



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Natália Nascimento Miranda

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DAS NOVAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
PLURILÍNGUE**

**Distrito Federal
2022**

**A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DAS NOVAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
PLURILÍNGUE**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília, como requisito final para a obtenção do título de Pedagoga, pela Universidade de Brasília.
Orientadora: Prof.^a Dra. Catarina de Almeida Santos.

Aprovado em:

Prof.^a Dra. Catarina de Almeida dos Santos – FE/UnB
Orientadora

Prof.^a Dra. Andréia Mello Lacé – FE/UnB
Examinadora

Prof.^a Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira – FE/UnB
Examinadora

Ficha catalográfica

Nascimento Miranda, Natália

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE / Natália Nascimento Miranda; orientação de Catarina de Almeida Santos. – Brasília, 2022.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação – Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2022.

1. Bilinguismo. 2. Educação Bilingue. 3. Legislação Educacional. I. de Almeida Santos, Catarina, orient. II. Título.

Apresentação

Este trabalho de conclusão de curso, apresentado em forma de artigo, está organizado em duas partes. A primeira é o “Memorial acadêmico e Perspectivas profissionais”, na qual relato os principais momentos de minha trajetória de vida que me fizeram chegar até aqui e descrevo minhas perspectivas futuras de como pretendo seguir atuando como Pedagoga. A segunda é o artigo propriamente dito, que se trata de um estudo de caráter documental e bibliográfico, baseado em revisão de literatura e tem por objetivo analisar qual a concepção de Educação Bilíngue está sendo proposta no Brasil com base no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue publicado pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2020 (Parecer CNE/CEB n.2/2020).

MEMORIAL DE ACADÊMICO E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

“Procuro-me no passado e outrem me vejo, não encontro a que fui, encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora.”

Magda Soares

Memórias...

Nasci em 23 de março de 1991, em Brasília, cidade onde cresci e vivi bons anos de minha vida. Sou a filha mais velha de uma família de três filhos. Meu pai, professor de Educação Física, dedicou a maior parte de seu trabalho ao futebol e a projetos sociais para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, minha mãe, dona de casa e artesã talentosa, sempre dedicou os maiores cuidados à criação dos filhos. Eles foram os primeiros e os principais exemplos de minha vida, e no caso do meu pai, não sei explicar de onde (talvez Freud explique), mas desde pequena sempre senti uma afinidade muito grande por ele e já pensava: “Um dia quero trabalhar com ele!”.

Minha formação escolar iniciou-se num colégio de freiras chamado Instituto Nossa Senhora do Carmo onde estudei até a 8ª série (atual 9º ano). Afirmo sem hesitar que aqueles treze anos tiveram uma influência na minha vida mais forte do que eu poderia imaginar e que só ao longo dos anos pude perceber a ligação que eu tinha com aquele lugar. Ainda hoje mantenho amizades formadas naqueles dias de Carmo, uma escola tão pequena e acolhedora (havia apenas uma turma de cada série), onde todos se conheciam e eu sentia como se fosse a extensão da minha própria casa. Sem falar das professoras e dos professores inesquecíveis com quem eu tive a oportunidade de aprender e estudar. Alguns deixaram marcas mais profundas do que outros, em termos de boas e más lembranças, mas que ainda hoje me fazem pensar sobre que tipo de professora eu quero ser. A professora Tânia da 4ª série, por exemplo, ainda lembro-me de sua forma de ensinar, como ela era didática, paciente e engraçada. Além de tudo foi uma grande amiga! Já a professora da 3ª série, ao contrário, às vezes até me pergunto o que foi que aconteceu que a deixou daquele jeito, sem jeito para educar crianças.

Todo dia era uma bronca, um acesso de gritos raivosos ou uma cena de humilhação, geralmente do mesmo aluno diante de toda a turma. Sinceramente, não sei como meu colega fez para lidar com essas marcas nos anos que se seguiram, mas com certeza essas lembranças me trouxeram reflexões, principalmente quando, em vários momentos da graduação em Pedagogia, ouvi relatos de outros colegas que sofreram maus tratos em sala de aula.

Olhando simultaneamente em retrospecto e prospecto, talvez sejam esses os momentos que mais nos fazem pensar sobre o lugar de poder e exemplo de um professor em sala de aula e, dessa forma, que tipo de profissional nós queremos ser para os nossos alunos.

Velhos e bons tempos de escola em que a preocupação maior não era estudar para ser aprovado no vestibular, mas fazer trabalhos na casa de amigos, preparar projetos culturais, prestar atenção nas explicações maravilhosas da professora Nara de Matemática, ensaiar uma peça teatral na aula de português da professora Taciana, aprender a cantar uma música em inglês na aula da professora Raquel, jogar futebol contra o time do professor Alexandre nas aulas de Educação Física, organizar atividades do grêmio estudantil na 8ª série, construir maquetes nas aulas de geografia, participar dos encontros quinzenais de Orientação Vocacional com o psicólogo Ivo, produzir a nossa própria revista da turma nas aulas de Ética do Padre Edson. Dias que ficaram para trás, mas lindas recordações que me acompanham até hoje.

Os tempos mudaram no Ensino Médio. Da menina feliz e espontânea que eu tinha sido até então, tornei-me séria e fechada. Foi a maneira que encontrei para lidar com as exigências desse período em termos de estudo e cobranças, afinal de contas, ao fim do 3º ano a expectativa era de ser aprovada no vestibular da UnB. Fiz poucas e boas amizades e tive bons professores também, mas nenhum que tenha me marcado significativamente. Na verdade, a lembrança que eu tenho dessa época era de achar a escola um lugar chato, sem graça, onde, no caso do Ensino Médio, não se falava de outra coisa a não ser PAS (Programa de Avaliação Seriada) ou vestibular. Eu queria que aquela fase terminasse logo para poder-me ver livre da escola, dos deveres de casa e das provas e fazer outras coisas da minha vida. A questão existencial mais constante dessa fase, como para qualquer jovem, foi: “O que eu quero fazer da minha vida / O que você quer ser?”. Esse questionamento fez-se presente durante boa parte daqueles anos escolares, até porque, ao longo do Ensino Fundamental, eu já tinha pensado em ser um tanto de coisas; Professora, Promotora, Arquiteta, Jogadora de Futebol, Atriz, Apresentadora do “Globo Repórter”, Patinadora Artística Profissional, Promoter de Eventos e, por fim, descobri que queria mudar o mundo, participar de encontros

internacionais e negociações importantes e morar em países diferentes, então decidi que queria ser Diplomata.

Até o começo do 3º ano, eu estava certa de que faria o vestibular de Relações Internacionais no meio do ano, mas internamente algo começou a me perturbar e comecei a pensar sobre a possibilidade de conciliar áreas da minha vida que eu também tinha interesse em trabalhar, no caso, com atividade física e esportes. Lembro que passei dias pensando sobre isso e, por fim, quando chegou o momento de marcar a opção no vestibular, lá estava eu selecionando Educação Física. A estratégia era: “Bom, já que o Instituto Rio Branco (escola diplomática do Brasil) não exige um curso de graduação específico para ingresso dos futuros diplomatas, eu vou fazer um curso universitário que me realize pessoalmente e, na sequência, estudarei como foco direcionado para o concurso do Itamaraty”. Assim foi feito. Fui aprovada no vestibular de Educação Física da UnB e, como ainda estava cursando o 3º ano, precisei fazer avanço de série. Estudei intensamente durante um mês para as provas da escola e, dessa forma, concluí mais uma etapa. Adeus ensino médio! Agora eu era caloura de um curso universitário.

Os anos como estudante de Educação Física (2008 – 2012) foram um dos melhores da minha vida. Como eu aproveitei cada oportunidade que tive naquele curso! E a melhor parte foi poder sentir aquela liberdade de expressão e do uso do tempo que eu nunca senti no Ensino Médio. Estava livre da cobrança de ter que passar no vestibular e agora poderia explorar as inúmeras possibilidades que a Universidade tinha para me oferecer. Um mundo novo se abriu a minha frente! Tudo naquele ambiente universitário era novidade para mim e eu queria conhecer, participar, envolver-me com as atividades, enfim, ser diferente do que eu havia sido na minha fase de vida anterior. Eu me identifiquei bastante com o grupo da Faculdade de Educação Física (FEF), tanto colegas de curso quanto professores, e construí laços de amizade que mantenho até hoje. Inclusive oportunidades que eu achava que não fossem acontecer tão cedo na minha vida apareceram para mim, como foi o caso da participação em dois congressos científicos no exterior (Inglaterra e Escócia) para apresentação dos meus trabalhos de iniciação científica na área de Megaeventos Esportivos. A essas oportunidades maravilhosas, registro a minha gratidão ao meu orientador, Professor Fernando Mascarenhas, quem tanto me ensinou e incentivou na área da pesquisa.

Lembrar a FEF é viajar no passado e rememorar as aulas de atletismo com o professor Tadeu e sua infinita capacidade criativa, é sentir de novo as emoções despertadas nas aulas “fora da caixa” do professor Capiche, é lembrar-se de como somos capazes de fazer muito mais com

nossos corpos do que acreditamos, como vivenciamos várias vezes nas aulas de ginástica

artística da professora Rossana, é reavivar na memória as noites não dormidas para conseguir terminar os relatórios ou estudar para as provas de fisiologia do exercício da professora Keila, é recordar os bons momentos de encontros e socialização dos estudantes (por mais que fôssemos de semestres diferentes, de uma maneira geral, o grupo da FEF era bem unido) nas diversas reuniões que fazíamos, fosse no Internão (campeonato interno de futebol da FEF), nos churrascos semestrais organizados pelos calouros ou na frente da cantina do Seu Marcos. De semestre em semestre, descobrindo o gigantesco e profundo universo da Educação Física, eis que a finalização de um ciclo se aproximou e foi chegada a hora de começar a preparar os próximos passos. Interessante perceber como os caminhos da vida vão se abrindo diante de nós, tornando sonhos antigos, que pareciam morar num futuro distante, reais. Retomo, aqui, o primeiro parágrafo desse texto quando disse que, sem bem saber explicar de onde ou por que, desde pequena sempre senti muita vontade de trabalhar com meu pai. Aconteceu que, prestes a me formar, surgiu uma oportunidade de estágio na área de Educação Física na escola onde ele trabalhava. Aproveitei a chance e, assim, ali estávamos, pai e filha trabalhando juntos.

Logo após minha formatura, fui contratada pela escola para dar aulas de Educação Física para alunos do Ensino Fundamental II. Que experiência! Mesmo após um período de estágio, aqueles primeiros dias de aula como professora titular não foram nada fáceis. Fui descobrindo que eu não sabia lidar com adolescentes, eu não conseguia me comunicar direito com eles, apesar de ser ainda bem jovem (na época eu tinha 21 anos), eu não entendia por que eles se negavam a fazer as atividades que eu propunha ou faziam de qualquer jeito, aquilo para mim era uma afronta, e ao invés de encontrar uma forma de cativar e trazê-los para perto de mim, eu insistia em impor que precisava ser do meu jeito, não queria abrir mão do que eu havia planejado ou ter mais paciência para observar melhor a dinâmica de cada grupo. Coisas de “marinheira de primeira viagem”, mas, resultado: criei mais resistência do que construí vínculos e aquilo me frustrou muito. Lembro-me de dias que saí da escola completamente arrasada, sem vontade nenhuma de continuar dando aula e, por conta daquelas frustrações, eu só conseguia pensar em como eu queria passar no concurso do Itamaraty para não precisar mais dar aula.

Ainda bem que naqueles momentos eu pude contar com o ombro amigo do meu pai, que, além de tudo, era meu colega de trabalho. Ele escutava minhas inquietações e entendia o processo pelo qual eu estava passando, dando-me bons conselhos e compartilhando experiências sobre a profissão. As conversas que tivemos naquele início foram o que me deram forças para continuar e funcionaram como que uma boa guia para que eu tivesse mais

tranquilidade e paciência comigo mesma e com as minhas turmas. Aos pouquinhos aquilo foi

fazendo sentido e eu me dispus a tentar, mas, ainda assim, a ideia de ser diplomata continuava fixa na minha cabeça.

Foi então que, em 2013, resolvi me matricular num curso preparatório para o Instituto Rio Branco e colocar em ação o plano que já há algum tempo eu pensava em realizar. Durante três anos, conciliei aulas e rotina de estudos para a carreira diplomática com o trabalho como professora de Educação Física. Foi um período bem intenso, mas também muito proveitoso em vários sentidos. O principal deles eu diria que foi perceber o tempo agindo e transformando minha maneira de lidar com as experiências da profissão. Pode parecer pouco, mas naqueles três anos fui desenvolvendo meu jeito de me relacionar com as turmas, entendendo mais sobre quais atividades funcionavam melhor para cada idade, o convívio com os estudantes foi me mostrando coisas que, enquanto neófito, eu não conseguia perceber e, assim, senti que eu estava gostando mais do meu trabalho, do que eu fazia, do quanto eu estava aprendendo e aos poucos fui me dando conta de como eu queria estar naquele lugar de professora e conhecer mais sobre a Educação.

Não foi fácil tomar a decisão de deixar os estudos para o Itamaraty. Foi um processo que levou tempo, inúmeras conversas com pessoas próximas e muita reflexão, mas dentro de mim havia algo me inquietando dizendo que meu caminho não era por ali. Ainda nesse período de decidir o que fazer, sempre que eu tinha a chance, gostava de pesquisar e ler textos referentes à Educação e foram essas leituras também que me auxiliaram a perceber onde estava o meu foco de interesse. Comecei a reparar o quanto os assuntos da área educacional prendiam a minha atenção e como eu gostaria de aprender mais. Após constatar isso, no entanto, surgiu uma nova questão: eu queria continuar investindo no meu crescimento profissional, mas, por mais que eu gostasse da Educação Física, não era a profissão em que eu me via exercendo no longo prazo, o que fazer então?

Mais uma fase de buscas se iniciou em minha vida, tanto externas quanto internas. Aquelas me auxiliaram a encontrar um horizonte de opções referentes ao universo educacional, estas funcionaram como a minha bússola para me guiar na direção da escolha que eu acreditava estar mais alinhada com meu propósito de realização profissional e pessoal. Foi nesse momento de vida que aconteceu o meu (re)encontro com a Pedagogia. No final de 2016, fiz o ENEM e me candidatei ao processo seletivo de Portador de Diploma de Curso Superior da UnB no qual fui aprovada. Assim, no primeiro semestre de 2017, retornei para a graduação como estudante de Pedagogia. Olhando em retrospecto, aquela foi uma das melhores decisões da minha vida. Eu estava em paz, feliz e determinada com a minha escolha, queria dar o

melhor de mim e aproveitar o fato de que eu tinha o diferencial de ter a vivência de sala de aula para potencializar meu aprendizado.

A minha entrega à Pedagogia foi acontecendo aos pouquinhos, pois sabendo da dedicação de tempo disponível que é necessário ter durante um curso universitário, concomitante com a necessidade de conciliar trabalho e outras demandas da vida, no início, eu me matriculei em poucas disciplinas. Essa estratégia funcionou muito bem para o aproveitamento dos meus estudos, eu consegui me dedicar à realização dos trabalhos e encontrar um ritmo fluido de seguir com a minha rotina semanal sem me sentir sobrecarregada. Quantas descobertas e encantamentos a cada novo semestre! Cada professor com seu jeito de ser, explicar e provocar nosso pensamento. Definitivamente, a Pedagogia não é para os conformados, mas para aqueles que acreditam e querem fazer parte do trabalho de mudança e transformação desse mundo, a começar por cada um de nós, professores. Digo isso por experiência pessoal, foi lindo vivenciar as mudanças que a Pedagogia trouxe para a minha vida, principalmente transformando a minha prática pedagógica. As trocas, os relatos, os encontros em sala de aula, as leituras dos clássicos e dos mais atuais pensadores e ativistas da Educação, as provocações, as reflexões, as saídas de campo, os estágios, a cada semestre um mergulho mais profundo em conhecimento e, assim, percebendo a renovação acontecer.

A Pedagogia foi me humanizando em sala de aula e com isso muitas das dificuldades que eu sentia em me aproximar, cativar e me comunicar com os estudantes começaram a diminuir. Não digo que ficou tudo perfeito ou um “mar de rosas”, mas eu estava me sentindo mais preparada para atuar em sala de aula, mais instrumentalizada e sensibilizada a ouvir e perceber o que acontecia na interação com cada turma. Tudo isso foi me mostrando o quanto o meu sentimento em relação à docência foi mudando e como eu gostava do que eu fazia como professora, esse foi um dos grandes ganhos que a Pedagogia me possibilitou. Nesse sentido, considero-me uma estudante de sorte, pois tive o merecimento de estudar com professores excelentes na Faculdade de Educação, a quem deixo externado o meu reconhecimento e a minha gratidão. Vocês foram mestres que marcaram a minha vida e me mostraram o quanto podemos ser melhores para o mundo quando estamos dispostos a sermos melhores com nós mesmos. Grata por tudo que vocês me ensinaram, pelas oportunidades que vocês me deram de conhecer outras realidades, outras formas de pensar e, assim, de romper com paradigmas antigos e abrir minha visão para novos horizontes e descobertas. Foram nove semestres em que pude observar e aprender com e pela prática de vocês como a Pedagogia acontece na e para além da sala de aula. Como bem disse Paulo Freire: “O educador se

eterniza em cada ser que educa”, e é assim que eu me sinto, levando na minha memória os

aprendizados que recebi de vocês e que abriram caminhos para que eu pudesse chegar onde estou e a ser quem sou. Gratidão!

Daqui para frente...

Sonhos e planos, planos e sonhos. Às vezes é até difícil mensurar o quanto da nossa realidade é moldada por eles, mas uma coisa é certa: por mais que a gente planeje, a vida sempre traz um elemento surpresa, e por mais tempo que leve para um sonho se realizar, um dia chega a hora de ele acontecer.

Assim se deu minha trajetória e a visualização do meu futuro na Pedagogia. Durante a graduação comecei a planejar minha transição de carreira e, como há anos eu já tinha o desejo de morar no exterior, pensei que o momento ideal para unir planejamento e sonho seria próximo da conclusão do curso, pois assim, faria um intercâmbio de um ano para praticar o inglês (já que também fazia parte do meu plano ser professora de escola internacional ou bilíngue) e quando retornasse para o Brasil começaria a atuar mais diretamente com a Pedagogia.

Pesquisei e tentei algumas alternativas e, eis que finalmente, encontrei uma oportunidade de ser *Au Pair* na Holanda. Por mais que o idioma oficial do país seja o holandês, é muito fácil encontrar pessoas com quem praticar inglês, então se encaixava no que eu estava procurando. Organizei tudo, pedi demissão do trabalho, tranquei a faculdade, fiz as malas e em março de 2020, voei para o outro lado do Oceano Atlântico, indo parar em terras holandesas. O roteiro do intercâmbio tinha tudo para sair conforme o planejado, entretanto, como a vida ensina, as coisas estão mais fora do nosso controle do que podemos imaginar e essa foi a grande lição do ano de 2020 diante da Pandemia do SARS COVID 19. Foi um período de travessia difícil, cheio de incertezas e definitivamente muitas mudanças, mas no meio de tudo o que aconteceu, a vida também trouxe surpresas maravilhosas. Naquele ano, conheci meu namorado e depois de um tempo de relacionamento, decidimos morar juntos. Para que isso fosse possível, no entanto, precisamos dar entrada ao meu processo de obtenção do visto de residência permanente e, enquanto aguardávamos a resposta do governo holandês, retornei para a faculdade, já que o ensino estava acontecendo de forma online. Consegui integralizar dois semestres de estudos durante esse período de espera e, em abril de 2022, recebemos a aprovação do visto.

Quanta alegria e quanta dúvida misturada! Quem já passou por isso, entende: querer ir, mas não querer largar. Eu estava muito feliz pela vitória alcançada (e como regra para a conclusão do processo de residência eu precisava retornar para a Holanda até julho/2022), mas, ao mesmo tempo, não queria ter de abandonar a Pedagogia, afinal de contas, restava apenas um semestre para me formar. Àquela altura do campeonato, não consegui pensar em outra solução se não solicitar outorga antecipada à UnB. Meu pedido foi submetido à apreciação do Colegiado da FE, e, mais uma vez, com muita alegria, recebi a resposta positiva de que poderia finalizar meu curso morando no exterior. Sou grata à FE por essa chance, pois meus projetos e sonhos de ser professora e trabalhar pela Educação continuam vivos e, assim que concluir minha graduação, quero continuar investindo na minha carreira profissional. Meu próximo passo é validar meu diploma aqui na Holanda e iniciar um curso ou mestrado na área de “Teaching English as a Second Language”, pois quero trabalhar em Escola Internacional. Daqui para frente é um novo capítulo com novos desafios a serem vencidos e novos objetivos a serem alcançados. Sigo com a perspectiva de, muito em breve, estar em sala de aula novamente, ensinando e aprendendo, servindo à Educação.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE

RESUMO

Considerando-se o cenário de expansão das escolas bilíngues brasileiras, intensificado nos últimos anos, e a necessidade premente por parâmetros legais de âmbito nacional que regulamentassem o funcionamento das mesmas, o Conselho Nacional de Educação se posicionou frente a essa demanda e publicou o Parecer CNE/CEB n.2/2020, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Bi/Plurilíngue no Brasil. Este artigo de cunho documental e bibliográfico propôs-se a investigar qual concepção de bilinguismo que norteou a elaboração do documento e analisar em que moldes a Educação Bilíngue está se configurando no Brasil a partir desse novo marco regulatório. Apesar de ainda não haver um consenso acadêmico sobre o que significa ser um sujeito bilíngue devido aos diversos motivos e contextos que levam à necessidade de comunicação em mais de uma língua, bem como, à diversidade de padrões de bilinguismo identificados nos diferentes indivíduos e grupos, observou-se que a proposta apresentada pelo Parecer segue uma orientação pautada na proficiência da língua adicional com base nos critérios do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas, na qual impera a valorização do aprendizado das línguas ditas de prestígio internacional, como o inglês, por exemplo. Assim sendo, verifica-se a necessidade de se avançar nas compreensões, normatizações e práticas relativas à Educação Bilíngue no Brasil, com vistas a se promover uma formação bi/plurilíngue mais consciente e transformadora e não apenas reprodutora de modelos estrangeiros que reforcem o caráter de educação elitista.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo; Educação Bilíngue; Legislação educacional.

ABSTRACT

Considering the scenario of expansion of Brazilian bilingual schools, intensified in recent years, and the urge for national parameters to regulate their functioning, the National Education Council took a stand in the face of this demand and issued an Opinion CNE/CEB n.2/2020, which presents the National Guidelines for Bi/Multilingual Education in Brazil. This documental and bibliographic research aimed to investigate which conception of bilingualism guided the elaboration of the document and to analyze in which ways Bilingual Education is being configured in Brazil based on this new regulation. Although there is no academic consensus yet on what it means to be a bilingual subject due to the different reasons and contexts that lead to the need to communicate in more than one language, as well as the diversity of patterns of bilingualism identified in different individuals and groups, it was observed that the proposal presented by the Opinion follows an orientation based on the proficiency of the additional language based on the criteria of the Common European

Framework of References for Languages, which prevails the learning of the so-called languages of international prestige, such as English, for instance. Therefore, there is a need to advance in the understanding, norms, and practices related to Bilingual Education in Brazil, with a view to promoting a more conscious and transformative bi/multilingual education and not just reproducing foreign models that reinforce the character of its elitist education.

KEYWORDS: Bilingualism; Bilingual Education; Educational legislation.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, tem sido notório o crescimento exponencial das escolas bilíngues de línguas de prestígio no Brasil, em especial as que ensinam o idioma inglês. Anualmente, novas escolas são abertas, principalmente nas grandes capitais, e tantas outras de ensino regular monolíngue passam a adotar currículos bilíngues com o intuito de atrair famílias e estudantes, visto que a procura de uma parcela específica da população por esse modelo educacional tem se intensificado consideravelmente.

À medida que cresce a oferta de escolas desse tipo, surgem, também, demandas e tensões relacionadas a essa temática. Há quem defenda e há quem critique a expansão da educação bilíngue no Brasil, pois para uns a adoção desse modelo seria mais um fator de agravamento das disparidades sociais, enquanto que para outros seria uma oportunidade de instrumentalizar os indivíduos para terem acesso a uma amplitude maior de conhecimentos. Esse é um tema que comumente divide opiniões e por isso precisa ser intensamente problematizado. Até pouco tempo, a quantidade de pesquisas com a finalidade de se compreender melhor esse fenômeno no País era pequena, sendo apenas recentemente constatado o aumento do interesse acadêmico sobre as questões do bilinguismo e das línguas em contato. Além disso, a falta de uma regulamentação nacional para o que tem sido chamada de “educação bilíngue de prestígio”, ou seja, escolas que ensinam inglês, francês, espanhol, etc, como uma segunda língua, gerou incômodos e incertezas com relação à qualidade da educação que estava sendo ofertada aos alunos, pois não havia orientações claras sobre o número de horas, o tipo de formação que os professores deveriam ter, o tipo de currículo e avaliação a ser utilizado, nem quais resultados seriam esperados dos alunos, sem contar, que a ausência de critérios bem definidos possibilitou que parte significativa de escolas se auto intitulassem bilíngues pelo simples fato de ofertar carga horária estendida de ensino de idioma estrangeiro em sua grade curricular, prosposta contrária ao cerne da

educação bilíngue cujas línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente.

Diante desse cenário controverso e duvidoso, muitos pais, descontentes com o aprendizado a que seus filhos estavam sendo expostos, procuraram aconselhamento jurídico e foram aos tribunais para requerer um posicionamento legal sobre a questão. No ano de 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE), liderado pelo Sr. Ivan Siqueira, iniciou um projeto com o objetivo de criar um regulamento para as escolas bilíngues. Segundo as informações encontradas no Parecer CNE/CEB n.2/2020 (BRASIL, 2020), a preparação do documento contou com inúmeros especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, de instituições de educação básica, de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor, sendo a primeira minuta produzida e apresentada para consulta pública em junho de 2020. Após receber mais de cem respostas com *feedback* de cidadãos e instituições, uma segunda versão foi aprovada por unanimidade pelo CNE (9 de julho de 2020), e atualmente está em processo de homologação pelo Ministério da Educação (MEC) (não efetuada até o momento da escrita deste artigo).

A aprovação do Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue é um momento histórico para a política educacional brasileira, pois se trata de um avanço no reconhecimento e promoção do plurilinguismo no Brasil e traz importantes definições e regulamentações para orientar a comunidade escolar sobre a concepção e a caracterização de Educação Bilíngue. As novas diretrizes também destacam explicitamente a importância de um currículo integrado e a valorização do desenvolvimento profissional dos professores como essencial para a qualidade do ensino oferecido aos alunos, sendo esta última uma das demandas mais urgentes, dado a constatação de uma quase ausência de programas de formação de professores referentes a aspectos teóricos e práticos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, além de conhecimento linguístico-discursivo para atuar nesses contextos, conforme sugere Megale (2014, apud MEGALE E LIBERALI, 2016).

Frente à emergência desse novo marco regulatório, interessa analisar, portanto, qual concepção de Educação Bilíngue está sendo proposta no Brasil de acordo com o Parecer CNE/CEB n.2/2020 e, nesse sentido, pensar criticamente qual a meta de bilinguismo que se pretende alcançar segundo os critérios estabelecidos no documento. Para tanto, este estudo de caráter documental e bibliográfico, baseado em pesquisa em fontes primárias e revisão de

literatura sobre o tema, está organizado em quatro partes. Na primeira, apresentarei um

panorama geral da educação bilíngue no Brasil, com foco no movimento de expansão das denominadas Escolas Bilíngues de Elite (EBE), na sequência abordarei alguns conceitos de bilinguismo de modo a examinar a acepção do termo na visão do Parecer CNE/CEB nº 2/2020. Na terceira parte, analisarei em que moldes a educação bilíngue está sendo proposta de acordo com o documento oficial das Diretrizes e, por fim, a quarta parte compreenderá as considerações finais deste trabalho.

1. Panorama geral da Educação Bilíngue no Brasil

No que concerne ao cenário brasileiro, apesar de sermos um país constituído por uma rica variedade multilíngue, ao longo de nossa história, tal diversidade linguística e cultural foi, por vezes, sistematicamente reprimida ou simplesmente negada. É fato que o mito do monolinguismo no Brasil, herança deixada pelos colonizadores portugueses, ainda não foi superado pela nossa sociedade e há um longo trabalho a ser feito, principalmente no campo educacional, no que se refere ao reconhecimento dessa realidade e consequente mudança de mentalidade. Conforme aponta Megale e Liberali (2016, p. 14), “só nas últimas duas décadas, temos testemunhado uma mudança ideológica que reconhece e incentiva o multilinguismo brasileiro e que legitimou a educação bilíngue para surdos, para índios e para comunidades de fronteiras”.

Embora o eixo de discussão central deste estudo seja a educação bilíngue de línguas de prestígio, pois este também é o foco que as novas diretrizes se propõem a regulamentarizar, é importante destacar que há outras propostas de educação bilíngue no território nacional. A começar pela educação bilíngue para os povos indígenas, esta só foi oficialmente reconhecida a partir de 1972 (BRAGGIO, 2001 apud MELLO, 2010), pela Portaria n. 75/N, de julho de 1972, e com base na formulação da própria lei, observa-se que os programas de ensino da época estavam pautados numa orientação que via a língua muito mais como um problema do que propriamente com a finalidade de valorização e respeito às diferenças socioculturais e linguísticas destes povos. Na sucessão dos acontecimentos, a promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, é também considerado um marco histórico no reconhecimento dos direitos linguísticos, culturais e dos processos de educação próprios das populações indígenas. Para Megale (2018), essa foi uma guinada ideológica importante que posteriormente abriu portas para o estabelecimento de políticas municipais de cooficialização de algumas das línguas minoritárias brasileiras, bem como para propostas de

educação bilíngue que as contemplam.

Em 1999, as escolas indígenas foram regulamentadas com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e, desse modo, ficou garantido aos povos indígenas o direito à educação diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitária. Tais escolas, por sua vez, abrangem os segmentos da Educação Infantil ao Ensino Médio, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seu corpo docente é formado, em sua grande maioria, por professores indígenas. O objetivo dessa educação bilíngue é manter as línguas e as culturas indígenas, sendo o português ensinado como segunda língua. Na visão de Mello (2010, p.126), no entanto, “hoje, apesar do avanço no modelo de ensino atual, muito há ainda por se fazer para que as escolas indígenas conquistem a autonomia curricular e administrativa reivindicada”.

Infelizmente essa constatação não diz respeito somente aos povos indígenas, pois no contexto da comunidade surda brasileira muitos são os desafios a serem enfrentados e os avanços ainda são dados a passos lentos. A educação bilíngue para surdos é uma conquista recente e foi assegurada por lei no ano de 2002 (Lei n.10.436/2002 - dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências), sendo posteriormente regulamentada pelo Decreto 5.626 em 2005. Até o ano de 2021, entretanto, essa modalidade educacional era incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9394/1996) como parte da educação especial. Quase vinte anos após a lei que reconheceu e instituiu a LIBRAS como forma de comunicação e expressão das comunidades de pessoas surdas do Brasil, finalmente a Presidência da República sancionou a Lei 14.191/2021, que inseriu a Educação Bilíngue de Surdos na LDB como uma modalidade de ensino independente, passando a respectiva lei a vigorar da seguinte forma:

“Art 2º. A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte Capítulo V-A:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.)” (BRASIL, 2021)

Essa modificação na LDB visa atender as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, bem como, estabelece que a oferta de educação bilíngue destes terá início desde o nascimento e se estenderá ao longo da vida. Tal medida beneficiará a comunidade de surdos como um todo que há anos vem lutando pela conquista de uma educação que entenda e os receba como

cidadãos com uma língua e cultura próprias, e não simplesmente como indivíduos portadores de uma deficiência e com necessidades educacionais especiais.

Com relação à Educação Bilíngue em Contextos de Imigração e Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira, tomando por base o estudo de Megale (2018), a primeira ainda é pouco descrita no meio acadêmico brasileiro, porém, é conhecida a existência de projetos de educação bilíngue em diferentes comunidades de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outras, que foram implantados ao longo dos anos no Brasil. A segunda, por sua vez, foi oficializada em 2004, por iniciativa bilateral Brasil e Argentina, por meio do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), sendo, posteriormente, rebatizado como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo principal de promover o intercâmbio cultural e linguístico entre professores e alunos dos países do MERCOSUL.

Chama a atenção, todavia, o fato de o Brasil fazer fronteira com dez países de norte a sul (Guiana Francesa, Suriname, Guiana, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai), e, no entanto, a quantidade/oferta de programas de cooperação educacional ser escassa ou ter pouquíssima representatividade. A falta de uma política linguística e educacional multilíngue no país destinada às populações de fronteira contribui substancialmente para o descaso e o negligenciamento dos direitos desses grupos ao acesso a uma escola na qual possam aprender as línguas com as quais interagem regularmente no seu cotidiano.

Na contramão da realidade percebida nas regiões de fronteira, a educação bilíngue em contextos urbanos, principalmente nas grandes capitais brasileiras, está cada vez mais em evidência nos discursos circulantes na sociedade e nas mídias. Megale (2018) aponta que como decorrência do aumento do interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, de um modo geral, e particularmente do inglês, a procura por escolas de idiomas aumentou consideravelmente no País, assim como aumentou o número de brasileiros que, tendo as condições financeiras necessárias, optam por matricular seus filhos em colégio internacionais ou escolas bilíngues. Esta temática também foi objeto de reflexão do CNE ao elencar os argumentos que justificassem a necessidade de uma normatização sobre a questão,

“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 valoração 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” (BRASIL, 2020, p.11).

Diante desse cenário de ampla expansão e da ausência de uma regulamentação de âmbito nacional, no qual apenas Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo¹ haviam estabelecido normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro de seus estados, o CNE aprovou, enfim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil em 2020.

O interesse das famílias abastadas de que seus filhos aprendam um idioma de prestígio internacional é sinalizado como o fator propulsor do crescimento da oferta de EBE, e que a necessidade destas, por sua vez, surgiu para atender uma demanda essencialmente mercadológica, como evidencia Marcelino (2009). Para este autor, no passado, a crença forte no Brasil era de que o inglês ensinado na escola não era suficiente para garantir a fluência dos alunos e, portanto, muitos pais matriculavam seus filhos em institutos de idiomas. Percebendo essa situação, várias escolas regulares passaram a terceirizar o ensino de idiomas na tentativa de trazer a qualidade encontrada nos institutos de ensino de inglês para dentro das escolas. Com o passar do tempo, esta também passou a ser vista como uma estratégia pouco funcional e ineficaz, e é nesse contexto que surgem as escolas bilíngues com a função, ao menos inicial, de integração do papel dos institutos de idiomas e das escolas regulares.

É importante salientar a diferença essencial na abordagem do ensino do idioma, ao se comparar o ensino nos dois modelos. Na escola bilíngue, a língua adicional (L2) é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio. Os institutos de idioma, por sua vez, ensinam a língua como objetivo principal, não como meio de instrução de conteúdos, e o enfoque é o desenvolvimento linguístico, com um horário fixo e vertentes metodológicas pouco suscetíveis a alterações e adaptações. “A escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivos de uma escola, focada na educação, não como um instituto de idiomas aumentado” (MARCELINO, 2009, p.10). O objetivo é a educação, que acontece em uma segunda língua, embora haja diferentes formatos e

¹ Rio de Janeiro - Deliberação CEE/RJ nº 341 (SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013);
Santa Catarina - Resolução CEE/SC nº 087 (SANTA CATARINA, 2016);
São Paulo - Pareceres do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 135 (SÃO PAULO, 2008) e CME/SP nº

SÃO PAULO - Pareceres do Conselho Municipal de Educação (CME) n.º 155 (SÃO PAULO, 2009) e CME/SI n.º 288 (SÃO PAULO, 2012).

possibilidades de combinação. É importante ressaltar que o conceito de escola bilíngue muda de país para país, com diferentes possibilidades e interpretações (MEGALE, 2005 apud MARCELINO, 2009), daí a importância de se compreender o que é uma escola bilíngue no Brasil.

Todas essas modalidades de educação bilíngue aqui descritas são referenciadas no Relatório do Parecer CNE/CEB nº 2/2020. O documento, porém, não se atém a fazer uma distinção em separado para a Educação Bilíngue em Contextos de Imigração, incluindo esse grupo na seção de Educação Bilíngue em Região de Fronteira mesmo sabendo que se tratam de dois contextos diferentes, com grupos específicos e, portanto, que demandam necessidades educacionais particulares, não podendo, nesse sentido, serem classificados dentro de uma mesma categoria.

Vale ainda elucidar, conforme descreve Megale (2018), que de um modo geral, a educação bilíngue no Brasil divide-se em dois grandes domínios: educação bilíngue para alunos oriundos das classes dominantes e educação bilíngue para alunos de grupos minoritários. “Quando se discute educação bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses alunos, frequentemente, vêm de comunidades, muitas vezes, socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas [...]” (Megale, 2018, p.6), podendo ainda incluir nessa classificação as comunidades de surdos, em contextos de imigração e em contextos de fronteira, ou seja, falantes de línguas maternas desprestigiadas quando comparadas ao português e que apenas recentemente foram reconhecidas e consolidadas. “Por educação bilíngue voltada para alunos do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista visando ao aprendizado de um novo idioma, ao conhecimento de outras culturas e à habilitação para completar os estudos no exterior” (MEGALE, 2018, p.6-7), ou seja, a educação ofertada pelas Escolas Bilíngues de Elite.

Tendo em vista os múltiplos contextos de Educação Bilíngue no Brasil e de modo a contemplar essa diversidade linguística, cultural e educacional, o Parecer expressa que o objetivo do reconhecimento do plurilinguismo existente no território nacional 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” (BRASIL, 2020, p.8). Entre constar no documento

e ser efetivamente parte da escola, resta saber, entretanto, o que será feito de fato no intuito

de dirimir as distâncias entre as previsões legais e as suas respectivas formas de concretização e cumprimento nas diversas realidades educacionais, principalmente no que tange ao ensino bilíngue no País.

2. Bilinguismo e o Parecer CNE/CEB nº 2/2020: traçando paralelos

Há tempos o conceito de bilinguismo tem sido discutido na academia e, embora tenha evoluído e se transformado ao longo dos anos, a definição desse fenômeno ainda gera muitas divergências entre pesquisadores da área. Isso porque chegar a um consenso sobre o que significa ser um sujeito bilíngue tem se mostrado uma tarefa complexa na medida em que envolve compreender os variados motivos e contextos que levam à necessidade de comunicação em mais de uma língua (contextos estes que estão ligados a fatores políticos, sociais, econômicos, religiosos, culturais, educacionais), bem como a diversidade de padrões de bilinguismo que podem ser desenvolvidos e identificados nos diferentes indivíduos e grupos.

Qualquer tentativa de se encontrar uma definição única de bilinguismo implicaria, conforme aponta Maher (2007, apud MIZUKAMI, 2020, p.23), necessariamente, em uma conceituação “suficientemente ampla (...) [capaz de] abarcar todos os tipos existentes, como por exemplo, a concepção de que ser bilíngue diz respeito à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. Esta tem sido a visão mais comumente encontrada em circulação na sociedade atual, conquanto seja bastante genérica, impedindo a compreensão do que é ser de fato um bilíngue e o que significa usar uma língua. Em todo o caso, várias são as teorias que buscam explicar esse fenômeno e interessa apresentar nessa seção algumas das concepções presentes, de forma direta ou indireta, no relatório do Parecer CNE/CEB n.2/2020 de modo a investigar qual concepção de bilinguismo permeia a proposta de educação bilíngue no documento.

Partindo do início do século XX e da ideia de “controle nativo”, Bloomfield (1933), um dos primeiros autores a se ocupar dessa temática, definiu sujeito bilíngue como aquele que teria um controle de duas línguas semelhante ao que teriam os falantes nativos de cada uma delas, ou seja, seria como se o falante bilíngue comportasse dois falantes monolíngues. Esta, posteriormente, foi uma teoria bastante criticada, pois parte da visão idealizada de “bilíngues perfeitos”, fato que se comprova impraticável uma vez que nenhum bilíngue exhibe comportamentos idênticos em duas línguas diferentes. Em oposição ao modelo de Bloomfield, encontra-se a proposta de Hamers e Blanc (2000, apud MEGALE, 2020). Esta

concepção assume o caráter multidimensional do bilinguismo (identificam-se seis dimensões de bilinguismo e quinze tipos de sujeitos bilíngues), entretanto, o problema referente a ela diz respeito à tentativa de colocar os sujeitos bilíngues em categorias prefixadas, o que decorre em uma contradição, visto que o bilinguismo pode se manifestar de diferentes maneiras e se modifica de acordo com fatores históricos, culturais e políticos, entre outros, sendo inconcebível tentar classificar a multiplicidade de variáveis em apenas um restrito grupo de categorias.

Nos estudos de Megale (2019), a autora analisou diversas definições de bilinguismo apresentadas por pesquisadores renomados da área como Bloomfield (1935), Macnamara (1967), Harmes e Blanc (2000), Wei (2000), entre outros, e observou que, embora cada um defenda uma visão específica sobre o tema, até mesmo divergentes, o aspecto comum entre as teorias é que todas desconsideravam um fator de extrema importância, diga-se até mesmo imprescindível no sentido de compreender o sujeito bilíngue: os diferentes contextos comunicativos em que os indivíduos interagem. Mais recentemente, tem-se inclusive questionado a validade das teorias que visam classificar os sujeitos em bilíngues ou não segundo a criação de categorias e divisões clássicas de primeira e segunda língua, pois para além do conhecimento e das competências linguísticas, os indivíduos convivem em diferentes contextos sociais nos quais eles sempre desenvolverão conhecimentos distintos nas línguas de seu repertório. A crítica a esses modelos que pretendem classificar o grau de bilinguismo de um indivíduo segundo critérios objetivos refere-se justamente à dificuldade de definir, por exemplo, alguém que entende perfeitamente uma segunda língua, mas não possui habilidade suficiente para se expressar oralmente nela, ou até mesmo, um indivíduo que é capaz de falar, mas não consegue escrever. Além do mais, há que se atentar para o fato de que o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins como os mesmos interlocutores, sendo este mais um ponto desfavorável à adoção aos modelos classificatórios.

Contraopondo as teorias que optam pelo viés da classificação, têm-se as propostas de visão de *continuum* para se pensar os indivíduos bilíngues (MARCELINO, 2009), de visão holística de bilinguismo, como sugere Grosjean (1982, apud MEGALE, 2020, p. 19), e de noção de repertório linguístico, em que o desempenho do sujeito bilíngue é aqui compreendido como o de alguém que “opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue, nem o do falante em L2” (MAHER, 2007, p. 77-78, apud MEGALE, 2020, p.21). Com base nestas ideias, entende-se que o sujeito bilíngue está

propenso à permeabilidade das línguas que o constituem, e, assim sendo, sua identidade como bilíngue não é estanque, pelo contrário, encontra-se sempre em construção.

No que concerne ao Parecer, o documento apresenta a compreensão de bilinguismo, ainda que de maneira superficial, na visão de diferentes autores, como Bloomfield (1933), Haugen (1953), Grosjean (1989), Baetens (1986), entre outros, porém, desperta o interesse o fato de o relatório não declarar explicitamente por qual das concepções o CNE optou para fundamentar as normatizações das Diretrizes. Ainda na seção “2.2 Bilinguismo & Plurilinguismo” (BRASIL, 2020), o texto menciona que “contemporaneamente, operou-se a preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo (CAVALLI, 2005 apud BRASIL, 2020, p.16)”, sem especificar exatamente o que seria esse plurilinguismo, fazendo apenas uma breve e vaga menção ao termo:

É que o aprendizado de outras línguas, na perspectiva plurilíngue, remete à multiplicidade de perspectivas culturais – dentro e fora do território nacional. 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. (BRASIL, 2020, p.17)

Ainda no que concerne a esse ponto, ressalte-se que apesar do relatório reconhecer a importância das interações sociais e culturais no aprendizado de línguas adicionais e constituição do sujeito bilíngue, o que fica estabelecido como critério de avaliação dos estudantes no Projeto de Resolução é a utilização dos testes de proficiência do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas (Common European Framework for Languages - CEFR) (ver artigo 19, Projeto de Resolução, BRASIL, 2020), o que acaba por contradizer tal reconhecimento, uma vez que estes testes são pautados no exame da proficiência da língua sem considerar as experiências vividas por cada indivíduo nas línguas que os constituem. Ou seja, o aprendizado do estudante é mensurado tomando-se por referência o desenvolvimento linguístico nas quatro habilidades (*listening, speaking, reading and writing*), com vistas a atingir um desempenho mínimo de proficiência de acordo com os padrões dos testes europeus.

Compreende-se, por conseguinte, que a acepção de bilinguismo na visão do CNE fundamenta-se no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nas duas línguas de instrução utilizadas na escola, de modo a capacitá-los a utilizarem tais línguas nas suas diversas modalidades (fala, escrita, leitura e compreensão).

principalmente no que diz respeito ao contexto escolar/acadêmico. Não obstante, é válido salientar, com base no que defende Marcelino (2009), que no processo de constituição de um indivíduo bilíngue uma série de fatores entra em jogo e, por mais que a equação seja perfeita, ao se colocar a variável mais importante (o aprendiz) os resultados podem variar de maneira substancial. Logo não há como se garantir que “em contexto X, com exposição Y o indivíduo se tornará bilíngue tipo W” (MARCELINO, 2009, p.6). É possível apenas oferecer as condições, inserir a variável e aguardar pelos resultados.

3. Educação Bilíngue nos moldes das Diretrizes Curriculares Nacionais

A expressão educação bilíngue é, geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilinguismo denominado de elite, ou seja, um bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. As escolas bilíngues no Brasil (e em outros países), por exemplo, escola americana, escola francesa, tem na língua alvo seu (principal e, às vezes, único) meio de instrução independentemente da língua materna (L1) do aluno (CAVALCANTI, 1999). Ou seja, o aprendizado ocorre por meio da metodologia de ensino das disciplinas escolares em integração com uma língua estrangeira. Conforme Gajo (2009, apud ROCHA, 2015), esse tipo de ensino se caracteriza como bilíngue na medida em que o aprendiz se torna capaz de construir conhecimento em uma disciplina (a princípio) não linguística fazendo uso da língua alvo. Nesse sentido, a língua alvo torna-se língua de escolarização, auxiliando e apoiando o ensino de língua em si.

É também oportuno ressaltar que a educação bilíngue não se trata de apenas adicionar uma segunda língua ao repertório do aluno. A questão central desse tipo de educação tem por base o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, muitas vezes, contextos sociais diversificados. Desse modo, “o professor deve estar apto a lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando diversos graus de proficiência linguística nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas” (SALGADO, et al, 2009, apud MEGALE, 2018, p.14). O relatório do Parecer se posiciona em consonância com esse entendimento e prevê que “a educação plurilíngue ou bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes” (BRASIL, 2020, p.16). Todavia, no que se refere ao texto do Projeto de Resolução, com destaque para o artigo 2º que caracteriza o que é uma Escola Bilíngue para

resolução, com destaque para o artigo 2º que caracteriza o que é uma Escola Bilíngue para

efeitos de normatização, a concepção de Educação Bilíngue enfoca mais o viés curricular e acadêmico visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas dos estudantes do que propriamente uma formação sócio-cultural que os tornem hábeis a se comunicarem e interagirem em múltiplos contextos, educando-os para a ampliação de suas experiências e visões de mundo.

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. (BRASIL, 2020, p. 24)

Na sequência, em seu § 2º do art.2º, fica também determinado que as instituições educacionais que ofertem todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues, cuja implantação pode se dar gradativamente (BRASIL, 2020). Nesse aspecto, o documento é taxativo ao caracterizar o que é considerado uma escola bilíngue, distinguindo-a das escolas com carga horária estendida em língua adicional e das escolas brasileiras com currículo internacional. As novas normatizações impactam as escolas autodenominadas bilíngues posto que estas precisarão seguir/se adequar ao padrão definido pelas Diretrizes e não mais definirem suas próprias regras. A margem que se dá para estas escolas é que a implementação do seu projeto pedagógico (PP) possa ocorrer de forma gradativa, já que este se tornou obrigatório ao longo de toda a escolaridade, para todos os alunos, não havendo mais a opção do PP se concentrar em apenas uma etapa da escolarização como era comum se encontrar nas escolas ditas bilíngues de até então.

Outro fator de caracterização das escolas bilíngues remete à adoção de parâmetros de carga horária mínima de instrução na língua adicional e de carga horária máxima nas atividades curriculares nas diferentes etapas da educação básica. O documento estipula um mínimo de 30% (trinta por cento) de tempo de instrução na língua adicional e um máximo de 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já para o 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. A estipulação desses tempos, por sua vez, compromete novamente o funcionamento de algumas escolas que se denominavam bilíngues, mas ofertavam tempos de instrução inferiores a 30%, assim como,

navim escolas que optavam por um processo mais imersivo na educação e acabavam

ofertando mais do que 50%. Em ambos os casos, tais escolas precisarão se adequar se quiserem ser intituladas bilíngues.

Para além dessa observação, a crítica que se faz à proposta da resolução é que não há clareza com relação aos critérios utilizados e às motivações que justificaram a escolha por esses percentuais de tempo. O relatório não apresenta nenhuma fundamentação teórica a esse respeito que demonstre que essa é a quantidade adequada para se obter resultados suficientes, nem mesmo faz referência a pesquisas que comprovem que esses números são eficazes para a aprendizagem. Tal postura sugere que a escolha foi feita de maneira arbitrária, mas para todos os efeitos, por se tratar de uma determinação, caso seja homologada, as escolas terão que fazer as devidas adaptações a esse quadro de horários.

Somado a esses preceitos, os professores em formação iniciada a partir de 2022 (a cargo de ministrar as disciplinas em língua adicional) também terão de cumprir com alguns requisitos para atuarem nas Escolas Bilíngues, sendo eles:

- a. ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue²;
- b. ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no CEFR.

Tomando por base os estudos de Borges e Medeiros (2022), observa-se que o texto não faz qualquer menção específica para os docentes que atuarão na L1 dos alunos ou para os professores atuantes em escolas bilíngues para surdos. Ademais, o documento equipara duas formações extremamente diferentes (Pedagogia e Letras) pensadas para atuações diversas, desconsiderando as singularidades de cada segmento e até mesmo a complexidade do contexto do ensino de línguas. Autores como Rixon (1991), Cameron (2001), Phillips (2003), Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) e Faria e Sabota (2019), defendem que, para além do conhecimento linguístico, no que se refere aos professores de língua adicional, é fundamental que estes compreendam o desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos, como ela aprende e pensa as línguas. Por conseguinte, admite-se que a formação de professores proposta no Parecer CNE/CBE n.2/2020 apresenta um viés tecnicista, pautado exclusivamente no conhecimento linguístico em contraposição a uma formação dialógica e crítica que valorize a interculturalidade de saberes e práticas.

² Professores que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio devem ter licenciatura correspondente à área curricular de atuação, formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue.

MEC), EXCETO PARA PROFESSORES COM FORMAÇÃO EM ESCOLAS PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.

A quarta condição explicitada nas Diretrizes concerne à organização curricular e fica definido que o currículo das Escolas Bilíngues deve incluir disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exclusivamente ministradas na L2 de instrução, o mesmo aplicando-se às disciplinas da Base Diversificada do Currículo. Com relação a esse ponto, significa dizer que continua válido o que está disposto na BNCC sobre o funcionamento e a obrigatoriedade das escolas regulares de Educação Básica cumprirem o disposto para o componente curricular de língua portuguesa, mas, além disso, algumas disciplinas dos componentes curriculares da BNCC terão que ser ministradas na L2. Assim sendo, cabe a reflexão sobre como se dará o ensino simultâneo de uma língua adicional e do conteúdo curricular por meio desta. Definitivamente, não é uma tarefa fácil, e conforme apregoa Megale (2020, p. 19) “o docente que atua por meio da língua adicional dos alunos muitas vezes precisa atentar ao fato de que eles estão no processo de se tornar falantes dessa língua”. “São, portanto, duas realidades que demandam um trabalho diferenciado, devendo-se considerar os recursos linguísticos disponíveis entre os alunos e quais ainda devem ser construídos em um período determinado, bem como, um processo didático diferenciado para cada contexto. O desafio de se ensinar um conteúdo em uma língua que os estudantes ainda não dominam também consiste no fato de que cada área do conhecimento tem uma linguagem e cultura própria, nos campos da terminologia, dos conceitos e dos princípios” (DALAMURA, MAGALHÃES E FONSECA, 2016, apud MEGALE, 2020), sendo, portanto, necessário desenvolver linguagem e discursos compatíveis com os alunos para o ensino dos conteúdos e compreensão dos mesmos.

A proposta de padronização para a atuação das escolas bilíngues em território brasileiro, apesar de ser uma tentativa inicial de estabelecer um padrão de qualidade para a Educação Bilíngue, ainda apresenta muitas lacunas e divergências em seu texto, carecendo de ajustes, aprimoramentos e reavaliações. Além do mais, a despeito de se declarar Plurilíngue, observa-se que o conteúdo das Diretrizes tem uma tendência a destinar-se ao que Megale (2018) classifica como educação bilíngue para alunos oriundos das classes dominantes, ou seja, uma educação elitista. Esta, por sua vez, visa ao aprendizado de um novo idioma, geralmente uma língua de prestígio internacional, como forma de se obter as condições “necessárias” para aumentar as chances de sucesso profissional e melhores oportunidades de estudo/trabalho no mercado globalizado, sem necessariamente educar para a diversidade linguística e cultural existente no País. Como bem explicita Zoppi-Fontana e Diniz (2008, p.148, apud MIZUKAMI, 2020, p.44), no caso do inglês, além de ser atualmente considerado uma língua franca de status universal e veicular, este também se tornou uma mercadoria bem cotada no

...idade, de status, universitária e religiosa, que também se tornou uma motivação para estudar no

imaginário social brasileiro. Nessa perspectiva, os motivos/interesses que levam ao aprendizado de uma língua adicional de prestígio são atribuídos prioritariamente ao valor simbólico e mercadológico que essa língua possui na sociedade, deixando as questões educacionais propriamente ditas relegadas a segundo plano.

Assim sendo, verifica-se a necessidade de se avançar nas compreensões, normatizações e práticas relativas à Educação Bilingue no Brasil, com vistas a se promover uma formação bi/plurilíngue mais consciente e transformadora e não apenas reprodutora de modelos estrangeiros que reforcem o caráter de educação elitista. Nessa busca, Megale e Liberali (2016) sustentam a importância dos estudos e das leis que organizam a área em propiciar uma visão cidadã para essas experiências EBE, que envolvam uma postura a partir da qual cada indivíduo assuma suas escolhas e práticas linguísticas e seus modos de interação particulares, atentos às implicações socioculturais que terão e as relações e os sentimentos de pertencimento resultantes das mesmas.

Considerações Finais

Esse estudo teve como objetivo investigar quais as concepções de bilinguismo e Educação Bilingue estão pautando a configuração desse modelo educacional no Brasil diante da iminente homologação de um novo marco regulatório referente ao tema. Para tanto, as análises apresentadas fundamentaram-se na revisão de literatura de pesquisadores renomados da área, bem como, no documento oficial do Parecer CNE/CEB n.2/2020.

A demanda social pelo conhecimento de outras línguas tem aumentado na sociedade e a escola não está apartada dessa realidade. As mudanças sociais, econômicas e científicas exercem um impacto na maneira de conceber a educação a cada período histórico, e a escola, por sua vez, reorganiza-se em função dessas influências ao mesmo tempo em que também influencia a sociedade. Embora não seja um fenômeno recente, verifica-se que a Educação Bilingue tem caracterizado-se como uma tendência do século XXI. No Brasil, as discussões em torno dessa temática estão sendo cada vez mais motivadas pelo crescente interesse de uma parcela específica da população em optar por esse tipo de ensino, concomitante à falta de clareza que ainda se tem sobre as concepções adotadas pelas escolas e à necessidade urgente em propor normatizações que tratem dessa questão.

Conforme exposto nesse artigo, há distintas visões do que é ser bilingue e estas possuem raízes históricas, políticas, sociais, econômicas, culturais, que justificam suas existências e

raízes históricas, políticas, sociais, econômicas, culturais, que justificam suas existências e,

consequentemente, a forma como são postas em prática. No caso da proposta apresentada pelo Parecer CNE/CEB n.2/2020, percebe-se que concepção de bilinguismo segue uma orientação pautada na proficiência da língua adicional com base nos critérios do Quadro Comum Europeu de Referências para as Línguas, na qual impera a valorização do aprendizado das línguas ditas de prestígio internacional. Apesar de o Relatório fazer referência à necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade linguística e cultural presente no País, o texto das Diretrizes apontam pelo caminho da valorização do desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes.

Além disso, no intuito de regulamentar a Educação Bilíngue em território nacional, a formação de professores é um dos pontos que mais suscita questionamentos. Isso porque, atualmente, as formações destinadas aos professores que irão atuar com Educação Bilíngue ainda são escassas em território nacional, e, no que tange aos cursos de Pedagogia e Letras, estes em sua maioria, parecem não preparar os profissionais adequadamente para atuar em instituições bilíngues nos moldes que prevêm as Diretrizes. Evidencia-se, portanto, a necessidade do fomento a políticas para a Educação Bi/Plurilíngue concernente à formação inicial e continuada de professores, de modo a prepará-los adequadamente para atuarem nesses contextos escolares.

Por fim, a elaboração de um primeiro marco regulatório de âmbito nacional que norteie o funcionamento das escolas bilíngues no País é de certa maneira um avanço no cenário educacional brasileiro, demonstrando que o crescimento dessa modalidade educativa não pode mais ser negligenciado. De toda a forma, é importante ressaltar, que o documento ainda apresenta incongruências e contradições, como também, é abrangente e vago em alguns pontos (com relação à carga horária, por exemplo). Porquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue ainda aguardam homologação, será interessante dar continuidade aos estudos futuros para investigar como as normatizações previstas em lei serão adotadas nos diferentes cenários educacionais bilíngues brasileiros.

Referências bibliográficas

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

BORGES, S., MEDEIROS, B. Formação de Professores Bi/Multilíngues: uma análise dos documentos oficiais brasileiros. **Revistas Papéis**. Campo Grande, MS, v. 26, n.51,p.59-87, 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: CNE, 2020. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=Curr%C3%ADculos Acesso em 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. 2021. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> Acesso em: 15 jul. 2022.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

FARIA, M.; SABOTA, B. Desafios da Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. Dossiê Especial FICLLA. **Revista X**, Curitiba, v.14, n. 5, p. 244- 264, 2019.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, volume XIX: 1-22, 2009.

MEGALE, A., LIBERALI, F. Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

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

MEGALE, A. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. v.2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MELLO, H. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MIZUKAMI, A. **Que bilinguismo é esse? Concepções presentes no projeto político-pedagógico de escolas que se autodenominam bilíngues**. Orientador: Ana Claudia Balieiro Lodi. 2020. 140p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em:
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-06012021-093350/pt-br.php> Acesso em: 20 jul. 2022

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: OUP, 2003.

RIXON, S. The role of fun and games activities in teaching young learners. In: BRUMFIT C.; MOON J.; TONGUE R. (Eds.) **Teaching English to children: from practice to principle**. London: Collins, ELT, 1991. p. 33- 48.

ROCHA, L. Educação Plurilingue e formação de professores: Caminhos e percalços. **Anais do VI Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF** - Estudos de Linguagem, UFF, nº1, p. 331 - 344, 2015. (conferir, mas acho que extraí o trecho dessa referencia)

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

