



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM



MARIA PAULA SARRI

DISCUSSÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A  
OFERTA DE EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE EM CONTEXTOS DE ELITE

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Português.

Orientador: Professor Dr. Guilherme Jotto Kawachi

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Leandro dos Santos Nascimento - CRB 8/8343

Sa75d Sarri, Maria Paula, 1997-  
Discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de educação plurilíngue em contextos de elite / Maria Paula Sarri. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Guilherme Jotto Kawachi.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Bilinguismo. 2. Educação bilíngue. 3. Política educacional. I. Kawachi, Guilherme Jotto, 1986-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Título em outro idioma:** Discussion of the Brazilian Guidelines for plurilingual education in elite contexts

**Palavras-chave em inglês:**

Bilingualism

Education, Bilingual

Educational policy

**Titulação:** Licenciado

**Banca examinadora:**

Maria Victoria Guinle Vivacqua

Jéssica Vasconcelos Dorta

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 06-07-2021

# Agradecimentos

À Professora Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha, pelos ensinamentos na disciplina sobre Translinguagem e pela sugestão do tema.

Ao Professor Dr. Guilherme Kawachi por todo seu apoio e sua compreensão durante o semestre de Monografia.

Aos meus pais, Paulo e Rose, e minha irmã, Marina, por me incentivarem a fazer o que me faz feliz.

À minha madrinha e avó, Helena, pelas inúmeras rezas e bênçãos de proteção.

Aos meus amigos, Giovanni, Isabelle e Luiz, por me ouvirem e me incentivarem nas minhas aventuras e aprendizagens mais diversas.

Às minhas amigas de turma, Aline, Barbara, Giovanna, Mariana, Laís e Luciana, por todo o companheirismo durante esses cinco anos.

Aos meus amigos de estágio, Ana, Beatriz, Giulia e Matheus, por me incentivarem a ser uma professora melhor.

À Prefeitura de Valinhos, pelo subsídio do meu transporte à universidade durante 3 anos.

## RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue (CNE/CEB Nº 02/2020) foram homologadas a fim de garantir uma educação bi ou plurilíngue em escolas brasileiras que a oferecem, em especial nas escolas particulares. Esse documento é inédito na legislação brasileira e impacta o imaginário popular do que é ser bilíngue. Se educação bilingue se caracteriza como a instrução escolar que desenvolve duas ou mais línguas e culturas de forma multidimensional e crítica, um bilíngue, assim, é um híbrido linguístico cultural que adapta suas habilidades a diferentes contextos e utiliza práticas translíngues de comunicação. Desta forma, para elucidar seus entendimentos de cultura, bilinguismo e educação bilíngue, as Diretrizes — incluindo o Parecer e a Proposta de Resolução — foram analisadas qualitativamente com base em discussões teóricas e experiências pessoais em escolas particulares. Foi encontrada uma visão superficial de cultura na educação, preferindo somente o reconhecimento de diferenças culturais sem a problematização frente a elas, e uma postura linguística monoglóssica frente ao bilinguismo, pois as Diretrizes não admitem a interatividade, a dinamicidade e a complexidade cultural da linguagem humana.

**Palavras-chave:** Bilinguismo; Educação Bilíngue; Política Educacional.

## ABSTRACT

The National Curriculum Guidelines for Multilingual Education (*Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue* in Portuguese, *CNE/CEB Nº 02/2020*) were approved in order to guarantee bi- or plurilingual education in Brazilian schools that offer it, especially in private schools. This document is unprecedented in Brazilian legislation and impacts what it means to be bilingual. If bilingual education is characterized as school instruction that develops two or more languages and cultures in a multidimensional and critical way, then a bilingual person is a cultural-linguistic hybrid who adapts their skills to different contexts and uses translanguing practices. Thus, to elucidate understandings of culture, bilingualism and bilingual education present in the Guidelines, the document was analyzed qualitatively based on theoretical discussions and personal experiences in private schools. A superficial view of culture in education was found, as the document favors the recognition of cultural differences without questioning them, and a monoglossic linguistic stance towards bilingualism, as the Guidelines do not admit the interactivity, dynamicity and cultural complexity of human language.

**Keywords:** Bilingualism; Bilingual Education; Educational Policy.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	5
<b>CAPÍTULO 1 – POLÍTICA, BILINGUISMO E EDUCAÇÃO</b>	11
<b>1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS</b>	11
1.1.1 Políticas Educacionais e Realidade Escolar	14
1.1.2 Políticas Linguísticas Brasileiras	15
1.1.3 Políticas Educacionais Bilíngues Brasileiras	18
<b>1.2 BILINGUISMO</b>	24
1.2.1 Língua	24
1.2.2 Bilinguismo	26
1.2.3 Translinguagem	29
1.2.4 Cultura e Multiculturalismo	30
<b>1.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE</b>	32
1.3.1 Translinguagem na Educação	35
1.3.2 Educação Bilíngue no Brasil	36
1.3.3 Escolas Bilíngues de Elite no Brasil	37
1.3.4 Escolas Bilíngues Públicas no Brasil	38
<b>1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO</b>	40
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	43
<b>CAPÍTULO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE</b>	45
3.1 Cultura	45
3.2 Bilinguismo	51
3.3 Educação Bilíngue	55
3.3.2 No Parecer	56
3.3.2 No Projeto de Resolução	61
<b>CONCLUSÃO</b>	66
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	70

# INTRODUÇÃO

Minha história com o bilinguismo e o ensino de línguas se iniciou antes mesmo de decidir a graduação que eu faria. No meu último ano do ensino médio, em 2014, encorajada pela minha mãe, me candidatei à posição de monitora de inglês do meu colégio, o Colégio Técnico de Campinas (COTUCA). Acabei passando e comecei a trabalhar nessa função tirando dúvidas de inglês.

No meio do ano, no entanto, tivemos que sair do nosso prédio, pois a estrutura estava muito precária e acabamos encontrando uma casa na Unicamp, onde ficamos até o fim do primeiro semestre letivo. Engajada no convívio social universitário de forma precoce, decidi que eu continuaria minha educação na mesma instituição superior, mas não fazia ideia de que curso escolher.

Eu não quis seguir a carreira do curso técnico, então escolhi o curso de Artes, pelo meu histórico em cursos artísticos ainda mais longo do que o de ensino de línguas, e decidi que minha segunda opção seria Letras. Por acaso do destino, ou por alguma falha de sistema, não passei na minha primeira opção, e comecei o curso de Letras pensando que seria melhor para meu futuro profissional, mas sem muitas certezas.

Ao longo dos semestres, fui me apaixonando pelas disciplinas do curso, como Fonologia, Sociolinguística e Psicolinguística, até que me deparei com uma disciplina chamada Translinguagem (LA883) em 2017. Li que era relacionada com bilinguismo e ensino de línguas, duas questões que me inquietavam. Na disciplina, pude aprender muito sobre as teorias bilíngues e o ensino de língua adicional, um assunto relacionado ao trabalho que eu vinha fazendo fora da graduação.

Eu trabalhava como instrutora de inglês em cursos livres de idioma e, mesmo conseguindo enxergar como as disciplinas do curso se relacionavam com o ensino de línguas de forma em geral, foi somente com a disciplina Translinguagem que consegui me aprofundar em relação ao ensino de línguas adicionais, olhar minha prática de forma crítica e até me questionar sobre quem eu era em relação à minha experiência em contexto bilíngue.

Minha família se mudou para os Estados Unidos quando eu tinha 3 anos e retornamos ao Brasil quando eu estava com 13 anos. Assim, aprendi português e inglês

e as duas línguas convivem na minha cabeça de forma integrada. Quando era criança e, depois, adolescente, minha incapacidade percebida de conseguir me expressar utilizando somente uma língua era motivo de riso ou de desdém — outras pessoas imaginavam que ou eu era burra, ou eu me achava melhor que os outros por eu saber a língua inglesa — e eu acabei acreditando nessas ideias.

Com o tempo, eu passei a me expressar utilizando somente uma língua, o português, mas tinha perdido completamente a coragem de falar em inglês. Enfrentei esse medo de falar em inglês pela primeira vez em 2014, mas foi somente em 2017 que eu consegui começar a entender o que estava por trás das minhas angústias. Ao estudar translinguagem, eu consegui construir outro olhar sobre mim mesma, diferentemente daquele monolíngue imposto, e pude entender a importância de ter uma posição teórica sobre bilinguismo condizente com a aceitação e a inclusão de diversidades linguísticas.

Hoje, trabalho em um Colégio internacional no interior de São Paulo e tenho contato com ensino de línguas adicionais e com disciplinas que seguem a metodologia CLIL<sup>1</sup>. A grade curricular da escola foi montada pensando no contato com a língua adicional diariamente. Meu trabalho consiste em auxiliar tanto os professores de língua inglesa, quanto os alunos: frequento as aulas, monto apresentações e atividades, corrijo atividades e faço monitoria com alunos que precisam de maior acompanhamento.

Assim, pelo meu próprio bilinguismo e por hoje trabalhar com ensino de línguas adicionais, decidi estudar um documento que impactará o imaginário popular em relação a indivíduos bilíngues e o meu trabalho enquanto professora bilíngue. As Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue<sup>2</sup> estabelecem os preceitos teóricos para a educação bi/plurilíngue no Brasil e impactam diretamente nas características dos bilíngues que serão formados.

Tradicionalmente, um bilíngue é definido como se fosse dois monolíngues ideais (YIP; GARCIA, 2015), ou seja, esse indivíduo conhece duas línguas por completo, sabendo utilizá-las nos mais diversos contextos para os mais diversos fins. Observa-se

---

<sup>1</sup> Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (*Content and Language Integrated Learning*).

<sup>2</sup> Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação Nº 02/2020. 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](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 28 de março de 2021.

esse pensamento em determinados tipos de ensino de línguas, uma vez que línguas são tidas como produtos prontos, mercadorias com valores determinados pelo prestígio na sociedade (BOURDIEU, 1972 *apud* ALMEIDA, 2002). Ainda de acordo com os autores, bilinguismo também é entendido somente como *code-switching*, uma prática de alternar entre duas línguas, e era trabalho do linguista identificar os dois códigos utilizados.

No entanto, monolíngues — pessoas que aprenderam, aprendem e usam somente uma língua — são diferentes uns dos outros e possuem conhecimentos diferentes de língua. Tomemos por exemplo professores: um de português tem uma relação diferente com a língua do que um de matemática. Se fossemos pensar que um bilíngue é composto por dois monolíngues, é claro que seu conhecimento de língua não seria balanceado — cada bilíngue teria formas próprias de se relacionar com o mundo e, assim, teríamos uma diversidade de bilíngues (MAHER, 2007 *apud* MEGALE, 2017).

Cummins (1980 *apud* YIP; GARCÍA, 2015) defende que indivíduos bilíngues produzem somente uma língua, mas que possuem uma proficiência comum, não tendo diferenciação cognitiva de uma língua para a outra. García (GARCÍA, 2009 *apud* GARCÍA; WEI, 2014) expande essa ideia para entender que as línguas têm uma relação cognitiva uma com a outra: suas práticas linguísticas são relacionadas umas com as outras e produzem novas práticas. Assim, uma língua não é "ativada" e "desativada" no momento da fala, todas estão sempre ligadas, sendo que o falante tenta produzir somente uma de acordo com o contexto em que se encontra (*ibidem*). Dessa maneira, olhamos para Bilinguismo de forma translíngue neste trabalho. Isso quer dizer que o Bilinguismo será entendido a partir de um processo que considera mais o funcionamento e o uso das línguas do que suas formas independentes e separadas (GARCÍA; WEI, 2010).

A Educação Bilíngue, ou Educação Plurilíngue, é popularmente entendida como instrução escolar em pelo menos duas línguas, compartimentalizando línguas ao passo em que se trabalha múltiplas práticas linguísticas. Decorrentes de novas formas de interação e migração do final do século XX e começo do século XXI, esses ambientes contam com repertórios culturais e linguísticos híbridos e dinâmicos, com diferentes culturas e práticas linguísticas, tendo fronteiras incertas. Um currículo bilíngue multi ou

transcultural leva em consideração todos os aspectos sociais de determinadas culturas e pode permitir que alunos se apropriem desses aspectos em menor ou maior grau, sendo agentes nas suas próprias educações.

No Brasil, esses ambientes estão presentes nas mais diversas comunidades, incluindo comunidades indígenas, surdas, de fronteira e de elite. Há uma longa história de valorização e desvalorização do ensino-aprendizagem de línguas adicionais no Brasil, que resulta no reconhecimento recente de um cenário multilíngue do país. Além disso, o ensino-aprendizagem de línguas de prestígio no Brasil aumentou a partir da visão mercadológica de língua adicional, em especial a língua inglesa, como sendo uma condição para ascensão social. Como coloca Bourdieu (BOURDIEU, 1972 *apud* ALMEIDA, 2002), competências culturais podem ser constituídas como um estoque acumulável de bens que podem ser valorizados por determinada sociedade, permitindo aos possuidores reivindicar um posicionamento social privilegiado. Com isso, a grande procura por escolas que trabalham mais de uma língua em seus currículos colocou bilinguismo e educação bilíngue em evidência.

Existem diferentes tipos de escolas bilíngues no Brasil, podendo ser de elite, como os colégios internacionais, ou de minorias, como as escolas bilíngues de surdos e de indígenas. Segundo Megale (2019), essas escolas tendem a seguir duas metodologias que mesclam a aprendizagem de conteúdos com o desenvolvimento de habilidades e de competência linguística com foco em conteúdo curricular.

Mesmo com alguns documentos de ordem municipal e estadual, as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue são o primeiro documento de ordem nacional (DE OLIVEIRA, 2020). A primeira regulamentação, na Constituição de 1988, de ensino bilíngue no Brasil garantiu o direito dos povos indígenas ao ensino-aprendizagem em português e em suas línguas maternas (BRASIL, 1988). Após isso, o Parecer CNE/CEB Nº 10/2011 autorizou o ensino de outras línguas adicionais para escolas indígenas de fronteira (BRASIL, 2011). Com a Lei 10.436 de 2002, as comunidades surdas obtiveram o direito de ensino bilíngue para ensino-aprendizagem de português e libras (PREUSS; ÁLVARES, 2014).

De forma geral, a regulamentação do ensino-aprendizagem de línguas adicionais tem como foco a língua inglesa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), já que

sofreu uma alteração em 2016 que retira "língua estrangeira moderna" e substitui por "língua inglesa" (BRASIL, 1996). Nos estados, há normas com foco em educação bilíngue infantil e resoluções gerais acerca de escolas bilíngues e internacionais.

Assim, não havendo uma resolução clara que guia especificamente o ensino bilíngue nacionalmente, limitando-se a certas comunidades e iniciativas estaduais, era necessário um documento que orientasse o ensino no país inteiro e que, dessa forma, institucionalizasse formalmente o ensino bilíngue através de políticas linguísticas e educacionais. Sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue esse documento que definirá toda a implementação e a operação de escolas de ensino bilíngue no Brasil e, como toda política pública, linguística e de outras ordens, que irá impactar o contexto educativo e a vida social de comunidades inteiras. Portanto, a discussão desse documento é essencial para que os profissionais da área possam agir mais criticamente em seus contextos, amparados por diretrizes institucionais.

## Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O objetivo central deste trabalho é analisar criticamente o contexto de educação bilíngue no Brasil a partir das políticas linguísticas e educacionais vigentes na área, tomando como objeto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (CNE/CEB Nº 02/2020). O intuito, com isso, é construir uma compreensão mais aprofundada deste documento e de suas possíveis implicações para o campo de educação bilíngue em contextos de elite no Brasil. O objetivo específico é analisar quais visões de bilinguismo, de cultura e de educação bilíngue prevalecem no referido documento.

Para tanto, as seguintes ações permitem a operacionalização dos referidos objetivos:

- Discutir políticas linguísticas e educacionais no Brasil, em contexto de educação bilíngue;
- Problematicar, a partir de referencial teórico disponível no campo, o conceito de bilinguismo e algumas noções correlatas, a partir de um enfoque crítico;

- Discorrer sobre as diferentes modalidades de educação bilíngue no Brasil;
- Analisar as visões de cultura, bilinguismo e de educação bilíngue privilegiadas no documento e debater as possíveis implicações destas visões para o campo.

Assim sendo, a questão norteadora da pesquisa é:

Como se caracterizam as Diretrizes para a Educação Plurilíngue no Brasil a partir de suas visões predominantes perante o bilinguismo, a cultura e a educação bilíngue?

### Metodologia

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, a fim de identificar as visões evidenciadas nas Diretrizes e suas repercussões no contexto educacional (GONSALVES, 2001). Por isso, ela se caracteriza como interpretativista por tomar a minha visão, como autora deste estudo, do mundo social na investigação (MOITA LOPES, 1994). Assim, serão analisadas as Diretrizes CNE/CEB Nº 02/2020 a partir dos conceitos de cultura, bilinguismo e educação bilíngue, levando em consideração a minha posição de graduanda e professora da área, e o debate bibliográfico levantado no primeiro capítulo deste trabalho.

### Organização

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro discute Política, Bilinguismo e Educação Bilíngue. Primeiramente, relatarei algumas políticas linguísticas brasileiras, assim como suas relações com as políticas educacionais linguísticas e bilíngues. Em seguida, tratarei dos conceitos de Língua, Bilinguismo, Translinguagem, Cultura e Multiculturalismo, Educação Bilíngue, Translinguagem na Educação, e Metodologias de Ensino Bilíngue. Depois, apresentarei um panorama sobre educação bilíngue, escolas bilíngues públicas e de elite no Brasil. Ao final do primeiro capítulo, tecerei uma discussão em relação às políticas educacionais estabelecidas pelo Estado e a realidade escolar. No segundo capítulo, descreverei a metodologia do trabalho. Posto isso, sigo para um terceiro capítulo de análise dos conceitos de cultura, bilinguismo e educação bilíngue no Parecer e no Projeto de Resolução das Diretrizes para Educação Plurilíngue.

# CAPÍTULO 1 – POLÍTICA, BILINGUISMO E EDUCAÇÃO

Agora, sigo para uma discussão acerca de políticas educacionais e linguísticas para debater os papéis e as influências da política na educação e na língua. Depois, discuto conceitos relacionados a bilinguismo e educação bilíngue.

## 1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS

Políticas são tradicionalmente formuladas por um grupo restrito de representantes do poder do Estado (SCHNECKENBERG, 2000) e, segundo Calvet (2007 *apud* PASSONI; LUZ, 2016), somente o Estado tem poder para colocá-las em prática. Ainda de acordo com esses autores, elas têm relação com a estrutura de poder e serão influenciadas pela ação política, podendo ser tanto democráticas, quando há um processo participativo com os agentes pedagógicos; quanto antidemocráticas, quando há uma imposição de um grupo sobre o coletivo (*ibid.*).

De acordo com Höfling (2001 *apud ibid.*), um governo assume e desempenha a função de Estado por determinado período, apresentando um conjunto de programas e projetos para a sociedade e gerindo o país e sua população da melhor forma possível. Sendo assim, o papel de qualquer política é estabelecer uma racionalidade moral a partir da formalização de costumes, como elementos normativos de coesão e coerção social (BARROS, 2016). Há dois tipos de políticas neste contexto (HÖFLING, 2001 *apud ibid.*): a) políticas públicas, projetos implementados através de programas e ações para determinados setores da sociedade; e b) sociais, ações que visam à diminuição das desigualdades estruturais por meio da redistribuição dos benefícios sociais.

No entanto, De Castilho (2001) define políticas linguísticas como “sociolinguística intervencionista”, ou seja, a forma primária de entender uma Política Linguística é que ela sanciona um determinado falar como legítimo em uma sociedade. Passoni e Luz (2016) diferenciam Política Linguística de Planejamento Linguístico: entendem políticas linguísticas como relações de poder, enquanto planejamento representa a passagem para ação.

Políticas linguísticas abrangem três áreas, segundo Hamel (*apud* PASSONI; LUZ, 2016). A primeira é a política externa, que define o papel, o uso e as funções de

cada língua. A segunda é a política interna, que é responsável pela elaboração de instrumentos linguísticos, como dicionários. A última abrange o ensino de línguas, de modo que são estabelecidos planos e métodos de ensino, tendo como base as decisões das outras instâncias. Política educacional, por sua vez, é entendida como um conjunto de ações, programas, projetos e leis que movimentam a área educacional, sempre pautada numa determinada concepção de sociedade e de cidadão (LIMA ET AL, 2010 *apud ibid.*).

Cristofoli (2012) entende educação como uma política pública estratégica, como a materialidade da intervenção do Estado, envolvendo vários atores (SOUZA, 2006 *apud ibid.*), mas não se restringindo às participações formais. Cada política educacional tem suas intenções (SCHNECKENBERG, 2000). É preciso ler e analisar essas leis a fim de perceber que tipo de indivíduos a sociedade e o Estado projetam para o futuro (MARTINS, 1993 *apud ibid.*).

Uma maneira da materialização das ações é por meio dos currículos, territórios de disputas e tensões (SILVA, 1996 *apud ibid.*), objetos sociais e históricos entrelaçados com as formas de organização da sociedade e educação na sua produção (SACRISTÁN, 2000 *apud ibid.*). Políticas educacionais são vistas como mudanças planejadas, mas são processuais, quer dizer, levam anos para sua efetivação (SCHNECKENBERG, 2000). Segundo Glatter (1992 *apud ibid.*), os momentos desse processo são: (i) iniciação, com introdução de novas ideias, planejamento, discussão e busca de parcerias; (ii) implementação, quando as ideias e planejamento são postos em prática; (iii) institucionalização, ou estabilização, com introdução de normas e rotinas escolares.

Quanto aos currículos escolares, Libâneo (2012) entende que seus formuladores são influenciados por pressões externas bem identificadas. Motivadas por acordos de cooperação, agências internacionais formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes, gerando internacionalização (*ibid.*). No Brasil, muitos instrumentos legais, como diretrizes educacionais, têm como referência a Declaração Mundial Educação para Todos de 1990, que foi organizada pelo Banco Mundial (BIRD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD) (*ibid.*), ou seja, muitas das diretrizes educacionais nacionais têm como base um documento externo que tem como escritores órgãos com interesses econômicos.

Libâneo (2012) analisa as orientações presentes na Declaração Mundial Educação para Todos e entende que estão impregnadas de intenção economicista e pragmática. Em vez de conter uma visão ampliada, o documento considera somente as necessidades mínimas e visa melhoria e avaliação dos resultados de rendimento escolar, a partir de melhoria das condições internas da instituição escolar, e não das condições de aprendizagem (TORRES, 2001 *apud* LIBÂNEO, 2012). Ou seja, Torres (*ibid.*) afirma que se retirou o sentido pedagógico de um documento sobre educação para todos. Tal posição acaba favorecendo uma educação sem pedagogia, que nada mais é do que autoritarismo, e valorizando os ganhos financeiros em decorrência dos ganhos culturais e sociais.

Segundo Libâneo (2012), a Declaração é resultado de duas concepções de currículo escolar: (i) instrumental, baseado em uma política de resultados do Banco Mundial; e (ii) experiencial, valorizando as relações humanas da UNESCO. Assim, surgem divergências sobre como transformar essas recomendações em ações pedagógicas e didáticas. O primeiro posicionamento vê a escola como uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade, tendo como dever propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados, e o segundo tem a escola como centro os conhecimentos locais (*ibid.*).

Na educação, o neoliberalismo incentiva a privatização da escola e do conhecimento, tornando a educação uma mercadoria sujeita à concorrência no livre mercado (*ibid.*). O interesse pelos idiomas como uma mercadoria pode ser explicado pelos seguintes pressupostos (HELLER, 2010 *apud* PASSONI; LUZ, 2016, p. 221): (i) uma língua é uma “moeda de troca” no mercado de trabalho; e (ii) línguas circulam como bens, já que é possível pagar por cursos, traduções, materiais didáticos que “acabam por caracterizá-las simbolicamente como um tipo de capital”. Dessa maneira, são esses pressupostos que norteiam muitas das concepções de bilinguismo em escolas de elite.

A globalização determina uma forma de expressão por países dominantes que adentram contextos locais, seja por troca de informações e mercadorias, seja por fluxo de pessoas (PASSONI; LUZ, 2016). Com o neoliberalismo, a lógica do mercado é central (*ibid.*), tendo mínima intervenção por parte do Estado e estendendo para as demais relações que se estabelecem. Questões individuais de poder aquisitivo não interferem no resultado final de sucesso ou fracasso, uma vez que as ideias do neoliberalismo defendem que todos têm oportunidades iguais, sendo necessários somente esforço e talento. Segundo Rocha e Maciel (2018), a globalização afeta as pessoas de forma variável e a educação a partir da lógica de mercado, impondo os conceitos de meritocracia, consumismo, prestígio social, padronização e homogeneidade. Assim, é possível observar uma reconfiguração de identidades, tendo efeitos irreversíveis (CORRÊA, 2000 *apud ibid.*).

### **1.1.1 Políticas Educacionais e Realidade Escolar**

Políticas são frutos das ações e das necessidades humanas cotidianas (SCHNECKENBERG, 2000). Assim, formam “um caminho de mão dupla”, já que a necessidade cria a iniciativa de elaboração de reforma política, mas a reforma irá intencionalmente influenciar a realidade (*ibid.*). A Abordagem do Ciclo de Políticas presume que uma política se desenvolve em um ciclo contínuo (SACHS, 2011 *apud* PASSONI; LUZ, 2016) indo: (i) do contexto de influência, em que ocorrem debates e discussões a fim de influenciar a definição; (ii) para o contexto da produção do texto, documentos que regulamentam a política pretendida; (iii) para o contexto da prática, no qual as políticas são interpretadas. Dessa forma, uma política nunca é feita somente por um segmento social.

Políticas educacionais objetivam uma determinada formação e compõem um grande projeto social (SCHNECKENBERG, 2000). É pela educação que o Estado constrói e implementa o futuro de uma sociedade (*ibid.*), visto que os indivíduos que participam da realidade escolar participarão de outras realidades futuras (COELHO, 2013). Assim, as políticas e reformas educacionais são fundamentais para mudança e inovação (SCHNECKENBERG, 2000).

No entanto, essas políticas são reconstruídas no cotidiano escolar por agentes escolares, como professores, diretores, alunos e funcionários, que discutem, avaliam e viabilizam a implantação dessas reformas (*ibid.*), cada um com a própria visão político-social (COELHO, 2013). Libâneo (2012) indica a necessidade de atenção e intervenção nas formas de gestão pedagógica-curricular, em metodologias e condições de ensino e aprendizagem para que essas assegurem um nível de aproveitamento escolar mais elevado. A internacionalização, segundo ele (*ibid.*), é um fato concreto do mundo contemporâneo, resultado da dinâmica economia-política-cultura, no entanto, é necessária uma consciência crítica e profissional dos educadores para negociar ou se adequar às políticas impostas. Assim, “a política educacional atua sobre a escola, mas não tem domínio sobre ela”, quem tem domínio são todos seus agentes sociais (SCHNECKENBERG, 2000). A escola é formada tanto pelo pensamento político, quanto por seu meio social (COELHO, 2013). Dessa forma, a escola também constitui um agente político (SCHNECKENBERG, 2000).

Nesse contexto, é possível que reformas não sejam cumpridas devido à incongruência da política com a realidade (*ibid.*). Uma escola constituída por educadores não é uma escola desejada por poderes que compram força de trabalho (COELHO, 2013), visto que, quanto mais escolarização, mais cara a mão de obra. Uma escola feita por educadores favorece a expressão crítica-criativa individual ao mesmo tempo que desenvolve sentidos de comunidade, a partir de qual poderão apontar injustiças e reivindicar direitos.

### **1.1.2 Políticas Linguísticas Brasileiras**

Para investigar as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue e como elas impactam a visão de línguas e bilinguismo, é necessário falar de políticas linguísticas e de seu papel histórico na sociedade brasileira. Joseph (2006 *apud* RAJAGOPALAN, 2013) diz que linguagem é política constitutivamente e indissociavelmente. Afinal, o estabelecimento de Estados-nações no século XIX se deu através da delimitação de fronteiras e da implementação de práticas pedagógicas que visavam à separação linguística — identificar amigos de inimigos. Abaixo, há uma linha

do tempo resumindo os principais marcos políticos para educação bilíngue na história brasileira. Posteriormente, tais marcos políticos serão aqui discutidos.



Figura 1 — Linha do tempo com marcos políticos para a educação de línguas adicionais e para educação bilíngue.

Até a primeira metade do século XVIII no Brasil, o português não era considerado um instrumento linguístico independente e não havia uma consciência coletiva em relação à língua nacional. A primeira medida de política linguística foi o decreto do Marquês de Pombal, que proibiu o uso da língua-geral nheengatu e instituiu a língua portuguesa como a única permitida (MARIANI, 2004 *apud* RAJAGOPALAN, 2013). Além disso, escravos que falavam a mesma língua eram separados como forma de repressão (ALTENHOFEN, 2004 *apud* PREUSS; ÁLVARES, 2014). Como traz Barros (2016), a lei exerce dupla função: ela favorece a substituição do uso da violência pela persuasão e constrói maneiras de estabilizar as relações políticas através da coerção legítima. A determinação da língua determinava a preservação da colônia para a coroa portuguesa (PREUSS; ÁLVARES, 2014).

Duzentos anos depois, durante o Estado Novo (1937 — 1945), a instituição do “crime idiomático” possibilitou a tortura de pessoas que falassem línguas maternas adicionais, o confinamento de imigrantes que insistissem em falar suas línguas e o incentivo a denúncias de pessoas que falavam línguas de imigração (OLIVEIRA, 2009 *apud* PREUSS; ÁLVARES, 2014). Outra medida agressiva foi a formação de colônias mistas que forçava o uso do português entre imigrantes de países diferentes para se relacionarem (ALTENHOFEN, 2004 *apud ibidem*).

Fortes (2015 *apud* MOURA, 2020) aponta uma clara desvalorização das línguas adicionais com origem em uma política linguística nacionalista no governo militar ditatorial de 1964 a 1985, em que o ensino de língua adicional servia somente para a compreensão de livros técnicos. Em 1988, com uma nova Constituição, o Estado Brasileiro reconhece aos indígenas o direito às suas línguas, culturas e aos seus processos de educação. Com isso, um primeiro passo é dado para a abertura de uma educação bilíngue de minorias mais abrangente.

Por outro lado, ainda é necessário que o povo brasileiro se reconheça como multilíngue e pluricultural (PREUSS; ÁLVARES, 2014). Megale (2017) lembra que há um pensamento social coletivo de que no Brasil só é falada a língua portuguesa. No entanto, “com 5 milhões de indígenas, mais 5 milhões de europeus (em 1500), mais 6 milhões de africanos, mais as comunidades alemãs, italianas e japonesas imigrantes durante as guerras mundiais” (MEGALE, 2017, p. 14), como pode ser afirmado que somente uma língua é falada no Brasil?

Rajagopalan (2013) defende que as decisões a serem tomadas na política linguística são mais políticas do que linguísticas, ou seja, devem se pautar pelos interesses da nação e do povo. Segundo o autor (*ibidem*), o Brasil ainda segue uma política direcionada à preservação e à consolidação da língua como cultura, com falta de políticas claras para o ensino de línguas adicionais desde o Império e se contentando em reproduzir o que é feito no exterior.

Muitas vezes, as condições locais não são consideradas no ensino-aprendizagem de línguas adicionais (*ibid.*), como no caso da língua inglesa, em que o interesse em preservar os “direitos adquiridos” dos “falantes nativos” é mais importante. No entanto, as abordagens pensadas nos países “nativos” nem sempre atendem aos

interesses dos outros países (*ibid.*). Com isso, está crescendo a consciência da importância de colocar os interesses nacionais em primeiro lugar.

### **1.1.3 Políticas Educacionais Bilíngues Brasileiras**

Agora sigo para uma discussão acerca das políticas educacionais bilíngues, já em exercício para compreender as bases legais nas quais as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue se apoiam e como essas Diretrizes vêm para complementar as legislações já existentes.

Primeiramente, a Constituição de 1988 define no segundo caput do Artigo 210 que as aulas do ensino fundamental serão ministradas em língua portuguesa, com exceção para povos indígenas, aos quais é assegurada a utilização de suas línguas maternas, no terceiro caput do Artigo 32 (BRASIL, 1988).

Especificamente em relação ao ensino de línguas em escolas indígenas, a Resolução Nº 3 da Câmara de Educação Básica (CEB), de 10 de novembro de 1999, (BRASIL, 1999 *apud* PREUSS; ÁLVARES, 2014) reconhece que essas escolas devem ser regulamentadas por normas próprias para garantir um ensino bilíngue e intercultural. Os “Cadernos Secad – Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola” (BRASIL, 2007 *apud ibid.*) relatam o ensino-aprendizagem das línguas indígenas somente para fazer ponte para a língua portuguesa, não se tratando de uma educação bilíngue na qual conhecimento e cultura são desenvolvidos na língua indígena local. Além disso, descrevem um ambiente multilíngue, uma vez que algumas comunidades indígenas se encontram em espaços de fronteira (BRASIL, 2007 *apud ibid.*). O Parecer CNE/CEB Nº 10/2011 questiona a não obrigatoriedade do ensino de línguas adicionais em escolas indígenas e recomenda que as escolas possam escolher quais línguas adicionais querem ensinar e aprender, podendo elas ser português, indígenas e outras de fronteiras, como o espanhol e o francês (BRASIL, 2011).

Vale lembrar também que existem outras línguas reconhecidas, como libras. O ensino de línguas de sinais em comunidades surdas como línguas maternas é garantido

pela Lei 10.436<sup>3</sup>, de 24 de abril de 2002. O incentivo ao uso de libras, com português como língua adicional, é regulamentado pelo Decreto N° 5.626<sup>4</sup>, de 22 de dezembro de 2005.

Quanto às comunidades quilombolas, Preuss e Álvares (2014) citam Souza (2013) ao lembrarem que o tráfico de negros escravizados refletiu na origem de dialetos a partir do português com línguas africanas. As autoras (*ibid.*) analisam a Resolução N° 7, do CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010, na qual há espaço para interpretação do terceiro Inciso do Artigo 40 do direito das comunidades quilombolas ao cultivo de suas línguas maternas. Além disso, não há menção de ações de valorização de manutenção desses dialetos (PREUSS; ÁLVARES, 2014).

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) determina todas as características que fundamentam a educação do Brasil. Ela possui 92 artigos, sendo somente 3 sobre ensino de língua adicional. Já o Artigo 76 regulamenta o ensino de línguas em escolas indígenas.

No quinto caput do Artigo 26 (*ibid.*), é definida a oferta do ensino de língua inglesa a partir do sexto ano. Esta língua tem ganhado posição privilegiada, apoiada grandemente pela mídia e pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (que torna obrigatório o ensino da língua nas escolas). Megale e Liberali (2016) enfatizam que a mídia dá muita importância aos acontecimentos envolvendo a língua inglesa e essas divulgações recorrentes afetam o imaginário nacional e, conseqüentemente, a constituição da identidade nacional brasileira. Segundo Rajagopalan (2005 *apud ibid.*), o uso da língua inglesa se tornou necessário em alguns setores da sociedade e a recusa de conhecê-la minimamente pode dificultar a inclusão e ascensão social. Antes de 2015, o Artigo 26 deixava a escolha da língua a cargo da comunidade e não limitava somente uma.

No quarto caput do Artigo 35-A (BRASIL, 1996), é definido para o ensino médio o ensino obrigatório da língua inglesa, assim como a possibilidade de oferta de outras línguas adicionais, com preferência para a língua espanhola.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em 20 de nov. 2020.

<sup>4</sup> Disponível : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em 20 de nov. de 2020.

Especificamente, a “Lei do Espanhol” (Lei Nº 11.161) dispõe sobre a oferta obrigatória desta disciplina. Na Lei, o ensino é justificado a partir da importância da língua espanhola e o número de falantes, em especial em relação ao MERCOSUL, sendo a segunda língua mais utilizada para comunicação no comércio internacional (CRISTOFOLI, 2012). Em 1991, oficializou-se a criação do MERCOSUL com o tratado de Assunção. No último artigo, é definido que o espanhol e o português são os idiomas oficiais, ou seja, que todos os documentos seriam elaborados nas duas línguas (*ibid.*). Além disso, em 1997, o Acordo de Integração Cultural Brasil-Argentina foi posto em lei dos dois países, visando à troca e à difusão de cultura, arte e ensino de línguas em ambos (*ibid.*).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF) (BRASIL, 1998), enquanto sem poder de Lei, estabelecem um objetivo claro para o ensino de línguas adicionais: maior foco na leitura do que na fala. O documento reconhece a existência de espaços multilíngues no país, como no caso de fronteiras, imigrantes e indígenas, mas reconhece também que faltam oportunidades de interação para grande parte da população brasileira (BRASIL, 1998). No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) propõem o desenvolvimento da competência linguística para que alunos estejam aptos a agirem em contextos sociais além da sala de aula, assim como o mundo do trabalho.

A LDB (BRASIL, 1996) define, no Artigo 26 e no Artigo 35-A, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) irá se encarregar dos direitos e objetivos de aprendizagem para os ensinos fundamental e médio. A BNCC do ensino fundamental define seis competências específicas para língua inglesa (BRASIL, 2017). A primeira competência favorece uma reflexão crítica dos espaços ocupados por si e pelos outros no mundo plurilíngue e multicultural. A segunda trata da linguagem em diferentes mídias, especialmente como acesso ao conhecimento e à cultura visando ao protagonismo social. A terceira incentiva uma análise comparativa entre as línguas e culturas inglesas e portuguesas. A quarta encoraja a sensibilização às variações linguísticas do inglês. A quinta relaciona o letramento digital ao estudo da língua inglesa, “de forma ética, crítica e responsável” (*ibid.*). A última, por fim, entusiasma a fruição de patrimônios culturais difundidos na língua inglesa.

De forma mais específica, há normas municipais estabelecidas em São Paulo, e estaduais no Rio de Janeiro, em Santa Catarina e no Maranhão. Em todos os documentos, a valorização e o respeito ao pluralismo de ideias são destacados, mas todas as línguas adicionais são denominadas línguas estrangeiras, dando a entender que são línguas de outras culturas e não nossas.

Na cidade de São Paulo, o Parecer CME Nº 135/08<sup>5</sup> normatiza o funcionamento de escolas infantis bilíngues. É definido que escolas infantis bilíngues devem também ser bi/pluriculturais. É recomendado que a carga horária de língua portuguesa seja superior à de língua inglesa, sendo esta última maior que 25% da carga horária total. Além disso, é estabelecido que professores deverão possuir formação em Pedagogia e em Licenciatura na língua adicional oferecida pela escola.

Já a CME Nº 188/12<sup>6</sup> torna obrigatória a graduação em Letras Português/Inglês e/ou o certificado de proficiência em língua inglesa para professores do ensino infantil bilíngue. Nesse documento, ficou definido que o diretor e o coordenador pedagógico devem ter domínio do idioma da escola e que os professores devem ter Licenciatura em Letras e/ou certificação em exames de proficiência, especificamente TOEFL ou Cambridge Proficiency in English (CPE).

Quanto a esse assunto, cabe uma colocação. Segundo Scaramuci (2000, p. 16), "as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções "do que é saber uma língua" que o termo representa." Isso significa que os exames de proficiência são certamente norteados por uma visão de língua e, em muitos casos, a concepção de língua/linguagem que sustenta esses testes é estanque, como se a língua fosse um produto acabado passível de ser contabilizado. Em contrapartida, entendemos que há muitos exames calcados em uma visão discursiva e sócio-historicamente situada de língua/linguagem, como é o caso do CELPE-Bras, o que nos

---

<sup>5</sup> Disponível em:

<<https://www.sieeesp.org.br/uploads/sieeesp/arquivos/parecer/Parecer%20CME%20N%C2%BA%20135-08%20-%20Funcionamento%20de%20escolas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20bil%C3%ADngue.doc>>. Acesso em 17 de nov. de 2020.

<sup>6</sup> Disponível em:

<[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par\\_CME\\_288-12.doc](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_288-12.doc)>. Acesso em 20 de nov. de 2020.

leva a crer que é possível construir ferramentas de avaliação, como testes de proficiência, sem que o conhecimento da língua seja reduzido a números rasos.

Além disso, os testes exigidos pelo Parecer CME 188/12 (TOELF e CPE) foram pensados para avaliar o conhecimento de língua inglesa em um contexto acadêmico-universitário, ou seja, um contexto muito diferente das especificidades da educação infantil. O site do TOEFL iBT<sup>7</sup> traz que o exame avalia habilidades acadêmicas da língua inglesa. Já o CPE atesta que o indivíduo tem as habilidades necessárias para atuar em áreas profissionais e acadêmicas de “alto nível”, como um programa de doutorado. Assim, esses exames focam em um contexto linguístico que não abarca a área de atuação nas etapas infantil e fundamental.

Ademais, é questionável a Resolução colocar que professores devem ter Licenciatura em Letras *ou* certificação em exames de proficiência. Um exame de proficiência pode garantir que um indivíduo saiba se expressar na língua, mas não garante que ele tenha o conhecimento linguístico pedagógico necessário para ensinar nesta língua.

No Rio de Janeiro, a Resolução CEE/RJ Nº 341/13<sup>8</sup> estabelece normas para a oferta de escolas bilíngues e internacionais para a educação básica. Quanto às escolas bilíngues, é definido que sejam ambientes onde duas línguas são faladas, onde duas culturas são conhecidas, mas a brasileira é mantida, ou seja, o documento entende que em um contexto bilíngue há somente uma cultura brasileira e uma cultura adicional. A língua adicional nesse contexto é um objeto de estudo, enquanto na escola internacional ela é um instrumento de estudo. Nessa Resolução, uma escola internacional deve respeitar tanto a legislação brasileira, quanto a do país que representa, a fim de manter a identidade cultural de estrangeiros no Brasil, dando a entender que cultura será sempre a mesma, não evoluirá, e se baseará naquilo que for definido por legislação. A resolução prevê que ambos os tipos de escola devem ter um corpo docente brasileiro com habilitação nas disciplinas específicas, assim como habilitação ou proficiência na língua adicional adotada. Elas devem oferecer oportunidades de intercâmbio aos docentes e discentes e oferecer possibilidade para

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.ets.org/toefl/test-takers/>>. Acesso em 28 de dez. de 2020.

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_2013-341.pdf](http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2013-341.pdf)>. Acesso em 17 de nov. de 2020.

certificação internacional aos alunos. Além disso, as escolas internacionais devem ser membro do IB (Bacharelado Internacional) e ter tanto um diretor brasileiro, quanto um diretor do país representado.

Em Santa Catarina, a Resolução CEE/SC N° 087/16<sup>9</sup> regulamenta a oferta de ensino bilíngue em escolas bilíngues e internacionais para a educação básica. Essa Resolução segue tal qual o proposto pela resolução do Rio de Janeiro com algumas pequenas complementações. Aqui, a educação bilíngue é vista como um caminho a uma aquisição monolíngue de duas línguas, ou seja, as línguas são entendidas como aprendizagens separadas, sem levar em consideração que toda língua compõe um repertório linguístico único. É posta também a necessidade de aceitar alunos de diferentes nacionalidades. Quanto às escolas internacionais, é posto que elas devam ser reconhecidas tanto pelo Brasil, quanto pelo país que representam. Ambos os tipos de escolas devem oferecer não somente aulas de língua portuguesa e da língua adicional, mas também devem ter disciplinas específicas em ambas as línguas, evitando ensinar as línguas de forma estanque.

Por fim, o Maranhão normatiza o funcionamento de escolas bilíngues e internacionais, assim como programas bilíngues da educação básica, através da Resolução CEE/MA N° 84/20<sup>10</sup>. Essa Resolução reflete as propostas do Rio de Janeiro e de Santa Catarina com algumas diferenças e especificidades. Aqui, uma escola bilíngue também prevê aquisição de forma monolíngue de duas línguas e uma escola internacional também deve ser reconhecida pelo Brasil e pelo país que representa. No entanto, é acrescida a ideia de "Programa Bilíngue", que configura "atividades de enriquecimento curricular" na língua adicional. Quanto à cultura, a identidade brasileira deve ser mantida em escolas bilíngues, com oportunidade de apropriação cultural, em menor escala, de um ou mais países onde a língua adicional adotada seja materna. Em escolas internacionais, tanto a identidade cultural brasileira, quanto a do país representado, devem ser mantidas.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/ensino-medio/resolucoes-14/1356-resolucao-2016-087-cee-sc-2/file>>. Acesso em 17 de nov. de 2020.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-n%C2%BA-84-2020-pdf.pdf>>. Acesso em 20 de nov. de 2020.

Há, nessa Resolução, colocações curiosas. É afirmado que a identidade brasileira é única, acontecendo o mesmo quando se fala de apropriação cultural a partir da cultura de outro país. O documento associa cultura a Estado, mas cultura está sempre em ressignificação, uma vez que é um conceito marcado por práticas simbólicas que formam e transformam grupos sociais (ROCHA; MACIEL, 2018). Segundo Chartier (1999 *apud* LOPES DE CARVALHO, 2005, p. 148 e 154), é possível entender apropriação cultural como “práticas de produção de sentido” a partir de uma representação cultural, uma “categoria de percepção do real”, que resultam de “classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social”. Assim, a colocação não leva em consideração o fato de que apropriação cultural não passa de uma prática de produção de sentido de uma representação cultural, não abarcando toda a amplitude dessas culturas.

Nessa Resolução, há uma especificidade quanto à carga horária do projeto pedagógico bilíngue. Durante os ensinos infantil e fundamental, a carga horária deverá ser de 50%, enquanto no ensino médio deverá ser de no mínimo 30%. É definido também que os docentes deverão ter nível C1 e C2 de acordo com Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Language – CEFR*)<sup>11</sup>.

## **1.2 BILINGUISMO**

Nesse momento, discuto conceitos relacionados a bilinguismo, como língua, translinguagem e cultura.

### **1.2.1 Língua**

Antes de discutir bilinguismo, vou começar em um passo anterior e refletir sobre Língua. Já foi entendido que era possível estudar objetivamente língua, pois esta era vista como um sistema fechado e separado do seu uso complexo e relativo (JORDÃO, 2006). No entanto, o observador não pode ser separado da realidade, estando inserido em relações sociais complexas. As questões "quem somos, de onde viemos e para onde vamos" são importantes para a desconstrução e a interpretação do mundo

---

<sup>11</sup> Para saber mais (em inglês ou francês), acesse: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/cefr>.

(JORDÃO, 2006, p. 4). A forma de entender a realidade é pela língua, que é ideológica por ser formada através das relações sociais.

Jordão (2006, p. 5) coloca que linguagem é “um dos sistemas de representação desenvolvidos culturalmente, adquiridos socialmente e determinante dos procedimentos interpretativos”. Assim, ambientes e experiências mudam, alterando nossa percepção do mundo e nossas práticas sociais. Dessa forma, entende-se que a língua é dinâmica. Ela molda nossa experiência, o modo como nos recordamos de certas palavras ou de certas estruturas e ditam quem nós somos, mas em seguida somos influenciados pelas linguagens de outros (GARCÍA, WEI, 2010).

Por isso, língua enquanto discurso e prática abarca o reconhecimento de que ela não é neutra, mas impregnada ideologicamente e imersa nas relações de poder. Para Bourdieu (1972 *apud* ALMEIDA, 2002), produtos linguísticos existem no interior de um mercado hierarquizado que define um valor específico para cada um, sendo uma habilidade linguística necessária para produzir um produto linguístico mais adequado para um mercado particular. Ou seja, as línguas funcionam como capitais culturais, “mercadorias” ou “moedas de troca” que valem umas mais que as outras (HELLER, 2010 *apud* MEGALE, 2017). Algumas línguas e seus falantes acabam ocupando uma posição de prestígio em determinada sociedade, contudo tais situações não são fatos linguísticos, são construções socioculturais (YIP; GARCÍA, 2015).

García e Wei (2014) levantam o conceito de “repertório linguístico” para substituir essa noção de língua como um fato, indo além de sistemas e ambientes estáticos. As Línguas, assim, pertencem a repertórios enquanto recursos linguísticos. Falantes mobilizam seus recursos sociolinguísticos de forma fluida, assim a linguagem — a comunicação verbal concreta — se move com os indivíduos pelo tempo e pelo espaço (BLOMMAERT, 2010 *apud* *ibid.*). O repertório linguístico é formado por nossa “biografia linguística”, nosso passado, mas também mostra indícios do nosso futuro para os quais estamos nos preparando (BUSCH, 2015 *apud* *ibid.*). Posto isso, mesmo sabendo das implicações que traz, utilizarei o termo Língua Adicional para me referir a toda língua que se acrescenta ao repertório linguístico, entendendo que sistemas linguísticos não são fixos e não são inerentemente bons ou ruins.

Na escola, língua como repertório linguístico sociocultural impregnado por relações de poder traz consigo a reflexão de que estruturas de poder também permeiam a educação, que conhecimento é social e linguisticamente determinado, e que língua e cultura são indissociáveis (JORDÃO, 2006). Sempre que ensinamos língua, estamos ensinando também cultura: interpretações socialmente construídas, procedimentos interpretativos e estruturas de pensamento que legitimam determinadas interpretações da realidade (*ibid.*, p. 6-7). É com o ensino de línguas adicionais que se criam formas de entendimento diferentes, ensinando os alunos a interpretarem outras formas de construção de sentidos e de percepções de mundo.

### 1.2.2 Bilinguismo

Uma das primeiras definições para bilinguismo foi dada por Haugen em 1956 (*apud* GARCÍA; WEI, 2014), que definiu o conceito a partir de pessoas com habilidades linguísticas diferentes, mas que têm em comum a característica de não serem monolíngues. Macnamara (1969 *apud* PREUSS; ÁLVARES, 2014) considerou que um bilíngue era qualquer indivíduo que demonstrasse algum conhecimento em uma segunda língua. Estas visões são interessantes por não restringirem o tipo de conhecimento que um bilíngue possui, mas acabam caracterizando esse indivíduo somente por suas habilidades linguísticas, não considerando que ser bilíngue também inclui fatores culturais e sociais.

De acordo com Yip e García (2015), nas visões mais tradicionais de bilinguismo é esperado que todos os bilíngues saibam as duas ou mais línguas de forma igualitária, como um monolíngue e nativo de cada língua, sendo considerados balanceados por terem um conhecimento completo do funcionamento das línguas. Weinreich (1974 *apud ibid.*) definiu bilinguismo como a prática de alternar entre duas línguas. No entanto, caso um indivíduo demonstrasse interferências linguísticas, seu bilinguismo era considerado falho (MEDINA LÓPEZ, 1997 *apud ibid.*). Por isso, Weinreich (1953 *apud* GARCÍA; WEI, 2014) definiu que era tarefa do linguista identificar os casos de interferência. Esse processo veio a ser chamado de *code-switching*, ou alternância de código, carregando um olhar negativo da capacidade linguística do bilíngue (*ibid.*). A meu ver, o entendimento de que *code-switching* seja negativo ignora o fato de que somos

culturalmente híbridos e que, se temos maneiras distintas de falar utilizando a mesma língua, como seria diferente sabendo mais de uma língua?

Assim, Cummins (1980 *apud* YIP; GARCÍA, 2015) explica que bilíngues produzem somente uma ou outra língua na superfície, mas têm habilidades subjacentes comuns. Grosjean (1982 *apud* GARCÍA; WEI, 2014) coloca também que bilíngues vão usar uma ou outra língua de acordo com seu interlocutor e contexto. García e Wei (*ibid.*) entendem que o processo pelo qual bilíngues selecionam características linguísticas apropriadas para cada contexto está ligado à ideia de que instituições e seus discursos nos moldam. Assim, como vivemos em sociedades que entendem línguas não relacionadas umas às outras, indivíduos bilíngues precisam agir como monolíngues (*ibid.*). Bilíngues têm noção da existência das fronteiras sociais entre línguas e suas variedades, mas, dentro do repertório linguístico de cada um, não há uma diferenciação cognitiva de uma língua ou outra.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008 *apud* GARCÍA; WEI, 2014), ser bilíngue inclui a adaptação contínua de seus recursos linguísticos a serviço da construção de sentidos em resposta às permissões sociais em situações de comunicação. Elas entendem que é esse processo criativo que afeta sistemas linguísticos inteiros, por isso elas denominam essa teoria de "*Dynamic Systems Theory*" (Teoria de Sistemas Dinâmicos, tradução livre) (*ibid.*). Segundo Herdina e Jenner (2002 *apud ibid.*), essa teoria demonstra interação entre ecossistemas cognitivos internos e ecossistemas sociais externos, ou seja, a linguagem é sempre construída entre os falantes e seus ambientes.

Já Heller entende bilinguismo como "um conjunto de recursos usados por atores sociais sob condições sócio históricas para reproduzir e inovar convenções e relações existentes" (2007 *apud ibid.*, p. 13, tradução nossa). García (2009 *apud ibid.*) acrescenta à definição de Heller que bilinguismo é dinâmico, visto que há mais de um sistema linguístico, assim ressignificando a noção da escala linear do bilinguismo, e colocando-o em um espaço linguisticamente complexo e hiperconectado. Para a autora, um indivíduo bilíngue aprende a usar suas línguas de diferentes formas em diferentes contextos, adaptando-se a espaços multimodais, multilíngues e transculturais (GARCÍA, 2009).

Por isso, Chin e Wigglesworth (2007 *apud* PREUSS; ÁLVARES, 2014) defendem que o conceito de bilinguismo não pode ser quantificado ou dissecado, sendo melhor utilizar descritores do que buscar uma definição geral. A partir disso, Preuss e Álvares (2014) trazem que existem mais de trinta descritores para bilinguismo. Abaixo há uma relação dos descritores organizados por seu tipo de caracterização:

Contexto de aprendizado	Composto, Coordenado, Precoce, Tardio, Natural, Secundário, etc.
Nível de habilidade nas línguas faladas	Dominante, Funcional, Incipiente, Máximo, Produtivo, Receptivo, Semilíngua, Subordinado, etc.
Status social das línguas faladas	Diagonal, Vertical, De Elite, Popular.
Contexto de utilização atual	Adormecido, Recessivo, etc.
Identidade cultural	Bicultural, Monocultural, Aculturado ou Desculturado, etc.

Tabela 1 — Descritores para o conceito de bilinguismo (formulada pela autora com base em Preuss e Alvares)

Enquanto essas caracterizações elencadas são importantes para compreender como o bilinguismo ocorre, é possível observar que aparecem desconectadas umas das outras. Não é possível reduzir um bilíngue à sua habilidade linguística ou à sua identidade cultural somente, sendo necessário, assim, um entendimento de que um bilíngue seja um híbrido linguístico-cultural.

Busch (2012 *apud* MEGALE, 2017) defende que é preciso focar nas práticas dos indivíduos bilíngues, não precisando mais de distinção entre as línguas, pois tal diferenciação não explica as experiências e práticas dos indivíduos numa condição bilíngue. Assim, um repertório linguístico reflete a vida de um indivíduo que não é formado somente pela língua, mas também por elementos sociais (*ibid.*). Por isso, um bilíngue não utiliza suas línguas sempre para os mesmos fins, assim, não desenvolve o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua (WEI, 2000 *apud ibid.*).

Gass e Selinker (2008 *apud* PREUSS; ÁLVARES, 2014) entendem que bilinguismo pode se referir a multilinguismo também. Para García e Wei (2014), bilinguismo é um termo reservado para pessoas que não são monolíngues e se expressam através de duas línguas, enquanto multilinguismo (usado para grupos sociais) e plurilinguismo (usado para indivíduos) referenciam práticas de mais de duas línguas. Makoni e Pennycook (2007 *apud* GARCÍA; WEI, 2014), por sua vez, tentam

acabar com as diferenças de uso entre bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo, uma vez que reproduzem ideias de que línguas são objetos estanques, sem relação entre si. Neste trabalho, usarei bilinguismo como um termo guarda-chuva para plurilinguismo.

Faz-se necessário que a educação bilíngue leve em consideração os universos discursivos dos alunos. Considerar as experiências e práticas dos alunos é a maneira mais justa de promover aprendizagem, pois estabelece expectativas condizentes com as habilidades de cada um. Durante uma aula, os alunos utilizam todas as suas línguas e respondem a novos inputs a cada instante. Quando uma discussão é iniciada, por exemplo, observo que há *code-switching* de forma natural, pois utilizam estruturas e experiências que conhecem e acabam trocando práticas com outros alunos. Assim, aprendem em cima do que já conhecem.

### **1.2.3 Translinguagem**

Como foi colocado anteriormente, um bilíngue flexibiliza o uso de linguagem, indo além dos muros socialmente construídos de línguas. Com isso, ele está utilizando de Translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014), um processo dinâmico de construir sentidos, moldando experiências, aprendendo e usando todo o repertório linguístico (BAKER, 2011 *apud* GARCÍA; WEI, 2010), o que favorece o funcionamento da língua sobre forma (LEWIS; JONES; BAKER, 2012 *apud ibid.*). Translinguagem, nessa perspectiva, difere de *code-switching*, já que esse mantém a noção de língua enquanto código padrão, e translinguagem desmancha essa noção de língua e a substitui por repertório linguístico.

Segundo García e Wei (2010), translinguagem tenta desfazer categorias sociais linguísticas enquanto reconhece os efeitos materiais dessas, tendo potencial de transformar sistemas semióticos, subjetividades de falantes e estruturas sociopolíticas. Wei (2018) analisou a conversa de alunos chineses da Singapura e observou que utilizavam termos de diferentes línguas nomeadas, mas ele questionou qual era a utilidade de saber identificar essas línguas. Língua é um processo que está sendo feito, não é um fato completo e terminado. Assim, o foco é o processo de construção de uma fala, em vez do que é propriamente falado.

Nesse sentido, Wei (2018) relata que, cognitivamente, não há uma região específica para linguagem dentro do cérebro. Áreas envolvidas no processamento de linguagem também são ativadas por processos auditivos e visuais não verbais (WEI, 2018). Linguagem é dependente de processos auditivos ou visuais, e, dessa forma, é um sistema semiótico multissensorial e multimodal interconectado com outros sistemas cognitivos identificáveis, mas inseparáveis.

Assim, o “trans” de translanguagem também inclui o pensamento não linguístico, uma vez que pensar requer o uso de recursos cognitivos, semióticos e modais (WEI, 2018). A interação humana é composta por elementos multimodais, como informação visual do rosto ou de gestos manuais, e translanguagem destaca como falantes usam as tensões e conflitos entre signos, desencadeando um processo de ressemiotização, um ciclo de transformação de significados (*ibid.*).

Na educação, translanguagem permite que alunos sejam ativos na própria educação por incentivá-los a construir suas próprias maneiras de compreender o mundo. Por isso, Cioè-Peña (2015) defende que a inclusão de práticas translíngues em sala de aula reflete as necessidades dos alunos, e não somente as habilidades linguísticas do professor. É uma prática aplicável a todos os alunos, pois é pautada na interação e no desenvolvimento de uma consciência linguística crítica. Com isso, a autora (*ibid.*) argumenta que permitir o uso da língua que o aluno preferir na sala de aula cria um espaço seguro no qual ele pode crescer linguisticamente junto com seus colegas. Mesmo que um professor não saiba a língua do seu aluno, é possível construir um ambiente de aprendizagem mútua, no qual um aprende com o outro (YIP; GARCÍA, 2015).

#### **1.2.4 Cultura e Multiculturalismo**

Megale (2019) relembra que a forma como interagimos um com o outro está em constante movimento, uma vez que há maneiras novas e complexas de migração, comunicação e circulação de conhecimento. Dessa maneira, o conceito de cultura pode ser entendido como um conjunto conflituoso de práticas simbólicas ligadas a processos de formação e transformação de grupos sociais (COX; ASSIS-PETERSON, 2007 *apud* ROCHA; MACIEL, 2018). Assim, pessoas posicionam-se em relação aos outros,

fazendo associações indexicais a partir de pactos confiáveis com intersecções compartilhadas e sendo um processo de intensa e dinâmica troca de ideias (*ibid.*).

Além disso, nossas culturas podem ser entendidas como transversais, passando por diferentes campos da vida e dando um importante senso de valor de si mesmo (MEGALE, 2019). Um exemplo é a construção de uma identidade nacional, que é uma construção coletiva, sendo cada cidadão um co-construtor desta identidade (WOODWARD, 2000 *apud ibid.*). Como traz Maher (2007 *apud ibid.*, p. 78), cultura é um verbo, “um processo ativo de construção de significados”. Assim, quando falamos de “uma cultura brasileira”, estamos nos referindo às representações dessa cultura, ou seja, às classificações que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do todo (CHARTIER, 1990 *apud* LOPES DE CARVALHO, 2005). Essas representações integram e alteram a identidade cultural, mas não é possível reduzir essa identidade a elas (*ibid.*).

Ademais, Silva (1999) coloca que identidades culturais e diferenças culturais estão relacionadas às formas de produção e de utilização de classificações hierarquizadas na sociedade. Segundo o autor, fixar uma identidade como a norma é atribuir características positivas a ela, enquanto as outras identidades recebem avaliações negativas. Assim, o grupo social que tem o poder de representar também tem poder de definir a identidade como a norma.

Nesse sentido, questionar a identidade significa questionar os sistemas de representação (*ibid.*). Dessa forma, a educação deve oferecer oportunidades aos estudantes de desenvolverem questionamentos aos sistemas de formas dominantes de representação de identidade e diferença. Multiculturalismo na educação não é somente tolerância e respeito, pois isso pode impedir o entendimento de cultura como um processo de produção social permeado por relações de poder (*ibid.*). Estudantes devem ser estimulados a transgredir e subverter identidades e representações existentes, para que possam identificar desigualdades das relações da sociedade.

Numa visão mais conservadora de cultura, que a considera como algo fixo e sem possibilidade de mudança, uma educação multicultural acaba enfatizando somente o reconhecimento e a apresentação de outras culturas, colocando o aluno como passivo à sua educação (WACHIURI; KIMATHI, 2020). Nesse sentido, o ensino multicultural é

muitas vezes visto como uma remediação, focando em expressões superficiais de expressões culturais e tratando as comunidades minoritárias como adicionais ao conceito monocultural de educação. Segundo James (2001 *apud ibid.*), um programa de educação multicultural foi o primeiro realizado no Canadá nos anos 80 e acabou fortalecendo preconceito, racismo e xenofobia por não ter proporcionado a possibilidade de estabelecer uma relação entre os diferentes grupos culturais.

Assim, numa educação bilíngue, faz-se necessária também uma educação *intercultural* que visa à construção de parceria e criticidade por parte dos estudantes. É inevitável que eles se deparem e interajam com o diferente no mundo, por isso necessitam compreender a dinamicidade das identidades culturais a fim de enfrentarem desigualdades sociais (LOPES, 2012). No contexto das escolas bilíngues de elite, uma educação multicultural crítica é necessária para que os alunos compreendam seus privilégios dentro de uma sociedade hierarquizada, para que possam identificar como o sistema de representações sociais impacta na desigualdade e para que usem de suas posições sociais para efetuarem mudanças contra a desigualdade.

### **1.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Seguindo para a discussão de conceitos relacionados à Educação Bilíngue, García e Wei (2014) colocam esta como uma possibilidade para a aproximação entre as realidades da sociedade e da escola. Segundo Megale e Liberali (2016), Educação Bilíngue abarca a instrução escolar que ocorre em pelo menos duas línguas e, para Abello-Contesse (2013 *apud ibid.*), esse tipo de educação é um campo dinâmico de estudos da linguística aplicada que designa o ensino e a aprendizagem de duas ou mais línguas com os objetivos de bilinguismo.

Já García (2009) considera a educação bilíngue como uma proposta de interseção entre posturas monoglóssicas de compartimentalização de línguas com posturas heteroglóssicas que consideram as múltiplas práticas linguísticas. Assim, a autora acredita que educação bilíngue cria uma tensão entre a língua acadêmica seguindo padrões monolíngues e as práticas linguísticas dinâmicas dos falantes (GARCÍA, 2013 *apud* MEGALE; LIBERALI, 2016). Blommaert (2012 *apud ibid.*) explica que alunos de escolas bilíngues se concentram significativamente em recursos de um

repertório que são totalmente híbridos, atravessando as formas previsíveis e estáveis. Assim, a competência linguística bilíngue pode ser definida como uma multicompetência que funciona integralmente às diferentes línguas no repertório de cada indivíduo (*ibid.*). Educação bilíngue é, dessa forma, desenvolvimento multidimensional de duas ou mais línguas, promovendo conhecimento entre elas e valorizando a translíngua como forma de construção da compreensão de mundo de bilíngues (MEGALE, 2017).

Além disso, com as complexas formas de interação, migração e comunicação do final do século XX e do começo do século XXI, Blommaert (2012 *apud* MEGALE; LIBERALI, 2016) traz duas perguntas acerca desse contexto: quem é o outro e quem somos nós? Megale e Liberali (*ibid.*) acreditam que o trabalho feito em escolas bilíngues tem de mudar de “reconhecer o outro” para “dialogar” com diferentes grupos sociais e culturais. Educação bilíngue propicia momentos para esse tipo de troca e diálogo, pois a diferença entre o outro e nós é complexa e em constante ressignificação.

Nesse sentido, o ensino de uma língua adicional precisa formar um cidadão capaz de atuar em cenários superdiversos, para que ele seja capaz de avaliar seu lugar na sociedade e de analisar as percepções suas e dos outros acerca das diferenças culturais e sociais produzidas pelo contato de diferentes culturas (MEGALE, 2019). Por isso, a educação multicultural apresenta uma oportunidade para estudantes refletirem sobre suas identidades, levando em conta a história e a cultura local e as experiências homogêneas e resultando em uma inter ou transculturalidade (*ibid.*). No entanto, é possível que uma escola se coloque como multicultural, quando, na verdade, desenvolve um currículo focado em elementos culturais discretos, contribuições mais superficiais e não apresenta discussões ou possibilidades de ação por parte dos alunos sobre as culturas ali presentes (*ibid.*).

Megale (2019) pontua que, dentro dos objetivos da educação bilíngue, está a “aprendizagem de conteúdos” e o “desenvolvimento de habilidades e competências”. Wesche (1993 *apud* DE SOUZA, 2019) e Savignon (1983 *apud ibid.*) demonstram que a aprendizagem de uma língua adicional é aprimorada quando há oportunidades de uso centrado no significado. De Souza (2019) acrescenta que essa forma de educação frisa pela autenticidade e pela inclusão dos interesses dos estudantes nesses ambientes,

sendo “favorável à experimentação e ao desenvolvimento da conscientização linguística” (p. 49 - 50). No entanto, mesmo desenvolvendo altos níveis de compreensão escrita e oral, os alunos ainda possuem repertórios restritos de vocabulário e apresentam inadequação gramatical e competências sociolinguísticas (GENESEE; LINDHOLM-LEARY, 2013, TEDICK; WESELY, 2015 *apud* CENOZ, 2015, p. 19).

No Colégio onde trabalho, é possível observar que as línguas são tratadas como diferentes, separadas e delimitadas (“agora é hora de falar em inglês”, “agora pode falar em português”), mas a maior parte da interação na sala se dá pela utilização híbrida das duas línguas, mesmo nas conversas não relacionadas ao tópico proposto para a aula. Quanto ao papel de diálogo com grupos sociais distintos, os professores da disciplina de *Global Perspectives*<sup>12</sup> tentam realizar um trabalho de troca, trazendo discussões e convidados que se colocam a respeito de seus diferentes posicionamentos, mas ainda assim sinto que os alunos não estão acostumados com isso.

A meu ver, isso é relacionado principalmente à maneira como as aulas de língua adicional são realizadas no Colégio, pois colocam o professor como detentor de conhecimento e o aluno como sujeito passivo a esse conhecimento, sem considerar que esse aluno também viaja e vivencia conteúdos em outras línguas e já chega ao Colégio com conhecimento de língua adicional. Assim, ao chegar no 8º ano, não foi construída a autoconfiança dos alunos para discutirem e utilizarem uma língua adicional. Mesmo que haja propostas de atividades e projetos que permitem aos alunos se expressarem, não há incentivo para o pensamento crítico em relação a suas posições. Dessa maneira, mesmo que sejam confrontados com diferentes perspectivas do mundo, não é possível afirmar o quanto estão refletindo sobre suas culturas e as dos outros.

Mais à frente, tratarei sobre as escolas bilíngues de elite e as escolas internacionais no Brasil, discutindo como foram ou são formadas e quais são as marcas do ensino bilíngue em algumas dessas instituições.

---

<sup>12</sup> Disciplina do 8º e 9º ano relacionada a História e Geografia, que traz discussões de questões como migração, poluição, globalização, *etc.* em língua inglesa.

### 1.3.1 Translinguagem na Educação

García e Wei (2014) afirmam que é comum programas bilíngues de educação separarem as línguas para que não “influenciem” na aquisição uma da outra, mas é necessário lembrar que práticas linguísticas bilíngues são dinâmicas e hiperconectadas. Assim, projetos pedagógicos não são suficientes para impedirem alunos e professores de utilizarem um segundo idioma dentro da sala de aula, sendo que há um movimento natural de *code-switching* para ensinar e aprender (*ibid.*). Utilizando uma abordagem translíngue, pode-se focar nas complexas interações linguísticas dentro da sala de aula. Assim, translinguagem em sala de aula remete ao processo de como os alunos e professores atuam durante as aulas (e.g. anotando, lendo, discutindo, etc.), utilizando todas as práticas de todos os alunos e desenvolvendo novas práticas linguísticas num espaço aberto a múltiplas perspectivas (*ibid.*).

Um ambiente educacional translíngue valoriza a utilização de línguas de forma natural. Aqui, professores constroem práticas linguísticas junto às práticas de seus alunos, a fim de apoiar a expansão de cada repertório individual para desenvolver diferentes letramentos, conhecimento de conteúdo e atuar em contextos variados (YIP; GARCÍA, 2015). Por isso, esse ambiente também prevê a criação de contextos em que determinadas práticas são esperadas, afinal, é importante que alunos conheçam práticas de sociedades dominantes para que as transformem (FREIRE, 1973, *apud* GARCÍA; WEI, 2014). Nesse sentido, somente com uma educação crítica, que analisa e aponta contradições e ações possíveis, é possível haver transformações dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo (APPLE *et al*, p. 14).

Em conclusão, entendo que práticas translíngues ajudam a mudar o foco da forma para o conteúdo, pois permitem a continuidade de aprendizagem, sem interrupções por preocupações de estrutura. Além disso, servem para alavancar conhecimentos já existentes, dando a base para aprendizagens futuras, como deveria acontecer nas disciplinas de *Science* e *GP* no Colégio onde trabalho. Todo o repertório do aluno seriam bem-vindos e os professores se apoiariam em conhecimentos que os alunos já adquiriram. Observo que ocorre uma tentativa, por parte dos professores de *Science*, de trabalhar a disciplina através da translinguagem, pois os alunos ainda não

têm habilidades linguísticas para compreenderem conteúdos científicos inteiramente em língua inglesa. Ademais, acredito que essas disciplinas ajudam a desenvolver a criticidade dos alunos. Como já foi colocado, as discussões em *GP* são oportunidades para debate e os trabalhos, majoritariamente dissertativos, oferecem momentos individuais de análise. Já em *Science*, é mais difícil ter esses momentos de discussão, pela própria natureza do conhecimento sendo trabalhado. No entanto, os professores abraçam as contribuições dos alunos, fazendo com que se sintam ouvidos e, conseqüentemente, trabalhando sentimento de que o conhecimento escolar não é único.

### **1.3.2 Educação Bilíngue no Brasil**

Agora, faço um breve histórico da educação bilíngue no Brasil, desde a ditadura militar até os tempos atuais. Fortes (2015 *apud* MOURA, 2020) aponta uma clara desvalorização das línguas adicionais com origem em uma política linguística nacionalista a partir do governo militar ditatorial de 1964 a 1985, sendo a língua inglesa presente somente para compreender livros técnicos. Neste momento, a educação bilíngue era vista como uma ameaça à unidade nacional (CHIMBUTANE, 2011 *apud ibid.*), o sistema educacional tinha tendências monolíngues e assimilacionistas, e a diversidade linguística da sociedade era ignorada (*ibid.*). Mesmo com as tentativas de homogeneização, o processo de apagamento da diversidade linguística brasileira não foi simples e muitas línguas sobreviveram e se mantiveram até hoje (*ibid.*). Além das línguas já existentes, outras seguiram existindo em comunidades migrantes que se instalaram no país. Essas comunidades estabeleceram seus próprios templos e escolas, onde mantinham a língua de herança — assim surgiram as primeiras escolas internacionais, que comentarei mais à frente (*ibid.*).

Como já foi colocado, com uma nova Constituição em 1988, o Estado Brasileiro reconhece aos indígenas o direito às suas línguas, culturas e aos seus processos de educação. As mudanças geopolíticas e econômicas causadas pela redemocratização, pela globalização e pelo avanço de tecnologias de informação levaram a uma abertura da sociedade para aprendizagem de outras línguas (*ibid.*). Nas últimas três décadas, uma mudança ideológica tem reconhecido e incentivado o multilinguismo brasileiro, em

especial a educação bilíngue para surdos, para indígenas e para comunidades de fronteiras, mas mais ainda na educação bilíngue de prestígio (MOURA, 2020).

Nesse cenário, houve aumento na procura de aulas de idiomas e de instituições de ensino básico que trabalhassem mais de uma língua (MEGALE, 2017), em sua grande maioria de prestígio ou de alto status enquanto “moeda de troca”, como a língua inglesa (MOURA, 2020), colocando os termos como “bilinguismo” e “educação bilíngue” cada vez mais em evidência. Muitas escolas bilíngues foram abertas nas capitais e outras escolas monolíngues começaram a adotar currículos bilíngues, para serem classificadas como escolas bilíngues, a fim de responderem às demandas do novo mercado que vê na educação bilíngue uma oportunidade de negócios (MEGALE; LIBERALI, 2016; MOURA, 2020). Tal fenômeno reflete a teorização de Bourdieu (1972 *apud* ALMEIDA, 2002) acerca de determinadas competências culturais terem maior valor capital na sociedade.

No entanto, até 2020, não havia regulamentação de ordem nacional para escolas bilíngues, tanto particulares, quanto públicas. Essas escolas não passavam por fiscalização periódica por órgãos educacionais brasileiros e, muitas vezes, importavam modelos educacionais de outros países, buscando também certificações internacionais (*ibid.*). Assim, não era possível ter muitas informações em relação ao número de escolas no Brasil e ao conceito bilíngue adotado (MEGALE; LIBERALI, 2016).

### **1.3.3 Escolas Bilíngues de Elite no Brasil**

Escolas bilíngues de elite visam oferecer aos alunos altos níveis de proficiência em línguas adicionais específicas (MEGALE; LIBERALI 2016). Em alguns casos, esse tipo de educação surgiu a partir da vontade de alguns países de se beneficiarem econômica, política e culturalmente da teia mundial que foi criada com a globalização. No Brasil, há dois grandes tipos de escolas: Escolas Internacionais (EI) e Escolas Bilíngues Brasileiras (EBB).

As EIs foram criadas por imigrantes para seus filhos poderem continuar os estudos nas suas línguas maternas. Em sua maioria, essas escolas seguem o currículo estabelecido pelo International Baccalaureate (Bacharelado Internacional), uma fundação suíça consultiva à UNESCO com missão de formar cidadãos do mundo

(MEGALE, 2017). Além disso, essas escolas são reconhecidas por órgãos educacionais de países estrangeiros, fornecem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil quanto no exterior, privilegiam a educação na língua não oficial do Brasil e estão calcadas em um modelo educacional monoglóssico (*ibid.*). Seus alunos vêm de famílias brasileiras e famílias que se deslocam por causa do emprego em multinacionais (também chamados de alunos nômades globais ou de uma terceira cultura) (HAYDEN; THOMPSON, 2008 *apud ibid.*).

As EBBs, por sua vez, surgiram como alternativa à necessidade de um instituto de idiomas junto à educação regular. Megale (2017) traz que os pais acham o ensino de língua adicional em colégios insuficiente, então procuram institutos de idioma. Contudo, a diferença de princípios e diretrizes acaba dificultando a aprendizagem de um idioma adicional (MARCELINO, 2009 *apud ibid.*). Em geral, as escolas funcionam em período integral com aulas em português de manhã e aulas em inglês à tarde (LIBERALI; MEGALE, 2016 *apud ibid.*), sendo a escolha das matérias feita por cada escola e utilizando-se do modelo de imersão no ensino infantil. No entanto, a maioria das escolas parece levar uma visão monoglóssica (*ibidem*), o que se define como programas bilíngues aditivos.

Dados mostram que o número de EBBs no Brasil tem aumentado significativamente, de maior concentração em São Paulo com 104 escolas em 2016 (MEGALE; LIBERALI, 2016). No entanto, como não há extensiva regulação legislativa ou fiscalização quanto à implementação, à avaliação e ao desenvolvimento de programas educacionais bilíngues, muitas escolas se autodenominam EBB quando têm carga elevada de ensino de inglês (STORTO, 2015 *apud* MEGALE, 2017).

#### **1.3.4 Escolas Bilíngues Públicas no Brasil**

Segundo Moura (2020), as escolas bilíngues eram inicialmente restritas a uma elite econômica, mas iniciativas públicas têm surgido pelo Brasil. Há escolas em diferentes contextos, como projetos municipais, escolas bilíngues de fronteira, para surdos, e para indígenas.

Na cidade de Rio de Janeiro, o projeto Rio Criança Global de 2009 antecipou o início das aulas de inglês para o 1º ano do ensino fundamental e aumentou a carga-

horária para duas aulas semanais (MOURA, 2020). O mesmo projeto fundou em duas escolas públicas (Escola Municipal Professor Afonso Várzea, no Complexo do Alemão, em Inhaúma, e CIEP Glauber Rocha, na Pavuna) projetos de educação bilíngue português-inglês, em 2013 (MEGALE; LIBERALI, 2016). Depois de 2019, o Rio de Janeiro conta com 25 escolas públicas bilíngues, com currículos em inglês, francês e espanhol (MEGALE, 2019). Outro programa municipal conhecido é Londrina Global na rede pública de Londrina, Paraná, que antecipa o ensino-aprendizagem da língua inglesa para todas as escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental (DE OLIVEIRA, 2020).

Segundo o Grupo de Estudos em Educação Bilíngue (GEEB) (2020), 27% do território brasileiro é de fronteira, mas não há políticas específicas para essas realidades. Os contextos de escolas de fronteiras fazem parte de uma territorialidade fluida e dinâmica, onde a construção de subjetividades está em constante modificação (*ibid.*). A partir de 2005, o MERCOSUL estabeleceu o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIBF), no qual consultores trabalhavam com escolas de fronteira para realizar diagnósticos sociolinguísticos e formação continuada com os professores (*ibid.*). Depois, em 2011, as Universidades Federais assumiram essas ações com as escolas, uma vez que foi decidido no MERCOSUL que cada país institucionalizaria o PEIBF (*ibid.*). No entanto, o governo brasileiro decidiu se retirar do Setor Educacional do MERCOSUL em novembro de 2019 (*ibid.*).

Não há muitos dados acerca das escolas bilíngues de surdos. Porém, é nítida a sua importância. Fernandes e Moreira (2014) explicam que, conforme a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do MEC/SEESP, a educação bilíngue de surdos “envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição de Libras como primeira língua [...] no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 58) a fim de garantir que essas crianças construam suas identidades linguística e cultural em Libras.

Quanto às escolas indígenas, Cunha (2008) relata que não é possível determinar quantas das 2.322 escolas indígenas são de fato bilíngues. Além disso, o autor relata que somente em 1999, com a Resolução Nº 3 da Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação, as escolas indígenas passaram a ser tratadas como instituições com diretrizes específicas. Cunha (2008) traz também que Kleber Gesteria Matos, coordenador-geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC em 2008, afirma que a variedade dos tipos de escolas indígenas é muito grande, visto que em cada parte do país há uma realidade diferente de contextos nos quais: (i) a língua indígena já é utilizada em sala de aula, ou (ii) a língua está sendo reintroduzida, ou (iii) há outras línguas adicionais (e.g. espanhol).

#### **1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO**

Faço, agora, uma recapitulação dos conceitos-chave e das políticas apresentados nesse capítulo para construir o contexto da educação bilíngue no Brasil antes da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue.

Línguas não são mercadorias, portanto uma não tem um valor intrinsecamente superior ou inferior a outra. Por isso, utilizo e continuarei utilizando o termo língua adicional para me referir a línguas diferentes da língua portuguesa. Além disso, mesmo utilizando línguas nomeadas, entendo-as como processuais e inacabadas. Elas são pertencentes ao repertório linguístico individual de cada falante, uma vez que cada bilíngue flexibiliza o uso da linguagem ao translinguar. Nesse contexto, plurilinguismo é um termo equivalente ao bilinguismo, sendo usado em contextos com mais línguas. As formas como nos socializamos atualmente são complexas e novas maneiras de comunicação são formuladas constantemente, assim novas maneiras de tomar para si culturas diferentes também são formuladas e reformuladas.

Foi encontrado que educação bilíngue funciona a partir da compartimentalização de línguas, mas também favorece múltiplas práticas linguísticas. Há diferentes formas de entender como um ensino bilíngue deve ser realizado. No Brasil, a educação bilíngue se dá por meio de escolas bilíngues de elite, sendo escolas internacionais ou bilíngues, e por iniciativas públicas, como o Rio Criança Global ou as escolas indígenas de fronteiras. Essas escolas trabalham com multiletramentos por meio de metodologias que permitem desenvolver línguas adicionais de forma contextualizada. Assim, esse

tipo de educação incentiva o desenvolvimento da consciência cultural e do respeito a múltiplas perspectivas, como se reflete nas resoluções de alguns estados brasileiros.

O Estado apresenta políticas públicas e sociais, sendo elas formalizações normativas de costumes. Políticas públicas linguísticas abrangem a política externa, a interna e o ensino de línguas. As políticas públicas educacionais, por sua vez, são intervenções estratégicas do Estado, mas também são influenciadas por pressões externas, como a Declaração Mundial Educação para Todos de 1990, que valoriza tanto resultados pragmáticos, quanto relações humanas. Assim, a pressão neoliberal incentiva a privatização de escolas e do conhecimento. No entanto, essas políticas são reconstruídas em contextos escolares por agentes que atribuem a elas seus próprios entendimentos.

No Brasil, a história de políticas linguísticas mostra que a língua portuguesa foi a única permitida por muito tempo, a fim de dominar território e controlar povos. Mais recentemente, a Constituição de 1988 institui uma abertura ao ensino de línguas reconhecendo aos indígenas o direito às línguas maternas. O ensino de Libras como língua materna foi garantido com a Lei 10.436/02 e há regulamentação e documentação para o ensino de língua inglesa e espanhola com a LBD, a BNCC, os PCNs e a Lei Nº 11.161. Além disso, surgiram certos municípios e estados nacionais que possuem resoluções a fim de garantir ensino bilíngue às suas redes de escolas.

No entanto, as Leis e Bases nacionais focam, em sua grande maioria, na língua inglesa, inclusive quando se fala de ensino bilíngue. É limitador um país do tamanho e da diversidade do Brasil definir e regular uma única língua adicional. Há educadores que estendem as habilidades definidas da língua inglesa às outras línguas, mas questiono, como os profissionais em *live* com Raquel de Oliveira (DE OLIVEIRA, 2020), se não seria melhor deixar a nomeação da língua em aberto e generalizar as habilidades para todas as línguas. Como saberemos se outras línguas seguirão os objetivos ou atingirão as metas estabelecidas pelo governo se não levamos elas em consideração na legislação, na base e nos planejamentos? Pensar em um ensino bilíngue requer pensar nas habilidades universais de aquisição de língua adicional. Essas habilidades devem ser debatidas por todos, e definidas e difundidas pelo Estado, como no caso do inglês, que está presente na BNCC.

Posto isso, sigo para apresentação da metodologia utilizada para a análise, assim como a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue e das categorias de análise utilizadas.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa por se preocupar com a compreensão e a interpretação dos significados presentes no corpus (GONSALVES, 2001, p. 68). É a partir da minha interpretação das informações trazidas no corpus que busco elucidar os pressupostos teóricos por trás desse. Moita Lopes (1994, p. 331) coloca que não é possível ignorar a visão dos participantes quando se decide investigar o mundo social, já que ele “é tomado como existindo na dependência do homem”. Por isso, é através da visão interpretativista que se pode chegar “mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais” (*ibid.*, p. 332).

Compõem o corpus desta pesquisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue. Elas têm como interessado o Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Elas foram elaboradas por José Francisco Soares (Presidente), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (Relator), Gersem José dos Santos Luciano e Suely Melo de Castro Menezes, debatidas pelo público de 4 a 6 de julho, reescritas e aprovadas no dia 9 de julho de 2020. Dessa maneira, houve uma pressão intensa para homologar as Diretrizes.

Esse documento é composto por 27 páginas, sendo 5 de Resolução. Ele é organizado em quatro grandes momentos: primeiro, um histórico do ensino bilíngue no Brasil; segundo, uma análise de fundamentos legais, de conceitos teóricos e do contexto bilíngue do Brasil; terceiro, são feitas recomendações ao MEC; e, por fim, é posto um projeto de resolução.

Dessa maneira, analisarei as Diretrizes por inteiro, incluindo, portanto, seu Parecer — que inclui a análise de conceitos teóricos, do contexto bilíngue do Brasil e das recomendações ao MEC — e seu Projeto de Resolução — que regulamenta a educação bilíngue no país — a partir dos três conceitos centrais dessa pesquisa: Cultura; Bilinguismo; Educação Bilíngue. Além disso, olharei para as Diretrizes a partir da minha experiência no Colégio Internacional.

Lembro que esse Colégio internacional está situado no interior de São Paulo. Nele, tenho contato com ensino de língua inglesa e com disciplinas que seguem metodologia CLIL, *Science* e *Global Perspectives (GP)*. Nessas disciplinas, os

conteúdos são trabalhados em inglês, mas um professor de disciplina específica — de ciências ou de história — acompanha as aulas, utilizando a língua portuguesa para complementar com informações específicas. A grade curricular da escola foi montada pensando no contato com a língua adicional diária, assim os alunos participam de aulas de língua inglesa três vezes na semana e de *Science* ou *GP* duas vezes na semana. A coordenação da área de língua inglesa do Colégio tenta difundir um entendimento de translinguagem nas aulas, mas acaba encontrando resistência entre os professores por faltar conhecimento de como uma aula com esse pressuposto seria realizada. Assim, as aulas em língua inglesa no Colégio tentam manter uma separação nas produções em inglês e em português (*i.e.*, “agora só se pode falar em inglês”).

Sigo para discussão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Plurilíngue para entender qual o conceito de cultura e bilinguismo. Além disso, quero descobrir seu entendimento de educação bilíngue e quem as Diretrizes têm como público, escolas de elite ou públicas. Quero analisar o tipo de política, pública ou social, que as Diretrizes estabelecem e como complementam as leis e os decretos em vigor.

## **CAPÍTULO 3 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE**

Antes de analisar as Diretrizes, retomo, rapidamente, conceitos que analisarei no âmbito desse documento. Entendo, como Maher (2007) e Lopes de Carvalho (2005), cultura como um processo ativo, que evoca representações e classificações hierarquizadas na sociedade. Assim, olho para bilinguismo como um fenômeno dinâmico, caracterizando bilíngues como sujeitos híbridos linguísticos culturalmente que utilizam suas línguas adaptando-se a diferentes contextos (GARCÍA, 2009).

Além disso, concordo com García e Wei (2014) e valorizo práticas translíngues que favorecem a construção de sentidos e não somente a forma linguística no ensino-aprendizagem. Entendo, portanto, escola bilíngue como um local onde a instrução escolar ocorre em pelo menos duas línguas e forma um cidadão capaz de atuar em cenários superdiversos, avaliando seu lugar na sociedade e analisando as diferentes perspectivas (MEGALE; LIBERALI, 2016).

Posto isso, busco agora analisar as Diretrizes focando nos conceitos de cultura, bilinguismo e educação bilíngue.

### **3.1 Cultura**

Primeiro, discutirei colocações a respeito de cultura. É possível perceber que o Parecer defende um entendimento superficial do conceito, já que coloca a valorização de culturas sem incentivar o trabalho de criticidade quanto a desigualdades sociais e preconceitos. Não há problematização das relações criadas a partir do convívio de diferentes culturas, sendo posto que somente a valorização e o respeito são suficientes para uma educação bilíngue.

A primeira menção à cultura é feita na terceira página. O Parecer traz que o Decreto Nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Com isso, procurava valorizar o patrimônio linguístico nacional e fomentar a documentação das línguas faladas no Brasil, chegando a reconhecer seis línguas indígenas como referências culturais brasileiras e alcançando “usos regionais da língua portuguesa, línguas de migração, práticas linguísticas

diferenciadas de comunidades remanescentes de quilombos, línguas crioulas e duas línguas de sinais de comunidades surdas”, essas últimas sendo reconhecidas como “patrimônio imaterial digno de preservação” (p. 3).

O documento constata que

Se no passado trilhamos percursos sombreados pelo silenciamento de línguas e culturas, buscando a exclusividade da língua portuguesa, já é tempo de rumarmos na direção de *políticas educacionais de valorização, respeito e conagraçamento da diversidade cultural* e linguísticas do Brasil – que contempla centenas de línguas indígenas, pelo menos 30 de comunidades descendentes de imigrantes e as práticas linguísticas tradicionais das comunidades afro-brasileiras, em especial as quilombolas (p. 4, grifos próprios).

A meu ver, o uso das palavras “valorização, respeito e conagraçamento” demonstra a intenção para boas relações, mas não é o suficiente para real diversidade cultural. Questiono como será possível haver respeito se não há trabalho para reparação de desigualdades sociais. Recuperando Silva (1999), quando uma identidade é colocada como a norma, características positivas são atribuídas a ela, enquanto as outras identidades recebem avaliações negativas. Há muito tempo a língua portuguesa e suas respectivas culturas no Brasil são vistas como positivas, enquanto outras culturas sofrem com caracterizações negativas. Assim, será necessário um grande trabalho de problematização deste entendimento e de investigação das práticas sociais que perpetuam estas avaliações para que haja real respeito à diversidade brasileira.

Depois, segundo o Parecer, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 colocou o direito à aquisição e à escolarização pelas pessoas surdas da língua de sinais do seu país e a Declaração de Friburgo de 1977 “enfaticava o direito internacional das minorias se constituírem enquanto sujeitos e sujeitas em suas culturas” (p. 4). O Parecer traz ainda que

Dada a complexidade das línguas de sinais e a sua fundamental importância para o desenvolvimento e socialização, o contexto bilíngue (Libras e língua portuguesa) tem sido apontado por especialistas e pela comunidade surda como fundamental para a garantia dos seus direitos. *Ainda é preciso reconhecer as distinções culturais existentes nas línguas de sinais.* No Brasil, além da Libras e suas variantes territoriais e culturais, temos a língua de sinais Kaapor (LSKB), da população surda indígena homônima (p. 5).

É importante que o documento mencione estes bilíngues e suas diferentes culturas, pois toda a dimensão cultural existente nas línguas de sinais é pouco

conhecida popularmente. Além disso, a citação da Declaração de Friburgo pontua a importância da construção de uma identidade própria em torno das culturas surdas.

Posteriormente, o Parecer levanta dados sobre o Plano Político Pedagógico de Escolas-Gêmeas, que tem “base em princípios de interculturalidade entre a língua portuguesa e espanhola” (p. 6). O Parecer defende que novos cenários de plurilinguismo, em especial cenários de fronteiras, trarão desafios às escolas públicas. A pedagogia translíngue é abordada para configurar o ensino da língua portuguesa enquanto língua de acolhimento, incluindo os princípios de “interculturalismo, respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz” (p. 7). É positivo o uso da pedagogia translíngue com estes princípios e práticas, pois ele remete à ideia de uma educação intercultural crítica que trabalha as tensões entre desigualdades e privilégios.

É colocado que o objetivo desta pedagogia é

a superação do paradigma de silenciamento e de negação da nossa realidade plurilinguística – línguas de populações indígenas, crioula e afro-brasileiras, surdas, imigrantes”. E que adotemos a crescente *conscientização de valorização, fortalecimento e promoção da nossa diversidade linguística* como um patrimônio nacional. Com efeito, é crescente a percepção internacional do papel estratégico das línguas enquanto instrumentos de cultura e de conhecimento do mundo, assim como dos benefícios da realidade plurilinguística enquanto signo de respeito às alteridades e de pertencimento às diferentes expressões da trajetória humana na terra (CATALÁ, 2021) (p. 8, grifos próprios).

Neste trecho, o Parecer pode deixar o leitor confuso. A menção à educação intercultural pressupõe a construção de criticidade<sup>13</sup> e de parceria nas trocas culturais. Contudo, a colocação de “valorização, fortalecimento e promoção” de diversidade me faz questionar se o documento entende estas trocas culturais como processos segmentados: primeiro se deve valorizar e promover a diversidade, para depois ser crítico nestas relações. Silva (1999) coloca que somente com subversão das representações culturais é que será possível enfrentar as desigualdades nas relações.

---

<sup>13</sup> “By placing critique within the social realm, Monte Mór seems to acknowledge our agentive capacity as critical citizens/readers, echoing Pennycook’s notion of critique as a problematizing practice. For Freire (2008) critique has to do with being conscious of the world around oneself (the process of reading the word and the world” (p. 243).

Sem trabalhar essas desigualdades na educação, não há como estabelecer uma conexão entre os diferentes grupos e há perpetuação de preconceitos (WACHIURI; KIMATHI, 2020). Por isso, o Parecer é ingênuo ao colocar os benefícios das realidades plurilinguísticas sem trabalhar os desafios que enfrentam.

Em seguida, o Parecer cita mais dois exemplos de cooperação de fronteiras: (i) o Convênio Técnico entre o Estado de Santa Catarina e a Província de Misiones, na Argentina, para “maior aproximação econômica e social entre as populações” (p. 8); e (ii) “experiências linguísticas interculturais com o mundo francófono”, que ocorrem em escolas bilíngues públicas brasileiras na fronteira entre o Amapá e a Guiana Francesa. É lembrado que “língua francesa é também a língua de países africanos, sobretudo da África subsaariana, cujas matrizes culturais e étnicas também se encontram no Brasil” (p. 8).

Para mim, é estranho o Parecer encadear pequenos fatos e ignorar toda a história por trás destes fatos — a língua francesa é falada na África subsaariana e matrizes culturais africanas estão presentes no Brasil por causa de longos processos de dominação e exploração. O Parecer reconhece as culturas presentes na sociedade, mas acaba impedindo o entendimento de cultura como um processo de produção social permeado por relações de poder (SILVA, 1999). Dessa maneira, o Parecer acaba incentivando um ensino multicultural que não cria uma relação entre as diferentes culturas, e pode acabar fortalecendo preconceitos.

Depois, o Parecer segue para um debate acerca do ensino de línguas adicionais em escolas brasileiras, colocando que as demandas por uma educação “bilíngue/multilíngue” dialogam com diversos fatores sociais decorrentes “de *peculiaridades* históricas nas quais a interculturalidade demanda por ensino de línguas adicionais” (p. 10, grifos próprios). Nesta parte, entende-se com “peculiaridades históricas” que contextos interculturais são exceções à regra monocultural. Se cultura é um processo ativo que depende de cada indivíduo (MEGALE, 2019), a todo instante há trocas culturais, portanto a norma são contextos interculturais.

Na sequência, é posto que

No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao *aumento da percepção de sua importância* e ao vislumbre

de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam *completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil*. Implícito aí a percepção de *valorização cultural e expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho*, considerando as injunções decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção (p. 10 – 11, grifos próprios).

Nesse trecho, fica evidente o foco mercadológico do ensino de línguas adicionais. O Parecer coloca o “aumento da percepção [da] importância” do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, mas isso se dá principalmente para o estudo no exterior e para o mercado de trabalho. Na escola, observo esse incentivo por parte de alguns pais para a aprendizagem de línguas adicionais como forma de garantia de que poderão estudar e trabalhar fora do Brasil. Silva (1999) traz que determinados grupos sociais têm o poder de definir sua identidade como a norma frente a outros. Se os países no exterior têm maior poder de representação, a norma é estudar e trabalhar fora do Brasil. Porém, os alunos devem ser incentivados a questionar esses sistemas de representação como forma de questionar também as desigualdades decorrentes (*ibid.*). Assim, esse aumento da percepção da importância de línguas adicionais somente para sair do Brasil traz também uma visão de desigualdade entre as culturas.

Depois, o Parecer menciona benefícios cognitivos, econômicos e sociais associados ao ensino bilíngue em um curto parágrafo:

maior desenvolvimento da consciência metalinguística, ampliação da capacidade de abstração e do pensamento analítico, maior capacidade de desenvolver criatividade, incremento dos ganhos sociais e econômicos, *assimilação de diferentes valores culturais e conseqüentemente maior tolerância à diferença e aos direitos humanos* (p. 13, grifos próprios).

Aqui, o texto não entra em maiores detalhes sobre estes benefícios, mas os últimos dois argumentos são questionáveis. Um ensino bilíngue, por si só, não garante que os aprendizes trabalharão diferentes valores culturais, nem que terão maior tolerância à diferença e aos direitos humanos. Vale lembrar que Silva (1999) pontuou que uma educação que visa a tolerância pode impedir o entendimento de cultura como permeado por relações de poder, assim podendo perpetuar ideias de superioridade e gerar sentimentos de preconceito.

Megale (2019) argumenta que a educação bilíngue apresenta uma oportunidade para os alunos refletirem, mas o currículo precisa permitir que tomem decisões em

relação a questões sociais e que sejam agentes nas suas educações. Logo, concordo com Megale, porque mesmo que uma escola promova um ensino em duas línguas, ela precisa permitir que o aluno desenvolva consciência crítica<sup>14</sup> em relação às posições sociais que ocupa.

Em seguida, o Parecer define um bilíngue como alguém que usa duas ou mais línguas com “diferentes graus de domínio linguístico e apropriação cultural” no cotidiano, a depender dos contextos, interlocutores e meios (p.13). Tal definição suscita uma pergunta quanto ao que é apropriação cultural. É possível entender apropriação cultural como uma prática de produção de sentido de uma representação cultural, e não de uma cultura integralmente. Na escola, há diferentes formas de articular um currículo multicultural, então o Parecer é feliz ao acrescentar “diferentes graus de [...] apropriação cultural”, pois marca um reconhecimento de que não há somente uma maneira de trabalhar com outras culturas na escola, mas ele deverá também afirmar que uma educação bilíngue deve ampliar as possibilidades de participação do sujeito no mundo.

Por último, é posto no documento que

ser exposto a uma outra cultura, outra língua, permite maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI (p.15, grifos próprios).

O uso da locução “ser exposto a” nos faz crer que ser passivo a outra cultura seja o suficiente para nós refletirmos sobre nós e nossos papéis enquanto cidadãos, mas é necessário sabermos agir em relação a outras culturas, buscando entender as relações de poder existentes nestas trocas sociais (SILVA, 1999). Assim, caímos novamente na questão de que ter acesso a esse tipo de ensino não garantirá que o aluno tenha consciência de si e nem que tenha criticidade em relação às posições sociais que ocupa dentro da sociedade, já que esse ensino pode acabar fortalecendo preconceito, racismo e xenofobia por não estabelecer uma relação entre os grupos culturais (WACHIURI; KIMATHI, 2020). A interculturalidade deve perpassar todo o

---

<sup>14</sup> Critical awareness or *conscientização* does not occur in the same immediate and causally direct ways in which descriptive knowledge of a new lexicogrammatical item or aspect of methodological technique might be transmitted. (MORGAN, B. 2019, p. 270).

ambiente escolar e todas as línguas ali representadas, a fim de encorajar um ambiente crítico, de questionamento e transformação.

Portanto, é possível dizer que o Parecer traz uma visão superficial de cultura, valorizando a somente o reconhecimento e o respeito a diferentes culturas. Assim, o documento reafirma aquilo que muitas escolas, como o Colégio em que atuo, já fazem, sem incentivar a problematização e a investigação por parte dos alunos das relações de poder presentes em suas culturas. Com isso, não há o estabelecimento de diálogo entre as diferentes culturas, o que deixa as relações vulneráveis a preconceitos e desigualdades.

### 3.2 Bilinguismo

Agora, sigo para uma discussão sobre o conceito de bilinguismo presente no documento. Lembrando que, como García e Wei (2014), entendo bilinguismo como dinâmico, com sujeitos híbridos linguístico e culturalmente que utilizam suas línguas adaptando-se a diferentes contextos, valorizando práticas translíngues que favorecem a construção crítica de sentidos e não somente a forma linguística e conteudista no ensino-aprendizagem.

O Parecer entende que um bilíngue não terá as mesmas características que outro por terem contextos de aprendizagem diferentes. No entanto, é assumida uma posição monoglóssica<sup>15</sup> ao não reconhecer a interação entre as diferentes línguas. Além disso, o documento define um sujeito bilíngue somente por suas habilidades linguísticas, não trazendo língua e cultura como conceitos indissociáveis. O Parecer relaciona os dois conceitos somente ao final da seção dedicada a bilinguismo e plurilinguismo para introduzir seu posicionamento acerca de educação bilíngue.

Uma primeira observação pode ser feita sobre a página 8 do Parecer. É colocado que a BNCC consagra somente o inglês como “língua estrangeira” obrigatória, mas não impede a adoção de uma segunda língua, ou de alguma das 220 línguas indígenas

---

<sup>15</sup> Entende-se uma visão monoglóssica como *code-switching*, enquanto uma visão heteroglóssica se alinha com translíngua (DIAS, 2018).

(MAHER, 2013 *apud* BRASIL, 2020, p. 8). O documento constata que o bilinguismo é inerente à formação histórica do Brasil (CAVALCANTI, 1999 *apud ibid.*). É interessante que o Parecer reconhece a formação plurilíngue do Brasil, uma vez que esta foi uma narrativa ignorada durante os anos formativos do país.

Em seguida, o Parecer comenta a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996):

a reiterada menção à língua portuguesa na educação básica objetiva a manutenção do patrimônio histórico constituído e a comunicação entre gerações e distintas regiões que perfazem o país, tendo em vista a continuidade da unidade nacional (p. 10).

Em seguida, o documento traz também:

Entretanto, somam-se à Constituição Federal os postulados com os quais o Brasil se comprometeu, em decorrência da assinatura de tratados de cooperação internacional com implicações para o bilinguismo (p. 10).

Com isso, o documento coloca como uma contradição o país manter na LDB o ensino de língua portuguesa e assinar acordos internacionais de educação de outras línguas. No entanto, essas duas ações não são exclusivas, ao contrário, elas trabalham juntas para o mesmo objetivo. Afinal, bilinguismo é o uso híbrido linguística e culturalmente de duas ou mais línguas (GARCÍA; WEI, 2014). Assim, não é uma contradição a LDB estipular o ensino de língua portuguesa e a legislação também colocar o ensino-educação de outras línguas.

Depois, o Parecer traça uma linha teórica, começando por Bloomfield e Haugen:

Inicialmente, os estudos sobre bilinguismo se centravam nas competências linguísticas dos falantes, em conceituações como *native-like control of two languages* (domínio nativo de duas línguas – tradução livre), (BLOOMFIELD, 1933); *“complete meaningful utterances in the other language”* (enunciados completos e significativos – tradução livre) (HAUGEN, 1953) (p. 13).

O documento coloca que as definições de bilinguismo, “de um modo geral, [...] envolvem não apenas aspectos linguísticos, mas também sociais e interculturais” (p. 13) — ponto interessante que dialoga com o que García e Wei (2014) colocam a respeito de como bilíngues selecionam características linguísticas apropriadas para cada contexto, ligado à ideia de que instituições e seus discursos nos moldam. Dessa forma, o Parecer reconhece bilinguismo como um conceito que depende do contexto de cada falante e que não será o mesmo para todas as pessoas.

Um bilíngue é definido, para o Parecer, como alguém que usa duas ou mais línguas com “diferentes graus de domínio linguístico e apropriação cultural” no cotidiano, a depender dos contextos, interlocutores e meios (p. 13). Tal definição suscita uma colocação quanto aos “diferentes graus de domínio linguístico”, uma vez que, quando se entende língua como dinâmica e como repertório, não é possível ter domínio sobre ela (GARCÍA; WEI, 2014). Assim, o documento assume uma postura monoglóssica que não reconhece a interação entre as diferentes línguas.

Depois, o Parecer levanta conceitos de bilinguismo (p. 14) que

- (i) marcam o tempo “de aquisição”, como o sucessivo ou simultâneo;
- (ii) outros com relação ao processo de aquisição, como o equilibrado ou dominante;
- (iii) e outros ainda em relação à valorização das línguas pelos falantes ou pela sociedade, aditivo ou subtrativo.

Mais adiante, o documento não entra em maiores detalhes, pois, para o documento, o bilinguismo não se trata de fenômeno estanque e o documento entende que sua caracterização extrapola os limites da escola (p. 14). A meu ver, estas colocações, enquanto positivas por tentarem se aproximar de uma visão dinâmica do conceito, não acrescentam à discussão do Parecer a ideia de que bilinguismo também se relaciona a “aspectos sociais e interculturais”, pois ele acaba apresentando somente caracterizações linguísticas do conceito. Preuss e Álvares (2014) levantam mais de trinta descritores para bilinguismo, dos quais mais da metade são relacionados aos aspectos sociais e culturais, conforme discutido previamente no capítulo teórico. Assim, mesmo que o documento mencione os aspectos sociais e culturais de bilinguismo ao introduzir o conceito, ele é contraditório ao descrevê-lo, levando-nos a entender que um bilíngue, para o Parecer, se caracteriza somente pelas suas habilidades linguísticas.

É interessante observar no Parecer a tradução feita de uma citação de Baetens (1986 *apud* BRASIL, 2020, p. 14, grifos próprios):

Bilingualism, on the other hand, should be able to account for the presence of at least two languages within one and the same speaker, remembering that *ability* in these two languages may or may not be equal, and that the way two or more languages are used plays a highly significant role (BAETENS, 1986).

[...]

Por outro lado, bilinguismo deve implicar a presença de duas línguas no mesmo falante, lembrando que o *nível de proficiência* pode ou não ser igual em ambas. É o modo como as línguas são usadas que conjugam um papel significativo.

Aqui, o termo *ability*, que poderia ter sido traduzido como habilidade ou capacidade, foi traduzido como “nível de proficiência”. Essa escolha remete ao nivelamento feito por exames de proficiência e à discussão “do que é saber uma língua” (SCARAMUCI, 2000, p. 16). Podemos afirmar que “nível de proficiência” escalona o conhecimento linguístico-cultural, tratando-o como algo passível a ser separado e medido. Se um bilíngue utiliza suas habilidades linguísticas para diferentes fins (GARCÍA; WEI, 2014), seu repertório linguístico é fluido e muda com o tempo e o espaço (BLOMMAERT, 2010 *apud ibid.*). Por isso, a tradução de “nível de proficiência” carrega uma visão de língua como algo estanque e dissociável de cultura.

Em seguida, o Parecer traça uma linha conceitual de educação plurilíngue. É colocado que

Estudos acadêmicos mais recentes sobre educação plurilíngue frequentemente abordam a singularidade das experiências, dos tempos e dos estímulos de aprendizagem em cada etapa de desenvolvimento do percurso linguístico. Isso incluiu as funções de cada componente curricular, a exemplo das estruturas de sentenças, frases, discurso; os usos cotidianos da língua; as especificidades da linguagem acadêmica das disciplinas e suas exigências, modos de raciocínio e formulações. Do mesmo modo, a necessidade de se levar em consideração os sujeitos da aprendizagem e as conexões, facilidades e dificuldades decorrentes da proximidade ou distância entre a língua adicional e a primeira língua, assim como os aspectos culturais e sociais envolvidos (p. 14).

Neste trecho, fica evidente que o Parecer privilegia as características linguísticas de sujeitos bilíngues. Primeiro são colocadas as semelhanças linguísticas da aprendizagem bilíngue, enquanto os aspectos sociais e culturais são mencionados no fim. Jordão (2006, p. 6-7) coloca que sempre que ensinamos língua, também ensinamos interpretações socialmente construídas e estruturas de pensamento que legitimam determinadas interpretações da realidade. Assim, não é possível somente “levar em consideração” cultura ao ensinar línguas, pois os dois conceitos estão interligados. Posteriormente, são levantadas as similaridades entre aprender uma primeira língua e uma adicional:

a noção de variedade linguística nos registros e estilos da fala, leitura e escrita; as diferenças dialetais sociais ou regionais; processos que facilitam a ampliação

do repertório linguístico; as unidades básicas que fundamentam o conhecimento da língua – elementos de fonologia, morfologia e sintaxe; as relações entre linguagem e letramento; e processos sociais e culturais de interação que enriquecem a internalização e propicia maior domínio da língua em diferentes situações de fala, leitura e escrita (p. 15).

É interessante que o Parecer traga as características semelhantes mesclando argumentos linguísticos e culturais, visto que somente os linguísticos têm sido valorizados até aqui. Isso porque a linguagem é desenvolvida culturalmente e adquirida socialmente, sendo impossível, assim, dissociar linguagem de cultura (JORDÃO, 2006). Esta perspectiva deveria ter sido tomada ao longo do documento, para garantir um entendimento de que o bilinguismo não é caracterizado somente pelas habilidades linguísticas.

Ao pautar sua definição nas características linguísticas, o Parecer não reconhece a complexidade cultural e social do que é um bilíngue. Ademais, ao adotar uma postura monoglóssica, o documento ignora a natureza interativa e dinâmica da linguagem humana (WEI, 2018). Com isso, há a manutenção de uma educação rígida que não se aproveita dos conhecimentos e das experiências dos alunos para construir novos significados. O Parecer deveria ter adotado uma posição de bilinguismo como híbrido linguístico-cultural, valorizando as práticas heteroglóssicas dos indivíduos.

### **3.3 Educação Bilíngue**

Por último, analisarei o conceito de Educação Bilíngue no Parecer e no Projeto de Resolução. Como Megale (2017), entendo educação bilíngue como uma instrução escolar que desenvolve de forma multidimensional repertório linguístico e que forme um cidadão capaz de atuar em diferentes cenários, a partir da reflexão de seu lugar na sociedade e de diferentes perspectivas. Além disso, entendo que uma educação bilíngue justa leva em consideração as práticas linguísticas e culturais já existentes dos alunos, pois, além de estabelecer condições e metas de aprendizagem condizentes, permite aos alunos reconhecerem e dialogarem com informações e pessoas diferentes do que já conhecem (MEGALE; LIBERALI, 2016).

### 3.3.2 No Parecer

O Parecer faz um bom trabalho ao mostrar as características específicas de aprendizagem de bilíngues e de defender o foco de ensino-aprendizagem nos conteúdos e contextos em vez do foco no ensino de língua adicional. No entanto, reforça a formação bilíngue com intenções para o mercado, sem considerar a formação cidadã e nem o fato de que a educação bilíngue “ilumina” as culturas. Assim, não há defesa da educação crítica.

Primeiramente, é posto o motivo pelo qual começou a se expandir a oferta e a demanda por educação bilíngue:

No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao aumento da percepção de sua importância e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. Implícito aí a percepção de valorização cultural e *expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho, considerando as injunções decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção* (p. 10 – 11, grifos próprios).

Assim, o Parecer coloca que a educação de línguas adicionais tem grande influência a partir do olhar voltado para o mercado. No entanto, a escola também tem a missão da formação ética e cidadã. Megale (2019) traz que o ensino de uma língua adicional precisa formar um cidadão capaz de atuar em cenários superdiversos, para que ele avalie seu lugar na sociedade e analise as diferenças culturais e sociais produzidas pelo contato de diferentes culturas. Dessa maneira, ao mencionar somente a formação para o mercado, o Parecer ignora um dos principais papéis da escola e da educação bilíngue.

O Colégio em que trabalho demonstra muita influência do mercado no ensino. Há disciplinas como *Global Perspectives (GP)* e *Science*, mencionadas anteriormente, que trazem discussão e descoberta científica. Mas, por outro lado, ocorre simultaneamente a realização, fora do horário das aulas, de "projetos empreendedores", nos quais os alunos formam grupos para simularem a criação de uma empresa. Há a tentativa por parte de alguns professores de levantar discussões para análise de diferenças culturais e sociais, mas, na maior parte do tempo, sinto que os alunos não as aproveitam. Na maior parte do tempo, existem, também, assuntos que não podem ser debatidos, como

a pandemia e determinadas diferenças sociais, o que é contraditório, pois, além de estarmos no meio de uma pandemia na qual muitas pessoas perderam entes queridos e empregos, o Colégio no qual trabalho também realiza campanhas de doação de alimentos, itens de higiene e roupas anualmente. Assim, o Parecer traz um ponto que é a realidade de algumas escolas, mas não as incentiva a não se intimidarem frente a discussões consideradas complicadas.

Adiante, o termo “educação plurilíngue” é discutido a partir da página 14.

Estudos acadêmicos mais recentes sobre educação plurilíngue frequentemente abordam *a singularidade das experiências, dos tempos e dos estímulos de aprendizagem em cada etapa de desenvolvimento do percurso linguístico*. Isso incluiu as funções de cada componente curricular, a exemplo das estruturas de sentenças, frases, discurso; os usos cotidianos da língua; *as especificidades da linguagem acadêmica das disciplinas e suas exigências*, modos de raciocínio e formulações (p. 14, grifos próprios).

Por um lado, é interessante o documento trazer a “singularidade das experiências”, visto que alunos de escolas bilíngues possuem um repertório que é totalmente híbrido, fugindo das formas previsíveis e estáveis. Assim, eles possuem uma multicompetência que funciona integralmente às diferentes línguas no repertório de cada indivíduo (BLOMMAEART, 2012 *apud* MEGALE; LIBERALI, 2016). Então, o Parecer pontua bem a especificidade de aprendizagem de cada indivíduo bilíngue.

Por outro lado, fica evidente uma tensão entre as práticas linguísticas individuais e os padrões monolíngues de linguagem acadêmica. García (2009) coloca educação bilíngue como uma interseção entre posturas monoglóssicas de compartimentalização de línguas com posturas heteroglóssicas que consideram as múltiplas práticas linguísticas. Com isso, o documento entende uma língua como um produto linguístico dentro de um mercado (BOURDIEU, 1972 *apud* ALMEIDA, 2002) e, ao mesmo tempo, reconhece as práticas translíngues dos indivíduos (GARCÍA; WEI, 2014). Dessa maneira, o documento mostra a tensão entre práticas heteroglóssicas e padrões monoglóssicos.

Esse ponto é claramente observado no Colégio onde trabalho, entre a tentativa de estabelecer momentos específicos para falar uma ou outra língua e as atividades a serem entregues que precisam ser feitas em língua inglesa, mas que possuem elementos de outras línguas. A meu ver, é difícil essa tensão deixar de existir, pois,

independentemente das tentativas de normatização, língua sempre será instável e híbrida (JORDÃO, 2006; GARCÍA, WEI, 2010).

Em seguida, o Parecer evidencia a diferença de ensino-aprendizagem da língua adicional em educação bilíngue:

[...] Educação plurilíngue ou bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes (p. 15).

Nesse trecho, há a defesa do foco no ensino de conteúdos e contextos para aprendizado de língua em vez de focar no ensino da língua. Vale lembrar que Wesche (1993 *apud* DE SOUZA, 2019) e Savignon (1983 *apud ibid.*) demonstraram que a aprendizagem de uma língua adicional é aprimorada quando há oportunidades de uso centrado no significado. Desse modo, o Parecer coloca bem essa característica do ensino bilíngue.

Em contrapartida, observa-se no Colégio onde atuo que os alunos não desenvolvem a parte da socialização na língua, ficando no vocabulário e na escrita acadêmica. Como trouxe Cenoz (2015), alguns estudos mostram que faltam aos alunos desses contextos competências sociolinguísticas. Assim, é possível questionar o quanto essa forma de ensino bilíngue realmente aprimora a aprendizagem de língua adicional, quando ensino de língua também pode formar bilíngues.

Na sequência, o Parecer traz que a educação bilíngue evidencia as bases culturais.

Desse ponto de vista, a educação plurilíngue pode *iluminar* o fato de que o modo como vivemos e entendemos o mundo é signatário de uma cultura – conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, pressupostos, valores e visões de mundo que comportam igualmente analogias e diferenças, interna e externamente (p. 15, grifos próprios).

Além de “iluminar” que nós somos culturais, é necessário também que alunos aprendam a desenvolver e a exercer consciência e sensibilidade cultural em relação às próprias culturas e nas práticas culturais associadas à língua adicional; a ser confrontados com diferentes percepções do mundo; e a constituir suas próprias identidades culturais híbridas (MEGALE, 2019). Infelizmente, observo, no Colégio onde trabalho, que ocorre principalmente o reconhecimento de outras culturas e de

problemas sociais, sem grandes incentivos a reflexão por parte dos alunos, devido às colocações dos pais que não concordam com as discussões a respeito de diferenças sociais. A educação multicultural apresenta uma oportunidade para estudantes refletirem sobre suas culturas e identidades, mas é possível uma escola pode se colocar como multicultural sem de fato apresentar discussões ou possibilidades de ação por parte dos alunos sobre as culturas que ali estão presentes (*ibid.*). Assim, não se deve somente “iluminar” o fato de que somos culturais, mas também é necessário incentivar a reflexão sobre nossas e outras culturas.

Depois, o documento relata os esforços para aprendizagem de língua inglesa.

O continente latino-americano vem se esforçando para atingir níveis de proficiência em língua inglesa mais adequados às *exigências em curso*. As motivações que impulsionaram tentativas de incremento são comumente relacionadas às necessidades de comunicação internacional, à *competividade econômica* e à *globalização dos negócios* (p. 16).

Novamente é colocada a educação de línguas adicionais para o mercado. No entanto, o ensino deve incentivar a atuação em diferentes cenários a partir da reflexão sobre diferenças culturais e sociais de diferentes culturas (MEGALE, 2019). Assim, o Parecer reafirma a formação para o mercado.

Em seguida, o documento coloca características comuns nas escolas bilíngues.

[...] Essas experiências educativas destacam:

- Busca pela integração da língua adicional ao currículo da escola;
- Incentivo à diversidade cultural;
- Estímulo ao uso de metodologias e tecnologias contemporâneas;
- Eventual uso de certificação de proficiência;
- Foco nos primeiros anos da educação básica;
- Oferta da língua adicional a todos os estudantes [...];
- Construção de referenciais e guias de boas práticas;
- Envolvimento de professores, pais, estudantes e especialistas na arquitetura dos projetos educacionais;
- Leitura, escrita, audição e fala [...] desde o início do programa;
- Participação de especialistas no assessoramento das escolas (p.16 - 17).

Com isso, o Parecer resume também suas posições em relação à educação bilíngue, algumas sendo pertinentes, enquanto outras, questionáveis. A “busca pela integração da língua adicional ao currículo” é válida, pois é uma tentativa de desenvolvimento de habilidades linguísticas e culturais por meio da aprendizagem de conteúdos (MEGALE, 2019). No entanto, vale lembrar que o incentivo à diversidade

cultural não é suficiente para trabalhar desigualdades sociais e preconceitos; e que a certificação de proficiência de língua também não é suficiente para avaliar a aprendizagem bilíngue, que envolve língua e cultura. Assim, o documento traz tantos argumentos progressivos, quanto conservadores em relação ao ensino de línguas

Adiante, coloca-se como a educação bilíngue tem ocorrido:

O fato é que parte significativa das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente (p. 17).

Com isso, o documento ressalta que a oferta de educação bilíngue, apenas por meio de acréscimo de conteúdos na grade, não se caracteriza como educação bilíngue. Tal colocação é interessante, pois, além de propiciar aprendizagem de língua adicional por meio de conteúdos escolares relevantes, frisa pela autenticidade na aprendizagem escolar (DE SOUZA, 2019). Assim, as disciplinas de *Global Perspectives* e *Science* por si só não permitiriam que o Colégio se apresentasse como uma escola bilíngue. Nesse sentido, definir educação bilíngue como integral ao currículo escolar é importante para criar situações de aprendizagem autênticas.

Por fim, o Parecer traz expectativas para a educação bilíngue:

não somente as chamadas línguas de prestígio social estejam presentes, mas que também se faculte o aprendizado de línguas indígenas, africanas e outras. De qualquer modo, as competências e habilidades dispostas na BNCC devem constituir o arcabouço para a elaboração das diversas possibilidades de programas de educação plurilíngue do país (p. 18).

A partir desse trecho, há dois comentários que devem ser feitos: o primeiro diz respeito ao aprendizado de línguas e o segundo, à BNCC. Colocar a expectativa de inclusão de línguas diferentes das de prestígio é uma posição incentivadora, mas ingênua para escolas de elite. Os pais têm um peso muito forte no Colégio onde atuo e, quando há uma disciplina, um conteúdo ou apenas um livro com os quais não concordam, a escola retrata sua posição inicial. A meu ver, se as disciplinas de *Science* e *GP* na escola fossem ministradas em língua espanhola, mesmo que esta seja considerada uma língua de prestígio, os pais iriam reclamar, mas já que é a língua inglesa, uma língua com posição privilegiada, há total apoio por parte dos pais.

Outro comentário é sobre a BNCC. É relevante o Parecer trazer a Base também para educação bilíngue, já que estipula habilidades e competências gerais para todos os alunos no Brasil. Assim, não há grandes diferenças de conteúdos entre diferentes escolas e há uma tentativa de garantia de igualdade entre diferentes grupos sociais.

Por um lado, o Parecer adota uma posição progressiva ao elaborar trechos a respeito das diversidades de aprendizagem bilíngue e ao colocar o foco do ensino-aprendizagem nos conteúdos e contextos por meio da língua adicional. Por outro, há uma posição conservadora ao preferir somente o reconhecimento de características culturais, sem que haja a construção de parceria e criticidade por parte dos alunos quanto a essas características. Além disso, um ponto preocupante é a repetida colocação do ensino bilíngue como interessante para o mercado. A formação para o mercado é necessária, mas não é única e isso deveria ter sido colocado.

### **3.3.2 No Projeto de Resolução**

A Resolução conta com 22 Artigos sobre como a educação bilíngue deve acontecer no Brasil: caracterizando as escolas, tratando da formação de professores e estabelecendo metas de proficiência linguística. A seguir, comentarei os Artigos relacionados à caracterização de educação bilíngue, levando em consideração o entendimento desse conceito como traz Megale (2017): a instrução escolar que ocorre em pelo menos duas línguas de forma multidimensional que forme um cidadão capaz de atuar em diferentes cenários a partir da reflexão de seu lugar na sociedade e de diferentes perspectivas.

O Projeto de Resolução reflete o que foi debatido no Parecer, não trazendo outra visão acerca dos conceitos investigados nesse trabalho, mas é importante analisá-lo também, pois é ele que determina como as escolas bilíngues irão se organizar e operar. Ou seja, é a partir dele que as escolas entenderão o que será cobrado delas.

O Projeto de Resolução traz a diferenciação entre escolas bilíngues e escolas com carga horária estendida, assim ele estabelece também habilidades diferentes em cada uma delas. Em escolas bilíngues, há o ensino-aprendizagem de habilidades linguísticas e acadêmicas, enquanto nas escolas com carga horária estendida, há maior liberdade para trabalharem habilidades sociolinguísticas. Além disso, a Resolução

estabelece cargas horárias condizentes para cada tipo de ensino, mas incentiva o uso de exames internacionais de proficiência para avaliar as habilidades linguísticas dos alunos, pautando, assim, o ensino bilíngue somente pelo ensino linguístico. A seguir, comento os Artigos mais relevantes.

O Artigo 2º caracteriza escolas bilíngues:

Art. 2º As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas (p. 23).

Esse ponto foi trazido anteriormente no Parecer e, novamente, é importante que o ensino não esteja pautado somente nas habilidades linguísticas, pois ensino bilíngue é muito maior do que somente o ensino de língua. A multicompetência desenvolvida no ensino bilíngue depende do repertório linguístico-cultural de cada indivíduo (MEGALE, 2017), incluindo o desenvolvimento da criticidade necessária para analisar as diferenças culturais que emergem na educação. Assim, não é possível somente ensinar habilidades linguísticas e acadêmicas, sem trabalhar também competências culturais e sociais.

O Artigo 3º trata das escolas que não se caracterizam como escolas bilíngues, mas que possuam uma maior carga horária com línguas adicionais.

Art. 3º As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares (p. 23).

Sobre esse item, é possível fazer a mesma crítica quanto ao ensino linguístico desarticulado de cultura. A Resolução coloca o “aprendizado de competências e habilidades linguísticas”, sem preocupar-se com o fato de que ensino de língua sempre está interligado ao ensino de interpretações socialmente construídas e estruturas de pensamento que legitimam determinadas interpretações da realidade (JORDÃO, 2006). Assim, mesmo que uma escola não se caracterize como bilíngue, ao ensinar uma língua adicional, ela também está ensinando competências culturais e sociolinguísticas.

Depois, o Artigo 7º discorre sobre a carga horária em escolas bilíngues.

Art. 7º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas Bilíngues deve observar os seguintes parâmetros:

I - na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares;

II - no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e

III - no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional (p. 23).

A delimitação de carga horária dividida é importante para um ensino realmente bilíngue, pois se uma escola trabalhasse 100% da carga horária em língua adicional, o ensino continuaria monolíngue. Por isso, a não delimitação de um tempo máximo no Ensino Médio é preocupante, pois é possível que haja uma escola com tempo integral em língua adicional.

Em seguida, o Artigo 8º estabelece a carga horária para outras escolas:

Art. 8º A carga horária do tempo de instrução na língua adicional nas Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional 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 (p. 24).

Independentemente da modalidade e da carga horária da escola, é importante lembrar que o ensino de e em uma língua adicional precisa formar um cidadão capaz de atuar em cenários superdiversos. É necessário que os alunos sejam capazes de avaliar seus lugares na sociedade e de analisar as percepções suas e dos outros acerca das diferenças culturais e sociais (MEGALE, 2019), dialogando com outros indivíduos de forma crítica (LOPES, 2012). Por isso, mesmo que existam essas diferenças burocráticas, deve-se educar visando a uma formação crítica.

Posteriormente, o Artigo 12 caracteriza o currículo escolar.

Art. 12 A organização curricular das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, deverá incluir:

I - disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica; e

II - disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum ou projetos transdisciplinares que

busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas (p. 25).

Aqui, observa-se que educação bilíngue é entendida como educação linguística novamente, já que devem ser “exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução”. No entanto, sabe-se que não é possível impedir o contato e a influência entre diferentes repertórios linguísticos, uma vez que língua molda nossa experiência de forma contínua (GARCÍA; WEI, 2010). Além disso, professores constroem práticas linguísticas junto às práticas dos alunos (YIP; GARCÍA, 2015) dentro de contextos que permitem a aprendizagem de práticas necessárias para transformação de pressupostos epistemológicos e ideológicos (FREIRE, 1973 *apud* GARCÍA; WEI, 2014). Dessa maneira, a Resolução acaba tentando enforçar uma posição monoglóssica que não reflete a realidade de falantes em sala de aula e que apoia uma aprendizagem não transformadora.

O Artigo 16 dispõe sobre as abordagens e metodologias escolares que poderão ser utilizadas.

Art. 16 As Escolas com Carga Horária Estendida podem optar por abordagens que buscam o aprendizado intenso da língua adicional, desenvolvendo fluência e proficiência sem conexões com os conteúdos acadêmicos (p. 25).

A meu ver, essa escolha poderá permitir que o aluno vivencie diferentes contextos em língua adicional. Assim, será possível o desenvolvimento de outras habilidades sociolinguísticas, diferentemente de um ensino bilíngue que pode não expandir os repertórios dos alunos por focar nas habilidades acadêmicas (CENOZ, 2015). Por isso, é possível que esse tipo de escola acabe aumentando os repertórios dos alunos através da vivência de contextos diferentes do escolar.

Depois, o Artigo 19 pontua as metas de proficiência de língua para os alunos:

Art. 19 Na avaliação da proficiência dos estudantes devem ser observados os seguintes critérios:

- I - até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no Common European Framework for Languages (CEFR);
- II - até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no Common European Framework for Languages (CEFR); e

III - até o término 3º Ano do Ensino Médio, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR) (p. 26).

Os exames internacionais focam em gramática, mas somente isso não é suficiente em contextos bilíngues (DE OLIVEIRA, 2020b). Vale comentar que a escola onde trabalho já atinge esses níveis, mesmo não sendo uma escola bilíngue de fato. Moura comenta em *live* (DE OLIVEIRA, 2020b) que nem toda escola precisa ser bilíngue para ensinar bem uma língua adicional. Assim, esperaria-se que o foco de uma escola bilíngue fosse a socialização em línguas adicionais do que somente as avaliações de proficiências, sendo um incentivo à academia a criação de um exame mais apropriado, como o CELPE-BRAS para o português.

Dessa maneira, a Resolução reflete aquilo que foi colocado no Parecer e se coloca como uma política pública, já que estabelece ações para um determinado setor da sociedade (HÖFLING, 2001 apud PASSONI; LUZ, 2016). Primeiro, ela reafirma o foco do ensino nas habilidades linguísticas, deixando de lado as habilidades sociais e culturais dos alunos. Com isso, ela facilita a comunicação entre diferentes grupos sociais, mas dificulta o diálogo — a compreensão e a crítica. Afinal, é por meio de habilidades e competências culturais e sociolinguísticas que os alunos poderão compreender e criticar as identidades culturais para que enfrentem desigualdades sociais.

Além disso, a delimitação de cargas horárias entre as diferentes modalidades de ensino pode garantir um ensino de habilidades linguísticas, mas não garante uma educação crítica. Afinal, defendo que é somente com uma educação cultural crítica que alunos de escolas de elite podem compreender seus privilégios dentro da sociedade e usar suas posições sociais para transformarem situações de desigualdade. Ao não favorecer o ensino crítico, as Diretrizes abrem margem para a perpetuação de uma educação desigual. Por fim, a Resolução ignora as teorias translíngues ao delimitar que as aulas devem ser ministradas exclusivamente na segunda língua de instrução, tentando, assim, garantir um ensino monoglóssico, que não trabalha em cima daquilo que os alunos já sabem e que caracteriza a educação como não transformadora.

## CONCLUSÃO

Retomo agora as perguntas centrais dessa pesquisa, as principais referências teóricas e os achados na análise. Tinha-se como objetivo a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (CNE/CEB Nº 02/2020). Assim, a questão norteadora da pesquisa foi:

Como se caracterizam as Diretrizes para a Educação Plurilíngue no Brasil a partir de suas visões predominantes perante o bilinguismo, a cultura e a educação bilíngue?

Para respondê-la, primeiro discuti as diferentes políticas linguísticas e educacionais para o contexto da educação bilíngue no Brasil. Políticas são formalizações normativas de costumes e políticas públicas educacionais são intervenções estratégicas do Estado. Elas são influenciadas por pressões externas, que valorizam tanto resultados pragmáticos, quanto relações sociais e culturais, mas são reconstruídas nas escolas por agentes que as interpretam. Assim, uma política não estabelece somente o que acontece, mas também representa o que poderia ser.

Em segundo lugar, problematizei os conceitos teóricos de língua, cultura, bilinguismo e educação bilíngue. Olhei para cultura como uma contínua construção de significados que acaba levantando representações e classificações hierarquizadas na sociedade (MAHER, 2007; LOPES DE CARVALHO, 2005). Entendi bilinguismo a partir de García e Wei (2014) como sendo dinâmico, visto que os sujeitos bilíngues possuem repertórios linguísticos e culturais híbridos e se adaptam a diferentes contextos a partir de práticas translíngues críticas. Além disso, considerei educação bilíngue como a instrução escolar que desenvolve de forma multidimensional duas línguas e que forma um cidadão capaz de atuar em cenários superdiversos, avaliando seu lugar na sociedade e analisando as diferentes perspectivas a fim de reconhecer e dialogar com informações e pessoas diferentes do que já conhecem (MEGALE, 2017; MEGALE; LIBERALI, 2016).

Depois, trouxe as diferentes modalidades de educação bilíngue no Brasil. Nos mais variados documentos, foi encontrado que educação bilíngue funciona de forma contraditória a partir da compartimentalização de línguas e do uso de múltiplas práticas

linguísticas, pois não considera que não é possível compartimentalizar línguas, já que são recursos de um repertório sendo usado da maneira como o falante achar melhor com o objetivo de comunicação. Essas escolas tentam desenvolver línguas adicionais de forma contextualizada e incentivar o desenvolvimento da consciência cultural e respeito a múltiplas perspectivas, como refletido nas Resoluções de alguns estados brasileiros.

Por último, procurei analisar as Diretrizes e suas possíveis implicações para o campo de educação bilíngue em contextos de elite no Brasil, a partir das visões de cultura, de bilinguismo e de educação bilíngue. Foi encontrado que as Diretrizes se caracterizam como uma política pública por estabelecerem ações para um determinado setor da sociedade, não sendo uma política social por não objetivarem a diminuição de desigualdades estruturais. Além disso, foi possível observar um entendimento raso de cultura, um olhar monoglóssico e fragmentado de língua e cultura de bilinguismo e uma educação bilíngue com foco nas habilidades linguísticas. Dessa maneira, o impacto das Diretrizes é mínimo na transformação da educação bilíngue de elite, pois perpetua os costumes já estabelecidos, favorecendo o ensino estritamente linguístico para o mercado.

Uma visão superficial de cultura na educação não contribui para a problematização e a investigação das relações de poder presentes nas culturas, mas somente o reconhecimento das diferenças e desigualdades presentes nelas. Com isso, o documento perpetua a educação multicultural sem incentivar conversas francas acerca de preconceitos e desigualdades.

Ademais, a postura linguística monoglóssica das Diretrizes frente ao bilinguismo não reconhece a interatividade, a dinamicidade e a complexidade cultural da linguagem. A delimitação de cargas horárias entre as diferentes modalidades de ensino na Resolução pode garantir um ensino de habilidades e competências linguísticas, mas não garante uma educação crítica. Era esperada uma posição frente a bilinguismo enquanto um híbrido linguístico-cultural que valorize as práticas heteroglóssicas dos alunos, para que conseguissem dialogar, compreender e criticar as próprias referências culturais e as dos outros.

Além disso, foi observada a colocação repetida da educação bilíngue como formação para o mercado sem pontuar também a formação cultural-ética, visto que alunos de escolas de elite ocupam posições privilegiadas na sociedade e poderiam usar dessas para transformarem desigualdades sociais.

Dessa maneira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue vieram como uma política que representa aquilo que já acontece em muitas escolas. O ensino, agora com um maior repertório linguístico-cultural, continua sendo não transformador, não incentivando a criticidade e nem compreendendo a heteroglossia dos seres humanos. O documento poderia ter defendido uma educação bilíngue translíngue e, assim, encorajado uma educação que não só compreende as diferenças culturais e sociais, mas também que as discute, agindo a partir delas e buscando mudança.

Por fim, faço uma breve colocação acerca da minha experiência de ter realizado essa pesquisa. Esse trabalho, como um todo, mexeu muito comigo. Primeiramente, consegui esclarecer para mim a integração de língua e cultura em bilinguismo. Esse entendimento antes era encoberto e eu achava que ao falar duas línguas já se podia ser considerado bilíngue, mas hoje não consigo ver língua sem ser estritamente ligada a cultura. Com isso, a translinguagem toma novos sentidos na minha vida, pois ajuda a compreender também a integração cultural. Sou brasileira, mas a maioria das minhas referências é americana — isso quer dizer que sou composta por ambas as culturas e não há como ignorar uma.

Por isso, esse trabalho foi muito difícil. Essa pesquisa foi um catalisador na minha introspecção e no meu processo de superação de traumas. Fazer pesquisa, colocar perguntas para um outro documento, acabou possibilitando que eu fizesse perguntas a mim mesma e encontrasse os significados que estão por trás dos meus sentimentos e das minhas vontades. Hoje penso que continuei trabalhando com ensino de língua inglesa, pois sinto falta dessa parte de mim — dos costumes, hábitos e pensamentos que eu tinha quando estava imersa nas culturas da língua inglesa nos Estados Unidos. Continuarei trabalhando com ensino de línguas, mas também buscarei me aventurar por outras áreas que ficaram perdidas nas várias mudanças da minha

vida — pois sou bilíngue, mas não acho que devo reduzir minha carreira profissional a essa característica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. F. **Notas sobre a sociologia do poder**: a linguagem e o sistema de ensino. Horizontes, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan./dez., 2002.

APPLE, M. W; AU, W; GANDIN, L. A. **O Mapeamento Da Educação Crítica**. In Educação Crítica: Análise Internacional por Michael W. Apple, Wayne Au, Luís Armando Gandin. 2011, p. 14 - 32.

BARROS, A. T. de. **Educação E Legislação**: DESAFIOS PARA O APRENDIZADO POLÍTICO E A CULTURA DEMOCRÁTICA. In Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 136, p. 861-872, Sept. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000300861&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300861&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 de nov. de 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 09 de nov. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº: 10/2011**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 10 mai 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9250-pceb010-11&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9250-pceb010-11&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em 16 de nov. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 02/2020**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 9 jul 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](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 28 de mar. de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em 17 de nov. de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 16 de nov. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 de nov. de 2020.

CIOÈ-PEÑA, M. **Translanguaging within the Monolingual Special Education Classroom**. In: TRAUE Jornal, CUNY. Volume IV, Issue 1 / Fall 2015. Disponível em: <<https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-within-the-monolingual-special-education-classroom/>>.

COELHO, N. **A relação entre a função social da escola e gestão escolar** In Congresso Nacional de Educação - Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (recurso eletrônico) II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar/ organizado por Dilmeire Sant' Anna Ramos Vosgerau, Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens – Curitiba: Champagnat, 2013.

CRISTOFOLI, M. S. **Políticas para a educação básica e as línguas estrangeiras nos documentos do Brasil, Argentina e MERCOSUL Educacional**. Seminário da Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

CUNHA, R. B. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. Educ. rev., Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em 26 de nov. de 2020.

DE CASTILHO, A. T **Políticas lingüísticas no Brasil: O Caso do Portugues Brasileiro** *In* Lexis XXV. 2001: p. 271-297.

DE SOUZA, R. C. **Metodologias para a Educação Bilíngue** *In* Educação bilíngue no Brasil / organização Antonieta Megale; prefácio Ofelia García. – São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 43-56.

DE OLIVEIRA, R. **Parecer CNE - Educação Bilíngue**. Youtube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=YB\\_fplUMLmk](https://www.youtube.com/watch?v=YB_fplUMLmk). Duração: 2:34:48. Acesso em: 24 de out. de 2020.

DE OLIVEIRA, R. **Bate papo com especialistas sobre a Súmula do CNE acerca da Educação Plurilíngue no Brasil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6dBgtmz8UcM>. Duração: 1:42:59. Acesso em: 07 de março de 2021.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educ. rev., Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 26 de nov. de 2020.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Coautoria de Hugo Baetens Beardsmore. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009. 481 p.

GARCÍA, O; WEI, L. **Translanguaging - Language, Bilingualism and Education**. Palgrave Macmillan, 2014.

GONSALVES, E. P. **Conversas Sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 80 p.

GRUPO DE ESTUDO EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE (GEEB). **Resposta ao Edital de Chamada Pública: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue** (2 de junho de 2020). Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1EQaYJ7Xv-6t9VI4kM\\_JVsRUDIMkMISR9Xi7EpNB0TeY/edit](https://docs.google.com/document/d/1EQaYJ7Xv-6t9VI4kM_JVsRUDIMkMISR9Xi7EpNB0TeY/edit). Acesso em 26 de nov. de 2020.

JORDÃO, C. M. **O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso**. In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygange, 2006, v. , p. -.

LIBÂNIO, J. C. **Internacionalização Das Políticas Educacionais E Políticas Para A Escola: Elementos Para Uma Análise Pedagógico-política De Orientações Curriculares Para O Ensino Fundamental**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP. Campinas, 2012.

LOPES, A. M. D. **Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade**. REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 20, n. 38, p. 67-81, June 2012.

MEGALE, A. H. **Por uma Educação Bilíngue Inter/Multicultural** *In* Educação bilíngue no Brasil / organização Antonieta Megale; prefácio Ofelia García. – São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite** – Campinas, SP, 2017.

MEGALE, A. H; LIBERALI, F. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil: Perspectivas da Linguística Aplicada** *In* Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016, ISSN 1984-4018. P. 9-24.

MET, M. **Content-based instruction: Defining terms, making decisions**. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center. 1999. Disponível em: <https://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html>. Acesso em 18 de abril de 2021.

MOITA LOPES, L. P. da. **Pesquisa Interpretativista Em Linguística Aplicada: A Linguagem Como Condição E Solução**. In D.E.L.T.A., Vol. 10, Nº 2, 1994, p. 329 - 338.

MOURA, S. de A. **Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios.** *In* Práticas reflexivas na educação bilíngue / Organizadoras: Angela Cristina Cardoso, Marguit Carmem Goldmeyer e Selma de Assis Moura. – São Leopoldo: Oikos, 2020, p. 24-35.

PASSONI, T. P; LUZ, J. G. **Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras.** *In* ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.

PREUSS, E. P; ÁLVARES, M. R. **Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue** Acta Scientiarum. *In* Language and Culture, vol. 36, núm. 4, oct-dec, 2014, p. 403-414.

RAJAGOPALAN, K. **Políticas de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas.** *In* Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani / Organização Luiz Paulo da Moite Lopes - 1. Ed. - São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. **Prática local e internacionalização do ensino superior.** *In* Linguística Aplicada para além das fronteiras - Ruberval Franco Maciel / Rogério Tilio / Dánie Marcelo de Jesus / Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (Orgs.). Campinas, SP: Ponte Editores, 2018.

SCARAMUCI, M. V. R. **Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais.** Tab. Ling. Apl., Campinas, (36): 11-22, Jul./Dez. 2000.

SCHNECKENBERG, M. **A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar** *In* Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WACHIURI, R. N; KIMATHI, J. N. **Multicultural Education: Perspectives and Dimensions Adopted in Different countries: A Review.** *In* International Journal of Education and Knowledge Management (IJEKM) 3(4): 1-13. 2020.

WEI, L. **Translanguaging as a Practical Theory of Language.** *In* Applied Linguistics, Volume 39, Issue 1, February 2018. Pages 9–30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/applin/amx039>>.

YIP, J; GARCÍA, O. **Translanguaging: Practice Briefs for Educators.** *In* TRAUE Journal, CUNY, Volume IV, Issue 1 / Fall 2015. Disponível em: <<https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-practice-briefs-for-educators/>>.