

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Prestigious bilingual education in Brazil: an analysis of the official documents

Antonieta Heyden MEGALE (Instituto Singularidades)¹

RESUMO

Na era de mundialização da comunicação, globalização da economia e planetarização das relações internacionais, os brasileiros, de forma geral, demonstram um interesse cada vez maior em aprender línguas estrangeiras de prestígio, principalmente, o inglês, devido, não só ao fato de que essa língua exerça o papel de comunicação mundial por excelência, mas, também, pela representação que circula comumente no imaginário nacional de que a língua inglesa proporcionaria maiores possibilidades de ascensão social (RAJAGOPALAN, 2009). Nesse cenário, evidencia-se um crescimento significativo, no Brasil, de escolas bilíngues que têm como línguas de instrução o inglês e o português. A demanda por parâmetros legais que regulamentem e norteiem essas escolas torna-se cada vez mais premente em face do aumento do número dessas instituições e, conseqüentemente, da necessidade de formação de professores que atuem nesse contexto. Embora ainda não tenhamos uma lei em âmbito nacional, os estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta da Educação Bilíngue em escolas de Educação Básica. Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise crítica das premissas teóricas que embasam esses documentos e discutir a formação do professor esperada de acordo com essas resoluções. A análise desses documentos teve como base os conceitos de educação bilíngue (SALGADO et al., 2009; GARCÍA, 2009; FLORES; BEARDSMORE, 2015; WRIGHT; BOUN; GARCÍA, 2015); cultura (KRAMSCH, 1998; 2001; 2013), interculturalidade (MAHER, 2007a; CANDAU, 2008), repertório linguístico (BUSCH, 2012; 2015) e sujeito bilíngue (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007b). Os resultados apontam para o fato de que há uma visão monoglóssica de educação bilíngue, presente nesses documentos, centrada apenas no ensino da língua. Desse modo, propõem uma descrição de professores habilitados para a docência nesse contexto pautada apenas em seus conhecimentos linguísticos, desprezando todo conjunto de saberes pedagógicos relacionados aos componentes curriculares e de conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à educação bilíngue e ao bilinguismo.

Palavras-Chave: Educação bilíngue, Documentos oficiais, Cultura, Formação de professores

ABSTRACT

In the era of mundialization of communication, globalization of the economy and planetarization of international relations, Brazilians, in general, show an increasing interest in learning prestigious foreign languages, mainly English, due not only to the fact that this language plays the role of world communication par excellence, but also by the representation that circulates commonly in the national imaginary that English would provide greater possibilities of social ascension (RAJAGOPALAN, 2009).

¹ Instituto Singularidades, São Paulo, São Paulo, Brasil. Departamento de pós-graduação em Educação Bilíngue. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2742-4551>; email: antonietaheyden@hotmail.com.

In this scenario, there is a significant growth in Brazil of bilingual schools with English and Portuguese as their language of instruction. The demand for legal parameters that regulate and guide these schools becomes more and more urgent due to the increase in the number of these institutions and, consequently, the need for teacher education in this context. Although we do not yet have a law at the national level, the states of Rio de Janeiro and Santa Catarina launched, in 2013 and 2016, respectively, official documents that establish norms for the offer of bilingual education in basic education schools. This paper aims at presenting a critical analysis of the theoretical premises that underlie these documents and at discussing the teachers' background expected in accordance with these resolutions. The analysis of these documents was based on the concepts of bilingual education (SALGADO et al., 2009; GARCÍA, 2009; FLORES; BEARDSMORE, 2015; WRIGHT; BOUN; GARCÍA, 2015); culture (KRAMSCH, 1998, 2001, 2013), interculturality (MAHER, 2007a, CANDAU, 2008), linguistic repertoire (BUSCH, 2012, 2015) and bilingual subject (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007b). The results point to the fact that there is a monoglossic view of bilingual education present in these documents, focused only on language teaching. Thus, they propose a description of teachers qualified for teaching in this context based only on their linguistic knowledge, disregarding all set of pedagogical knowledge related to the curricular components and theoretical and methodological knowledge related to bilingual education and bilingualism.

Keywords: *Bilingual education, Official documents, Culture, Teacher education*

1. Introdução

Como efeito dos processos de globalização, testemunhamos, conforme Blommaert e Rampton (2011), um quadro intenso de migrações transnacionais por todo mundo, o que tem provocado uma expansão do multilinguismo mundial. Essas novas condições globais, que têm gerado ambientes sociais e comunicativos complexos, assim como redes de indivíduos que se caracterizam por intensa mobilidade, constituem o que Vertovec (2007) denomina superdiversidade. O autor explica que a superdiversidade contemporânea deve ser compreendida como mistura e entrelaçamento de diversidades de diferentes ordens – não apenas de nacionalidade e etnicidades – que se intersectam e influenciam a composição, a localização social e a trajetória de vários grupos sociais². Há que se considerar, ademais, que o aumento das trocas comunicativas entre pessoas de diferentes origens tem colocado em evidência a importância da língua inglesa, hoje, considerada, por muitos, a língua de comunicação mundial por excelência (RAJAGOPALAN, 2009).

Nesse sentido, Grigoletto (2007), entre outros autores, chama atenção para o fato de que não se pode menosprezar o discurso da mídia no tocante à importância dada à língua inglesa. Soma-se a esse discurso midiático, a posição defendida pela Base Nacional Comum Curricular (2017), que torna obrigatória o ensino da língua inglesa nas escolas³. Esses discursos fazem do inglês a língua com “cotação mais alta no mundo atual” (MEGALE; LIBERALI, 2016, p.11). Grigoletto (2007) enfatiza que a mídia promove uma espetacularização⁴ sobre eventos que se relacionam com o inglês. Esse processo, de

² Conquanto o conceito de superdiversidade tenha sido considerado bastante produtivo nas décadas de 2000 e 2010, ele é, agora, alvo de críticas mais recentemente. Ndhlov (2016), por exemplo, aponta o caráter eurocêntrico que está na raiz desse conceito, bem como o fato de que ele tende a reforçar a noção de culturas e de grupos sociais como entidades homogêneas.

³ A versão anterior da BNCC deixava a escolha da língua a cargo das redes de ensino. A versão vigente da BNCC está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

⁴ De acordo com Megale e Liberali (2016), o conceito de espetacularização refere-se ao que Debord (1997) denomina “sociedade do espetáculo”. Segundo esse autor, o conceito de espetáculo caracteriza simples “excessos midiáticos”. Nesse sentido, o “espetáculo nada mais seria que o exagero da mídia, cuja natureza, indiscutivelmente boa, visto que serve para comunicar, pode às vezes chegar a excessos” (DEBORD, 1997, p.171).

acordo com Megale e Liberali (2016, p.11), afeta “o imaginário nacional e, conseqüentemente, a constituição do que se percebe como a identidade nacional brasileira nos dias de hoje”. Nesse sentido, nunca é demais lembrar que, como esclarece Heller (2010), muito embora as línguas tenham sempre sido tomadas como commodities, isto é, como “mercadorias”, o seu papel, como “moedas de troca” mais ou menos valorizadas, é, cada vez mais, enfatizado nas novas economias globalizadas. E é justamente sob essas condições, em que ideologias e práticas linguísticas são tensionadas em tempos de modernidade tardia, que a língua inglesa é alçada à posição de um bem essencial, também, no Brasil. Ainda que, em grande medida, a importância da língua inglesa seja superestimada, não é possível negar que um bom conhecimento do inglês, mesmo que não se constitua em garantia, pode abrir portas para oportunidades de trabalho bem-remunerados em empresas multinacionais brasileiras e estrangeiras instaladas em território nacional, o que aumenta, consideravelmente, a demanda pelo acesso a essa língua estrangeira⁵.

Outro fator desencadeante do interesse pelo inglês – e por outras línguas estrangeiras no Brasil – foi a ascensão econômica da classe C, o que significa que, conforme indicado anteriormente, mais de 90 milhões de brasileiros passaram a ter também a oportunidade de estudar no exterior ou de realizar viagens de turismo em outros países (MEGALE, 2012)⁶. Como decorrência do aumento do interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, de um modo geral, e particularmente do inglês, a procura por escolas de idiomas aumentou consideravelmente no país, assim como aumentou o número de brasileiros que, tendo as condições financeiras necessárias, optam por matricular seus filhos em colégios internacionais ou escolas bilíngues. Esse último fato tem feito com que o termo “bilinguismo” e a expressão “educação bilíngue” estejam, agora, muito mais em evidência, nos discursos que circulam na sociedade brasileira, do que ocorria anteriormente (LIBERALI; MEGALE, 2011; MEGALE, 2012; STORTO, 2015; LIBERALI; MEGALE, 2016).

Embora a educação bilíngue tenha ganho maior circulação midiática com a proliferação das escolas bilíngues de prestígio⁷, é importante enfatizar que há outras propostas de educação bilíngue no cenário nacional. Com a promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a ideologia do monolinguismo nacional é posta, ainda que timidamente, de lado. Embora silenciando sobre todas as demais línguas brasileiras (línguas de imigrantes, de surdos, de populações fronteiriças), o Estado brasileiro reconhece, pela primeira vez, aos povos indígenas o direito às suas línguas, culturas e aos seus processos de educação próprios (MORELLO, 2012). Essa importante guinada

⁵ Essas oportunidades, a despeito da atual crise político-econômica que assola o país, aumentaram a partir da segunda década dos anos 2000, quando, segundo Oliveira (2012, p.44-45), o Brasil, por ter sido bem-sucedido “em suportar os efeitos da crise financeira internacional iniciada em 2007 nos Estados Unidos [...], foi redescoberto pelos principais fluxos econômico-financeiros internacionais” e passou a ser visto, internacionalmente, como um desejável parceiro de negócios.

⁶ Essa realidade foi impulsionada pelo programa Ciência sem Fronteira, criado pelo governo de Dilma Rousseff. O programa pagava bolsas de estudo no exterior para cursos de graduação e pós-graduação. Esse programa foi encerrado, na modalidade de cursos para graduação, pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017. Informações disponíveis em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4923926/mec-acaba-com-ciencia-sem-fronteiras-para-graduacao-no- exterior>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

⁷ Educação Bilíngue de Prestígio ou de Elite é assim denominada, como explicitado anteriormente, devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar as escolas que o seguem. Nelas, a instrução ocorre, concomitantemente, em português e em uma língua de prestígio internacional.

ideológica abriu portas, nas décadas que se seguiram, para o estabelecimento de políticas municipais de cooficialização de algumas das línguas minoritárias brasileiras, bem como para propostas de educação bilíngue que as contemplam. Dentre essas propostas, encontram-se:

1. Educação Bilíngue Indígena é respaldada pela Constituição Brasileira de 1998 e, subsequentemente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), bem como pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172). Esse modelo permitiu aos povos indígenas desenvolverem projetos educacionais bilíngues que valorizam suas línguas, culturas e identidades, ao mesmo tempo que os instrumentalizam para sua inserção na sociedade não indígena brasileira.

2. Educação Bilíngue para Surdo é assegurada por lei desde 2002 (Lei 10.436/2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Esse modelo educativo parte do princípio de que os sujeitos surdos precisam ter a possibilidade de optar por uma educação na qual a instrução, em sala de aula, ocorra por meio da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), e a Língua Portuguesa seria ensinada como segunda língua (SILVA; FAVORITO, 2009).

3. Educação Bilíngue em Contextos de Imigração está até o momento, pouco descrita e documentada. Porém, é conhecida a existência de projetos de educação bilíngue em diferentes comunidades de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outras, foram implantados na última década (ver, por exemplo, PINHEIRO, 2008; FRITZEN, 2011; SEMECHECHEM, 2016).

4. Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira foi oficializada em 2004, por iniciativa bilateral Brasil e Argentina, por meio do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), hoje, rebatizado como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo principal de promover o intercâmbio cultural e linguístico entre professores e alunos dos países do Mercosul.

5. Escolas bilíngues de prestígio ou de elite, as quais me detenho neste estudo. Essas instituições embora, como venho enfatizando, esteja passando por um momento de ampla expansão, ainda não têm uma lei em âmbito nacional para seu funcionamento. No entanto, os estados do Rio de Janeiro⁸ e de Santa Catarina⁹ lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro de seus estados em escolas de Educação Básica. Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise crítica das premissas teóricas que embasam esses documentos e discutir a formação do professor esperada de acordo com essas resoluções. A análise desses documentos teve como base os conceitos de educação bilíngue (SALGADO et al., 2009; GARCÍA, 2009; FLORES; BEARDSMORE, 2015; WRIGHT; BOUN; GARCÍA, 2015); cultura (KRAMSCH, 1998; 2001; 2013), interculturalidade (MAHER, 2007a; CANDAU, 2008), repertório linguístico (BUSCH, 2012; 2015) e sujeito bilíngue (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007b).

⁸ Deliberação CEE No 341, de 12 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.cpede.com.br/wp-content/uploads/2018/02/deliberacao%20341-CEE-Estabelece-normas-para-a-oferta-de-Ensino-Bil%C3%A9ngue-e-Internacional.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.

⁹ RESOLUÇÃO CEE/SC N° 087, de 22 de novembro de 2016.

Para tanto, este artigo está dividido em seis seções. Na primeira seção, que segue esta introdução, discuto o conceito de educação bilíngue e do tipo de bilinguismo pretendido a partir das visões de língua monoglóssicas e heteroglóssicas para que na seção seguinte, analise a visão de educação bilíngue empregada nos documentos. A seguir, analiso a concepção de cultura encontrada na deliberação do Rio de Janeiro e na resolução de Santa Catarina. Em seguida, proponho uma reflexão sobre o que os documentos afirmam sobre a formação adequada dos professores para atuarem nesse contexto. Finalmente, teço meus comentários finais acerca das concepções encontradas ao longo desses documentos.

2. Educação Bilíngue

Neste trabalho, a educação bilíngue em seu escopo linguístico é concebida como o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar¹⁰ como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues. Isso porque, conforme salientam Salgado et al. (2009, p.8049), a educação bilíngue não diz respeito a um mero exercício de se adicionar uma segunda língua ao repertório de um aluno monolíngue. Trata-se, antes, de “uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais”.

Adoto também a perspectiva de Hamers e Blanc (2000, p.189) que descrevem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. É importante ressaltar que os autores não entendem como educação bilíngue programas nos quais a língua estrangeira é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos. Desse modo, em escolas bilíngues português-inglês, por exemplo, ao invés de somente aulas de inglês, nas quais a finalidade única é o aprendizado da língua-alvo, são ministradas também aulas em inglês, que possuem uma finalidade dupla: o ensino da língua e o ensino do conteúdo.

De um modo geral, divide-se a educação bilíngue em dois grandes domínios: educação bilíngue para alunos oriundos das classes dominantes e educação bilíngue para alunos de grupos minoritários. Quando se discute educação bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses alunos, frequentemente, vêm de comunidades, muitas vezes, socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou de alguns grupos de imigrantes hispânicos nos Estados Unidos. Por educação bilíngue voltada para alunos do grupo dominante, que é o foco deste estudo, entende-se uma

¹⁰ Translinguar se refere “às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido” (GARCÍA, 2009, p.45)”. Dessa forma, García (2009) enfatiza que *translanguaging* vai além da prática de “alternância de código” e “do uso híbrido das línguas”, embora eles façam parte desse fenômeno.

educação quase sempre de caráter elitista visando ao aprendizado de um novo idioma, ao conhecimento de outras culturas e à habilitação para completar os estudos no exterior.

García (2009) explica que os tipos de educação bilíngue desenvolvidos no século XX responderam ao formato pelo qual o bilinguismo era então entendido na sociedade: a diglossia foi o construto teórico para sua operacionalização. Os modelos educacionais, então, desenvolvidos eram calcados em uma visão de língua monoglóssica e partiam da hipótese de que o monolinguismo é a norma (FLORES; BEARDSMORE, 2015). Eles se subdividem em modelos aditivos e subtrativos.

O objetivo de modelos educacionais aditivos é a produção de alunos bilíngues balanceados, ou seja, alunos que desenvolvem competências linguísticas iguais nas duas línguas. De acordo com García (2009), esses modelos baseiam-se na ideia de que o sujeito bilíngue é um duplo monolíngue que possui controle de duas línguas separadas e distintas. Além disso, esses modelos “insistem na separação completa das línguas durante a instrução” (WRIGHT; BOUN; GARCÍA, 2015, p.7), desconsiderando que as práticas linguísticas de sujeitos bilíngues são fluídas e não compartimentalizadas.

O objetivo de modelos educacionais subtrativos, por sua vez, é o de garantir que crianças de grupos minoritários assimilem a língua dominante. Esses programas têm como objetivo o monolinguismo. As línguas minoritárias não são, portanto, valorizadas ou desenvolvidas nesses contextos (GARCÍA, 2009).

García (2009) explica que, com a ecologia multilíngue contemporânea, se fez necessário a legitimação do multilinguismo por parte das instituições de ensino. Há, na atualidade, um questionamento do caráter diglótico das propostas educacionais criados no século XX a fim de se ajustarem ao multilinguismo de seus alunos.

A autora sugere, portanto, a existência de dois tipos de educação bilíngue que não devem ser entendidos por meio de lentes da diglótica e lineares. Desse modo, a autora argumenta que não se pode mais apenas conceber a educação bilíngue a partir de um cenário que conta com crianças monolíngues submetidas à mudança, à adição ou à manutenção de línguas. A autora propõe, então, a educação bilíngue recursiva e a educação bilíngue dinâmica que se apoiam em uma visão heteroglótica de língua. Neles, o bilinguismo é entendido como norma e sua estrutura reconhece “as fluidas práticas linguísticas dos multilíngues em toda sua complexidade”. Desse modo, García (2009) explica que, nesses programas, os alunos podem ingressar independentemente de seu desempenho na língua, uma vez que essa é entendida como um contínuo, e as línguas de um sujeito bilíngue são consideradas como interativas e complementares. Os programas derivados de uma visão heteroglótica de língua podem ser recursivos ou dinâmicos. Os programas recursivos são focalizados no resgate de línguas ancestrais e os dinâmicos são programas nos quais há o desenvolvimento de uma língua adicional à língua da comunidade de origem. O desenvolvimento da língua adicional parte do princípio de que “o uso de línguas no século XXI requer habilidades diferenciadas” e é múltiplo, uma vez que “os cidadãos cruzam fronteiras físicas ou virtuais” (GARCÍA, 2009, p.54).

A educação bilíngue que se apoia em uma visão de língua heteroglóssica faz uso da noção de repertório linguístico (BUSCH 2012, 2015) para compreender as práticas linguísticas dos sujeitos de sua comunidade escolar. Desse modo, a distinção entre primeira e segunda língua já não se faz mais necessária porque as categorias de bilinguismo e sujeito bilíngue, criadas a partir da distinção entre primeira e segunda língua, não conseguem explicar as experiências identitárias e as práticas linguísticas experimentadas por sujeitos em sua condição bilíngue.

Os tipos de educação bilíngue de acordo com a visão de língua empregada estão sintetizados para melhor visualização no quadro a seguir:

Quadro 1 – Tipos de Educação Bilíngue

	IDEOLOGIA MONOGLÓSSICA		IDEOLOGIA HETEROGLÓSSICA	
	Bilinguismo Subtrativo	Bilinguismo Aditivo	Bilinguismo Recursivo	Bilinguismo Dinâmico
Objetivo linguístico	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
Ecologia linguística	Mudança de língua	Adição ou manutenção de línguas	Revitalização de línguas	Bi/multilingüismo
Compreensão de bilingüismo	Bilingüismo como problema	Bilingüismo como enriquecimento	Bilingüismo como direito	Bilingüismo como recurso
Ecologia cultural	Monocultural	Bicultural	Multicultural	Multicultural
Tipo de criança	Crianças de grupos minoritários	Crianças de grupos minoritários ou majoritários a depender do programa	Crianças de grupos minoritários	Todos

Fonte: Adaptado de García (2009, p. 120)

Na seção seguinte, teço minha análise acerca do conceito de educação bilíngue presente nos documentos. Para tanto, me apoio no referencial teórico explicitado nesta seção.

3. O conceito de educação bilíngue presente nos documentos

Os dois documentos apresentam descrições semelhantes do que entendem por escola bilíngue. A deliberação do Estado do Rio de Janeiro esclarece, em seu artigo primeiro que:

Art. 1º. A escola bilíngue é o ambiente em que se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado da disciplina, de forma que o aluno incorpore o novo código como se fosse sua língua nativa, ao longo do tempo (fl.1).

A resolução de Santa Catarina, de modo análogo, sustenta que:

Art. 1º. Por Escola Bilíngue entende-se como sendo um ambiente em que se falam duas ou mais línguas, onde são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e número diversificado de disciplinas, de forma que o (a) aluno(a) incorpore ao longo do tempo o novo código como se fosse sua língua nativa (fl.1).

Observa-se o uso da expressão língua nativa nos dois documentos quando estipulam que é nesse ambiente que o aluno incorporará, ao longo do tempo, o novo código como se fosse sua língua nativa. A partir dessa afirmativa podemos inferir que o aluno terá, portanto, o desempenho de um nativo em ambas as línguas de instrução da escola, uma vez que, de acordo com o descrito, uma de suas línguas seria a nativa e a outra seria incorporada com tal. Isso nos remete aos modelos de educação bilíngues aditivos, calcados em uma visão de língua monoglóssica. Esses modelos, de acordo com García (2009), baseiam-se na ideia de que o sujeito bilíngue é um duplo monolíngue que possui controle nativo das duas línguas.

O problema encontrado nessas classificações é que elas remetem, em primeiro lugar, à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente em ambas as suas línguas, desconsiderando o fato de que, a depender das ‘demandas’ comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais convive (família, escola, igreja, trabalho e vizinhança, por exemplo), o indivíduo, sempre, desenvolverá conhecimentos diferentes nas línguas do seu repertório. Como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente, ele desenvolverá o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua com que opera (WEI, 2000, p.6). E, em segundo, porque elas podem também remeter à mesma noção de ‘bilíngue perfeito’ defendida por Bloomfield (1935), considerando as competências equivalentes como sendo altas em ambas as línguas, semelhantes àquelas apresentadas por falantes nativos. Teríamos aqui a competência “ideal” do falante nativo como baliza para mensurar o controle ou conhecimento das línguas pelos falantes bilíngues.

Já no final do século XX e início do século XXI, no entanto, diversos estudiosos (GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1989, dentre outros) passaram a questionar a noção de bilinguismo equilibrado e empenharam-se em redefinir o conceito que apregoava a ideia de que crianças e adultos bilíngues eram igualmente competentes em duas línguas, em todos os contextos e com todos interlocutores. Maher (2007b), também, enfatiza o desempenho linguístico variado por parte dos bilíngues de acordo com as práticas comunicativas nas quais se engajam:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007b, p.73)¹¹.

Vários outros autores opõem-se à noção de bilinguismo equilibrado, argumentado que ela está fundamentada em uma visão estruturalista de língua. Dessa perspectiva, explicam García e Wei (2014), o falante ideal estaria situado em uma comunidade linguística homogênea e teria competência absoluta das estruturas de sua língua. Ocorre que, nem a língua é apenas um sistema de estruturas independente das

¹¹ Segundo a autora, o importante é entender a carga funcional do sujeito bilíngue que, diferentemente do que ocorre com o monolíngue, encontra-se dispersada nas duas línguas de seu repertório linguístico. Desse modo, a avaliação de seu desempenho comunicativo implica necessariamente que se considerem as funções que essas línguas têm para o bilíngue.

interações humanas nem existem comunidades linguísticas homogêneas. A esse respeito, Kramsch (1998) explica que os indivíduos sempre pertencem a grupos distintos, desde a família e o contexto educacional, até os definidos pela classe social, região, idade ou gênero. Cada um desses grupos apresenta um registro específico, ou seja, vocabulário, jargões, expressões e uso de língua próprios. Não é, portanto, possível que um indivíduo pertença a todos os grupos presentes em sua sociedade e, com isso, detenha essa competência absoluta da língua.

E é nesse sentido que Grosjean (1982) insiste que é preciso considerar uma visão holística de bilinguismo. O autor argumenta que as competências linguísticas dos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues das línguas em questão. Segundo o especialista, a presença de duas línguas e suas interações no bilíngue produz um sistema linguístico que, conquanto diferente ao dos monolíngues, é completo, pois responde às necessidades do indivíduo de se comunicar usando uma ou outra língua ou, em alguns contextos, utilizando ambas as línguas, concomitantemente, em uma situação específica.

No que tange ao entendimento dessa modalidade educacional, os dois documentos afirmam que a escola deve oferecer disciplinas e atividades na língua estrangeira adotada¹². Essa declaração garante que, como explicaram Hamers e Blanc (2000) exista instrução nas duas línguas.

Essas disciplinas estariam, de acordo com ambos documentos, alocadas em período complementar, para além das 800 horas-aula exigidas para a educação básica brasileira, como estabelecem os artigos a seguir:

Art. 7º. A instituição de Educação Básica que pretenda ofertar ensino com características de escola bilíngue ou internacional, em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico – PPP, deve:

I- apresentar Matriz Curricular com carga horária de no mínimo 800 (oitocentas) horas-aula, sendo estas destinadas às disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias, ministradas na língua portuguesa e complementadas por outra carga horária que contemple a necessidade de ensino da língua estrangeira adotada (RIO DE JANEIRO, DELIBERAÇÃO CEE No 341, fl.2).

Art. 5º. A escola que pretende ofertar ensino com características da Escola Bilíngue, coerente com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), deve:

I - Apresentar Matriz Curricular com carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, sendo estas destinadas às disciplinas em Língua Portuguesa (Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias), complementadas com a carga horária que contemple a necessidade do ensino em língua(s) estrangeira(s) adotada(s) (SANTA CATARINA, RESOLUÇÃO CEE Nº 087/SC, fl.2).

Parece não se entender, portanto, que o conhecimento construído por meio da língua denominada nos documentos como estrangeira, possa contar como parte integrante do currículo e, conseqüentemente,

¹² Deliberação CEE No 341, de 12 de novembro de 2013: Título III, artigo 7º, VII, fl.2 (Rio de Janeiro) e Resolução CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016: Título III, artigo 5º, IX, fl.3 (Santa Catarina).

das horas obrigatórias para o ensino básico. Se, por exemplo, o estudo de um tema relacionado a um componente curricular específico ocorre em língua estrangeira, não seria ele já suficiente para que o aluno construísse os conhecimentos esperados, uma vez que o entendimento dos fenômenos e conceitos independem da língua na qual isso ocorre?

Além disso, qual seria o acréscimo necessário para as disciplinas ministradas na língua estrangeira adotada? Os documentos não respondem a essa questão e, com isso, escolas agem de modo muito díspares no que tange à quantidade da carga horária destinada para a construção do conhecimento em cada língua. Muitas delas, se aproveitam da falta de especificidade das resoluções para se denominarem bilíngues e, com isso, conquistarem uma importante parcela desse mercado em ascensão.

Há, também, uma contradição na deliberação do Rio Janeiro, que afirma que essas horas complementares seriam destinadas ao ensino da língua. No mesmo documento, é deliberado que é preciso ofertar disciplinas na língua estrangeira adotada. Dessa forma, a pergunta que suscitada é: as horas complementares são destinadas para as disciplinas que serão ministradas em língua estrangeira ou serão destinadas ao ensino da língua? Essa diferenciação está no cerne da conceituação da escola bilíngue, como já discutido anteriormente.

Na Resolução de Santa Catarina, a declaração é que a de que carga complementar seja destinada ao ensino em língua(s) estrangeira(s) adotada(s). A mudança da preposição *da* por *em* garante que essa afirmação esteja de acordo com a menção anterior de que é preciso ofertar disciplinas na língua estrangeira adotada.

Pode-se, portanto, sugerir que embora ambos documentos partam de uma concepção de educação bilíngue que têm como base a construção de conhecimentos relativos a áreas diversas nas duas línguas de instrução da escola, ainda há uma visão monoglóssica de língua que perpassa a construção do documento por meio da utilização de parâmetro que remetem à noção de língua nativa e há uma vaguidade em relação à carga horária e, conseqüentemente, aos objetivos de construção de conhecimentos linguísticos, discursivos e relacionados às diversas áreas trabalhadas em língua estrangeira.

A seguir, discuto a noção de cultura presente nos documentos, que também evidencia a visão de educação bilíngue empregada.

4. O conceito de cultura

Em escolas que adotam a educação bilíngue como modelo, os atores sociais convivem não apenas com diferentes línguas, mas com diferentes matrizes culturais. Neste trabalho, a cultura é entendida, em consonância com o que afirma Maher (2007a):

[...] como um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é “algo”, não é uma “coisa”. Ela

não é um substantivo. Antes, como explica Street (1993), a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias e valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas. (MAHER, 2007a, p.261-262).

De forma análoga, Kramersch (1998) explica que cultura se tornou um conceito móvel que se relaciona com a construção de significados. A autora salienta que cultura é uma forma de “pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história comuns, bem como um imaginário comum” (KRAMSCH, 1998, p.10). Kramersch (2013, p.68) esclarece que, “em uma perspectiva pós-moderna, a cultura se tornou um discurso, ou seja, uma construção social semiótica”.

Com tal perspectiva, cultura não é um conjunto de valores e características estáveis que faz com que os indivíduos se comportem de certa maneira comum a todos outros indivíduos que, também, nasceram e cresceram naquele território específico. Nesse sentido, Kramersch (2001) aponta para o fato de que é muito reducionista, em pleno século XXI, o entendimento de cultura como espaços estáveis e imutáveis que são, na maioria das vezes, analisados por meio da comparação de características culturais e atributos essencializados que variam de nação para nação. Nessa direção, pode-se observar, nas afirmações dos documentos, uma visão de cultura que está em muito distante da concepção aqui explicitada:

Art. 3. A Escola Bilíngue deve ter como concepção: “manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira”. (RIO DE JANEIRO, DELIBERAÇÃO CEE No 341, fl.1).

Art. 7º. A proposta pedagógica, tanto da Escola Bilíngue quanto da Escola Internacional deve ter em comum a comunicação e o uso de linguagens por meio da Língua Portuguesa e da(s) Língua(s) Estrangeira(s), de forma a fortalecer a cultura e a comunicação dos países envolvidos. Não se trata apenas da oferta de língua estrangeira de forma estanque e compartimentalizada, mas na utilização e vivência das línguas por todos(as). (SANTA CATARINA, RESOLUÇÃO CEE/SC N° 087, fl.3).

Percebe-se que, nos documentos, há a ideia de cultura relacionada aos costumes de um povo que se localiza em um determinado território, o que Kramersch (2001) denomina como sendo uma visão reducionista de cultura. Além disso, a visão proposta parte de um princípio homogeneizador, ou seja, considera que todos que nasceram em determinado território compartilham dos mesmos costumes, hábitos e valores, independentemente de tempo histórico situado.

Somando-se a essa discussão, a Deliberação do Rio de Janeiro apresenta em sua consideração primeira, a seguinte afirmativa:

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso II do art. 5º da Lei Estadual nº 4.528, de 28 de março de 2005, com fundamento na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e,

Considerando:

1 - a ausência de normativas para a execução de proposta curricular bilíngue e bicultural reconhecida entre o Brasil e outras Nações (RIO DE JANEIRO, DELIBERAÇÃO CEE No 341, fl.1).

O termo bicultural revela uma noção de cultura como um conjunto de traços ou características fixas, imutáveis, que cada grupo que vive em determinado país possuiria e que os faria ser reconhecido como pertencente a uma nacionalidade específica. Dessa perspectiva, os sujeitos bilíngues biculturais seriam, então, aqueles que, bem-sucedidos, teriam conseguido “acoplar” as características culturais do universo de falantes da sua segunda língua às características tidas como próprias de sua cultura de origem. Ora, as identidades nacionais não são estáticas nem monolíticas. Elas estão em constante mutação e há, no interior, dos países, toda uma gama de diversidade de identidades culturais. É preciso considerar, além disso, que, como argumenta Maher (2007b, p.89), as culturas, quando em contato, “não são impermeáveis umas às outras”. As identidades culturais, em contexto de bilinguismo, “esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente”. Não se trata, portanto, de uma simples “justaposição de culturas”: nesses contextos, o sujeito bilíngue faz sínteses culturais, tornando-se, assim, um sujeito culturalmente híbrido.

A concepção de cultura apresentada levanta um questionamento relativo às afirmativas também presentes no documento como:

X- valorizar o pluralismo de ideias e culturas (RIO DE JANEIRO, DELIBERAÇÃO CEE No 341/RJ, fl.2/SANTA CATARINA, RESOLUÇÃO CEE/SC N° 087, fl.3).

Se mencionamos o pluralismo de culturas, de qual cultura estamos falando? É possível falarmos de cultura brasileira no singular? Esses questionamentos remetem a uma outra questão que é a: qual são os discursos que circulam nessas instituições? Se considerarmos que um dos papéis mais importantes da escola é o de propiciar para os estudantes contato com narrativas/discursos diversos para além daqueles que os alunos já têm em seu círculo familiar, quais seriam as premissas básicas desse trabalho em instituições que destacam a formação cultural diferenciada de seus alunos? Considero importante enfatizar que, muitas vezes, o trabalho realizado com cultura nessas instituições não passa de um trabalho estereotipado que se limita a tratar de festividades e comidas típicas de países específicos, características essas ressaltadas nesses documentos.

Os documentos parecem não contemplar, desse modo, a intencionalidade de fazer circular, nas escolas bilíngues, discursos múltiplos que contribuiriam para a formação multicultural desses sujeitos, ao romper, como nos explica Candau (2008), com uma visão essencialista das culturas. Maher (2007a, p.12) explica que um trabalho que leva a interculturalidade “propõe a instauração do diálogo entre as culturas: é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas”. Todavia, a autora alerta para o fato de que esse diálogo é quase sempre “tenso e difícil” e que, em muitas ocasiões, as diferenças relacionadas a valores e posicionamentos podem ser inegociáveis ou incompreensíveis.

Uma vez examinadas a visão de educação bilíngue e de cultura presentes nos documentos, analiso, na seção seguinte, a formação do docente descrita na deliberação do Rio de Janeiro e na resolução de Santa Catarina.

5. A formação do docente

As escolas bilíngues de prestígio se proliferam por todo Brasil. Dessa forma, a formação mais adequada dos educadores que atuam nesse contexto é um tema muito relevante na atualidade.

Os documentos formalizam que as escolas bilíngues precisam:

VI - possuir um corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas e/ou turmas que lecionam/atendem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso, com certificação que a comprove (RIO DE JANEIRO, DELIBERAÇÃO CEE No 341, fl.2).

V- possuir um corpo docente brasileiro com a devida habilitação para as disciplinas que lecionem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso com certificação que a comprove (SANTA CATARINA, RESOLUÇÃO CEE N° 087/SC, fl.2).

Por esses documentos, pode-se, então, inferir que os professores que atuam na educação infantil e no fundamental 1 precisam ter a formação mínima em pedagogia, de acordo com a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 dezembro de 1996, que afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim como os professores especialistas do fundamental 2 e ensino médio precisam possuir licenciatura nas disciplinas que lecionam.

Além disso, é exigido, de acordo com os documentos, a habilitação ou proficiência na língua estrangeira. A conjunção coordenativa *ou* gera uma equivalência entre os termos *habilitação*, que é obtida por meio de um curso superior em letras e *proficiência comprovada*, que é obtida por meio de uma prova que atesta seu conhecimento em nível avançado da língua. Conhecimento linguístico esse que em nada se equipara aos conhecimentos necessários para se ensinar uma língua. Há, portanto, uma confusão nos documentos entre os conhecimentos linguísticos que indicam proficiência na língua estrangeira e os conhecimentos que te habilitam a ensinar uma língua estrangeira.

Por meio da reflexão acerca das demandas encontradas em contextos nos quais há duas línguas de instrução, é possível elencar algumas das competências que seriam imprescindíveis ao professor que atua na escola bilíngue: saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos nos multiletramentos; conhecimento linguístico e semântico de sua língua de trabalho; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua;

valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio da área de conhecimento na qual realiza seu trabalho, entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue.

É importante ressaltar que a educação bilíngue não se trata de apenas adicionar uma segunda língua ao repertório do aluno. Esse tipo de educação deveria ter como questão central o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, muitas vezes, contextos sociais diversificados. Desse modo, o professor deve estar apto a lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas participam em níveis quase sempre bem variados projetando diversos graus de proficiência linguística nas muitas práticas das línguas e com experiências de muitas culturas (SALGADO, et al, 2009).

Para suprir essa lacuna existente na formação de professores para contextos de educação bilíngue surgem, embora a passos lentos, cursos de extensão e de pós-graduação no Brasil que assumem a função de formar esses profissionais, uma vez que os cursos de graduação parecem ignorar a crescente demanda por professores capacitados para atuar em escolas bilíngues.

6. Tessituras finais

A elaboração dos primeiros documentos, lançados no Brasil, que norteiam o funcionamento das escolas bilíngues de prestígio dos Estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina refletem o crescimento dessa modalidade educativa. É surpreendente, frente ao cenário atual, que apenas esses dois estados tenham se proposto a pensar qual o caráter dessa modalidade educativa assim como a formação adequada para os professores que atuam nesse contexto.

Embora a existência desses documentos se configure como um avanço no cenário educacional brasileiro, é importante ressaltar, como me propus a realizar neste texto, as incongruências e contradições presentes.

Primeiramente, enfatizei a problemática existente no emprego da noção de *nativo* utilizada para a definição de escola bilíngue. Esse termo nos remete a um tipo de bilinguismo balanceado, no qual o sujeito deve possuir conhecimento equivalentes em ambas suas línguas e o parâmetro para se mensurar esses conhecimentos é o ideal inexistente do falante nativo.

A seguir, analisei a noção de cultura presente nos documentos, que remete a uma ideia reducionista e estereotipada de povos que compartilham um mesmo território.

Finalmente, analisei a formação do professor proposta nos documentos. Apontei a inapropriação da equivalência, sugerida pelos documentos, de proficiência e habilitação na língua estrangeira. Concluo a seção, levantando outros pontos importantes que seriam de fundamental importância para se pensar a formação do professor a partir das demandas desse contexto.

Frente ao crescimento dessas instituições se torna, cada vez mais relevante, a compreensão desses cenários multilíngues e multiculturais a partir de visões de língua e cultura que contemplem a

complexidade linguística e as possibilidades de encontros interculturais no século XXI. Pensar a partir dessas premissas o espaço formativo de professores para atuarem em escolas bilíngues, requer não olhar para a formação de professores como algo pronto e acabado, que transforma as práticas de acordo com a “moda pedagógica” atual. Pensar o espaço formativo desses professores, exige a compreensão e a problematização da(s) realidade(s) que os cerca(m) a partir da pluralidade de interações e de encontros propiciados por formas mais complexas de migração, circulação de conhecimentos e comunicação em rede. Desse modo, é preciso repensar a formação desse professor com o intuito de não reforçar o caráter excludente do que é denominado educação bilíngue de prestígio. De outra feita, mediante práticas pedagógicas intencionais desenvolvidas por professores preparados para atuarem nesses contextos, deve-se apostar na possibilidade de desconstrução de categorias binárias e hierarquizadas que levariam a possíveis diálogos nos quais, como afirma Maher (2007a), o poder pode ser negociado, desestabilizado e, conseqüentemente, relações mais equânimes são passíveis de construção.

Referências Bibliográficas

- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*. v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.
- BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. *Philosophy of Science* 2, p. 499- 517, 1935.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 225, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+62+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96>>. Acesso em: 19 fev. 2017.
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.
- BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 148. 2015. Disponível em: <[file:///Users/antonieta/Downloads/WP148_Busch_2015._Linguistic_repertoire%20\(2\).pdf](file:///Users/antonieta/Downloads/WP148_Busch_2015._Linguistic_repertoire%20(2).pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V.M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.
- COELHO, D. B.; OLIVEIRA, J. M. de M. As multinacionais brasileiras e os desafios do Brasil no século XXI. *Revista Brasileira de Comércio Exterior*, n. 110, p. 44-57, jan./mar. 2012.
- DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FLORES, N.; BEARDSMORE, H. B. Programs and structures in bilingual and multilingual education. In: WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (Orgs.). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015, p. 205-222.
- FRITZEN, M. P. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. *D.E.L.T.A.*, v. 27, n. 1, p. 63-76, 2011.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. *Filol. Lingüíst. Port.*, n. 9, p. 213- 227, 2007.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.
- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

- HELLER, M. The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, v. 3, p. 101-114, 2010.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRAMSCH, C. Intercultural communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 201-206.
- KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.
- LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. Uma Língua de Vantagem. *Carta Fundamental*, v. 27, p. 58 -60, abr. 2011.
- LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.
- MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a. p.255-270.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b. p.67-94.
- MEGALE, A. H. Eu sou, eu era, não sou mais: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.
- MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. Caminhos da educação bilíngüe no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído, Dourados, MS*, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021/3170>>. Acesso em: 11 jun. 2017.
- 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.
- NDHLOV, F. A decolonial critique of diaspora identity theories and the notion of superdiversity. *Diaspora Studies*, v. 9, n. 1, p. 28-40, 2016.
- PINHEIRO, L. S. Bases conceituais para uma política linguística do português/italiano nas escolas: Caxias do Sul, RS. 2008. 106 f. Dissertação (Mestrado Letras e Cultura Regional) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. The Identity of “World English”. *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFGM, p. 97-107, 2009.
- RIO DE JANEIRO. Deliberação CEE No 341, de 12 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.cpede.com.br/wp-content/uploads/2018/02/delibera%C3%A7%C3%A3o-341-CEE-Estabelece-normas-para-a-oferta-de-Ensino-Bil%C3%ADngue-e-Internacional.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1989.
- SALGADO, A. et al. Formação de professores para a educação bilíngüe: desafios e perspectivas. In: IX EDUCERE, 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. v. 01, p. 8042-8051.
- SANTA CATARINA. RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016.
- SEMECHECHEM, J. A. O Multilinguismo na Escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná. 2016. 272 f. Tese (Doutorado Letras) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2016.
- SILVA, I, R.; FAVORITO, W. *Surdos na Escola – letramento e bilinguismo*. Campinas, SP: MEC/CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2009.
- STORTO, A. Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngüe: a perspectiva das escolas. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.
- VERTOVEC, S. Superdiversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007.

WEI, L. Dimensions of Bilingualism. In: WEI, L. The Bilingualism Reader. London; New York: Routledge, 2000.

WRIGHT W. E.; BOUN S.; GARCÍA, O. Introduction: key concepts and issues in bilingual and multilingual educationa. In: WRIGHT W. E.; BOUN S.; GARCÍA, O. (Eds.). The handbook of bilingual and multilingual education. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015. p. 1-16.

Antonieta Heyden Megale holds a Phd in Applied Linguistics by Unicamp and a masters in the same area by PUC/SP. She works at Instituto Singularidades as the coordinator of the Bilingual Education graduate program. E-mail: antonietaheyden@hotmail.com