

O currículo e a educação bilíngue: considerações e possibilidades

The curriculum and bilingual education: considerations and possibilities

Melissa Lima de Souza^{1*}, Luciana Rocha Cavalcante²

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo provocar reflexões acerca do conceito de currículo e suas implicações para e na educação bilíngue. Revisitamos estudos sobre currículo em um panorama geral traçando uma linha histórica do tema. Após essa tomada de consciência apresentamos à educação bilíngue no Brasil. Discorremos sobre o mito do monolinguismo em nosso país e então apresentamos os modelos de educação bilíngue tanto para grupos minoritários quanto para grupos dominantes. Destacamos, também, os conceitos de sujeito bilíngue e educação bilíngue. Em um contínuo de reflexões trouxemos a concepção de currículo bilíngue em uma perspectiva integrada que trabalhe fora do modelo de bilíngue idealizado. Mostramos alguns modelos de oferta de currículos bilíngues presentes em nosso país e ressaltamos o parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 e todas as determinações para a área.

Palavras-chave: Currículo; Bilinguismo; Escola bilíngue; Sujeito bilíngue; Currículo bilíngue.

ABSTRACT

This research aims to provoke reflections on the concept of curriculum and its implications for and in bilingual education. We revisited studies on curriculum in an overview, tracing a historical line of the theme. After this awareness, we presented bilingual education in Brazil. We discussed the myth of monolingualism in our country and then presented models of bilingual education for both minority and dominant groups. We also highlighted the concepts of bilingual individual and bilingual education. In a continuum of reflections, we brought the concept of bilingual curriculum into an integrated perspective that works outside the idealized bilingual model. We indicated some models for offering bilingual curricula present in our country and highlighted the CNE/CEB Nº: 2/2020 document and all the determinations for the area.

Keywords: Curriculum; Bilingualism; bilingual school; Bilingual individual; Bilingual curriculum.

¹ Instituto Federal do Maranhão.

*E-mail: melissa@ifma.edu.br

² Universidade Federal do Maranhão.

INTRODUÇÃO

O interesse pela educação bilíngue desperta curiosidades, levanta questionamentos e provoca discussões sobre diversos aspectos e características desse universo. As mudanças da sociedade contemporânea afetaram a educação como um todo e a expansão da educação bilíngue e sua ampliação de oferta confirmam esse fato.

A expectativa da sociedade é que a escola consiga trabalhar com os alunos, de forma mais ampla, variados aspectos que no século XIX, por exemplo, não eram enxergados no espaço educativo. A mera transmissão de conhecimento acadêmico tão enfatizada no período acima citado não faz mais sentido em uma sociedade informada, plural e, principalmente, multicultural.

O aumento do interesse da população em geral por línguas decorre dos efeitos da globalização que diminuiu consideravelmente a distância entre “mundos” que outrora eram inatingíveis. A intensificação das migrações, o avanço tecnológico e a inclusão digital possibilitaram a comunicação mais efetiva entre a população trazendo à tona a necessidade real de interação entre os pares/grupos de forma presencial ou virtual.

Todas essas condições criaram uma intensa mobilidade comunicacional e permitiram uma aproximação mundial gerando um aumento de trocas comunicativas entre pessoas de diferentes origens. A língua inglesa é vista então como um passaporte de comunicação e de posicionamento social, pois não se pode negar que um bom conhecimento do idioma pode trazer oportunidades de acesso à melhores vagas no mercado de trabalho e possibilita também a comunicação durante viagens de lazer ou de estudo/trabalho dos cidadãos globalizados.

Outro fator apontado por Megale (2018) como importante foi a ascensão econômica da classe C que fez com que mais de 90 milhões de brasileiros pudessem viajar para o exterior para estudar ou para viagens de turismo e com isso o interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente a inglesa, cresceu. Durante muitos anos os institutos de idiomas viveram seu período áureo principalmente pela cultura nacional de que não se aprende a língua inglesa na escola regular brasileira. Os mais afortunados então levavam vantagem em relação à maioria da população, pois podiam arcar com os custos de estudar em instituições especializadas no ensino de línguas estrangeiras (inglês principalmente). O território escolar sempre foi maltratado pela questão de que anos de estudo da língua na educação básica não servia para atingir a tão almejada fluência.

É diante desse cenário de ascensão econômica que a escola bilingue surge como uma possibilidade expandida a muitos outros brasileiros. A atual condição financeira viabilizou as matrículas de muitos novos estudantes em escolas internacionais e bilíngues no Brasil. Na década de 80, como aponta Moura (2021), as primeiras escolas bilíngues surgiram em São Paulo e eram inspiradas em modelos de educação bilíngue canadense com um currículo desenvolvido em inglês e português. Então, outras iniciativas locais foram surgindo e a educação bilingue de prestígio, como é conhecida por questões tocantes à condição financeira de seu público inicial, foi ganhando força e estabelecendo seu lugar no mercado educacional brasileiro. Ainda segundo a autora, nos últimos 20 anos essa fatia de mercado cresceu absurdamente e a educação bilingue tornou-se uma tendência e uma ferramenta comercial poderosa para atrair mais alunos.

A linguagem então, como se pôde constatar, está intrinsecamente conectada a todo esse processo de transformação e ganha um lugar de destaque no cenário educacional através da oferta de distintos modelos de educação bilingue (LIBERALI, 2019). Portanto, não se pode deixar de falar que esses eventos e alternâncias de posicionamento trazem consigo reflexões acerca do papel da escola, do que se espera dela, da formação dos professores e dos alunos e principalmente do currículo.

Nesse novo entendimento e olhar não cabe um currículo engessado e sem possibilidade de discussão e formação dos alunos e professores sobre tópicos além de conhecimentos meramente técnicos. Faz-se necessária a tomada de consciência de que currículo também é uma questão de identidade (SILVA, 2005).

Concordamos com a ideia deste autor ao afirmar que currículo é identidade, e que, portanto, por assim ser, reconhecemos que um currículo deve ser o norte de uma escola e deve responder a distintas perguntas além das meramente técnicas e mecânicas, pois segundo Silva (2005, p. 15) “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.”.

Partindo do pressuposto de que currículo é também identidade, devemos levar em consideração que tudo muda quando admitimos essa visão e que todos os atores que fazem parte desse processo são afetados. A complexidade do próprio contexto bilingue já apresenta por si só um desafio para os professores que, apesar de terem sua formação inicial nos cursos de Letras e/ou Pedagogia, não estão em sua maioria preparados para lidar com o fato de que em um efetivo ambiente bilingue o ensino se dá *em e com* línguas

como veículo de acesso aos conteúdos. Não mais se entende o ensino única e exclusivamente centrado em questões estruturais como o suficiente para o aprendizado. Segundo Moura (2010, p.2) a “atuação na educação bilingue envolve não apenas garantir o acesso dos alunos a conhecimentos e habilidades nas áreas de conteúdo, mas também o compromisso de ampliar seu repertório linguístico.”. Concluimos então que é um processo que envolve mais que só uma ou só habilidade e/ou conhecimento.

Desta forma, pretendemos com este trabalho, discutir e discorrer historicamente sobre currículo e todas os seus encadeamentos, sobre educação bilingue no Brasil e sobre ofertas de currículos bilingues em nosso cenário educacional.

Para tanto, baseados em uma revisão bibliográfica, desenvolvemos este artigo em quatro seções, além deste texto introdutório. Na primeira discorremos sobre currículo traçando um panorama geral a partir de uma perspectiva histórica. A seguir, discutimos educação bilingue no Brasil e suas modalidades de oferta. Por fim, tratamos sobre currículos ofertados na educação bilingue de prestígio em nosso país e seus desdobramentos. Na última seção apresentamos as considerações finais sobre a temática aqui abordada.

CURRÍCULO: HISTÓRIA, CONCEITO E IMPLICAÇÕES

No período compreendido entre os séculos XVI e XIX o currículo surge na história como conteúdo apresentado para estudo. Com base nos apontamentos feitos por Goodson (1995) podemos traçar uma linha do tempo que se inicia em 1509 no College of Montaign (Paris), mais precisamente em seus estatutos, que citam a divisão dos alunos em classes com separações feitas por estágios ou níveis de complexidade de acordo com a idade e o conhecimento exigido. Na Universidade de Glasglow (1577), ainda baseado no levantamento do autor acima, têm-se notícia do emergir de uma sequência de escolarização firmada em ideias calvinistas com um forte apelo disciplinar que buscava o exercício moral e espiritual eficaz e com valor próprio de edificação.

A partir dessas constatações podemos fazer associações de currículo à padrões de organização e controle sociais visto que as classes eram divididas de acordo com o conhecimento exigido e isso nos faz refletir intimamente sobre currículo e controle, currículo e diferenciação, currículo e disciplina que foi marcante nos séculos XVI e XVII como afirma Hamilton (1980, s/p. *apud* GOODSON, 1995, p. 32):

O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como a Escócia), essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais, sim; mas bipartidos – onde os “eleitos” (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares).

Essa citação nos traz a confirmação de que a diferenciação curricular existia e era realizada de acordo com a condição econômica da população fazendo com que crianças da mesma escola e da mesma idade tivessem acesso ao currículo que era determinado para a sua condição social. Conseguimos inferir também que a educação não era um direito de todos, pois somente os “eleitos” tinham a possibilidade de acesso a uma escolarização avançada.

Segundo Eby (1970), Lutero (1526) foi o primeiro reformador moderno a defender a educação compulsória e a advogar a favor de investimentos para a manutenção das escolas para todos, como um bem coletivo, como sendo algo necessário ao país. Ainda segundo ele, a educação popular foi negligenciada na Europa católica durante os séculos XVI e XVII conforme o dito abaixo:

Subvenções e bolsas ainda mantinham abertas, para um número restrito de meninos pobres, a entrada para o progresso na igreja, e, ocasionalmente, prelados e outras pessoas ricas mantinham meninos pobres promissores na escola ou universidade. Tais oportunidades, contudo, não produziam efeito real sobre os analfabetos e ignorância das massas; estavam abertas, em sua maioria, somente para membros pobres de famílias influentes. Não havia educação para suprir as necessidades das classes trabalhadoras (EBY, 1970, p. 193).

Comenius (1996), no século XVI, defende, por meio da Didática Magna (1630) que a educação deveria ser igual para todos e afirma que não somente os filhos de ricos ou pessoas importantes devem ter o direito à escola, mas sim toda a população em igualdade.

Diante dos estágios iniciais da Revolução Industrial (final do século XVIII e início do século XIX) acontece uma transição e um deslocamento no papel familiar decorrente das transformações que estavam acontecendo no mundo. As famílias (de

massa) então deixam de ser as únicas responsáveis pela escolarização dos filhos, pois como a economia requisitava uma produção industrial, os pais tiveram que ceder as suas funções educacionais às instituições e atender as demandas econômicas que não mais aceitavam a produção doméstica a que a população estava habituada. Portanto a escolarização estatal aparece e há uma transição então no sistema de classes para a sala de aula. Segundo Hamilton (1980, s/p. *apud* GOODSON, 1995, p.34) “a mudança de classe para sala de aula representava uma transformação mais generalizada em escolarização – a vitória suprema das pedagogias baseadas em grupo sobre as formas mais individualizadas de ensino e aprendizagem”.

Na segunda metade do século XIX a avaliação é institucionalizada e a diferenciação curricular ficou mais evidente. “Nessa época da história, o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. Este poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização” (GOODSON, 1995, p. 35).

Portanto, no começo do século XX a epistemologia que caracterizava a escolarização combinava a trilogia: pedagogia, currículo e avaliação. Por conta da institucionalização da avaliação o conselho examinador de universidades foi estabelecido e os efeitos colaterais do currículo tornaram-se generalizados e duradouros. Goodson (1995, p. 35) discorre sobre esses efeitos afirmando que,

O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação dessa mudança foi a matéria escolar [...] E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar.

No ano de 1917 houve a definição dos Regulamentos Secundários elencando as matérias consideradas básicas de um Certificado Escolar. Então, as matérias consideradas acadêmicas, tornaram-se a preocupação das escolas secundárias, e segundo Goodson o conflito curricular passou a assemelhar-se à situação hoje existente, pois centralizou-se na definição de avaliação do conhecimento examinável.

O currículo como objeto de pesquisa e estudos aparece, pela primeira vez, nos Estados Unidos no início do século XX com o livro de Bobbit, *The curriculum* (1918). Para ele, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos com base no

Taylorismo que tem como primícia o uso de técnicas diversas para gerir um trabalho com o máximo aproveitamento da mão de obra contratada. No modelo de Bobbit temos então a concepção de fábrica e os alunos são processados como um produto fabril. Ele acreditava que a escola deveria funcionar como qualquer outra empresa comercial ou industrial. Fazendo um paralelo ao conceito exposto por Bobbit e a etimologia da palavra currículo temos a definição de que a palavra tem origem no vocábulo latino *scurrere* que significa curso ou carro de corrida. Portanto, currículo é entendido como um curso a ser seguido e há uma semelhança com o conceito trazido por Bobbit.

Ainda dentro da perspectiva de Bobbit o currículo se resumia à organização. Em uma atividade burocrática, o especialista mecanicamente desenvolvia currículos com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias para as ocupações da vida adulta, ou seja, era uma questão técnica. Estamos aqui falando de padrões. Segundo Silva (2005), o que Bobbit definiu como currículo se tornou uma realidade para um número expressivo de escolas, de professores, de coordenadores etc.

No Brasil, segundo Santos & Paraíso (1996), o campo do currículo nasceu do escolanovismo com influência do pensamento progressivista em educação. Currículo até então, era entendido como as experiências vividas pelos alunos sob a coordenação da escola. Nos anos 60 ocorreu a inserção da disciplina Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia. Na década de 70 o nosso país segue influenciado pela essência tecnicista americana, pela determinação de objetivos e de controle no processo educativo. Ainda segundo as autoras a tradição tecnicista influenciou toda uma geração de educadores que insistiu na forma mecânica de conceber o currículo pautando como fundamental um currículo que trabalhasse com uma definição clara e precisa de objetivos que definiriam os conteúdos necessários para atingir tais objetivos.

Na década de 80, o currículo passa a ser entendido e visto em outras esferas tais como a política, a econômica e a sociocultural, por exemplo e é fruto das experiências e conhecimentos vividos pelos alunos no ambiente escolar. Avançando ainda nesse período, e a partir da política do multiculturalismo, o campo avançou em reflexões. O currículo passa a ser visto como um território ativo de produção cultural e não apenas como um mero transmissor de cultura.

Silva (2005) promove reflexões interessantes e pertinentes referentes ao campo do currículo. O autor apresenta o termo *teorias do currículo* como “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que-

cronologicamente, ontologicamente- a precede” (2005, p. 11). Esse termo vem acompanhado das palavras “discurso” e “perspectiva” ao longo de suas reflexões. Ele defende que as teorias do currículo a partir da noção do discurso, revelam, uma abordagem mais histórica e menos ontológica da definição de currículo, por exemplo. Desta forma, a definição nos aponta o que uma determinada teoria pensa o que currículo é.

As teorias de currículo, por sua vez são classificadas em: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Cada uma delas, segundo o autor tem em comum a questão central que é qual conhecimento deve ser ensinado, ou seja, o que? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2005, p.15).

Tratando do currículo na educação bilíngue, que é o foco do nosso estudo, reconhecemos que a linguagem faz parte do processo de transformação da sociedade e promove o desenvolvimento de ferramentas colaborativas dentro do contexto de globalização crescente quando trabalhada eficazmente em um currículo multilíngue. Portanto, segundo Liberali (2019, p. 32),

é preciso considerar a concepção de um currículo que pode sustentar uma organização crítica do processo de ensino-aprendizagem, conhecer o papel da translíngua (translanguaging) na compreensão das formas de inserção dos sujeitos (...) e perceber os multiletramento como apoio para os modos de organização e de materialização curricular em contextos de Educação Multi/Bilíngue.

Desta forma, acreditamos que um currículo integrado e plural ocupa uma posição relevante no contexto bilíngue.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Existe um imaginário que o Brasil é um país monolíngue e uniforme culturalmente. Cavalcanti (1999) salienta que esse mito se sustenta devido ao “alheamento”, a “indiferença” às minorias linguísticas no Brasil compostas por comunidades de surdos, de imigrantes e pelos povos indígenas.

Além disso, segundo Oliveira (2009), produziu-se um “conhecimento” de que no Brasil se fala o português e um “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são também faladas. De acordo com Maher (2013) hoje são faladas, em nosso país, mais

de 222 línguas. Vale ressaltar que esse número não se refere a línguas estrangeiras, e sim a línguas maternas de cidadãos brasileiros usadas no dia a dia em várias comunidades.

Ao longo da história, e para “tratar” a grande diversidade linguística brasileira no momento da chegada da Coroa Portuguesa em nosso território, os jesuítas desenvolveram um projeto de política linguística que elegeu uma língua (de base indígena) de comunicação interétnica (entre negros, índios e portugueses) chamada nheengatu, para viabilizar o projeto de colonização. A partir de então, deu-se início ao processo de extinção de várias línguas indígenas, pois os falantes eram pressionados a usar o nheengatu em toda e qualquer comunicação oficial (FREIRE, 2008).

Em 1758, a partir de políticas linguísticas instituídas pelo Marquês de Pombal, o português torna-se a língua oficial do Brasil. Segundo Maher (2013), esse fato deu continuidade ao silenciamento das línguas faladas pelos povos indígenas que aqui habitavam. Durante o período do Estado Novo (1937-1945) ocorreu a “nacionalização do ensino”. As comunidades de imigrantes, instaladas principalmente no Sul e Sudeste do país, sofreram uma forte repressão linguística e o governo ocupou escolas e fechou gráficas que publicavam materiais nas línguas dessas comunidades (alemão, italiano e japonês).

Deste modo, com o “apagamento” de línguas, a substituição de línguas minoritárias e a repressão linguística de comunidades de imigrantes, o mito do monolinguismo no Brasil é instaurado e a condição de Estado-Nação que traz a uniformidade como primícia ganha o seu lugar. A aversão à diversidade linguística é fortemente percebida nesse período da história.

Em nosso momento atual, vivemos em nosso país, igualmente o que tem sido experimentado em todo o mundo. Os efeitos da globalização têm gerado ambientes mais comunicativos que proporcionam trocas entre pessoas de diferentes origens provocando a expansão do multilinguismo. Além disso, no Brasil, o trânsito de estrangeiros aumentou tanto na condição de imigrantes quanto de refugiados ou de trabalhadores de multinacionais transplantados. Todas essas movimentações colocam em evidência a importância da língua inglesa, hoje, considerada, por muitos, a língua de comunicação mundial por excelência (RAJAGOPALAN, 2009).

Trazendo a questão linguística para o âmbito educacional, concordamos com Marcelino (2009) que traça um histórico sobre o surgimento da escola bilingue de prestígio no Brasil. O autor nos coloca que, no passado, os pais escolhiam as escolas para

os filhos com base em sua proposta de ensino e o estudo de um idioma era delegado aos cursos livres que trabalhavam a fluência dos alunos e os levavam à obtenção de certificados internacionais. Mais tarde, as escolas regulares, na tentativa de oferecer um ensino de língua inglesa de melhor qualidade, terceirizaram o ensino do idioma recorrendo aos institutos para tal função. O autor classifica ainda esse momento como sendo de transição, como sendo um momento anterior ao surgimento das escolas bilingues.

As escolas bilingues de prestígio então surgiram nesse contexto e foram bem aceitas pelas famílias que enxergavam essa modalidade de ensino como uma fusão entre: ter um ensino de qualidade e adicionar o ensino de idiomas de maneira eficaz no mesmo espaço educativo. Segundo Megale (2019), devido ao alto crescimento das escolas bilingues no Brasil e a sua exploração pelos meios de comunicação, é muito comum a ideia de que a escola bilingue é aquela na qual existem aulas em português e em inglês. A autora complementa o seu pensamento trazendo à tona o fato de que essa modalidade de educação bilingue seja usualmente considerada, pela sociedade brasileira, como a “Educação Bilingue do Brasil”.

Diferente disso, podemos afirmar que a educação bilingue se divide em dois grupos: educação bilingue de grupos minoritários e educação bilingue de grupo dominante. Os membros dos grupos minoritários geralmente são de comunidades socialmente desprovidas como por exemplo, os indígenas. As propostas de educação bilingue para grupos minoritários se apresentam da seguinte forma: 1) Educação bilingue indígena; 2) Educação bilingue para surdos; 3) Educação bilingue em contextos de imigração; 4) Educação bilíngue em contextos de fronteira.

Por grupo dominante entende-se uma parcela da população com perfil econômico privilegiado que pode custear o pagamento de mensalidades escolares (com valores elevados) em escolas bilingues e/ou internacionais que trabalham em paralelo à língua de nascimento, com línguas hegemônicas como francês, alemão e muito frequentemente o inglês. Essa modalidade de oferta educativa é conhecida como educação bilingue de elite/prestígio.

Com a promulgação da Constituição da República Brasileira em 1988, essa ideologia de monolinguismo é parcialmente deixada de lado com o reconhecimento do direito dos povos indígenas às suas línguas, culturas e processos de educação próprios (MORELLO, 2012). Reconhece-se que esta “abertura de portas” deu início a uma

legitimação da diversidade linguística no país contribuindo assim, inclusive, para a cooficialização de algumas línguas minoritárias bem como as propostas de educação bilíngues ligadas à elas através de processos de políticas linguísticas municipais.

Mais tarde, em 2002, a educação bilíngue para surdos é assegurada pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Nessa modalidade educativa, os alunos podem optar pela instrução, em sala de aula, usando a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), e a Língua Portuguesa seria ensinada como uma segunda língua (SILVA; FAVORITO, 2009).

Por meio de uma iniciativa mútua entre Brasil e Argentina, foi criado o Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), em 2005, que mais tarde se tornou o 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. O programa conta com a assessoria do Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL). Em adição, um conjunto de iniciativas mais recentes, promovidas pelo projeto Observatório da Educação de Fronteira (OBEDF) estão sendo desenvolvidas para promover projetos educativos bilíngues nas redes públicas de ensino localizadas no lado brasileiro de cidades-gêmeas em regiões fronteiriças do país: Brasil/ Argentina; Brasil/Uruguai; Brasil/Bolívia; Brasil/Paraguai; Brasil/Guiana Inglesa; Brasil/Guiana Francesa (MORELLO; MARTINS, 2014).

Em se tratando de educação bilíngue de prestígio, Megale (2019) aponta que as propostas educativas para esse público são: as Escolas Internacionais e as Escolas Bilíngues Brasileiras. Essas escolas bilíngues trabalham com línguas de prestígio como o inglês, o alemão ou o francês, como língua de instrução em paralelo ao português. Ainda segundo a autora, o público majoritário dessas escolas é o de classe privilegiada.

Inicialmente, como descrito por Megale (2019), as Escolas Internacionais foram criadas por imigrantes e expatriados pensando em seus próprios filhos. Porém, com o passar do tempo, essas escolas passaram a receber um número cada vez maior de alunos de famílias brasileiras. A autora salienta que as escolas internacionais são bastante seletivas tanto pelo alto valor de anuidades e taxas como pelo fato de pertencimento do candidato a essa comunidade escolar. De acordo com o site www.infoescola.com, em uma pesquisa publicada em 03/11/2017, temos 28 Escolas Internacionais no Brasil distribuídas em 10 estados sendo no estado de São Paulo o maior número. Hoje, provavelmente o número já não é o mesmo.

Em relação às escolas bilingues brasileiras é consensual entre pesquisadores da área, o fato de que essa é uma fatia de mercado em constante crescimento (MOURA, 2010,2020; LIBERALI E MEGALE, 2016; MEGALE 2019,2020). Porém, apesar de todo esse crescimento, até julho de 2020 não havia uma lei em âmbito nacional que regulasse seu funcionamento, ou seja, não havia uma orientação sobre carga horária, qualificação dos professores, tipo de currículo e avaliação para esse modelo de escola. Portanto, o que acontecia eram iniciativas individualizadas baseadas no entendimento particular de cada instituição sobre o que era ser uma escola bilingue e o que deveria ofertar à sociedade.

Com essa lacuna legislativa nacional, alguns estados lançaram documentos oficiais que estabelecem normas para o funcionamento de escolas bilingues dentro de seu território. O primeiro estado a publicar uma lei foi o Rio de Janeiro em 2013, seguido por Santa Catarina em 2016. No estado do Maranhão, a Resolução CEE nº 84 foi publicada em 2020 e em São Paulo a Deliberação CEE-190 foi também publicada em 2020. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue - Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 foram aprovadas em 09/07/2020, mas até a presente data aguardam a homologação. As leis de cada estado trazem definições sobre escolas internacionais, bilingues e programas intensivos de línguas adicionais bem como deliberações sobre carga horária, avaliação, formação docente e certificação internacional.

As escolas bilingues que desenvolvem seu trabalho com aulas em inglês e português se apresentam em maior número na rede privada de ensino e mais recentemente na rede pública, tendo como exemplos iniciativas no Rio de Janeiro, em João Pessoa, Maceió, e no estado do Maranhão através da implementação do IEMA Integral Bilingue.

A aceitação e resistência às escolas bilingues ainda acontece por uma camada da população no Brasil, ainda assim não se pode omitir ou subestimar a sua existência e conseqüentemente fechar os olhos para as demandas curriculares e de formação que se fazem necessárias para o desdobramento do fazer diário desse contexto educacional (MEGALE, 2020).

Frente a essa rápida expansão, as escolas que se autodenominam bilingues diferem entre si e apresentam propostas distintas. Dentre as existentes, as mais comuns são: 1) Escolas bilíngues com currículo complementar; 2) Escolas bilingues com currículo opcional ou optativo; 3) Escolas bilingues com currículo integrado.

É sobre essas diferenças curriculares e suas implicações que vamos dedicar a nossa próxima seção.

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO BILINGUE DE PRESTÍGIO

É de nosso conhecimento, a partir de fatos já apresentados, que a educação bilingue de prestígio sempre esteve presente no cotidiano das classes mais favorecidas quer seja através de viagens de estudos e/ou cursos no exterior ou simplesmente através do estudo de idiomas em cursos livres. O estudo de linguas hegemônicas como inglês, francês e alemão, por exemplo, representam um capital simbólico de muito valor e projetam os falantes à posições de maior destaque tanto na vida acadêmica quanto de trabalho (LIBERALI, 2019).

As escolas bilingues no Brasil, surgiram então para atender a demanda dessa camada da população e, com a ausência de legislação específica, pautavam seus currículos em modelos de escolas no exterior com adaptações para os alunos brasileiros.

Os efeitos da globalização deram origem à novas formas de pensar e entender as necessidades dos alunos do século XXI. A aproximação de pessoas de diferentes nacionalidades abre espaço para reflexões não imaginadas anteriormente e para a ampliação de modelos educativos. Com essa mobilidade, a percepção dos benefícios do bilinguismo atingiu outras classes sociais no Brasil e o número de escolas que se autodenominam bilingues aumentou consideravelmente.

Com um crescimento tão acelerado e “desorganizado” a questão curricular nos chama a atenção, pois é no currículo que se organiza o ensino, que conhecimentos são eleitos, como tudo é avaliado e definido na escola. Portanto, currículo é sinônimo de poder (SILVA, 2005).

Dentro do contexto de educação bilingue, temos um ambiente diferenciado que traz questões de identidade, subjetividade, culturas, línguas de status diversos, equidade, repertório e etc. Portanto, a construção de um currículo bi/multilingue perpassa por demandas que vão além da perspectiva tradicional de organizar conteúdos sem questionar o porquê, bem típico de esferas dominantes. A seleção, no currículo bilingue, traz experiências de vida e a visão de pessoa que se pretende formar. Currículo, é portanto, uma questão de identidade (SILVA, 2005).

Então, nessa perspectiva, não se questiona apenas o que e como ensinar ou elegeer um conteúdo, mas que sujeito se quer formar, que experiências e motivações a escola quer trabalhar com os alunos?

Megale (2019) traz três questionamentos fundamentais que devem ser respondidos no interior da escola, na sua concepção, no currículo proposto, no fazer diário docente e na formação dos alunos. São eles:

- Quem é o sujeito bilingue que se forma nas escolas bilingues brasileiras?
- Que tipo de bilinguismo promove?
- O que caracteriza a escola bilingue no Brasil?

Atestamos então, a partir desses questionamentos, a importância e relevância do currículo nesse contexto. Pensando no fato de o currículo ser a mola propulsora da escola, o seu coração e identidade, façamos uma reflexão de suma importância tangente à concepção de bilinguismo e sujeito bilingue que orienta ou guia essa construção curricular das escolas bilingues. Como já mencionamos anteriormente, temos algumas modalidades de escolas bilingues no Brasil que se diferem, inclusive pelo tipo de currículo que oferecem.

Portanto, se faz necessário revisitarmos alguns conceitos que servem de base para a orientação e definição de um currículo em uma escola bilingue brasileira. A partir de um levantamento feito pela mesma autora, apresentaremos o conceito de sujeito bilingue proposto por alguns pesquisadores que dedicam seus estudos e pesquisas ao fenômeno do bilinguismo.

Bloomfield (1935) foi um dos primeiros estudiosos a tratar dessa questão e o seu conceito continua ainda prevalecendo no senso comum. Para ele, o sujeito bilingue é aquele que tem controle de duas línguas semelhante aos nativos de cada uma delas. A definição do autor traz como parâmetro a visão idealizada de sujeitos nativos, o que hoje é alvo de muitas críticas de estudiosos da área. Já para Macnamara (1967) o sujeito bilingue é aquele que tem competência em qualquer uma das quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) linguísticas. Megale (2019) faz aqui uma observação muito importante quando analisa os conceitos de ambos os autores que consideram somente uma dimensão do bilinguismo: “o nível de proficiência nas duas línguas em questão.” (2019, p. 16), o que reduz o fenômeno do bilinguismo à competência linguística.

O fato desses dois conceitos de sujeito bilingue apostarem em uma só dimensão do bilinguismo como única, nos chama a atenção para uma questão pertinente trazida por Liberali (2019) quando diz que as práticas de linguagem devem ser desencapsuladas. Entendemos por desencapsular o ato de repensar ações e práticas educativas a fim de perceber os processos de transformação da sociedade e assumir novas

posições. Para ela, o currículo é fundamental na produção de modos colaborativos de reorganização, pois esse currículo, quando desencapsulado, pode sustentar uma organização crítica do processo de ensino-aprendizagem. A autora faz então essa ligação com a linguagem, afirmando estar conectada com os contextos de uso com base em experiências. Sendo assim, conclui que “Assim, pensar currículos multilíngues pressupõe considerar a produção da mobilidade dos sujeitos nas diversas esferas e possibilidades da vida como aspecto essencial ao seu desenvolvimento e ao da comunidade na qual estão inseridos.” (LIBERALI, 2019, p. 31).

Portanto, pensar somente em uma dimensão do bilinguismo seria reduzir possibilidades de ampliação do repertório dos alunos e podar o potencial desses sujeitos.

Voltando ao conceito de sujeito bilingue, Hamers e Blanc (2000) ampliam para seis as dimensões do bilinguismo e apresentam 15 tipos de sujeitos bilingues. Apesar de ampliado, esse conceito trabalha com a concepção de bilinguismo estático, pois aloca os sujeitos bilingues em categorias prefixadas segundo Wei (2000). O autor coloca que o problema dessas classificações é que não levam em conta que o sujeito tem demandas comunicativas diferentes em contextos diferentes (escola, família, igreja, vizinhança, por exemplo). O conhecimento é distinto. Ele também afirma que essas classificações podem remeter a noção de bilingue perfeito lá do início. Mais uma vez o padrão seria o falante nativo.

No início do século XXI o ideal de igual competência em duas línguas foi colocado em cheque e Maher (2007) postulou que o bilingue de verdade, não aquele idealizado, não vai exibir comportamentos idênticos em uma determinada língua ou em outra, porque a necessidade real de uso de seu repertório vai se adequar à situação de fala do momento. Pode ser, inclusive que ele se saia melhor em apenas uma língua em determinadas situações comunicacionais.

Garcia (2009), por sua vez, afirma que em classificações de sujeitos bilingues como aditivos ou subtrativos, por exemplo, uma língua será nomeada como a primeira e a outra como a segunda, fazendo assim com que o sujeito bilingue seja entendido como a soma de dois monolíngues, ou seja, uma visão monoglóssica.

A partir do entendimento do conceito de sujeito bilingue podemos inferir que a produção e o desenvolvimento de um currículo para educação bilingue tem início com a concepção adotada pelos sujeitos envolvidos nesse processo. É, inicialmente, a visão de

sujeito bilingue e de educação bilingue que vai nortear todo o processo de criação e identidade da escola.

É a partir dessa visão que as ações serão pautadas e todo o processo escolar definido, pois é nesse momento que serão decididas as dimensões de valor para a instituição e como ela pensa sobre essa oferta de educação bilingue à comunidade escolar: com uma visão de bilinguismo engessado ou com o objetivo de ampliar e enriquecer as práticas linguísticas dos aprendizes?

Desta forma vale trazermos um pouco do nosso entendimento sobre educação bilingue para expandirmos aqui a tríade sujeito bilingue – educação bilingue e currículo a que nos propomos neste trabalho.

O entendimento das escolas sobre o que vem a ser educação bilingue também é um divisor de águas no momento da concepção de um currículo, pois se a visão eleita for a de que educação bilingue tem a ver com única e exclusivamente a proficiência em duas línguas, o currículo então, será construído para atender a esse objetivo, e pode ser que sejam trabalhadas práticas educativas fragmentadas, sem contexto com a mobilidade dos sujeitos, e principalmente sem trabalhar o corpo docente da escola que é fruto de uma educação monolíngue e necessita de formação específica para o lidar com contextos biíngues.

Geralmente, nessa visão a cultura é estereotipada, sem reconhecimento do multiculturalismo. Em uma visão bem mais ampla de educação bilingue, Garcia (2009, p.6) diz que:

Mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é uma forma de proporcionar uma educação significativa e equitativa, bem como uma educação que cria tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazê-lo, os programas de educação bilíngue fornecem uma educação geral, ensinam em dois ou mais idiomas, desenvolvem múltiplos entendimentos sobre idiomas e culturas e promovem a valorização da diversidade humana. (tradução nossa)

Essa forma ampla e heteroglóssica de educação bilingue prevê ações diferentes das já previstas em currículos tradicionais e não tem a ver apenas com a oferta de uma língua de poder no currículo escolar para atrair mais matrículas para o ano letivo seguinte, mas sim com questões que identitárias e culturais também.

Para apresentar o que oferecemos no Brasil no tocante a modelos de currículos de educação bilingue fizemos uma revisão de literatura com duas

pesquisadoras (MOURA, 2010; MEGALE, 2019) da área que levantaram dados os quais apresentamos a seguir.

Moura (2010) nos traz o currículo bilingue complementar e o currículo bilingue opcional como modelos ofertados no Brasil. A autora também tece considerações sobre a proposta de currículo bilingue integrado e sua importância para a educação bilingue em uma perspectiva interdisciplinar.

Em relação a currículo bilingue complementar ela nos coloca que essas escolas procuram atender as demandas das famílias no tocante às exigências de acesso a universidades, por exemplo, garantindo que os alunos tenham a oportunidade de acesso a conteúdos que os possibilite uma competição em equivalência a alunos de escolas não-bilingues. Portanto, nessa modalidade, os estudantes tem um currículo com disciplinas consideradas mais acadêmicas em Língua Portuguesa, e em carga horária complementar tem um currículo bilingue com disciplinas menos relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo.

Neste modelo, há uma forte separação entre os docentes, os materiais, os horários e até mesmo os espaços. Os conhecimentos tem limites bem marcados, visto que os alunos estão na mesma escola, porém vivem duas realidades distintas com aquilo que é julgado mais ou menos importante. Geralmente, os professores tem seus encontros de planejamento separados, e cada um planeja dentro da sua realidade. Essa separação acaba por afetar a todas as instâncias da escola porque é tudo muito único e singular para cada língua de instrução. Conclui-se então que não há articulação entre as línguas originada pela escola, ficando a cargo dos alunos tal aspecto.

O currículo bilingue opcional, apresentado, pela autora, tem como sua principal característica, o fato de não se estender a todos os alunos da escola. Esse currículo geralmente é oferecido com uma carga horária menor que o currículo chamado regular. Aqui, a separação é ainda maior, pois somente uma parte dos alunos tem acesso a outros conteúdos na língua adicional. A visão de bilinguismo voltado apenas à questão linguística está fortemente marcada nesse modelo de oferta. A autora reforça também que esse modelo de currículo não abre espaço para diversidade, para o multiculturalismo, pois objetiva a homogeneidade.

O currículo integrado apresentado por Moura (2010) é uma proposta de currículo interdisciplinar abrangendo todas as áreas que o compõem.

Megale (2019) descreve três propostas de currículo no bilingue no Brasil que discorreremos a seguir: 1) escolas bilingues com currículo integrado; 2) escolas bilingues com currículo adicional; 3) escolas bilingues com currículo optativo.

Na primeira modalidade as escolas tem um currículo único e integrado com componentes curriculares ministrados em inglês e outros em português. As que optam por currículo adicional incorporam um currículo ao já existente na escola com sistemas e programas que geralmente usam a abordagem *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Já as de currículo optativo, como o próprio nome já diz, oferecem um turno extra aos alunos que optarem por atividades em inglês.

Percebemos, portanto, que há uma diversidade em relação à oferta de currículos nessa modalidade de ensino, pois se trata de um campo educativo novo e, pode-se dizer emergente, no Brasil. Mesmo com a grande expansão da área, ainda é um campo que necessita de estudos mais aprofundados. Muitas escolas regulares “correram” buscando uma adequação ao momento mercadológico e foram tentando incorporar o bilinguismo à realidade que já existia na escola. Dessa forma, ampliaram a carga horária de língua inglesa e se autodenominaram escolas bilingues.

A partir das reflexões trazidas por este estudo, concordamos com Liberali (2019) quando afirma que a aprendizagem deve ser expandida e desencapsulada. A autora reitera que, em contextos bilingues, são diversos os recursos oferecidos assim como a multiplicidade de línguas, portanto as possibilidades de expansão das práticas educativas podem e devem ser ampliadas.

Como já citado anteriormete, aqui no Brasil, em julho de 2020, foi aprovado o parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue que versa sobre a denominação dessas escolas, a carga horária que deve se implantada na escola e também sobre a organização curricular da modalidade.

Sobre as escolas bilingues os capítulos I, II e IV determinam a denominação, a carga horária e a organização curricular apresentando a seguinte redação:

Capítulo I – Do Objeto:

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.

§ 1º Somente podem utilizar a denominação de escola bilíngue aquelas que se enquadrarem nos termos deste artigo.

§ 2º 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.

§ 3º As Escolas que não ofertem currículo bilíngue em todas as etapas de ensino devem comunicar essa escolha à comunidade escolar e, em decorrência, não podem utilizar a denominação de escola bilíngue.

Em relação à carga horária o Art. 7º do Capítulo II versa sobre o tema:

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

- 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;

- 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

- 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.

§ 1º Nas situações previstas nos incisos I, II e III, o currículo bilíngue deve ser necessariamente oferecido a todos os estudantes.

No capítulo IV, a organização curricular tanto de escolas bilíngues quanto as que oferecem carga horária estendida é tratada:

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.

Esse determinação de carga horária nos remete a questão das escolas bilíngues no Brasil que oferecem imersão total em inglês, por exemplo, principalmente na educação infantil. Essa adequação passa a ser necessária após a aprovação das diretrizes.

Em relação às escolas que ampliaram a sua carga horária de língua inglesa, o documento, em seu capítulo I, legisla da seguinte forma:

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.

No tocante à carga horária temos a seguinte determinação:

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.

Sabemos que com a homologação do documento, as escolas terão um prazo para a adequação de sua prática a partir do que já fazem atualmente. Acreditamos que a educação bilíngue é uma excelente oportunidade de oferta de um currículo integrado que trabalhe a interdisciplinaridade efetiva usando a língua como veículo de acesso à conteúdos ampliando e expandindo o repertório dos sujeitos envolvidos no processo. As situações artificiais de comunicação frequentemente presentes em práticas que envolvem apenas uma dimensão do bilinguismo aqui não são vistas como essenciais.

Adicionado a isso, acreditamos que o caráter crítico e multicultural deve fazer parte desse currículo integrado e que possa responder positivamente aos questionamentos tão importantes trazidos por Megale (2019) que apresentamos no início desta seção, ou seja, qual o nosso objetivo real com a oferta de educação bilíngue, o que almejamos.

Diante dos fatos expostos, constatamos que a educação bilíngue no Brasil ainda é muito nova e carece de estudos e pesquisas mais amplas afim de desmistificar o fenômeno do bilinguismo no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos esta investigação ressaltando a importância do entendimento do currículo integrado para a educação bilíngue. As inquietações diante de questões concernentes ao conceito de sujeito bilíngue, educação bilíngue e escola bilíngue são alvo de reflexões e imersões em teorias com o objetivo de desenvolver um pensamento crítico acerca deste tema. O levantamento histórico sobre currículo nos trouxe um olhar mais atento sobre a importância da concepção de um currículo eficaz e que contemple as dimensões da educação bilíngue.

A tomada de consciência dos modelos de educação bilingue oferecidos no Brasil nos abrem o olhar para o mito de que a educação bilingue de prestígio é a única ofertada em nosso país.

Por fim, acreditamos que a educação bilingue real trabalhe com alunos que constroem e reconstróem experiências diariamente, que desenvolvem práticas de linguagem com foco em sua mobilidade usando o seu repertório linguístico sem ser classificado como dois monolíngues em um único ser, e que seja interculturalmente exposto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

_____. Governo Federal. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue** - Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020 aprovado em 09/07/2020

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 15 Jan de 2022

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 Jan de 2022

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

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996

EBY, F. **História da educação moderna**. Porto Alegre: Globo, 1970.

FREIRE, J. R. B. Nheengatu: a outra língua brasileira. In: **STOLZE LIMA, I.; CARMO, L. do (Orgs.)**. História Social da Língua Nacional. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008, p. 119-149.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. 2009.

GOODSON, Ivor F. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. In.: **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue. In: **Educação Bilingue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Org: Megale, Antonieta

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significados e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX:1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: **NICOLAIDES** et al. (Orgs.). Políticas e Políticas Linguísticas. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 117-134.

MEGALE, A., & LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, 10(23), 9–24. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021>, v. 10 n. 23 (2016)

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais Prestigious bilingual education. IN: **The Specialist**. Volume 39 | Número 2 | Ano 2018

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e Educação Bilingue. In: **Educação Bilingue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Org: Megale, Antonieta

MEGALE, Antonieta (org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, n. 32, p. 31-41, 2012.

MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.). **OBEDF - Política linguística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola**. Florianópolis: Garapuvu, 2014.

MOURA, Selma de Assis. Educação Bilingue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C.H, TONELLI, J.R.A. e SILVA, K.A.S. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Coleção INPLA Vol 7. Pontes Editores, 2010.

MOURA, Selma. BRAZIL WEEK: Bilingual education in Brazil: a historical moment with new regulations. IN: **Cambridge University Press**, 2021. Disponível em <https://www.cambridge.org/elt/blog/2021/05/27/bilingual-education-brazil-historical-moment-new-regulations/> Acesso em 26 nov 2021

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n.7, p. 19-16, 2009. Disponível em: [brasil7 \(gerflint.fr\)](http://brasil7.gerflint.fr) . Acesso em: 22 maio 2021.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. **New Challenges in Language and Literature**, FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.

SANTOS, L. L. P.; PARAÍSO, M. A. **Currículo – dicionário crítico da educação**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, ed. Dimensão, v.2, n.7, jan./fev., 1996.

SILVA, I, R.; FAVORITO, W. **Surdos na Escola** – letramento e bilinguismo.
Campinas, SP: MEC/CEFIEL/IEL/ UNICAMP, 2009

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2 ed. 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Recebido em: 01/06/2022

Aprovado em: 03/07/2022

Publicado em: 08/07/2022