

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO  
NA IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE :  
UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

HÉLLER JULIANI LOPES

Orientador: Dr. ROGER DOMENECH COLACIOS

**Resumo:** O presente artigo discute os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue, tomando o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 como ponto de partida. O problema norteador foi o levantamento dos saberes e especificidades requeridos do pedagogo gestor na implementação de educação plurilíngue. Justifica-se a realização deste estudo no fato de que pesquisas na área, sob a perspectiva da Pedagogia, são incipientes. O estudo se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental qualitativa em repositórios acadêmicos de universidades brasileiras, no Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e literatura especializada. Como referencial teórico para as discussões e reflexões, utilizou-se a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (1991). A partir das informações levantadas, foi possível identificar o papel relevante que o pedagogo terá na implementação da educação bilíngue. Nesse contexto, o pedagogo, que em sua formação é capacitado a planejar e desenvolver currículos, bem como a desenvolver uma visão sistêmica e integradora do ambiente escolar, desempenhará papel relevante na implementação de uma educação bilíngue.

**Palavras-chave:** Bilinguismo; Educação Bilíngue; Pedagogia Histórico-Crítica; Parecer CNE/CEB nº 2/2020; Gestão Escolar.

### **Introdução**

O presente artigo tem por objetivo investigar e discutir os saberes e especificidades necessários ao pedagogo para atuar em contextos de educação plurilíngue, a partir de uma análise do Parecer CNE/CEB Nº 2/2020. O documento trata

das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue e foi aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 09 de julho de 2020. Buscar-se-á apresentar os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue encontrados na literatura acadêmica, caracterizar o Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 e identificar no documento as possibilidades de atuação do pedagogo. Para ancorar a reflexão, serão consideradas as publicações de agências internacionais como UNESCO (2003), Banco Mundial (2021), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2021), Conselho Europeu (2016); resoluções de Conselhos Estaduais de Educação; e, sobretudo, contribuições de Saviani (1991), Megale (2005; 2018; 2019; 2021), Megale e Liberali (2016), entre outros autores.

O artigo está organizado em 7 seções. Na seção 1, discute-se o conceito de linguagem, sua importância ontológica para o ser humano e a multiplicidade de línguas existentes. Na seção 2, apresenta-se diferentes conceitos de bilinguismo propostos desde 1933 e o conceito de bilinguismo adotado neste artigo. Na seção 3, são expostos entendimentos diversos acerca de educação bilíngue e o que entende-se por educação bilíngue no presente estudo. A quarta seção discute a educação bilíngue no Brasil, apontando que a educação bilíngue indígena e para surdos já é realidade há mais tempo. Na seção 5, é feito um recorte para discutir a educação bilíngue de línguas de prestígio. Em seguida, na seção 6, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 é apresentado, descrevendo sua composição, formatação e os principais pontos relacionados à prática do pedagogo gestor. Por fim, na seção 7, busca-se articular a Pedagogia Histórico-Crítica como pressuposto teórico para as possibilidades de atuação do pedagogo gestor.

## **1. LINGUAGEM: histórico e definições**

O termo Linguagem é definido pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss, 2024, online) como sendo “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc”. Por sua vez, no mesmo dicionário, língua é um “sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam em frases que os indivíduos de uma comunidade linguística usam como principal meio de comunicação e de expressão, falada ou escrita”

(Houaiss, 2024, online). Linguagem e língua, portanto, são componentes inerentes à experiência humana e formam a base de complexas características que constituem a humanidade.

Já a Linguística é o campo científico que se debruça sobre os estudos da linguagem humana, sua origem e evolução ao longo de milhares de anos de história do *Homo sapiens*, bem como investiga o processo de aquisição de linguagem por bebês e crianças. Considera-se que institui-se como ciência autônoma a partir dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista suíço que, na década de 1910, elegeu a língua como o objeto de estudo da Linguística pelo seu caráter concreto, homogêneo e objetivo. Outros autores complementaram, contrapuseram e/ou ampliaram o pensamento saussuriano ao longo do século XX, como Mikhail Bakhtin (1895-1975), Edward Sapir (1884-1939), Noam Chomsky (1928) e Carlos Franchi (1932-2001), que serão aqui apenas mencionados (Leite, 2010). A argumentação e análise das obras dos supracitados linguistas demandam um estudo próprio e extrapolam o escopo a que se propõe o presente artigo. Para esta pesquisa, é suficiente trazer para a discussão um ponto de convergência dentre esses autores: o fato de que linguagem verbal, língua e fala são fenômenos exclusivos ao ser humano sem os quais a transmissão e acúmulo de conhecimento histórico não teria sido possível.

A busca pela origem da linguagem humana é complexa, sobre a qual antropólogos, historiadores, filósofos e linguistas vêm há séculos propondo hipóteses de difícil averiguação objetiva. Especula-se que a linguagem verbal nos humanos tenha surgido junto com as espécies *Homo Sapiens* e *Homo Neanderthalensis*, uma vez que, para se produzir o discurso, faz-se necessário controle muscular, um diafragma mais desenvolvido, medula espinhal mais grossa e coluna vertebral mais larga. Tais características anatômicas não estão presentes em espécies anteriores, como o *Homo erectus*, e sugere, portanto, o momento histórico em que o ser humano desenvolveu sua linguagem (Fofano *et al.*, 2020; Foley, 2019). Quanto ao surgimento da escrita, Crystal afirma que já há 30 mil anos, o ser humano fazia marcações rudimentares em “gravetos e ossos para indicar pequenas quantidades de coisas”, mas foi apenas por volta de 3.400 a.C. que “um sistema de escrita havia começado a se desenvolver, com escribas riscando sinais em tabuletas de argila” (Crystal, 2010, p. 105).

Segundo a UNESCO (2024), há registros de 8324 línguas documentadas por governos, instituições públicas e comunidades acadêmicas, sendo que 7000 ainda estão em uso. Dada a importância ontológica que essas têm para a espécie humana, conforme exposto brevemente acima, a língua é elemento presente em políticas públicas governamentais, bem como em documentos de agências internacionais, como a UNESCO (2003), OCDE (2021), Banco Mundial (2021) e Conselho Europeu (2016; 2020).

No Brasil, de acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (IPHAN, 2016), determinar a quantidade de línguas faladas nacionalmente é tarefa desafiadora. No Censo Demográfico de 2010<sup>1</sup>, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “realizou um levantamento das línguas faladas no país – com base em um critério de autodeclaração – e chegou a um total de 274 línguas faladas por indígenas de 305 etnias diferentes” (IPHAN, 2016, p. 19). No entanto, esse número é questionado por indigenistas e pesquisadores em virtude da metodologia adotada pelo órgão. Além disso, o Censo não contabilizou outras línguas também presentes no país: “línguas de imigração, de sinais, de comunidades afro-brasileiras e línguas crioulas” (IPHAN, 2016, p. 20).

Apesar da variedade linguística observável no Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 13, estabelece: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRasil, 1988). A contradição entre a pluralidade de línguas encontradas em território nacional e o que determina a Carta Magna explica-se por meio da análise histórica da instituição do português como língua nacional, iniciada com a colonização portuguesa a partir do século XVI. Nesse sentido, Mariani afirma que

[...] pelo processo de colonização linguística, impôs-se, igualmente, um silêncio sobre a diversidade e heterogeneidade de línguas existentes no território brasileiro, o que contribuiu para “a construção de um efeito homogeneizador que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil [...]. Acrescentaríamos que esse efeito homogeneizador produziu duas consequências para as políticas de ensino: a ideologia do monolinguismo (fala-se uma só língua no Brasil) e da homogeneização linguística (a língua nacional é una e homogênea) (Mariani, 2004. p. 96 *apud* Grigoletto; Fortes, 2022, p. 378).

---

<sup>1</sup> Os dados do Censo Demográfico realizado em 2022 pelo IBGE foram apenas parcialmente divulgados e, até o momento da realização deste estudo, não há informações atualizadas sobre as línguas indígenas.

Essa percepção de onipresença da língua portuguesa no país pode causar falta de identificação com políticas de valorização da língua materna, como as propostas pela UNESCO, no documento *Educação em um mundo multilíngue* (UNESCO, 2003, tradução nossa) e pelo Banco Mundial, no documento *EM ALTO E BOM SOM: Políticas de Língua de Instrução Eficazes Para a Aprendizagem* (Banco Mundial, 2021, tradução nossa). Em ambos os documentos, a essência dos textos trata da importância de se adotar a língua materna como a principal forma de instrução na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.<sup>2</sup> A existência de tais documentos é justificada pelas próprias agências, pois uma quantidade significativa de crianças no mundo não tem acesso à educação em sua língua materna. Segundo o Banco Mundial (2021), há países em que o percentual de indivíduos nessa situação chega a 90% (Banco Mundial, 2021).

Em Moçambique, por exemplo, o histórico sobre o uso e ensino de diferentes idiomas está intimamente atrelado à trajetória da colonização europeia naquele país. Segundo Abdula (2018), o uso de línguas originárias era proibido pelos colonizadores portugueses e franceses, pois não eram consideradas como idiomas da civilização. Após sua independência em 1975, a educação passou a ser responsabilidade do governo moçambicano. A atual Constituição da República de Moçambique, de 2004, valoriza as línguas originárias como patrimônio cultural e educacional. O autor, entretanto, ressalta que, apesar da previsão constitucional, o ensino continua sendo conduzido na Língua Portuguesa, assim como era no período colonial. De todo modo, assim como no Brasil, o português é considerado a única língua oficial daquele país.

Na Constituição Federal brasileira de 1988 encontra-se um paralelo ao que está previsto na constituição do país africano. Em seu Art. 210, § 2, está previsto que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CEB/CNE nº 5/2012) tratou do assunto de forma mais detalhada e aprofundada, estabelecendo a responsabilidade

---

<sup>2</sup> Utiliza-se aqui as denominações do sistema de educação brasileiro (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) para facilitar a identificação.

de se construir o projeto político-pedagógico e o currículo dessas instituições de ensino elaborados por professores indígenas e alunos.

Um país que se destaca na América do Sul pelo tratamento às línguas originárias e sua inclusão nas políticas públicas é o Peru. Segundo Ruelas Vargas,

Durante a década de 1980, surgiu na América Latina a Educação Intercultural Bilíngue (EBI), um movimento positivo no reconhecimento da pluralidade linguístico-cultural com o propósito de consolidar e generalizar aquele valor que acabará por contribuir para a formação de sociedades multiculturais autênticas e interculturais, e assim, no discurso educacional latino-americano, siglas como EB (Educação Bilíngue), EBB (Educação Bicultural Bilíngue), EBI (Educação Bilíngue Intercultural) e, mais recentemente, EBI (Educação Bilíngue Intercultural), surgem para se referir a novas abordagens educacionais e modalidades. Estes têm como objetivo atender crianças e adultos indígenas analfabetos, a fim de promover uma educação voltada basicamente à tolerância e ao respeito à pluralidade cultural (Ruelas Vargas, 2021, p. 209, tradução nossa).

Ainda de acordo com o pesquisador peruano, as políticas públicas inclusivas do Peru estão inseridas no contexto de influências dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a UNESCO. Este fato, entretanto, não diminui a valorização interna ao próprio país das culturas e línguas originárias compartilhadas por mais da metade da população do país andino (Ruelas Vargas, 2021).

Até aqui, o presente trabalho buscou situar a relevância ontológica e histórica que a linguagem e a língua possuem para a constituição e caracterização do ser humano. Além disso, procurou apresentar a multiplicidade de línguas existentes no mundo e discutir brevemente como o assunto é abordado no âmbito de políticas públicas por agências internacionais e governos. Nas próximas seções, serão apresentados os conceitos de bilinguismo, educação bilíngue e como o tema tem se desenvolvido no contexto brasileiro.

## **2. Definições de bilinguismo**

De acordo com Fortes (2023), o bilinguismo é tomado como objeto de conhecimento a partir dos estudos de Leonard Bloomfield, no livro *Language*, de 1933. Em uma obra de 566 páginas, o linguista americano aborda temas como o estudo e uso da língua, estrutura fonética, sintaxe, morfologia, mudanças semânticas, entre outros.

Observa-se, portanto, que não é um estudo com ênfase no bilinguismo. O assunto aparecerá em um parágrafo do capítulo 3, intitulado “comunidades de fala” (Bloomfield, 1933, p. IX, tradução nossa). No referido trecho, Bloomfield faz a seguinte asserção: “nos casos em que a aprendizagem perfeita de língua estrangeira não é acompanhada pela perda da língua nativa, isso resulta em *bilinguismo*, o controle nativo de duas línguas” (Bloomfield, 1933, p. 55, tradução nossa).

Harmers e Blanc (2000) apresentam diferentes concepções de bilinguismo, começando pela já apresentada definição de Bloomfield (1933). Para além do linguista americano, os autores afirmam que, para Macnamara, o sujeito bilíngue é aquele que “possui uma competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas, compreensão auditiva, fala, escrita e leitura, em uma língua que não seja a sua língua materna” (1967 *apud* Harmes; Blanc, 2000, p. 6, tradução nossa). Harmers e Blanc também apontam que Titone propõe uma concepção de bilinguismo que está entre os extremos de Bloomfield e Macnamara. Para este psicólogo italiano, bilinguismo “seria a capacidade do indivíduo de falar uma segunda língua seguindo conceitos e estruturas daquela língua e que seja um ato distinto de uma simples paráfrase de sua língua materna” (Titone, 1972 *apud* Harmes; Blanc, 2000, p. 7, tradução nossa). Ainda de acordo com Harmers e Blanc, as definições citadas acima são elementares e estreitas por tratarem do bilinguismo sob uma única perspectiva: a proficiência linguística.

Megale (2019) aponta para as seis dimensões de bilinguismo propostas por Harmers e Blanc, que por sua vez resultariam em quinze tipos de sujeitos bilíngues. Ainda que o tema não seja desenvolvido no presente artigo para que seja mantido o propósito de concisão do texto, a reflexão que a autora brasileira exprime sobre o esforço de Harmers e Blanc para classificar o bilinguismo e o sujeito bilíngue merece destaque. Megale alerta que

A proposta de Hamers e Blanc tem, indubitavelmente, o mérito de chamar a atenção para o caráter multidimensional do bilinguismo. No entanto, ela tangencia a dificuldade de tentar colocar os sujeitos bilíngues em categorias prefixadas, o que decorre, conforme Wei, do fato de que não se pode conceber o bilinguismo como um fenômeno estático. Segundo o autor, este pode se manifestar de diferentes maneiras e se modifica de acordo com fatores históricos, culturais e políticos, entre outros (Megale, 2019, p. 18).

Marcelino (2010) também já havia feito a constatação da dificuldade de se definir bilinguismo a partir de uma perspectiva estanque. Ele cita os mesmos estudos apresentados acima e reconhece que

Seria possível mencionar várias outras definições de bilinguismo, pois a discussão e a literatura, por si só, fornecem material para um trabalho inteiro discutindo o termo, o que fugiria do escopo deste trabalho. Em apenas três definições, é possível verificar a dificuldade de caracterização de quem é bilíngue. A dificuldade de classificação apontada pelas três definições parece mostrar que a melhor caracterização de um bilíngue deve ser em um continuum, ao invés de se pensar em classificações definitivas do tipo “é bilíngue”, “não é bilíngue” (Marcelino, 2010, p. 4).

García propõe um entendimento sobre o bilinguismo que vá além da soma de duas línguas. Para a autora, o “Bilinguismo não é sobre  $1 + 1 = 2$ , mas sobre um plural, misturando diferentes aspectos de partes de um comportamento linguístico conforme são requisitados, para que sejam socialmente significativos” (García, 2009, p. 83, tradução nossa). A professora cubana reitera dois modelos de bilinguismo que se consolidaram na literatura acadêmica – bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo -, mas aponta para dois outros modelos observados no século XXI e que ainda não haviam sido explorados de igual maneira: bilinguismo recursivo e bilinguismo dinâmico.

Para García (2009), bilinguismo subtrativo acontece quando indivíduos, cuja língua materna é diferente da língua oficial no contexto em que se encontram, são direcionados a abandonarem aquela língua em detrimento desta. De acordo com a autora “[...] imigrantes nos Estados Unidos, e em outros contextos sociais que não favoreçam o bilinguismo, normalmente seguem este padrão” (García, 2009, p. 88, tradução nossa). São direcionados a esses contextos os documentos das agências internacionais discutidos anteriormente neste artigo, tais como UNESCO (2003) e Banco Mundial (2021).

Sobre o bilinguismo aditivo, García (2009) ressalta que esse sempre foi o modelo adotado para grupos de prestígio e elites sociais. Uma língua adicional é acrescentada ao repertório do indivíduo, mantendo-se sua língua materna. Contudo, a autora faz uma ressalva, visando os novos modelos de bilinguismo adequados ao século XXI:

[...] apesar dos benefícios desta abordagem, o bilinguismo aqui ainda é visto do ponto de vista perspectiva de uma norma monolíngue. Ou seja, o bilinguismo dentro deste modelo é simplesmente duplo monolingüismo, uma categoria diferente de monolingüismo, mas espera-se que indivíduos bilíngues sejam e

façam com que cada uma de suas línguas seja a mesma coisa que monolíngues (Garcia, 2009, p. 89, tradução nossa).

Já o bilinguismo recursivo, de acordo com García (2009), é observado em comunidades que resgatam línguas de seus ancestrais, especificamente em cerimônias tradicionais, como ocorre com o povo Maori, na Nova Zelândia. Este modelo se distingue do modelo aditivo, uma vez que os falantes não detêm o domínio completo da língua adicional (ancestral), mas usam-na como recurso de acordo com as situações em que ela é requerida.

Por fim, García apresenta o bilinguismo dinâmico. Segundo a autora, este modelo

[...] não é simplesmente linear, mas dinâmico, partindo dos diferentes contextos em que se desenvolve e opera. Mais do que nunca, categorias como primeira língua (L1) e segunda língua (L2), idioma-base e idioma-convidado, idioma hospedeiro e de empréstimo, não são, de forma alguma, úteis (...), porque a globalização do mundo está cada vez mais convidando as pessoas a interagirem umas com as outras de maneiras que desafiam as categorias tradicionais. Na complexidade linguística do século XXI, o bilinguismo envolve um ciclo muito mais dinâmico onde as práticas linguísticas são múltiplas e estão sempre se ajustando ao terreno multimodal multilíngue do ato comunicativo (Garcia, 2009, p. 90, tradução nossa).

Fortes (2023, p. 42) faz uma compilação com 28 autores diferentes que se propuseram a redigir “enunciados definidores e/ou conceitualizadores de ‘bilinguismo’”, incluindo os nomes citados nesta seção. Seus resultados abrangem desde a definição proposta por Bloomfield, em 1933 até 2012, com Megale (2012). A autora afirma que nas publicações estrangeiras, enfatiza-se o processo de aquisição de línguas e o contexto sociolinguístico e cultural de imigração. Já as pesquisas brasileiras centram-se na educação bilíngue indígena e de surdos, tendo uma pequena parcela, apenas, pesquisado o tema a partir do contexto de educação bilíngue inglês/português no ensino regular.

Nota-se a complexidade da tarefa em se determinar o que é bilinguismo e a multiplicidade de perspectivas que o tema incita. Deve-se mencionar que a proposta de García dialoga com a visão de educação bilíngue e de pedagogia que serão desenvolvidas na seção seguinte.

### **3. Definições de Educação Bilíngue**

Se a definição de bilinguismo é múltipla, dispersa e diversa, conforme discutido na seção anterior, o conceito de educação bilíngue não é menos complexo. Como já mencionado previamente, a UNESCO publicou, em 2003, um documento denominado *Education in a multilingual world*. Em essência, trata da importância de se valorizar a língua materna e de ofertar educação primária no idioma nativo dos indivíduos. O documento do Banco Mundial (2021), *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*, também aborda a questão da multiplicidade de línguas sob a mesma perspectiva da UNESCO, alertando para o fato de que cerca de 40% das crianças em todo mundo não têm sua língua materna como língua de instrução na escola.

Em 2020, no estado do Rio de Janeiro, professores da rede estadual em parceria com pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (Daher; Pereira; Savedra, 2020) publicaram o livro denominado “O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização”. A obra é um compêndio de artigos que busca propor argumentos contrários à norma estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BNCC, 2017), que elege a língua inglesa como idioma adicional oficial a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. As escolas podem incluir outras línguas, desde que cumprida a carga horária reservada para a língua inglesa.

As organizadoras do livro e autores dos artigos concebem educação plurilíngue como a possibilidade de se incluir outras línguas – para além da língua inglesa – aos demais componentes curriculares previstos na BNCC. Aqui a educação bilíngue será entendida a partir da definição de Megale (2018), que a conceitua como sendo

[...] o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translíngue como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues. [...] 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 (Megale, 2018, p. 5).

As colocações de Megale (2018) corroboram proposições feitas anteriormente por García (2009), no esforço de conceituar a educação bilíngue. Para a professora cubana,

A educação bilíngue é diferente de programas tradicionais de ensino de idiomas que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Na maior parte, estes programas tradicionais de segunda língua ou língua estrangeira ensinam a língua como um componente curricular, enquanto os programas de educação bilíngue utilizam a língua como meio de instrução; isto é, programas de educação bilíngue ensinam conteúdos por meio de uma língua adicional diferente da língua

materna das crianças. [...] Mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é uma forma de proporcionar educação equitativa e significativa, bem como uma educação que construa tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazer isso, os programas de educação bilíngue oferecem uma educação geral, ensinam em duas ou mais línguas, desenvolvem múltiplas compreensões sobre línguas e culturas, e promovem o apreço pela diversidade humana (García, 2009, p. 26, tradução nossa).

Com objetivo de melhor ilustrar as diferenças entre educação bilíngue e ensino de segunda língua ou língua estrangeira, García apresenta o seguinte quadro:

**QUADRO COMPARATIVO 1**  
**EDUCAÇÃO BILÍNGUE x ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

	<b><i>Educação Bilíngue</i></b>	<b><i>Ensino de segunda língua / língua estrangeira</i></b>
<i>Objetivo geral</i>	Ensinar de forma significativa	Competência em língua adicional
<i>Objetivo acadêmico</i>	Ensinar de forma bilíngue e ser capaz de interagir por entre culturas diversas	Aprender uma língua adicional e se tornar familiar com uma cultura adicional
<i>Uso da língua</i>	Línguas utilizadas como meio de instrução	Língua adicional ensinada como componente curricular
<i>Uso instrucional da língua</i>	Usa alguma forma de duas ou mais línguas	Usa apenas a língua adicional
<i>Ênfase pedagógica</i>	Integração entre língua e conteúdo	Instrução explícita da língua

Fonte: traduzido e adaptado de García (2009, p. 27)

É possível estabelecer uma relação *a posteriori* entre os documentos das agências internacionais UNESCO e Banco Mundial e as definições de educação bilíngue de García (2009) e Megale (2018) apontadas acima. Em essência, defende-se uma educação que considere o contexto social e linguístico dos estudantes e que se construa um projeto pedagógico a partir dessa realidade. Nesse sentido, convém trazer à discussão propostas de educação bilíngue já existentes em território brasileiro.

#### **4. Educação Bilíngue no Brasil**

Megale (2018) discorre sobre a Educação Bilíngue Indígena, Educação Bilíngue para Surdos, Educação Bilíngue em Contextos de Imigração, Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira e, por fim, a Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio. A seguir, cada modalidade será brevemente apresentada.

Na Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I, que trata da Educação, o Art. 210, § 2º institui que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 reafirma o mesmo compromisso supracitado e complementa a Carta Magna afirmando que “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (Brasil, 1996, Art. 35, inciso IV, § 3º). Ademais, em 2012, foi publicada a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução nº 5, 06/2012), que trata a questão educacional indígena de forma ampla e detalhada. Em vários artigos da resolução, assegura-se aos alunos indígenas o direito da instrução conduzida em suas línguas maternas, bem como em língua portuguesa, implicando em materiais didáticos diferenciados em ambos os idiomas. Megale (2018, p. 4) avalia que “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”.

Em 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão. A mesma lei institui a necessidade de se incluir o ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério (em níveis médio e superior). O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, detalhando o escopo da norma. Em 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191/21, que incluiu na LDB nº 9.394/96 o Capítulo V-A, no Título V, que insere a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino independente. O Art. 60-A estabelece que

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996).

De acordo com Megale, a 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 (Megale, 2018, p. 4).

Em relação à Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 (BRASIL, 2020) traz um histórico de iniciativas já implementadas no Brasil. Destacam-se o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul, de 2003, o Plano Político-Pedagógico de Escolas-Gêmeas, de 2012 e a articulação entre o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Defensoria Pública da União e o Instituto Articule para garantir a matrícula na educação básica de estudantes imigrantes, refugiados e apátridas.

## 5. Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio

A onipresença da língua inglesa no Brasil, sua inserção nas interações sociais e sua influência na construção identitária de brasileiros é debatida e refletida por Grigoletto (2007). Rajagolapan constrói, em perspectiva histórica, a ascensão do idioma como o “Inglês Mundial” (Rajagolapan, 2009, p. 98, tradução nossa). Essa realidade está refletida na alteração da LDB nº 9.394/96 pela Lei nº 13.415/2017, que ficou popularmente conhecida como Novo Ensino Médio. No regimento, além de todas as mudanças propostas para a última etapa da educação básica, definiu-se como obrigatória a oferta da língua inglesa a partir do 6º ano. Anteriormente, a definição da língua estrangeira moderna a ser ofertada ficava “a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Fica, assim, estabelecido que “o tratamento dado ao componente [curricular - língua inglesa] na BNCC prioriza o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca**” (BRASIL, 2017, grifo do autor). Jenkins (2009) define língua franca a partir de um contexto de comunicação específico: “[...] a língua inglesa sendo usada como língua franca, a língua comum de escolha entre falantes que vêm de diferentes origens linguísticas e culturais. Na prática, isso, muitas vezes, significa que o inglês é usado entre falantes não nativos de inglês [...]” (Jenkins, 2009, p. 200, tradução nossa).

Por sua vez, as autoras Megale e Liberali (2016) ponderam que discursos deste tipo contribuem para fazer da língua inglesa o idioma com “cotação mais alta do mundo atual”. Inclusive, Megale aprofunda a discussão a partir da ascensão econômica da classe C, no Brasil, ao longo da primeira década do século XXI, e sustenta que

Como decorrência do aumento do interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, de um modo geral, e particularmente do inglês, a procura por escolas de idiomas aumentou consideravelmente no país, assim como aumentou o número de brasileiros que, tendo as condições financeiras necessárias, optam por matricular seus filhos em 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 (Megale, 2018, p. 3).

Nessa mesma perspectiva, García (2019) tem o seguinte entendimento, no qual:

Muitos acadêmicos do Norte criticam os esforços do Sul para ensinar línguas de poder como o inglês. Paralelamente, no entanto, no Sul, cientes do poder da língua inglesa, as pessoas clamam pela existência de programas de Educação Bilíngue nos quais seus filhos possam aprender inglês. Assim, enquanto acadêmicos que vivem nas regiões urbanas privilegiadas do Norte escrevem sobre os perigos do inglês e sobre as desigualdades sociais trazidas pelo conhecimento dessa língua, no Sul empreendem-se grandes esforços para ensinar línguas de prestígio, especialmente o inglês. Essa contradição entre a desaprovação acadêmica e o crescimento local no campo de ação resultou em escolas bilíngues mal geridas, sem a compreensão necessária da teoria e da prática do bilinguismo e da Educação Bilíngue (García, p. 7 *in* Megale, 2019).

Fortes (2023), refletindo sobre os sentidos existentes na conceituação do ensino bilíngue observado, em especial, no setor privado, corrobora com as perspectivas discutidas acima. Segundo a autora,

Esse tipo de bilinguismo é geralmente definido ou a partir da **classe** - bilinguismo de “ elite ” – ou a partir do **status** – bilinguismo de “prestígio” . Na primeira definição , a ênfase está na posição social ocupada por aqueles que desejam se “tornar bilíngues ” ; na segunda definição , o foco está nas representações política e ideologicamente estabelecidas atribuídas às (e inscritas nas) línguas. Entretanto , embora haja uma tentativa na literatura de distinguir tais definições , elas não parecem operar estaticamente separadas na produção de sentidos; pelo contrário , “ classe ” desliza para “ status ” e vice-versa [...] (Fortes, 2023, p. 61, grifo da autora).

A partir da discussão sobre conceitos de educação bilíngue de línguas de prestígio e o lugar que estas vêm ocupando no cenário brasileiro nas últimas duas décadas, constroi-se o contexto no qual discutiu-se e concretizou-se o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (DCNEP), sobre o qual será dedicada a próxima seção deste artigo.

## **6. Parecer CNE/CEB nº 2/2020**

A legislação vigente, expressa na LDB nº 9394/96, bem como na BNCC, documento normativo de adoção compulsória, aborda o ensino da língua adicional como elemento que integra os demais componentes curriculares da Educação Básica. Portanto, não se pretende como política pública de ensino plurilíngue.

Na ausência de uma regulamentação em âmbito federal, vários estados – Paraná (2011), Rio de Janeiro (2013/2019), Santa Catarina (2016), Rio Grande do Sul (2019), Maranhão (2020), São Paulo (2020), Minas Gerais (2021), Bahia (2023) – e o município do Rio de Janeiro (2018), por meio de seus respectivos Conselhos Estaduais/Municipal de Educação, propuseram, discutiram e aprovaram resoluções que instituíram normas para oferta de Educação Plurilíngue em suas jurisdições.

Destaca-se, aqui, a Resolução CEE nº 485/2021, que dispõe sobre a normatização da Educação Plurilíngue no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, pela forma ampla e pormenorizada com que abordou o tema. A redação do texto incluiu como elementos de igual importância a Educação Escolar Indígena e a Educação Bilíngue dos Surdos. Ademais, a Secretaria de Educação daquele estado (SEE/MG) elaborou e disponibilizou um Quadro de Operacionalização dos Atos Regulatórios da Educação Plurilíngue a todas as instituições de educação básica do Minas Gerais, públicas ou privadas, com o objetivo de facilitar aos gestores educacionais a visualização de todas as etapas a serem cumpridas no credenciamento, quais as partes responsáveis e o que compete a cada uma delas.

No contexto nacional, o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 surgiu a partir de movimentações ocorridas, sobretudo, no ensino privado ao longo da década de 2010. Nesse período, houve um crescimento de escolas privadas, que, quiçá num esforço de diferenciação mercadológica, passaram a se autodenominar como bilíngues. Na falta de legislação federal que regulamente tal oferta, cada instituição estabeleceu critérios próprios, baseados em experiências internacionais e nos anseios e exigências das famílias. Tal movimento resultou em uma série de solicitações ao Conselho Nacional de Educação (CNE) “sobre a necessidade de normatização” (BRASIL, 2020). Acrescentam-

se neste debate, conforme já apresentado, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação, que procuraram suprir, localmente, as necessidades de normatizar o ensino plurilíngue.

Após deliberação da comissão constituída para debater o assunto e exposição ao público para receber sugestões de melhoria, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE aprovou o texto em julho de 2020. Segundo a CEB (2024), o Parecer

[...] foi encaminhado ao Gabinete do Excelentíssimo Senhor Ministro de Estado da Educação, para Homologação de Parecer e publicação de Portaria no dia 23 de setembro de 2020. Esclarecemos que nesta fase o Conselho Nacional de Educação não possui ingerência sobre o ato homologatório (Câmara de Educação Básica – CNE. **PARECER CNE/CEB Nº: 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.** Mensagem recebida por ra68056@uem.br em 12 set. 2023).

Em novo contato por mensagem eletrônica, o remetente afirmou que o *status* do Parecer não tivera qualquer alteração: “Infelizmente, o referido Parecer ainda não foi homologado” (Câmara de Educação Básica – CNE. **PARECER CNE/CEB Nº: 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.** Mensagem recebida por ra68056@uem.br em 19 fev. 2024).

A pesquisa tentou contato, também, com o Ministério da Educação para obter atualização acerca da homologação do Parecer. Contudo, até a finalização do estudo, não houve resposta.

O Parecer CNE/CEB nº 2/2020 contém 28 páginas e está organizado em duas partes. A primeira, é dedicada a descrever o histórico de como o documento foi concebido. Trata, também, da Educação Bilíngue na Educação Indígena, Educação de Surdos, Educação em regiões de fronteiras. Ainda na primeira parte, apresentam-se os fundamentos legais que justificam e sustentam a existência do documento, conceitos de educação bilíngue e plurilíngue (já abordados neste artigo), e a relação entre a BNCC e Educação Plurilíngue. Sobre este tema, o documento destaca que “as competências e habilidades dispostas na BNCC devem constituir o arcabouço para a elaboração das diversas possibilidades de programas de educação plurilíngue do país” (BRASIL, 2020). Aqui, identifica-se uma lacuna que poderá ser melhor preenchida a partir das contribuições do pedagogo, dado o papel que exerce como gestor na educação escolar. O assunto será abordado posteriormente de forma mais detalhada.

Sobre a primeira parte do Parecer, Grigoletto e Fortes apontam para contradições existentes no texto. As autoras consideram o Parecer como um “gesto político [...] na tentativa de abarcar situações muito distintas de ensino bilíngue (português + outra língua)”, em referência às menções de Educação Indígena, de Surdos e em regiões de fronteira (Grigoletto; Fortes, 2022, p. 376).

A partir da página 24, o documento traz o projeto de resolução propriamente dito. Composto de 22 artigos, o Capítulo I trata da caracterização da escola bilíngue e como esta se diferencia das escolas com carga horária estendida em língua adicional, escolas brasileiras com currículo internacional e das escolas internacionais. No Capítulo II, são definidas as Cargas Horárias nas três etapas da educação básica. O Capítulo III discorre sobre a Formação de Professores. O quarto Capítulo apresenta a Organização Curricular e o Capítulo V, a Avaliação. Por fim, no VI e último capítulo, são abordadas as questões acerca das Disposições Transitórias e Finais, estabelecendo prazos para que as escolas e equipe pedagógica se adequem às novas diretrizes.

Reis, Barleta e Souza (2022) criaram o quadro-síntese abaixo, a partir do que está posto nas DCNEP, a fim de facilitar a compreensão do tema.

**Quadro 2 - Classificação e organização curricular de escolas bilíngues, escolas com carga horária estendida em Língua Adicional, escolas brasileiras com currículo internacional e escolas internacionais**

<b>Denominação</b>	<b>Organização curricular</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Critérios</b>
<b>Escolas Bilíngues</b>	Currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução (tanto as disciplinas da Base Comum quanto da parte diversificada do Currículo), visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. A escola deve cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa	Educação Infantil e Ensino Fundamental no mínimo 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e no Ensino Médio, deve abranger no mínimo 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, podendo a escola incluir itinerários formativos na língua adicional.	Deve contemplar todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues cuja implantação pode se dar gradativamente.

	em todas as etapas da Educação Básica.		
<b>Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional</b>	Currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrado e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. A escola deve cumprir o disposto na BNCC para os componentes da base comum e diversificada.	No mínimo 3 (três) horas semanais, haja vista que 50% (cinquenta por cento) da carga horária [para língua estrangeira] já é obrigatória por lei.	Não se enquadram na denominação de escola bilíngue.
<b>Escolas Brasileiras com Currículo Internacional</b>	Caracterizam-se pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais. Devem garantir que o currículo internacional não prejudique o desenvolvimento e avaliação do estudante no currículo brasileiro.	O tempo relativo à língua adicional é de escolha da instituição, porém deve seguir a legislação brasileira sobre a carga horária mínima para as disciplinas obrigatoriamente ministradas em língua portuguesa.	Caso requisitem a denominação de escolas bilíngues, deverão obedecer aos mesmos critérios elencados na primeira classificação.
<b>Escolas Internacionais</b>	Estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares. As escolas fundadas por comunidades de imigrantes procedem conforme os acordos bilaterais dos seus estatutos de fundação.	Não foi mencionada na resolução.	As parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar a legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação.

Quando se compara o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 com as resoluções propostas pelos Conselhos Estaduais de Educação anteriores a 2020, notam-se duas principais diferenças: a carga horária e a organização curricular.

Sobre a carga horária, por não haver determinação sobre mínimo ou máximo de tempo em cada língua, algumas escolas passaram a praticar, na Educação Infantil, uma imersão total na língua adicional, ou seja, durante todo o período em que a criança estivesse na escola, as interações aconteceriam em outro idioma que não a língua portuguesa. Megale (2021) reflete que nesse cenário de imersão, as crianças seriam privadas de discursos, histórias, cantigas de roda próprias do contexto brasileiro e que não é possível presumir que essa lacuna seria compensada no ambiente familiar.

Quanto à organização curricular, a partir do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, entende-se que a escola deverá conceber um projeto político-pedagógico que forme as bases para um currículo único, integrado. Em resoluções estaduais pré-2020, as atividades que se enquadrariam no campo da língua adicional deveriam ser inseridas para além dos 200 dias letivos. O conteúdo previsto na BNCC precisaria ser conduzido na língua portuguesa. Com as DCNEP, todos que trabalham na escola que se pretende bilíngue devem se considerar como integrantes da equipe bilíngue, mesmo os docentes que ministram suas aulas apenas na língua portuguesa (Megale, 2021).

A concepção e construção de um currículo único, que contemple as demandas legais previstas na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9.394/96, em documentos estaduais e municipais, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, exige uma capacitação profissional específica e que está presente na formação acadêmica do Pedagogo.

Megale (2021) alerta para um possível cenário no qual a educação plurilíngue poderá acentuar o abismo social já presente no Brasil. A autora propõe um caminho para se romper com um ensino plurilíngue de línguas de prestígio que seja voltado à adaptação do sujeito ao *status quo*. Segundo Megale (2021),

também é papel da escola se voltar contra o mundo, se voltar contra as desigualdades que foram historicamente tecidas e produzidas em nosso país. Então, como aproveitar dessa potência que as línguas de prestígio nos oferecem? O inglês, língua oficial de 63 países, nos traz a possibilidade de

acessar narrativas e discursos tão diversos, de países não-hegemônicos que podem produzir em nossas esferas escolares outras representações de quem nós somos, de quem é esse outro, do que é ser criança, do que é brincar (Megale, 2021, online).

A idealização de Megale (2021) para uma educação plurilíngue é consonante ao que Libâneo (2010) aponta como sendo o propósito da Pedagogia. Segundo o autor,

[...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. [...] Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. [...] Numa sociedade em que as relações sociais baseiam-se em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações (Libâneo, 2010, p. 29)

No bojo de se pensar uma educação plurilíngue que proporcione emancipação dos indivíduos e ampliação de possibilidades (Megale, 2021), e ancorado no que Libâneo (2010) entende como sendo o papel do Pedagogo e da Pedagogia, é possível, então, incluir na presente discussão as contribuições que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Saviani, 1991) trouxeram para a educação brasileira nas últimas quatro décadas.

## **7. A Pedagogia Histórico-Crítica como concepção para uma educação plurilíngue transformadora**

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma concepção de Educação que surgiu no contexto brasileiro durante o regime militar (1964-1984). Nesse período, havia um corrente do pensamento educativo que denunciava, criticava e classificava a escola como um aparelho ideológico do Estado, visando meramente a perpetuação das condições sociais vigentes. Saviani (1991) considera essa concepção de Educação como sendo crítico-reprodutivista, pois embora fizesse a crítica ao estado das coisas, não apontava um caminho para superação. Entretanto, o autor ressalta a importância que a pedagogia crítico-reprodutivista exerceu no Brasil em uma época de censura e privação de liberdades.

Nesse sentido, a PHC surgiu a partir de sua busca por uma teoria pedagógica que fosse contra-hegemônica. Baseado nas observações e reflexões que fazia a partir de seu trabalho como professor de Filosofia do Ensino Médio<sup>3</sup> e como docente na Universidade Federal de São Carlos, o autor conseguia enxergar, no máximo, uma visão crítico-reprodutivista da educação. Nesse entendimento,

a educação revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo (Saviani, 1991, p. 58).

Em um esforço de se avançar no debate sobre o papel que a educação escolar pode exercer na sociedade, Saviani (1991) inseriu um elemento crucial nas discussões: a dialética. Para o autor, no contexto da educação, a dialética é a constatação de que a sociedade dominante determina a forma como a educação se concretiza. Contudo, é uma determinação relativa, uma ação recíproca. Saviani (1991) afirma que a Educação também reage sobre o determinante, podendo colaborar para sua transformação.

Saviani define, então, a PHC como

uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (Saviani, 1991, p. 101).

Enxergar limites e propor caminhos de superação significa um fazer pedagógico que acolha a contradição e compreenda que realidades conflitantes podem coexistir. No contexto da Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio, tomar a PHC como concepção de Educação se traduz em uma ação docente que atuará em meio a classes sociais de alto poder aquisitivo, influentes na política e economia. Atuará, porém, com o entendimento de que essa ação docente também exercerá influência sobre a elite.

## **Conclusão**

---

<sup>3</sup> Utilizou-se o termo atual “Ensino Médio” para facilitar a compreensão.

Este artigo se propôs a discutir a Educação Plurilíngue a partir do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue e as contribuições que o Pedagogo pode trazer em sua implementação.

A linguagem e a língua, para a humanidade, tem relevância ontológica e histórica. São determinantes na constituição e caracterização do ser humano. Por serem indissociáveis da origem e evolução do *Homo sapiens*, à medida que a espécie se multiplicou e se espalhou pelo planeta, multiplicaram-se, também, as línguas existentes. Estima-se que, atualmente, cerca de 7000 línguas estejam em uso em todo o mundo. Pelo seu caráter intrínseco e determinante, políticas linguísticas são objetos de legislação pública por agências internacionais e governos.

Dada a quantidade de línguas existentes no mundo, é muito comum a coexistência de dois ou mais idiomas em uma mesma população. Assim, pode-se afirmar que o bilinguismo é uma condição tão antiga quanto as próprias civilizações. Dentre várias maneiras de se definir bilinguismo, este estudo adotou a classificação em quatro categorias: bilinguismo aditivo, subtrativo, recursivo e dinâmico.

Educação Bilíngue também abarca uma multiplicidade de definições e aqui entendeu-se como um desenvolvimento complexo e multifacetado, que acontece concomitantemente nos dois ou mais idiomas em questão.

No Brasil, já existem alguns formatos de educação bilíngue que estão amparados legalmente. São eles: Educação Bilíngue Indígena, Educação Bilíngue para Surdos, Educação Bilíngue em Contextos de Imigração, Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira.

Com relação à Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio, o fenômeno não poderia deixar de ser influenciado pela hegemonia que a língua inglesa detém, há mais de um século, mundialmente. Isso se reflete nas políticas educacionais brasileiras.

A partir das transformações sociais e econômicas observadas no Brasil nas primeiras décadas do século XXI, houve um aumento considerável na procura pelo aprendizado da língua inglesa, seja em instituto de línguas ou em escolas bilíngues. Esse movimento fez crescer a necessidade de regulamentação, primeiramente, de forma independente em estados e municípios e, em 2020, por meio do Parecer CNE/CEB nº

2/2020. A proposta, até a data de finalização deste estudo, ainda aguardava ser homologada pelo Ministério da Educação.

Destacam-se, no Parecer, as normatizações referentes à carga horária de instrução em cada idioma, e também a exigência de se conceber um currículo único, sem repetição de conteúdo, de forma que parte dos componentes curriculares serão ofertados na língua portuguesa e outra parte, na língua adicional.

A partir do levantamento e reflexão acerca dos saberes necessários para que essa nova política educacional seja implementada, é possível afirmar que o pedagogo-gestor exercerá papel fundamental na construção da unicidade do projeto.

Ancorado no referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, o pedagogo poderá ter o alicerce necessário para a organização do trabalho educativo voltado à promoção e emancipação da humanidade.

## REFERÊNCIAS

ABDULA, Rajabo. Políticas e desafios em torno do ensino das línguas nacionais em Moçambique. In: UNB. **Anais do II Congresso Internacional. Línguas, culturas e literaturas em diálogo: identidades silenciadas**. Brasília: Editora IFB, 2018.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: Compton Printing Ltd., 1933.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 155/2023**. Disponível em: [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO\\_CEE\\_N\\_155\\_2023.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_N_155_2023.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

BANCO MUNDIAL. **LOUD AND CLEAR: Effective Language of Instruction Policies For Learning**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/517851626203470278/pdf/Effective-Language-of-Instruction-Policies-for-Learning.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

REIS, Jaqueline Nascimento da Silva; BARLETA, Ilma de Andrade; SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix de. Diretrizes curriculares nacionais para educação plurilíngue no Brasil: qual educação bilíngue?. **Revista Teias**, [S. l.], v. 23, n. 71, p. 380–395, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.65619. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65619>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB Nº5/2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Parecer CNE/CEB Nº 2/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da->

rede-federal/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB, Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/> Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm). Acesso em: 28 fev. 2024.

CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CNE. **PARECER CNE/CEB Nº: 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Destinatário: ra68056@uem.br. Brasília, 12 set. 2023. 1 mensagem eletrônica.

CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CNE. **PARECER CNE/CEB Nº: 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Destinatário: ra68056@uem.br. Brasília, 19 fev. 2024. 1 mensagem eletrônica.

CONSELHO EUROPEU. **Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education**. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 2016. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?docId=09000016806ae621>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CONSELHO EUROPEU. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr). Acesso em: 28 fev. 2024.

CRYSTAL, David. **Pequeno tratado sobre a linguagem humana**. 1ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502146136/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

DAHER, D. C.; PEREIRA, T.; SAVREDA, M. **O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020. *E-book*. Disponível em: [https://labpec-uff.com.br/documentos/livro%20GLE\\_final.pdf](https://labpec-uff.com.br/documentos/livro%20GLE_final.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

FOFANO, C. S.; LUQUETTI, E. C. F.; FREITAS, E. S.; BARROSO, R. S.; RIBEIRO, S. M. S. A linguagem como atributo essencial para a existência humana. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 78, Suplemento, p. 362-375, 2020. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/25.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FOLEY, Robert *in* Quando e por que os humanos começaram a falar? **BBC News Brasil**, 19 junho 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-48757500>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FORTES, Laura. **Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. 485 p. *E-book*. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/\\_files/ugd/055e5e\\_aeeb3e2f9e484f3f892514428d349ef5.pdf](https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/055e5e_aeeb3e2f9e484f3f892514428d349ef5.pdf). Acesso em: 24 fev. 2024.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia In: MEGALE, Antonieta. (org). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

GRIGOLETTO, Marisa. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, nº 9, p. 213-277, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59781>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GRIGOLETTO, M., & FORTES, L. Sentidos em movimento e trabalho do equívoco: uma leitura discursiva da proposta curricular nacional para a oferta de educação plurilíngue. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 2, p. 376–390, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138666332v61n22022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4dXDj3tNQP5hK6r5DHqqMt/?lang=pt#>. Acesso em: 24 fev. 2024.

HARMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

IPHAN. **Guia de pesquisa e documentação inventário nacional da diversidade linguística**. Brasília, 2016. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/indl\\_guia\\_vol1.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/indl_guia_vol1.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, vol. 28, n. 2, p. 200-217, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/227663650\\_English\\_as\\_a\\_Lingua\\_Franca\\_interpretations\\_and\\_attitudes?enrichId=rgreq-838df89b0a7ba5dc1a9d57a05edadaa6-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzlyNzY2MzY1MDtBUzo1NTA3MzlwODI2Nzk4MDIAMTUwODMxNjE2ODM2Mg%3D%3D&el=1\\_x\\_3&\\_esc=publicationCoverPdf](https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes?enrichId=rgreq-838df89b0a7ba5dc1a9d57a05edadaa6-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzlyNzY2MzY1MDtBUzo1NTA3MzlwODI2Nzk4MDIAMTUwODMxNjE2ODM2Mg%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

LEITE, J. E. R. Fundamentos de Linguística. In: Evangelina Maria Brito de Faria; Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. (Org.). **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas**. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, v. 1, p. 213-276. Disponível em: [https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/LEITE\\_2010.pdf](https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/monitoria/LEITE_2010.pdf). Acesso em: 24 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 f.

LÍNGUA. In: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. [S. l.]. Disponível em: [houaiss.uol.com.br](http://houaiss.uol.com.br). Acesso em: 5 mar. 2024.

LÍNGUAGEM. In: DICIONÁRIO Houaiss da língua portuguesa. [S. l.]. Disponível em: [houaiss.uol.com.br](http://houaiss.uol.com.br). Acesso em: 5 mar. 2024.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MA nº 84/2020**. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-n%C2%BA-84-2020-pdf.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 19, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MEGALE, Antonieta H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos de Linguagem – ReVEL**, [S. l.], v. 3, n. 5, ago. 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=32&lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MEGALE, Antonieta H.. Educação bilíngue de línguas de prestígio no brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653/27431>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MEGALE, Antonieta. (org). **Educação bilíngue: como fazer?** São Paulo: Fundação Santillana, 2021.

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

MEGALE, Antonieta. (org). **Educação bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: Perspectivas da Linguística Aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MEGALE, A. IN: Felice – CNPq. I Ciclo de palestras: bilinguismo e ensino bilíngue - Antonieta Megale. YouTube, 24 de abril de 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/live/5K\\_SzrP9n6Y?si=K\\_QN98B\\_-flpuNS2](https://www.youtube.com/live/5K_SzrP9n6Y?si=K_QN98B_-flpuNS2). Acesso em: 28 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 485/2021.** Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes?task=download.send&id=14055&catid=55&m=0>. Acesso em: 28 fev. 2024.

OCDE. **PISA 2025** Foreign Language Assessment Framework. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/foreign-language/PISA-2025-FLA-Framework.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 649/2011.** Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres%202011/CEB/pa\\_ceb\\_649\\_11.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres%202011/CEB/pa_ceb_649_11.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

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

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 348/2019.** Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17155809-20191108111448resolucao-0348.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 341/2013.** Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-RJ\\_Deliberao3412013.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-RJ_Deliberao3412013.pdf). Acesso em: 28 fev. 2024.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 372/2019.** Disponível em:

[https://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?session=VFZWVmVVNUVaM3BSZWxGMFRsUlpNazVUTURCU1ZFbDNURIJzUTFGVVJYUIJNRVY2VVdwT1lwNXFTVFZTukVreFRWUmpkMDIVV1RKTIZFRXhUMEU5UFE9PQ==](https://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VFZWVmVVNUVaM3BSZWxGMFRsUlpNazVUTURCU1ZFbDNURIJzUTFGVVJYUIJNRVY2VVdwT1lwNXFTVFZTukVreFRWUmpkMDIVV1RKTIZFRXhUMEU5UFE9PQ==). Acesso em: 28 fev. 2024.

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 01/20218**. Disponível em:

[https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir\\_materia/495306/3778#:~:text=PARECER%20%E2%80%9CN%E2%80%9D%20n%C2%BA01%2F2018,Janeiro%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/495306/3778#:~:text=PARECER%20%E2%80%9CN%E2%80%9D%20n%C2%BA01%2F2018,Janeiro%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 28 fev. 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 087/2016**. Disponível em:

<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/ensino-medio/resolucoes-14/2123-resolucao-2016087ceesc/file>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/SP nº 190/2020**. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2023/2022-578398-Par-125-23.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

RUELAS VARGAS, David. Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**. [S. l.], vol. 23, n.36, p. 205-225, 2021. Disponível em: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/10831/10987](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/10831/10987). Acesso em: 28 fev. 2024.

UNESCO. **Education in a multilingual world**: UNESCO education position paper. [S. l.], 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em: 24 fev. 2024.