

A QUEM SERVE O PROGRAMA BILÍNGUE PORTUGUÊS/INGLÊS NO BRASIL?

WHO IS THE PORTUGUESE/ENGLISH BILINGUAL PROGRAM IN BRAZIL FOR?

Elisângela Marques Peixoto e SOUZA
elisangelasantosesouza@hotmail.com
CEFET, Belo Horizonte, MG, Brasil
Luiz Antonio RIBEIRO
luiz.antonio.ribeiro32@gmail.com
CEFET, Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo: O ensino de língua inglesa nas redes privadas no Brasil tem recebido uma nova nomenclatura em resposta à demanda de mercado: os "programas bilíngues". Esta pesquisa se valeu da análise documental das Diretrizes Nacionais para a Educação Bilingue no Brasil (parecer CNE/CEB nº 2/2020) e propostas de cinco editoras e três empresas educacionais que oferecem soluções terceirizadas à luz dos estudos decoloniais. O objetivo foi entender a origem das prescrições curriculares, seus interesses e o compromisso com a colonialidade no ensino da língua inglesa. A análise da legislação revelou o agravamento das desigualdades sociais, pois a Diretriz atende apenas às demandas de escolas privadas. As soluções das empresas e editoras indicam um encapsulamento curricular voltado para a demanda de mercado, sugerindo que o programa bilíngue surge de exigências mercadológicas, desconsiderando a escola e a reflexão curricular. Quanto aos docentes, a indefinição sobre suas funções foi destacada. Sendo um produto do mercado para o mercado, a colonialidade é perpetuada nesses programas, reforçando a reprodução social hegemônica colonial.

Palavras-chave: Programa bilíngue; Colonialidade da linguagem; Mercado.

Abstract: English language teaching in private schools in Brazil has been given a new nomenclature in response to market demand: "bilingual programs". This research used documentary analysis of the National Guidelines for Bilingual Education in Brazil (CNE/CEB opinion no. 2/2020) and proposals from five publishers and three educational companies offering outsourced solutions in the light of decolonial studies. The aim was to understand the origin of the curricular prescriptions, their interests and their commitment to coloniality in English language teaching. The analysis of the legislation revealed the accentuation of social inequalities, as the Directive only meets the demands of private schools. The solutions of companies and publishers indicate a curricular encapsulation aimed at market demand, suggesting that the bilingual program arises from market demands, disregarding the school and curricular reflection. As for the teachers, the vagueness of their roles was highlighted. As a product of the market for the market, coloniality is perpetuated in these programs, reinforcing colonial hegemonic social reproduction.

Keywords: Bilingual program; Coloniality of language; Market.

INTRODUÇÃO

O universo da educação bi/multilíngue no Brasil é marcado pela oferta mercadológica e chama a atenção para o grande número de escolas privadas que promovem o que é chamado de Educação Bilíngue de Prestígio (Megale, 2018). Essa categoria se traduz por escolas que incluíram em sua carga horária um número maior de aulas em língua estrangeira, geralmente as chamadas línguas de prestígio: inglês, alemão, francês, espanhol, italiano, assim como algumas línguas orientais.

O cenário abordado nesta pesquisa faz referência ao espaço da educação bilíngue brasileira, especialmente nas escolas particulares, que possuem algum tipo de instrução que ocorre em inglês e português. Megale e Liberalli (2016, 2018) conferem sentido a este movimento das escolas bilíngues como Educação Bilíngue de Elite, doravante EBE, para destacar o poder socioeconômico da classe social em elegê-la, isto é, escolher por este tipo de educação. No Brasil, são poucas as escolas bilíngues públicas, portanto estamos tratando de um produto ofertado a pessoas que podem pagar pela educação privada.

Dentre as muitas variações que a educação bilíngue tem apresentado no Brasil, destacam-se os chamados programas bilíngues, que não se classificam como Escola Bilíngue devido às Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020), que conferem características específicas a elas. Escolas particulares que adotam programas bilíngues estão se tornando cada vez mais populares, devido à grande procura das famílias por uma educação que venha suprir o ensino de inglês na escola regular.

Uma revisão sobre o tema na internet revelou inúmeras propagandas e divulgações desta modalidade de ensino, o que demonstra o grande investimento financeiro por parte das instituições educacionais, com a finalidade de atender a esta demanda. Observa-se o desenvolvimento de uma solução educacional para atender um nicho comercial impulsionado pela exigência do mercado global, que é a comunicação em língua inglesa. A trama do capitalismo adentra esse negócio educacional, levando-nos a refletir sobre os desdobramentos deste ensino, que está imerso na preocupação em formar sujeitos que atendam à demanda global de mercado.

Flores (2017) questiona a educação bilíngue como ferramenta de reprodução social, amparado pelos conceitos de Foucault (2007) sobre a governabilidade dos sujeitos. Esta pesquisa apoia-se nesses estudiosos, assim como nos conceitos de colonialidade de Mignolo (2017) e nos conceitos fundantes de educação bilíngue de Garcia (2009), para refletir sobre a educação bilíngue. As inquietantes reflexões desses autores nos levaram a questionar o programa bilíngue, cujo objetivo principal é ensinar a língua inglesa, que é, como qualquer outra língua, patrimônio da humanidade, mas atravessada pelo viés do capital, moeda de ascensão social (Rajagopalan, 2019). Considerando a aderência da língua inglesa enquanto geradora de construções culturais duradouras (Pennycook,

2002) e a EBE como locus de produção de marcas discursivas, este artigo visa analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020), à luz da colonialidade da linguagem (Veronelly, 2021; Mignolo, 2021).

Para tanto, lançaremos mão de uma revisão de literatura sobre a educação bilíngue e a colonialidade da linguagem através dos estudos decoloniais. Também apresentaremos uma análise documental das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020). A revisão de literatura permitirá compreender as bases teóricas e críticas que sustentam a discussão sobre a colonialidade no contexto da educação bilíngue. A análise documental das Diretrizes Nacionais buscará identificar como essas normas refletem ou perpetuam a colonialidade e quais são suas implicações para a prática educacional nas escolas privadas brasileiras.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Atualmente, destaca-se no cenário brasileiro um aumento significativo no número de escolas particulares que oferecem o ensino de inglês com uma carga horária diferenciada (geralmente de 5 a 10 horas semanais), seguindo diferentes nomenclaturas: programas bilíngues, projetos bilíngues, carga horária estendida, dentre outros.

Apesar deste crescimento recente e significativo no contexto nacional brasileiro, a educação bi/multilíngue não se enquadra como recente no contexto mundial. O fato deste fenômeno ter ganhado destaque no final do século XX e principalmente no início do século XXI, com a conjuntura da educação mercadológica no Brasil, não limita a discussão a esses dois momentos somente, pois tal tema tem sido discutido historicamente e mundialmente por diversos autores. A exemplo disso, Lewis e Baker¹⁴ (2011), ambos pesquisadores clássicos da educação bilíngue, afiliados à tradicional Universidade de Bangor no Reino Unido, conhecida também pelo Estado da Arte no assunto, discutem exaustivamente os tipos de pesquisas em educação bilíngue, salientando que historicamente esta prática educativa é retratada por centenas de anos. Contudo, com o rigor acadêmico, ou seja, como objeto de pesquisa, as primeiras publicações datam do início do século XX. Apesar de as pesquisas serem recentes por esta perspectiva teórica, a historicidade do tema exige um olhar cuidadoso que analise o objeto para além do momento atual. Portanto, o posicionamento da discussão não pode ser condicionado somente ao contexto imediato; faz-se necessário localizá-lo no espaço-tempo, a fim de não incorrer no risco de vê-lo somente como um fenômeno moderno descolado das forças históricas e sociais que realocaram o tema com o passar do tempo. Como afirmado por Baker (2001, p. 365),

¹⁴ Baker e Lewis são afiliados da Universidade de Bangor no Reino Unido, cujo renome em educação bilíngue se dá pelo número de publicações e pesquisas no assunto, resultando em um Estado da Arte na área de Educação Bilíngue. Tal informação é encontrada no site da universidade.

“bi/[multi]linguismo é também estudado em relação ao poder, estruturas de status e sistemas políticos na sociedade” (tradução e grifo nosso)¹⁵. Nossa discussão pretende abordar na primeira seção o elo entre língua e colonialidade, buscando compreender os elos do poder histórico que circundam a linguagem.

O termo multilíngue foi instituído pela UNESCO (Moretti, 2013) como uso de pelo menos três línguas, sendo elas a língua materna, a língua regional ou nacional e a língua estrangeira. Contudo, o termo educação bilíngue cobre, na sua extensão e pesquisa, o conceito de mais de duas línguas (Sánchez; García; Solorza, 2018). Nesta pesquisa, foi feita a escolha do termo bilíngue e não multilíngue, pois se refere a um recorte da educação no cenário brasileiro e segue a mesma orientação de Garcia (2009, 2014), que faz uso do prefixo “bi”. No entanto, estamos conscientes do cenário multilíngue ligado ao espectro mundial, que leva em consideração as raízes históricas e sociais.

Dito isto, apresentaremos o conceito de “colonialidade da linguagem” pelo viés de três pesquisadores: Mignolo (2020), Veronelli (2021) e Pennycook (2002). Contudo, será necessário fazer uma breve introdução ao conceito de colonialidade, cunhado por Quijano (1989). Também traremos algumas reflexões de Frantz Fanon (2021), cuja densa obra clássica discute o colonialismo e suas consequências para os racializados, sendo uma obra seminal para os estudos da colonialidade.

RACIALIZADOS

Seguiremos nosso raciocínio pela premissa sociológica do termo “racializados”, a qual compreende que a colonização justificou a invasão das terras e a apropriação dos corpos (indígenas e africanos) para a mão de obra forçada nas colônias, por meio da categorização daqueles que não seriam considerados humanos. Do contrário, não haveria justificativa para a escravização e subjugação dos povos que trabalhariam para os colonizadores. A mudança de status social para “não humanos” foi feita por meio da racialização. Dessa forma, o termo “racializados” refere-se a indivíduos ou grupos sociais que foram socialmente categorizados e interpretados através de uma lente racial. A racialização é o processo pelo qual certos atributos, comportamentos ou características físicas (como a cor da pele, traços faciais e origem) são tomados como base para classificar e diferenciar grupos humanos. Essa classificação não é biológica, mas construída e reforçada socialmente, sendo usada para justificar relações de poder, desigualdade e discriminação. Consequentemente, esses indivíduos racializados sofrem a imposição de identidades e papéis sociais específicos, além da abnegação de direitos.

COLONIALIDADE DA LINGUAGEM

¹⁵ “Bilingualism is not only studied linguistically, psychologically and sociologically, it is also studied in relationship to power and status structures and political systems in society.” (BAKER, 2001, p. 365).

Os autores mencionados concordam que Quijano (1989) foi um dos precursores do conceito de colonialidade, relacionando-o ao poder. O argumento apresentado por eles aponta para a continuidade do processo de colonização, mesmo após a saída dos colonizadores de suas ex-colônias.

Esse processo de continuação está firmado nas relações de poder, profundamente ligadas ao capitalismo e ao ethos de poder e dominação que perpetuam os colonizados, movidos pelas construções de novos modos de ser. Tal continuidade é denominada de colonialidade. Segundo os autores, ela foi iniciada com o final da colonização, momento que não pode ser entendido como o término dos efeitos coloniais sobre as colônias. Ou seja, a saída dos colonizadores de suas ex-colônias não retrata o fim do poder e da influência exercidos sobre elas. O afastamento geográfico limita-se somente à distância física do colonizador; um novo capítulo da história inicia-se com o sistema do mundo capitalista envolto no que a história denominou por modernidade, cujo avanço fortalece as estruturas de poder amalgamadas pelo lucro. Esse sistema de continuar a promover o que fora o colonialismo foi nomeado por Quijano (1998) de colonialidade. Um dos pontos importantes ressaltados pelo autor desdobra-se no que ele chama de colonialidade do poder e classificação racial. A resultante do período colonial gerou um sistema de lucro e exploração a qualquer preço, fato que racializou as pessoas, naturalizando a apropriação dos seus bens, terras e corpos. A criação das novas identidades, índios e negros, generalizou, homogeneizou e inferiorizou tais povos. Esse movimento criou novas identidades sociais e geoculturais. Nessa perspectiva, a colonialidade atravessa todos os aspectos da existência social global, ditando hierarquias, lugares e papéis sociais.

Outro autor que trata desse ponto é Frantz Fanon (2021) - cujas obras clássicas são do século XX, embora as reimpressões citadas aqui sejam recentes. Ele explica que o colonialismo é pautado pela naturalização dessa dominação dos povos, ou seja, dessa invasão, do genocídio naturalizado, da escravização das pessoas oriundas do continente africano, que sequer eram consideradas pessoas. Nesse processo, somente o europeu aparece como humano, como sujeito dotado de subjetividade.

Esse discurso marca o branco europeu como expressão da civilização. Portanto, a experiência europeia é dada como a própria experiência humana; o branco é racializado como portador do saber, da tecnologia, da língua, do pensar, revelando uma racialização acima de qualquer crítica, símbolo do bom, do belo e do verdadeiro. Isso justifica, em nome do lucro e do avanço do capital, a exclusão de quaisquer outras maneiras de produção de conhecimento ou subjetividades. A posição desse autor está focada no processo do colonialismo; o termo colonialidade, que é a perpetuação do colonialismo, ou seja, da subjugação por meio dos mecanismos do capital, ainda não tinha sido formulado como tal.

Dessa forma, depreendemos que existe um poder intersubjetivo de adaptação do conhecimento a favor da hegemonia do capitalismo global, que naturaliza a exploração da natureza (ponto chave na exaustão dos recursos naturais das colônias) e a negação de outras subjetividades,

outros modos de ser que não compactuem com a ordem e poder do capital. Esse legado, esse movimento de ideias é a colonialidade entre nós.

Introduzido o conceito, passamos para a discussão da colonialidade da linguagem. Veronelli (2021) discute que, no processo de racialização das gentes, a linguagem vem embutida como parte integrante dessa grande engrenagem de manipulação e ocupação do modo de ser e viver, trocando as vivências originais e formas de significar no mundo por novas, por intermédio das hegemonias políticas europeias. Vale notar que o movimento de troca ocorre pelo não reconhecimento das expressividades dos racializados, pois são vistos como linguisticamente carentes, menos que humano. A autora discute as condições estabelecidas pelos colonizadores sobre o conceito de linguagem, em que foi estabelecida uma tríade, gramática, escrita alfabética e língua, elementos indissociáveis para a validação da linguagem; portanto, qualquer outro modelo está fora do que seria reconhecido como língua capaz de promover conhecimento. Dessa forma, as línguas originárias dos colonizados são apenas formas rudimentares de se comunicar, mas sem possibilidade de produção de conhecimento. A autora propõe uma quebra de paradigma quanto ao conceito emitido por meio da hegemonia europeia, pois a crença se respalda no movimento de desumanização dos povos colonizados.

Nesse sentido, Mignolo (2020) apresenta um trabalho vasto e profundo, do qual pincelamos um dos muitos pontos ligados à produção epistemológica. Nesse quesito, o autor pontua a relação “saber e poder”, em que a extensa produção acadêmica científica está registrada nas três línguas de poder: inglês, francês e alemão. Assim sendo, aquilo escrito fora delas, segundo o conceito moderno de razão, questiona a validade do conhecimento ali produzido. Vê-se que muitas produções acadêmicas estão cronologicamente à frente do período de colonização; contudo, a ideia de razão e saber está vinculada às grandes línguas colonizadoras.

Para além dos meios acadêmicos, o autor discute o conceito de monolinguajamento, que se vincula à validação das línguas nacionais, consequentemente posicionando as demais como línguas “caseiras”, do cotidiano, mas não do conhecimento, línguas que estão fora das gramáticas nacionais, do normativo; portanto, inadequadas ao conhecimento válido. Veronelli (2020) trata do mesmo assunto e propõe o conceito de saberes outros e linguajamento, em que aquilo que está para além do que foi imputado - como saber e língua - é feito nas brechas e ganha lugar de resistência e produção de conhecimento, na defesa de “epistemologias outras”.

Nosso terceiro autor é Pennycook (2002). Destacamos a data em que se deu a primeira publicação do livro *“English and the Discourses of Colonialism”*, em 1998 (a obra a que tivemos acesso e que citamos nas referências é uma segunda edição de 2002). Nesse livro, o autor não traz o conceito formulado de colonialidade, embora o discuta o tempo todo. O autor argumenta sobre práticas do colonialismo que geraram discursos posteriores, produzindo formas de pensar e construções culturais. O início da sua obra retrata o momento da saída do Reino Unido de Hong Kong, momento presenciado

por ele. O mesmo raciocínio elaborado por Quijano (1998), sobre o movimento de saída do colonizador das colônias, fato que não indicava uma finalização do colonialismo, foi também apontado por Pennycook.

Como linguista aplicado e pesquisador nos campos do ensino de língua inglesa, ele segue seu raciocínio traçando as marcas indeléveis deixadas nas políticas e práticas do ensino de língua inglesa. Seu ponto principal postula a respeito dos discursos do colonialismo como lócus central de produção cultural, gerando construções culturais duradouras. Ele chama atenção para uma atitude reflexiva sobre como o colonialismo construiu modos ocidentais de ser, especialmente no ensino de inglês para estrangeiros. Ele pontua uma conferência para professores de língua inglesa para os países do Commonwealth, ex-colônias britânicas, nos anos 80, em que, apesar de estarem a milhares de quilômetros de distância, usavam os mesmos materiais didáticos, os mesmos livros literários, as mesmas poesias, ou seja, reproduziam o mesmo jeito de pensar a língua inglesa, reproduzindo as subjetividades e verdades ali colocadas. Outra autora que nos convida a refletir é Chimamanda Adichie (2019), em seu livro “O perigo de uma história única”, onde discorre sobre o papel da literatura inglesa na Nigéria, moldando as subjetividades dos leitores. Nessa esteira, Pennycook convida-nos a refletir sobre o status que a língua carrega, como melhor, mais alinhada ao conhecimento, racional, esclarecida e superior, enquanto as línguas locais são marcadas com qualidades inferiores. O bom professor de língua inglesa ainda é visto como nativo falante de inglês, fato que é facilmente invalidado na linguística aplicada, contudo ainda carrega as marcas discursivas do branco europeu/americano como detentor de todo saber. Essas binaridades construídas persistem e aderem ao inglês, moldando legados duradouros do colonialismo, ou, como se considera atualmente, da colonialidade da linguagem.

Quanto à construção acadêmica em língua inglesa, ele destaca o domínio global do inglês, longe do discurso liberal de língua comum ao conhecimento. Ele discute o poder infiltrado nesse discurso, catalogando inúmeros exemplos discursivos coloniais que constroem a percepção do inglês como uma língua rica e avançada, reforçando a ideia de que os falantes do inglês são pensadores meramente superiores. Nisso, há uma construção imensa dos discursos populares a respeito da língua inglesa, que, conseqüentemente, influenciam muito na produção de políticas educacionais, assim como no imaginário dos que ensinam a língua, imersos pelas imagens cotidianas do inglês incorporadas na cultura popular.

Uma vez que entendemos as marcas discursivas que envolvem o ensino de língua inglesa, considerando sua posição no mercado da educação privada, a venda em larga escala de materiais didáticos internacionais (vendidos não somente no Brasil) que visam à implantação e manutenção de tais programas, deixamos a seguinte pergunta: a quem interessa a perpetuação de tal imagem da língua inglesa?

Após apresentar o conceito de colonialidade, optamos por trazer à baila um panorama da EBE (Educação Bilingue de Elite) no Brasil e apresentar algumas considerações por meio de uma análise documental sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, de 9 de julho de 2020), principalmente relacionadas ao programa bilíngue inglês/português. Na sequência, serão apresentados os dados a partir de uma pesquisa feita com cinco editoras e três empresas de soluções bilíngues. O resultado da análise evidencia algumas características pedagógicas a respeito dos programas bilíngues oferecidos no Brasil e pretendemos discutir o surgimento desta demanda e sua intrínseca relação com o mercado educacional, as relações de poder e as forças da colonialidade que aderem a essas propostas.

UM PERCURSO PELA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ELITE NO BRASIL

A educação bilíngue no Brasil – inglês/português – tem sido um assunto discutido nos últimos anos nos campos da linguística aplicada e do ensino de língua inglesa em geral, devido ao movimento do mercado educacional na direção de atender o anseio e o desejo das famílias que buscam um programa educacional que contemple o ensino de língua inglesa efetivo, sem precisar pagar por cursos particulares que venham sanar esta demanda. Nas palavras de Marcelino (2009), nas escolas que oferecem educação bilíngue, os pais buscam encontrar as duas funções importantes para a educação, ou seja: qualidade e ensino de idioma. Assim, na esperança de ter esta oferta dois em um, a demanda por este tipo de escola aqueceu o mercado educacional. Fato já discutido por Rajagopalan (2019), ao descrever a língua inglesa no contexto brasileiro, como uma moeda de acesso ao mercado de trabalho, fato que fez e faz parte do senso comum.

Para além das questões acadêmicas, o que se vê construído, segundo Megale (2016, 2018), confere em um imaginário nacional pautado na necessidade de falar inglês. A urgência é alimentada pelo fenômeno da globalização, das multinacionais, do mercado de trabalho, da emergência da classe C (Megale, 2018), fato que reforça o anseio de dar aos filhos o que não se pôde ter, incluindo-se aí a educação bilíngue. Sabedores deste cenário e desta Sociedade do Espetáculo (Debord, 2012), em que o consumo da educação bilíngue ganha um valor simbólico e sócio, um bem de consumo chique, para além do resultado acadêmico, também há o sentimento de status criado pelos pais quando seus filhos são falantes de mais de um idioma. Tal tipo de sentimento movimenta o mercado educacional e gera produtos que venham atender ao consumo desses itens acadêmicos de status simbólico, os quais se misturam na vastidão das demandas mercadológicas da educação. Pontuamos que está sendo tratada a educação bilíngue das escolas da rede privada, dos privilegiados cujo

poder aquisitivo proporciona a compra por uma educação que ofereça a educação bilíngue¹⁶ português/inglês.

Diante deste emaranhado de propostas educacionais presentes no mercado brasileiro, vale perguntar o que seria educação bilíngue. Entende-se que educação bilíngue é aquela em que os componentes curriculares, por escolha institucional, “em dado momento ocorrem por mais de uma língua de instrução” (Harmers e Blanc, 2000, p. 189). Enfatiza-se o fato de que este tipo de prática está para além das aulas de língua inglesa, apesar de também comportá-la na sua proposta. Garcia (2009) destaca que esta proposta educacional está vinculada às escolas que privilegiam o ensino das línguas majoritárias, ou seja, as línguas de maior prestígio na sociedade. No caso do Brasil, a instrução ocorre em português e em outra língua de prestígio, no caso desta pesquisa, o inglês. Este ensino busca atender as famílias da classe média alta, o que Mejía (2002) denominou como bilinguismo de elite ou de prestígio. Não obstante, vale ressaltar que o termo educação bilíngue também está relacionado a outros lócus, como a educação bilíngue para surdos, nações indígenas e imigrantes (Megale, 2019).

Neste contexto apresentado, surgiram propostas educacionais para atender as escolas que pretendiam implantar a educação bilíngue. As editoras que já vendiam livros de inglês entenderam que precisavam ampliar sua oferta para o programa bilíngue. Aqui analisamos as propostas de 2020-2021 apresentadas nos sites das editoras: Oxford, Cengage, Macmillan, Pearson e Standfor (FTD). Além disso, também surgiram empresas com propostas de implantação geral do programa, incluindo material didático, formação de professores e acompanhamento do processo. Analisamos a proposta (2020-2021) das empresas Systemic, BeBilingual e Edify, também apresentadas nos sites ou materiais de divulgação. Esses dados serão apresentados no quadro 6.

Com este cenário em perspectiva, foi apresentado em 2021 um documento oficial para a organização do que poderia ser chamado de escola bilíngue, escola internacional, programa bilíngue ou outra nomenclatura. Foram estabelecidos parâmetros curriculares, carga horária, abordagem metodológica, formação de professores e recomendações quanto aos testes internacionais.

BREVE ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE NO BRASIL

¹⁶ O Conselho Nacional de Educação divulgou, em 2020, a primeira diretriz para a educação plurilíngue no Brasil, que atualmente aguarda homologação. Nela estão dispostos os pressupostos que regulamentam a escola bilíngue das línguas de prestígio (inglês, espanhol, coreano, dentre outras), assim como traz no seu escopo outras propostas de educação bilíngue, como as das escolas para os povos indígenas, surdos e de regiões das fronteiras. Este trabalho atém-se à educação bilíngue português / inglês.

No Brasil, além do ensino regular de inglês nas escolas, há três tipos específicos de escolas que oferecem propostas diferenciais que envolvem o ensino de língua inglesa: Escolas Internacionais, Escolas Bílingues e Escolas com carga horária de inglês estendida (as nomenclaturas podem variar).

Os títulos que elas recebem diferem devido a algumas determinações que elas seguem ou não. Elas dizem respeito ao número de aulas em inglês, a quais estudantes serão oferecidas as aulas (educação infantil, ensino fundamental ou médio), qualificação do profissional regente e metodologia proposta. A combinação desses fatores implicará o recebimento ou não do título de escola bilingue. As escolas que não seguem os critérios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilingue no Brasil criam outras nomenclaturas, como carga horária estendida de língua inglesa, programa bilingue, dentre outras. Já a escola internacional tem características mais divergentes destas. A determinação das Diretrizes Nacionais afirma que elas têm autonomia para seguir os currículos dos países de origem, assim como o calendário e legislação educacional do país em questão. O ensino de língua portuguesa será de livre escolha pelas instituições.

As resoluções da diretriz ainda abordam a questão das comunidades surdas, dos indígenas e moradores das fronteiras, daí o nome PLURILÍNGUE, cujos temas não serão tratados neste trabalho. Trataremos dos aspectos que caracterizam a Escola Bilingue das demais opções criadas pelas instituições educacionais, como no caso desta pesquisa, os Programas Bílingues e/ou Escolas com carga horária estendida.

Apresentam-se a seguir alguns quadros com o resumo do documento Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilingue no Brasil, apresentando os pontos mais relevantes para esta pesquisa, no quesito que rege a diferenciação entre a escola bilingue e as de carga horária em língua inglesa estendida/programas bilingues¹⁷.

QUADRO 1: Carga horária em língua inglesa em Escola Bilingue

ESCOLA BÍLINGUE APÓS A APROVAÇÃO DA LEI CARGA HORÁRIA EM LÍNGUA INGLESA.		
EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Mínimo 30% e máximo 50% em língua inglesa	Mínimo 30% e máximo 50% em língua inglesa	Mínimo 20% em língua inglesa, podendo o colégio incluir nos itinerários formativos
Os colégios devem ter projeto pedagógico bilingue que contemple todas as etapas (Ed. Infantil, fundamental e médio). Esta implementação pode ser feita gradativamente.		

Fonte: autores

QUADRO 2: Formação dos professores

¹⁷ O documento na íntegra está disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>>. Acesso em: maio 2022.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais	Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio
Graduação em Pedagogia ou Letras	Graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura correspondente à área curricular de atuação na educação básica.
Comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR)	Comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).
Formação complementar em Educação Bilingue – Curso de extensão com, no mínimo, 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC	Formação complementar em Educação Bilingue – Curso de extensão com, no mínimo, 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC.

Fonte: autores

QUADRO 3: Avaliação de proficiência dos estudantes

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA DOS ESTUDANTES
A diretriz pede uma avaliação de proficiência das Escolas Bilingues. Nesta avaliação, devem ser observados os seguintes critérios:
- Até o término do 6º ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no Common European Framework for Languages (CEFR).
- Até o término do 9º ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no Common European Framework for Languages (CEFR).
- Até o término do 3º ano do Ensino Médio, espera-se que 80% dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).

Fonte: autores

QUADRO 4: A organização da proposta curricular

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
A organização curricular das Escolas Bilingues e das Escolas com carga horária estendida em língua adicional deverá incluir:
- Disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica.
- Disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da BNCC ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas.

Fonte: autores

QUADRO 5: Escolhas metodológicas e abordagens

ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ABORDAGENS
De acordo com a Diretriz, as escolhas metodológicas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução:
CLIL (Content Language Integrated Learning) e CBI (Content Based Instruction), entre outras.
Os conteúdos devem respeitar o disposto na legislação e normas brasileiras, garantindo-se o direito de escolha metodológica pelas instituições, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC.
As escolas com carga horária estendida podem optar por abordagens que buscam o aprendizado intenso da língua adicional, desenvolvendo fluência e proficiência sem conexões com os conteúdos acadêmicos.

Fonte: autores

A QUEM SERVE O CURRÍCULO? A QUEM SERVE A DIRETRIZ?

Nossa intenção com os quadros apresentados foi elencar e resumir os principais pontos dispostos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil. Sabemos que temos possibilidades de várias problematizações, contudo, escolhemos manter o foco na colonialidade

presente nas decisões. Assim como já mencionado anteriormente, as marcas discursivas presentes no imaginário do tema, língua inglesa, influenciam as escolhas políticas e educacionais.

A visão geral dos quadros, ao observar a carga horária, a metodologia, a formação do profissional e os exames de proficiência, claramente nos leva à conclusão de que estas decisões elencadas não foram escritas para uma implementação na rede pública de educação. Pelo contrário, são decisões que atendem às demandas das escolas privadas. Diante de tantas possibilidades de “programas bilíngues”, fazia-se urgente, considerando a questão mercadológica, organizar qual instituição seria de fato uma escola bilíngue. Obviamente, sabemos da importância de tais pareceres jurídicos a fim de estabelecer parâmetros educacionais. No entanto, tal implementação curricular quanto ao ensino bilíngue, pensada pelos governantes, deveria servir a toda a população, não somente a uma pequena parcela da escola privada. Segundo a nossa Constituição, Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 1988).

Este é o modelo de educação bilíngue que há no Brasil hoje, um modelo pensado e executado para a elite. Infelizmente, segundo os dados do Censo Escolar do INEP 2021, menos de 1% das escolas públicas no Brasil oferecem Educação Bilíngue das chamadas línguas de prestígio. As resoluções quanto à carga horária, proficiência, formação de professores, metodologia e organização curricular obviamente são importantes, inclusive para os próprios estudantes, famílias e instituições, a fim de poderem entender o tipo de educação que irão receber ou oferecer. No entanto, volta-se a pontuar, não resolvem o problema do ensino de inglês nas escolas públicas; pelo contrário, demarcam o território e buscam resolver um problema que cerceava o nicho das escolas bilíngues de elite. Nossa discussão não pode passar despercebida por este ponto. Nossa voz pelos direitos de todos e os deveres do Estado para o pleno exercício da cidadania não pode tratar com normalidade essas resoluções.

Quando consideramos o ensino de inglês de maior acesso às elites, voltamos às considerações de Mignolo (2021), em que as impregnações subjetivas de valor dado às línguas concentram-se nas línguas de poder. Tal julgamento de poder perpetua a dinâmica da marginalização de outras línguas, de outros saberes, de outras culturas, fortalecendo a normativa instituída pela colonização da racialização e da subalternidade do saber. Os estereótipos advindos do norte global se reciclam e se fortalecem nos padrões artificialmente construídos de expressão da língua inglesa. Como afirmado por Pennycook (2002), a língua inglesa é um lócus central de produção cultural. Um ensino elitista perpetua a colonialidade, reforçando desigualdades e marginalizando outras culturas e línguas.

Ao analisarmos o termo CEFR (Quadro Comum Europeu de Referência de Línguas) presente nas exigências da formação do professor de inglês e dos estudantes, temos uma importação

epistemológica, uma lógica da razão e do saber do norte global. Ao nosso ver, uma das formas mais escancaradas da colonialidade da linguagem e do saber presentes nas normativas.

A questão dos testes internacionais, de acordo com o CEFR¹⁸, vem determinar um padrão de proficiência dominado pela Europa. Por que essa avaliação não poderia ser feita por instituições brasileiras seguindo padrões criados pelos estudiosos nacionais? Por que a ordem epistêmica vem do Norte? Além disso, há o aquecimento do mercado dos exames internacionais, que move milhões todos os anos.

Considerando a questão mercadológica, insistimos na discussão quanto à exigência dos certificados internacionais: não seria mais sensato utilizar o conhecimento dos departamentos de Letras Inglês das universidades e centros federais brasileiros para pensar essa configuração dos testes de proficiência? Seria uma forma de valorizar os professores e pesquisadores brasileiros, assim enfrentando e invertendo a ordem epistêmica do Norte.

Tal exigência de professores e estudantes quanto à obtenção de tais diplomas fortalece ainda mais a questão das desigualdades sociais, levando em conta que somente uma parte considerável dos estudantes tem acesso às escolas bilíngues e agora terão exames de proficiência ao sair do ensino básico, o que reforça as diferenças sociais entre os estudantes.

Quanto aos professores, segundo o site Via Carreira¹⁹, um exame de proficiência custa em média 215 dólares, um valor próximo ao salário-mínimo, o que implicará possivelmente um investimento feito pelos próprios docentes. Além desse custo, também são exigidas novas especializações, sendo que, nas Diretrizes, não foi determinado que elas fossem oferecidas pelas instituições onde os professores trabalham, e não se sabe quantas terão o bom senso de oferecer. Portanto, a grande pergunta a ser feita é: a quem serve a resolução que envolve decisões curriculares? (Sacristán, 2000).

É importante entender o contexto social da Educação Bilíngue de Elite, dos programas bilíngues, das forças que tangenciam esse local social. O entendimento de que o movimento de segregação social também pode estar localizado na sala de aula do professor bilíngue exigirá do docente um movimento na direção de práticas de letramento que possibilitem a reflexão sobre as desigualdades e justiça social, sendo “necessário que os sujeitos em contextos educativos multilíngues percebam seu viver como múltiplo e possam experimentar essa multiplicidade como uma forma de ir além de si mesmos e encontrar vários Outros com os quais poderão ter condições de conviver” (Megale, 2020, p. 69).

¹⁸ “ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. “ Fonte:<
<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr> >.

¹⁹ <https://viacarreira.com/prova-toefl/?msclkid=4d41d0f3cf0211eca3f5f85311902a68>

A CRIAÇÃO DO PROGRAMA BILÍNGUE

A partir dos quadros apresentados, compreende-se que os programas bilíngues estão livres para escolher a carga horária, podendo ser estendida ou não de aulas em língua inglesa. A metodologia é de escolha das escolas, contudo, para ficar mais próximo do que fala a diretriz, há uma busca por privilegiar o ensino do inglês que deve perpassar os demais componentes curriculares, ou campos de experiência no caso da educação infantil. Isso pode ser visto por meio dos materiais didáticos e propostas oferecidas por editoras ou escolas que escolhem ter um programa bilíngue.

Quanto à proficiência, observa-se que há uma ênfase em garantir esta entrega às famílias, evidenciada pelos testes internacionais e/ou cursos preparatórios que acompanham as propostas das escolas com programas bilíngues. Também se observa uma mudança no portfólio das editoras que expandiram suas ofertas de livros didáticos. Elas agora oferecem soluções educacionais para escolas que intencionem ter um programa bilíngue. A pergunta que fica, nesse caso, é: a proposta pedagógica do programa bilíngue foi pensada e construída pelas editoras ou pelas escolas? Não há dados específicos sobre a criação do termo. Entende-se que ele é amplamente utilizado na literatura relacionada à Educação Bilíngue, principalmente em casos semelhantes ao contexto do Brasil, como em pesquisas feitas na Colômbia, que apresentam a educação bilíngue daquele país (USMA, 2015), nas pesquisas de Garcia (2009), periódicos internacionais de educação como Eric Digest, que, em 1993, já trazia o assunto Bilingual Program em suas publicações (RENNIE, 1993). Como e quando esse termo chega ao Brasil, não se sabe ao certo, nem se ele foi uma demanda trazida pelas escolas na tentativa de implementação ou se foi uma demanda criada pelo mercado editorial. Entretanto, ao entrar no site de dez grandes escolas em rede no Brasil, percebe-se o nome de grandes editoras internacionais ou soluções bilíngues para os programas por elas oferecidos.

Sendo assim, é importante analisar as soluções pedagógicas oferecidas por elas. Destaca-se que não está sendo analisada a qualidade do ensino, uma vez que isto não será aferido neste trabalho. Em pesquisa feita nos sites de cinco grandes editoras de materiais didáticos para programas bilíngues e três empresas que oferecem a terceirização de programas bilíngues, foram encontrados alguns dados relacionados à carga horária, abordagem metodológica e componentes curriculares, que apontam para o que tem sido chamado de programa bilíngue. Esses pontos foram analisados e apresentados no quadro resumido dos dados coletados.

Aqui analisamos as propostas de 2020-2021 apresentadas nos sites das editoras: Oxford, Cengage, Macmillan, Pearson e Stanford (FTD). Além disso, também surgiram empresas com propostas de implantação geral do programa, com material didático, formação dos professores e

acompanhamento do processo. Analisamos a proposta (2020-2021) das empresas *Systemic*, *BeBilingual* e *Edify*²⁰, também apresentadas nos sites ou material de divulgação. Esses dados serão apresentados no quadro 6.

QUADRO 6: Dados coletados sobre os programas de ensino dos Programas Bilíngues

Empresa	Carga horária	Componentes curriculares	Abordagem metodológica	Segmentos
Editoras	Em média: 5 a 10 h/semanais	Ciências da natureza, arte, letramento matemático, educação tecnológica e conhecimento de mundo Alguns projetos relacionados com a BNCC. Os componentes são oferecidos em diferentes segmentos da educação.	CLIL - Content and Language Integrated Learning - (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas) e projetos variados prontos para o uso dos professores Os livros didáticos de língua inglesa trazem os projetos ou aulas temáticas que abordam temas interdisciplinares.	Ed. Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais Ensino médio (somente duas editoras apresentam programa. para E. Médio).
Empresas de assessoria ou soluções em educação bilíngue	Em média: 5 a 15 h/semanais	Ciências da natureza, arte, letramento matemático e conhecimento de mundo; Empreendedorismo, educação tecnológica e educação financeira; Alguns projetos relacionados com a BNCC.	Os livros didáticos de língua inglesa trazem os projetos ou aulas temáticas que abordam temas interdisciplinares.	Ed. Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais; Ensino médio (somente uma empresa apresenta programa para Ensino Médio).

Fonte: autores

Diante da análise apresentada, observa-se que, a partir do que essas empresas oferecem, um programa bilíngue caracteriza-se por uma carga horária de aproximadamente 5 horas semanais. O material didático oferecido abrange, além dos livros, plataformas de atividades e jogos interativos. Existe uma tentativa de integrar os projetos prontos nos livros e/ou materiais adicionais de apoio ao professor às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para além do componente curricular Língua Inglesa, integrando-se a projetos interdisciplinares de outras áreas do conhecimento. Outra característica é o apoio que as empresas e editoras oferecem na elaboração de projetos autorais das instituições, adequando os projetos institucionais à proposta do programa bilíngue, se isto for uma demanda da escola.

Com relação à formação continuada, todas as editoras e empresas prometem vários tipos de formações continuadas, apoio aos projetos e reuniões periódicas de planejamento. Em resumo: material gratuito para professores; palestra de apresentação do programa aos pais; suporte para planejamento do curso; implantação pedagógica (treinamento inicial); consultoria pedagógica especializada; trilha de formação pedagógica; acesso prioritário a campanhas e eventos periódicos

²⁰ Todas as pesquisas foram feitas nos sites das editoras e empresas de suporte de educação bilíngue, no período de 2020-2021, sendo assim as informações podem estar diferentes das atuais.

com palestrantes internacionais. Obviamente que isso se dá em resultado da não formação do docente bilíngue egresso da faculdade de Letras ou do curso de Pedagogia. Essa proposta de mercado veio para atender à demanda de escolas que buscam adicionar a língua inglesa de forma mais intensa, tanto no aumento da carga horária quanto na abordagem a ser oferecida. A abordagem metodológica de todas as editoras oferece lições que seguem a metodologia *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, desenvolvida por Marsh nos anos 90 e muito usada na Europa não falante de inglês como primeira língua (COYLE et al., 1994). Ela visa exatamente à possibilidade de integração de conteúdo e do ensino da língua. Foi desenvolvida por David Marsh, nos anos 2000, a pedido do governo finlandês, com o propósito de potencializar os alunos para produção científica em língua estrangeira. A partir de então, esta tem sido utilizada por todo o mundo, especialmente na Europa.

Garcia (2009) apresenta esta abordagem como bastante explorada em países da Europa e América do Sul. Isto pode ser comprovado pela popularidade entre a educação bilíngue mundial. Sites especializados na abordagem metodológica, como CLIL4U na Dinamarca – que é um projeto governamental –, assim como o Working CLIL, em Portugal – sendo uma iniciativa do Governo Português – e o British Council,²¹ além dos inúmeros trabalhos de pesquisa feitos na Espanha – utilizadora da abordagem há duas décadas –, são exemplos da sua extensão (Fernandez et al., 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposição dos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue), a pergunta desta pesquisa é baseada em Sacristán (2000): A quem interessa a diretriz? Ao mercado das escolas privadas, ao mercado dos exames de proficiência e ao mercado das editoras internacionais.

Acreditamos que as orientações curriculares privilegiam as escolas privadas que, por estarem perdendo mercado diante da confusão em torno do termo escola bilíngue, puderam, com a diretriz, ter este ponto organizado em sua cartela de oferta de produtos educacionais às famílias. Portanto, apesar de ser um documento de orientação nacional, não acrescenta em nada ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas, não traz perspectivas de mudanças ou melhoras. Além disso, temos o mercado internacional de venda de exames de proficiência que se apresenta agora regulamentado e apoiado pela diretriz para a comercialização de tais exames, tanto de estudantes quanto de

²¹ Ideias e fatos citados neste parágrafo estão disponíveis em: <<https://www.cetaps.com/clil/bilingual-education-clil-in-portugal/?msclkid=169b85c2cec211eca314edff480607fc>>. <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-27443-6_2?msclkid=7c5aec6ecec211ec9adbda81a427415>. <<https://bridge.edu/tefl/blog/what-is-clil/?msclkid=a659199dcec111eca844a28492b463b3>>. <<https://languages.dk/clil4u/?msclkid=c10ed886cf1611eca17057e2eefa0bc>>. Acesso em: maio 2022.

professores. A diretriz não discute a demanda financeira que se coloca sobre os professores, que, a partir do que foi disposto no documento, têm a obrigação de apresentar os certificados. Enfatizamos que não foi sequer mencionada alguma possibilidade de instituições nacionais, como os Institutos Federais, por exemplo, oferecerem tais exames de proficiência, apesar da expertise de muitos no quesito internacionalização. Questionamos a orientação epistêmica do Norte, que privilegia o saber norte-americano e europeu, reforçando a colonialidade que perpassa o imaginário da suposta educação de qualidade oriunda dos falantes nativos de língua inglesa.

Para amarrarmos a questão da comercialização, citamos o mercado das editoras internacionais, que trazem a solução para o problema criado por elas próprias. No movimento do mercado internacional, em que outros países que não tinham inglês como primeira língua já estavam demandando o ensino de inglês integrado aos componentes curriculares, e em consonância com o desejo das famílias de um ensino mais efetivo, foi sendo criada a demanda por esta nova perspectiva de ensino. Dessa forma, o problema e a solução estão postos à mesa, sendo que o segundo de alguma maneira se vincula ao livro didático internacional.

Mas, afinal, quem inventou a demanda pelo programa bilíngue? O desejo! A fantasia alimentada pelo token/moeda de ascensão social (Rajagopalan, 2019): falar inglês. Cientes deste movimento, o mercado editorial e empresas com soluções bilíngues passaram a oferecer o combo didático, já ofertado em outros países (no caso das editoras internacionais), adaptando para as necessidades brasileiras, dessa forma, atendendo ao que foi sendo chamado de programa bilíngue.

Sobre o ponto do livro didático, chamamos atenção para uma reflexão sobre a colonialidade. Schneider (2013) pontua sobre a colonialidade através da materialidade do livro didático. O autor relata um caso em que, nos anos 60, em uma conferência de literatura dos países do Commonwealth, os participantes descobriram, em meio às discussões, que todos tinham estudado pelos mesmos livros, lido as mesmas poesias, discutido os mesmos tópicos sobre assuntos globais, consultado as mesmas coleções, enfim, o mesmo padrão de letramento, seguindo a cartilha do colonizador. Diante disso, nos perguntamos: até que ponto os livros didáticos internacionais oferecidos nos programas bilíngues brasileiros não se prestam ao mesmo movimento? A materialidade do livro didático está intimamente ligada ao poder de moldar as subjetividades (Bernstein, 1993). Questões quanto à colonialidade e poder são pontos a serem considerados também neste bojo da educação bilíngue, uma vez que nos levam a refletir sobre a moldagem de uma sociedade, considerando o alcance destes materiais que não se limitam ao solo nacional.

Observa-se, na esteira destes movimentos mercadológicos, um currículo bilíngue que não foi criado pelo corpo escolar. Primeiramente, veio a necessidade de acompanhar a marcha acelerada da implantação deste novo produto no catálogo escolar e, posteriormente, foram sendo escolhidos os parceiros (editoras ou empresas terceirizadas) que atendessem à urgência do momento. Não foi a

demanda reflexiva da sala de aula e demais membros da comunidade, partindo de uma abordagem participativa ou democrática na elaboração do currículo. Pelo contrário, este veio pronto e acabado, vendido em massa pelo mercado editorial internacional. Não se levou em consideração a variedade de perspectivas e necessidades na formulação. Foi um movimento de fora para dentro.

Concluimos, refletindo sobre o reforço das desigualdades sociais, uma vez que a educação bilíngue (língua estrangeira e português) não foi levada em consideração no documento no que diz respeito à escola pública. Concordamos que já foi um avanço termos um documento oficial inicial, principalmente no que tange ao assunto plurilíngue, discutindo os demais grupos bilíngues, contudo, não podemos nos omitir do que ficou faltando para a educação pública. Em poucas palavras, enfatizamos que o que já era bom ficou melhor para os estudantes das escolas privadas: professores com certificação internacional, exames de proficiência, conteúdos de diversas áreas do conhecimento ministrados em inglês e assim por diante. Mas e a escola pública? O que foi discutido sobre a melhora do ensino de línguas estrangeiras para os alunos oriundos do setor público? A massa agora está ainda mais distante, a desigualdade social será mais acentuada. Baker (2001) define que letramento é poder; ora, em mais de uma língua, esse poder é multiplicado. Nossa discussão quer saber a quem esse poder será outorgado: seria a favor do sistema que privilegia uns e segrega os demais? Quais estudantes estão previstos nesta diretriz, nestes programas bilíngues? Este é o modelo de educação bilíngue que, no Brasil, tornou-se um modelo pensado e executado para a elite.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi.** *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- BAKER, C.** *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5. ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2001.
- BERNSTEIN, B.** *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madri: Ediciones Morata, 1993.
- COYLE, D.; MARSH, D.** *CLIL*. 1. ed. London: Cambridge Press, 2010.
- DEBORD, G.** *Society of the spectacle. Bread and Circuses Publishing*, 2012.
- FANON, Frantz.** *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Editora UBU, 2020. 320 p.
- FERNÁNDEZ, M.** *As relações internacionais e seus epistemicídios*. Moções: Revista de Relações Internacionais da UFGD, 8(15), 458–485, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v8i15.11552>.
- FLORES, N.** *The Oxford handbook of language and society*. In: GARCIA, O. *The Oxford handbook of language and society*. 1. ed. New York: Oxford Press, v. 1, 2017. Cap. 26, p. 562.
- GARCIA, O.** *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. 1. ed. Sussex, UK: Blackwell/Wiley, 2009.
- HARMERS, J. P.; BLANC, M.** *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HORNERBERGER, N. H.** *Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy*. In: GARCIA, O. (Ed.) *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. V. 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 215-234.

- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: Significado e Expectativas.** *Intercâmbio*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada.** *Raído*, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.
- MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais.** *The Specialist*, São Paulo, v. 39, p. 1-17, 2018. ISSN 2318-7145.
- MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue.** *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.
- MEGALE, A. Desafios e práticas na educação bilíngue.** São Paulo: Fundação Santillana, v. 2, 2020.
- MIGNOLO, Walter. Histórias locais projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. 481 p.
- MORETTI, G. A. S.; FRANDELL, T. Literacy from a right to education perspective.** Report of the Director General of UNESCO to the United Nations General Assembly 68th Session, 2013.
- PELÁEZ, O.; USMA, J. O papel crucial dos envolvidos na educação na apropriação das políticas de educação em língua estrangeira: um estudo de caso.** *PERFIL: Questões sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores*, [S.l.], v. 19, n. 2, 1 jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>.
- PENNYCOOK, Alastair. English and the discourses of colonialism.** New York: Routledge, 2002. 239 p.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica.** *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** 1. ed. 7. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- RENNIE, M. W. Global competitiveness: born global.** *McKinsey Quarterly*, 4, 45-52, 1993.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Penso Editora, 2000.
- SCHNEIDER, B. R. Hierarchical capitalism in Latin America.** Cambridge University Press, 2013.
- VERONELLI, G. Sobre a colonialidade da linguagem.** *Revista X*, 16(1), 80-100, 2021. ISSN 1980-0614. Departamento de Línguas Estrangeiras, Universidade Federal do Paraná. Traduzido por S. Daitch.