



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue		
<b>RELATOR:</b> Ivan Cláudio Pereira Siqueira		
<b>PROCESSO N°:</b>		
<b>PARECER CNE/CEB N°:</b>	<b>COLEGIADO:</b> CEB	<b>APROVADO EM:</b>

## I – RELATÓRIO

### 1. Histórico

A elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) é atribuição federal conforme os termos do inciso IV da Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e alínea “c” do artigo 9º da Lei nº 9.131/95 sobre as atribuições da Câmara de Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram normatizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

Em relação à educação bilíngue, a legislação educacional brasileira regulamenta a “educação indígena” e a “educação especial de surdos”. Em consonância com postulados internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração da ONU de 2007, o direito de “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” das populações indígenas é assegurado pelo § 2º do art. 210 da Constituição Federal de 1988 e pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada por meio do Decreto nº 5.051/2004. O Decreto nº 6.861/2009 ainda dispõe sobre a Educação Escolar Indígenas e modos de organização em territórios étnico-educacionais.

O artigo 78 da Lei 9.394/96 (LDB) assegura que:

*O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:*

*I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;*

*II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.*

Já o artigo 79 da Lei 9.394/96 (LDB) assevera que:

*A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.*

*§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.*

*§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:*

*I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;*

*II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;*

*III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;*

*IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.*

*§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)*

No CNE, foram celebradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, conforme Resolução CNE/CEB nº 05/2012 e Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Complementam esses documentos normas específicas para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, conforme Resolução CNE/CP nº 1/2015 e Parecer CNE/CP nº 6/2014.

No que se refere à educação indígena, este Parecer abarca as escolas bilíngues cujas línguas indígenas são as maternas, sendo a língua portuguesa a segunda língua, podendo ainda haver uma terceira língua. A organização curricular deve cumprir os princípios aqui estabelecidos, sem prejuízo do disposto na legislação vigente. Por outro lado, as escolas não bilíngues que acolhem populações indígenas também devem cumprir a legislação escolar indígena, a qual explicita princípios, valores e orientação pedagógica para currículos e práticas pedagógicas no sentido da interculturalidade, o que requer espaços para manifestações, uso e valorização das línguas indígenas.

A “educação especial de surdos” é contemplada pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, conforme segue:

*Art. 22 As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:*

*I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;*

*II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.*

*§ 1º São denominadas escolas ou classe de educação bilíngue aquelas em que Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.*

*§ 2º Os alunos têm direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.*

*§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.*

*§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários de Libras.*

*Art. 23 As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.*

*§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo. § 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.*

A Lei nº 13.146/2015 instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo inciso IV do art. 28 assegura:

*a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. O inciso XI, sublinha a necessidade de “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.*

Considerando as especificidades dos dispositivos legais nacionais sobre o bilinguismo para as populações surdas, esta regulamentação não tratará de bilinguismo envolvendo essas populações.

Concomitantemente com as ocorrências de educação bilíngue e de valorização das línguas maternas pelas populações indígenas, este parecer objetiva as ocorrências envolvendo a língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas na educação básica. Dada a ausência de orientações nacionais, faz-se necessário estabelecer normatização sobre princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica para a “educação bilíngue” nas “escolas bilíngues”. Também será estabelecida as diferenças entre “escolas bilíngues” e “escolas internacionais”.

Em razão do crescimento exponencial de escolas bilíngues pelo país, o CNE passou a receber reiteradas solicitações sobre a necessidade de normatização. Simultaneamente, promovemos e participamos de encontros com instituições educacionais públicas e privadas, envolvendo gestores, produtores de materiais, estudiosos do tema e coordenadores da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Recepcionamos e problematizamos no CNE experiências privadas e públicas, a exemplo da pioneira edição de educação bilíngue em comunidades carentes na cidade do Rio de Janeiro e do programa também desenvolvido na rede pública na cidade de Londrina, no Paraná. Além disso, ao longo de 2019, conhecemos e debatemos as normas estabelecidas em São Paulo (2008 e 2012), no Rio de Janeiro (2013) e em Santa Catarina (2016).

## 2. Análise

### 2.1 Fundamentos Legais

De acordo com o inciso XIV do art. 5º da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, “compete privativamente à União: traçar as diretrizes da educação nacional”. Na mesma constituição, o art 150 destacava que também competia à União “a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. O art. 152 assim destacava:

*Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.*

*Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.*

Com a Constituição de 1946, art. 5º, inciso XV, alínea d, a competência privativa educacional da União se manifestou em termos de legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”. É ilustrativo e necessário o esclarecimento sobre o alcance desses termos:

*(...) bases são fundamentos, vigas de sustentação, elementos estruturantes de um corpo. Diretrizes denotam o conceito de alinhamento e, no caso, de normas de procedimento. Aplicados os conceitos à norma educativa, infere-se que as bases remetam à função substantiva da educação organizada. Compõem-se, portanto, de princípios, estrutura axiológica, dimensões teleológicas e contorno de direitos. A este conjunto, podemos chamar de funções substantivas. As diretrizes, por outro lado, invocam a dimensão adjetiva da educação organizada. Encorpam-se, por conseguinte, em modalidades de organização, ordenamento da oferta, sistemas de conferência de resultados e procedimentos para a articulação inter e intrassistemas. As bases detêm um conteúdo de concepção política, as diretrizes, um conteúdo de formulação objetiva. (Moaci Alves Carneiro. LDB fácil. 23ª ed. Revista e ampliada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015, p. 35.)*

A Constituição Federal de 1988 manteve a essência desses postulados, os quais repercutem na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). A LDB implica na dimensão nacional da educação, conforme o inciso XXIV do art. 22 da Constituição Federal: “Compete privativamente à União legislar sobre: – diretrizes e bases da educação nacional”.

Por sua vez, o inciso III do art. 205 da Constituição Federal estabelece o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. De modo a circunscrever essa liberdade aos desígnios e objetivos da nação, a mesma Constituição ressalta nos incisos I e II do art. 209 que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional; autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. O art. 206 descreve os princípios nacionais da educação e sua correlação com a organização do ensino, enquanto o art. 208

delineia a estrutura e o dever de agir do estado para que os princípios e valores adquiram materialidade e cumpram a sua funcionalidade.

Os princípios, os valores e as finalidades constitucionais estão refletidos na LDB. Na questão linguística, o § 2º do art. 210 da Constituição Federal de 1988 assinala 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.* (grifo nosso). Analogamente, conforme o disposto no § 3º do art. 32 da LDB, o “Ensino Fundamental regular será ministrado em **língua portuguesa**” (grifo nosso). Já segundo o art. 26 da LDB, cuja redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

*Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais** da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.*

*§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, **o estudo da língua portuguesa** e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.* (grifos nossos)

Mais recente, o art. 35A da LDB, cuja redação foi dada pela Lei nº 13.415, de 2017, nos seus § 3º e § 4º enfatiza 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.*

*Os currículos do **ensino médio** incluirão, obrigatoriamente, **o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.* (grifos nossos)

Pelo exposto, pode-se depreender que a reiterada menção à língua portuguesa na educação básica objetiva a manutenção do patrimônio histórico constituído e a comunicação entre gerações e distintas regiões que perfazem o país, tendo em vista a continuidade da unidade nacional. De acordo com o art. 3º da Constituição Federal de 1988: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o **desenvolvimento nacional**”. (grifo nosso)

Entretanto, somam-se à Constituição Federal os postulados com os quais o Brasil se comprometeu em decorrência da assinatura de tratados de cooperação internacional com implicações para o bilinguismo. Um exemplo é o Decreto nº 591/92, que aprovou o Pacto Internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais da ONU (1966). O art. 13 do anexo a esse decreto enuncia que:

*Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.*

Ao mesmo tempo, pelos termos de cooperação entre o Mercosul e a Comunidade Européia, regulamentados pelo Decreto Legislativo nº 10/97 e aprovado pelo Decreto nº 3.192/99, em especial o art. 20, o Brasil subscreveu que “As Partes fomentarão a conclusão de acordos entre centros de formação, bem como a realização de encontros entre organismos responsáveis pelo ensino e pela formação em matéria de integração regional”.

Demandas sobre educação bilíngue dialogam com diversos fatores sociais, seja de ordem internacional, nacional ou regional, frequentemente em razão de peculiaridades históricas nas quais a interculturalidade demanda ações do aparato legal constituído. No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por educação bilíngue se deve à insatisfação com os resultados alcançados na educação ordinária, ao aumento da percepção de importância da segunda língua e ao vislumbre de determinadas famílias de que seus herdeiros e herdeiras eventualmente possam completar parte dos estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil. Implícito aí a percepção de valorização cultural e expectativa de desdobramentos mais favoráveis no mundo do trabalho, considerando as injunções decorrentes do incremento do fenômeno digital e suas tecnologias na determinação do ecossistema de produção.

No CNE, a discussão da temática do bilinguismo ocorre há pelo menos duas décadas. Da lavra do eminente Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, o Parecer CNE/CEB nº 26/2001 traça um cenário que remonta à regência do então Conselho Federal de Educação. Destaco a sua reflexão sobre as singularidades das competências concorrenciais entre os entes federados:

*Também no art. 24 da Constituição Federal figuram as competências concorrentes entre a União, Estados e Distrito Federal. É preciso observar que, neste caso, são assuntos sobre os quais estes entes federativos podem legislar. O inciso IX deste artigo diz ser matéria concorrente de todos educação, cultura, ensino e desporto. Destaque-se, também, o que dizem os quatro parágrafos deste artigo. § 1.º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais. § 2.º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados. § 3.º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades. § 4.º A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário.*

*Mas, sendo a educação uma matéria de natureza concorrencial, isto é, em que mais de um participante pode intervir simultaneamente na consecução e no atendimento das finalidades maiores e comuns, a competência da União limitar-se-á às normas gerais (§1º do art. 24), não podendo estas ter um caráter exaustivo. Deixa-se aos outros entes a complementação ou suplementação, no que couber (§ 2º do art. 24 e inciso II do art. 30). Portanto, mesmo que não houvesse delegação, haveria espaço para que os Estados membros pudessem complementar as normas gerais, no que for de sua jurisdição. Esta delegação tem tradição na legislação e na prática regulamentadora dos órgãos normativos.*

Na sequência, uma das primeiras demandas de educação bilíngue no país:

*Em base ao art. 104 da Lei nº 4.024/61 que facultava cursos ou escolas experimentais, os Conselhos Estaduais poderiam autorizar o funcionamento de tais cursos ou escolas*

*desde que fossem cursos primários e médios. No caso de experiências pedagógicas bilíngües, o Parecer nº 290/67 do CFE autorizou explicitamente o funcionamento do Liceu Pasteur de São Paulo sob condições determinadas a serem controladas pelos Conselhos Estaduais de Educação.*

Mesmo reconhecendo as competências complementares dos entes estaduais, o Conselheiro Jamil Cury problematiza as alterações havidas a partir da LDB de 1996, sugerindo a pertinência da atualidade dos termos do Parecer do Conselho Federal de Educação 290/67 sobre o ensino bilíngüe:

*Do ponto de vista prático é preciso considerar, mesmo com a flexibilidade da lei, as cautelas postas no parecer CFE 290/67. Elas são cabíveis. Se a nova LDB exige o ensino fundamental dado em língua portuguesa e específica para as comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas, o Parecer CEB 4/98 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e a respectiva Resolução estendem o sentido de língua materna para os filhos de comunidades de imigrantes advindos sobretudo de nossa formação afro-européia. Afinal, está se fazendo jus ao § 1º do art. 215 da Constituição que diz ser dever do Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Logo, a língua portuguesa deve merecer atenção especial em todo o período da escolarização. Esta indicação casa-se perfeitamente, em um estabelecimento bilíngüe autorizado, com o art. 13 da Constituição Federal que diz ser a tal língua o idioma oficial da República Federativa do Brasil.*

Por fim, o Conselheiro Jamil Cury enuncia o seu voto, nos seguintes termos:

*À vista do exposto, somos de parecer que, reconhecida a competência exclusiva do Estado Nacional Brasileiro em firmar acordos com Estados Nacionais estrangeiros, reconhecida a competência privativa do Estado Nacional para legislar sobre as diretrizes e bases da educação, os estabelecimentos de escolas bilíngües, ainda que seus mantenedores sejam particulares, cujos cursos da educação básica decorram destes acordos, estão sob a jurisdição concorrente da União e dos Estados-membros. Portanto, na existência prévia de um acordo entre o Estado Brasileiro e um Estado estrangeiro que comporte a possibilidade de escolas bilíngües, cabe aos seus órgãos executivos da educação em consonância com os respectivos órgãos normativos efetivar tal atribuição. Esta competência jurisdicional concorrente deve, em qualquer caso, ter presente o respeito às normas gerais da educação nacional postas pela LDB -- competência privativa da União-- e, no que couber, por outras leis de caráter nacional, inclusive as exigências do Parecer CFE 290/67. A capacidade assegurada de legislar complementarmente sobre a matéria face aos ditames legais e face à tradição advinda de legislações passadas é competência concorrente dos sistemas de ensino.*

Em síntese, as exigências do Parecer CFE 290/67 assinalavam que a língua portuguesa deveria estar presente em todas as séries e que seus professores deveriam ser brasileiros ou brasileiras, assim como quem regesse as disciplinas de história, geografia e educação cívica, que também deveriam se dar em língua pátria.

Na sequência, a temática foi objeto de reflexão no CNE pelo eminente Conselheiro Francisco Aparecido Cordão no Parecer CNE/CEB nº 23/2009. Ainda que a questão fosse sobre

funcionamento de escola internacional no Distrito Federal, o que ali se observa é um quadro antecipado da necessidade de normatização:

1. *Escolas estrangeiras regidas por legislação de seus respectivos países.*
2. *Escolas internacionais cujos acordos de cooperação permitem a validade de certificados e diplomas no país de origem e no Brasil.*
3. *Escolas estrangeiras que oferecem cursos regulares de livre escolha em língua portuguesa.*
4. *Escolas mantidas por brasileiros no exterior, a exemplo do Japão, cujo reconhecimento dos estudos é feito pela CEB/CNE.*

Por fim, o Conselheiro Cordão reafirma que “o debate sobre este assunto precisa ser aprofundado por esta Câmara de Educação Básica, envolvendo a equipe da Assessoria Internacional do MEC e, conforme o caso, os respectivos Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho de Educação do Distrito Federal”.

Já o Parecer CNE/CEB nº 6/2013 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2013, do eminente Conselheiro Antonio Ibañez Ruiz, normatizam as condições de validação de documentos da educação básica emitidos a estudantes brasileiros no exterior.

Finalmente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino fundamental e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a BNCC do Ensino Médio.

Em relação ao bilinguismo, a BNCC consagra a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Na entanto, a menção explícita à língua inglesa não deve impedir a adoção de uma segunda língua estrangeira e nem restringir o valor cultural do legado histórico de outras línguas no país. O fato é que, a despeito de adotarmos uma única língua oficial, temos um patrimônio nacional de cerca de 220 línguas entre as populações indígenas (Maher, 2013). Portanto, o bilinguismo é inerente à formação histórica do Brasil (Cavalcanti, 1999).

Há ainda o incontornável fato de que nossos vizinhos majoritariamente falam espanhol. A esse respeito, o § único do art. 4 da Constituição Federal de 1988 assinala que “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Contudo, não se pode ignorar o fenômeno do valor social e de mercado das chamadas línguas de prestígio, e dentre elas a importância mundial que se observa às competências e habilidades em língua inglesa para o “pleno desenvolvimento da pessoa” no século XXI.

O crescimento de escolas bilíngues ocorre principalmente em escolas privadas, mas é importante considerar que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Fato é que o interesse por educação bilíngue perpassa diferentes classes sociais e faixas etárias. Não propiciar oportunidades de educação bilíngue nas redes públicas aprofundará ainda mais as já existentes desigualdades no país.

Há estudos que apontam para os benefícios cognitivos, econômicos e sociais dessa formação – maior desenvolvimento da consciência metalinguística (pela percepção da arbitrariedade entre sons e escrita), ampliação da capacidade de abstração e do pensamento analítico, maior capacidade de desenvolver criatividade; incremento dos ganhos sociais e econômicos; assimilação de diferentes valores culturais e conseqüentemente maior tolerância à diferença e aos direitos humanos (Ianco-Worrall, 1972; Carmel S. et al, 2013; Bialystok, 2001).



## 2.2 Conceitos de bilinguismo

Inicialmente, os estudos sobre bilinguismo se centravam nas competências linguísticas dos falantes, em conceituações como “native-like control of two languages” (domínio nativo de duas línguas), (Bloomfield, 1933); “complete meaningful utterances in the other language” (enunciados completos e significativos), (Haugen, 1953). Para Bloomfield, era como se o falante bilíngue comportasse dois falantes monolíngues, enquanto para Haugen, seria bilíngue quem produzisse enunciados apropriados em duas línguas.

Contemporaneamente, conceitos de bilinguismo envolvem tanto aspectos linguísticos como sociais e culturais. É visto como bilíngue alguém que “regularly use two or more languages in their everyday lives” (usa duas ou mais línguas no seu cotidiano), (Grosjean, 1989). Ou seja, o conceito abrange graus de domínio linguístico e apropriação cultural decorrentes da frequência e da qualidade de uso da segunda língua, dos contextos envolvidos, dos interlocutores e dos meios disponíveis para a interação.

Conceitos comumente utilizados para demarcar o processo temporal de aquisição compreendem “bilinguismo sucessivo” – no qual a segunda língua é aprendida posteriormente à língua materna; e “bilinguismo simultâneo” – no qual as duas línguas são aprendidas simultaneamente, a exemplo de quando os pais falam línguas diferentes. Com relação à qualidade do processo temos o “bilinguismo equilibrado” – no qual há balanceamento no desenvolvimento das línguas; e “bilinguismo dominante” – no qual uma língua predomina sobre a outra. Isso infelizmente ocorre em comunidades indígenas, quando a segunda, língua portuguesa, solapa a língua indígena originária. Quando ambas as línguas são igualmente valorizadas, temos um “bilinguismo aditivo”; quando apenas uma o é, temos um “bilinguismo subtrativo”. Em síntese, o fenômeno do bilinguismo na contemporaneidade abarca distintos pontos de vista e conceituações, sobretudo em razão de certo senso comum de que o fenômeno linguístico e cultural não é estanque. Daí a simultaneidade de concepção, teorias e práticas (Megale, 2019).

Sendo relativamente recente entre nós estudos acadêmicos sistemáticos sobre bilinguismo, a maior parte das referências é estrangeira e em língua inglesa. Elas englobam a singularidade das experiências, dos tempos e dos estímulos de aprendizagem em cada etapa de desenvolvimento do percurso linguístico. Isso incluiu as funções de cada componente curricular, a exemplo das estruturas de sentenças, frases, discurso; os usos cotidianos da língua; as especificidades da linguagem acadêmica das disciplinas e suas exigências, modos de raciocínio e formulações. Do mesmo modo, a necessidade de se levar em consideração os sujeitos da aprendizagem e as conexões, facilidades e dificuldades decorrentes da proximidade ou distância entre a língua materna e a segunda língua, assim como os aspectos culturais e sociais envolvidos. Tudo isso é parte do entendimento de educação bilíngue nas melhores práticas sugeridas pela literatura internacional.

O desenvolvimento de uma boa educação bilíngue requer honestidade e compreensão dos estágios de aprendizagem, assim como a sua exigência de coerência entre tempos de exposição à língua, didática, recursos e metodologias tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos no projeto pedagógico da instituição educacional, e na adequação aos horizontes dos seus estudantes e à exequibilidade consoante o domínio técnico linguístico e dos componentes curriculares pelos seus professores. Por isso a relevância da clareza conceitual sobre qual o significado dado à expressão “educação bilíngue”. Nesse sentido, a simples adição de horas de instrução na segunda língua não configura uma educação bilíngue.

Esse entendimento não impede diferentes formulações metodológicas e políticas educacionais que contemplem bilinguismo, desde que se considere os fundamentos da educação bilíngue. Com isso em mente, a exemplo do que ocorre no mundo, é possível fazer frente à diversidade de interesse do público e às contingências locais considerando as singularidades do

desenvolvimento cognitivo, psíquico e social dos estudantes no contexto de propostas educacionais efetivamente bilíngues.

Um “projeto de educação bilíngue” deve explicitar os seus pressupostos teóricos, metodologias, materiais didáticos e currículo em consonância com a existência de quadros profissionais capazes de tornar realidade a sua proposta de educação para o público atendido.

Sabemos que há aspectos comuns entre o aprendizado da língua materna e o da segunda língua: a noção de variedade linguística nos registros e estilos da fala, leitura e escrita; as diferenças dialetais sociais ou regionais; os processos que facilitam a ampliação do repertório linguístico; as unidades básicas que fundamentam o conhecimento da língua – elementos de fonologia, morfologia e sintaxe; as relações entre linguagem e letramento; e os processos sociais e culturais de interação que enriquecem a internalização e propiciam maior domínio da língua em diferentes situações de fala, leitura e escrita (Ada; Baker, 2007).

Se bem trabalhada, a decorrência do postulado da existência de similitudes entre o aprendizado da língua materna e da segunda língua pode inclusive favorecer melhor desempenho no aprendizado da língua materna. É que o aprendizado de uma outra língua, na perspectiva bilíngue, remete à multiplicidade de perspectivas culturais, o que engloba não somente as estrangeiras, mas também as diferentes culturas e modo de vida no próprio território nacional. Desse ponto de vista, a perspectiva educacional bilíngue lança luz para o fato de que o modo como vivemos e entendemos o mundo é signatário de uma cultura – conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, pressupostos, valores e visões de mundo que comportam igualmente analogias e diferenças, interna e externamente. Ser exposto a uma outra cultura, outra língua, permitem maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI.

### **2.3 Escolas bilíngues na América Latina**

No continente latino-americano é comum a verificação de que a educação básica não tem conseguido proporcionar níveis adequados de proficiência em língua inglesa. As motivações que impulsionaram tentativas de incremento são comumente relacionadas às necessidades de comunicação internacional, à competitividade econômica e à globalização dos negócios. Mas são diferentes as estratégias, os programas e os investimentos.

Estudo sobre a qualidade do aprendizado de língua inglesa na América Latina identificou avanços e desafios nas escolhas feitas em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru e Uruguai. Esses países concentravam 84% da população e do 87% do Produto Interno Bruto (PIB) da região em 2015. Mesmo sendo marcadamente hispanófono, 68% dos executivos apontam o inglês como a principal língua dos negócios, contra 6% do espanhol e 8% do Mandarim (Cronquist, K; Fiszbein, A., 2017).

Os indicadores utilizados no estudo se basearam na existência de política de ensino da língua inglesa na rede pública que integrasse:

- plano nacional
- qualificação de professores
- objetivos de aprendizagem
- padrões de ensino-aprendizagem
- avaliação de proficiência de professores e estudantes

Brasil e Argentina eram apontados como os únicos a não terem definido padrões de aprendizagem específicos para a língua inglesa – isso foi antes da BNCC. De um lado, Colômbia, Panamá e Peru apostaram no treinamento de professores no exterior. O Peru, em especial, tinha somente 27% dos professores do Ensino Fundamental habilitados para o ensino

de língua inglesa. Chile (Programa Inglés Abre Puertas – PIAP) e Uruguai (Plan Ceibal) empreendem esforços na educação bilíngue na rede pública há mais de uma década, e colhem os frutos desse trabalho. Em termos de longevidade são exceções no continente. Iniciativas análogas que objetivam desenvolvimento consistente em língua inglesa para os estudantes da educação básica ocorrem na Colômbia (Colombia Bilingüe); na Costa Rica (Enseñanza del Inglés como Lengua Extrajeira – EILE); e no México (Programa Nacional de Inglés – PRONI).

Decorrentes das limitações dos modelos tradicionais de ensino, o ponto de partida que fomentou essas opções de enfrentamento ao baixo nível de proficiência em língua inglesa se assemelha a motivações análogas na Europa (Blondin et al, 1999). Em 1996, a Espanha focou na Educação Infantil, ofertando inicialmente educação bilíngue para aproximadamente 1200 crianças a partir de 3 anos de idade em pouco mais de 40 escolas públicas, tendo posteriormente alcançado mais de 200 mil estudantes (Dobson, A; Pérez Murillo, M; Johnstone, R., 2010).

A insatisfação com os resultados inadequados frente às exigências econômicas e as necessidades de aprender continuamente mobilizam ações em vários países. De um lado, vê-se a incontestável consolidação da língua inglesa como língua franca da globalização dos mercados; de outro, o seu amplo domínio nas pesquisas científicas de ponta e nos desenvolvimentos digitais. Das experiências com educação bilíngue, especialmente na educação pública, podemos destacar:

- Busca pela integração da segunda língua ao currículo da escola
- Incentivo à diversidade cultural
- Estímulo ao uso de metodologias e tecnologias contemporâneas
- Eventual uso de certificação de proficiência
- Foco nos primeiros anos da educação básica
- Oferta de educação bilíngue a todos os estudantes das instituições que desenvolvem o programa
- Construção de referenciais e guias de boas práticas
- Envolvimento de professores, pais, estudantes e especialistas na arquitetura dos projetos educacionais
- Leitura, escrita, audição e fala são introduzidas desde o início do programa
- Participação de especialistas no assessoramento das escolas

## **2.4 Escolas bilíngues no Brasil**

Faltam-nos dados sobre o recente fenômeno da educação bilíngue no Brasil. Não sabemos a extensão dos projetos, a concepção de bilinguismo utilizada e nem as metodologias utilizadas, sobretudo na rede privada (Megale, A., 2019). Já em relação ao crescimento da demanda e da oferta, com base no Censo Escolar de 2018, havia estimativas de 3% das cerca de 40 mil escolas privadas oferecendo algum tipo de ensino bilíngue. Quando se considera apenas o contingente de matrículas das escolas privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cerca de 9 milhões (18,4% do total), as estimativas eram entre 270 e 360 mil estudantes. Comparativamente, na Argentina, Chile e Uruguai esses índices eram, respectivamente de 10% (Marini, E., 2018).

Vinculada principalmente à rede privada, a maior parte da oferta de educação bilíngue no Brasil envolve a língua portuguesa e a língua inglesa. A variedade de currículos contempla: 1) integração curricular a objetivos de ensino-aprendizagem bem definidos; e 2) simples acréscimo de carga horária sem que isso implique concepção de educação propriamente bilíngue. Entre esses dois extremos temos uma massa amorfa e cinzenta de estratégias sobretudo mercadológicas. Conforme Megale, op. cit., as iniciativas se baseiam nos seguintes parâmetros:

## **Currículos**

- Currículo único (português e segunda língua integrados)
- Currículo adicional
  - Sistema de Ensino (Content and Language Integrated Learning (CLIL))
  - Duplo enfoque (Língua adicional)
- Currículo Optativo (complemento, projeto, CLIL)

## **Métodos**

- Content and Language Integrated Learning (CLIL)
  - Interdisciplinaridade
  - Língua adicional como língua de instrução
  - Formação holística (conteúdo, cultura, cognição, comunicação)
- Content-Based Instruction (CBI)
  - Língua adicional como ferramenta para adquirir informação
  - Foco na comunicação autêntica
  - Foco na abordagem comunicativa

## **Objetivos**

- Ampliação do repertório linguístico
- Incremento de práticas interculturais
- Linguagem da aprendizagem
- Linguagem para a aprendizagem
- Linguagem por meio da aprendizagem
- Multiplicidade de leituras do mundo
- Quantidade de exposição à língua adicional
- Qualidade da interação/intensidade
  - (sala de aula, contexto escolar, comunidade)
- Melhorar a qualidade da proposta pedagógica
- Coerência entre concepções teóricas, metodologias e práticas pedagógicas
- Projeto (princípios, valores, vivências)
- Plano (metas, objetivos, procedimentos)

Frequentemente, a integração curricular pressupõe que algumas disciplinas sejam ofertadas em língua portuguesa e outras na língua estrangeira, essencialmente o inglês. Quase sempre, trata-se de escolas que nasceram com projeto de educação bilíngue. Diferentemente, as que optam pelo currículo adicional visam incorporar a segunda língua por meio de serviços especializados em educação bilíngue. Nesse contexto, é muito utilizado o método conhecido como *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, em português, Aprendizado Integrado em Língua e Conteúdo. Essa abordagem busca conciliar a imersão na língua e na cultura com o aprendizado de conteúdos curriculares. Já o currículo optativo se caracteriza por oferecer atividades complementares opcionais por meio de projetos, podendo ou não utilizar o CLIL.

As abordagens mais utilizadas, Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (CLIL) e a Instrução baseada em Conteúdo (CBI), buscam integrar a aprendizagem da segunda língua à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades. Mas há especificidades entre elas. O CLIL se baseia em 5 princípios: 1. focos múltiplos

(interdisciplinaridade); 2. protagonismo do aprendiz (com base na cooperação e colaboração); 3. autenticidade (consideração do seu background e interesses); 4. ambiente de ensino-aprendizagem (marcado pela experimentação e conscientização linguística progressiva); e 5. construção do conhecimento criativo e crítico (foco nas habilidades, atitudes, interesses e experiências). Por sua vez, o CBI se desenvolveu a partir de abordagens direcionadas ao aprimoramento da capacidade de comunicação. Seus princípios são: 1. Uso autêntico da segunda língua para adquirir informações; 2. relação entre conteúdo e necessidade dos estudantes. O CLIL é extensamente utilizado nos componentes curriculares tradicionais, enquanto o CBI não é utilizado em todas as áreas do conhecimento (Souza, R., 2019).

Essas duas abordagens estão em sintonia com as indicações descritas com as competências e habilidades do século XXI sugeridas pela UNESCO: pensamento crítico e solução de problemas; criatividade; comunicação; e cooperação.

Em resumo, parte significativa das escolas bilíngues privadas do país operam pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, frequentemente por meio de opções relacionadas à arte, computação ou pelo reforço aos componentes curriculares tradicionais – geografia, história, matemática. Ou seja, são escolas de ensino tradicional que acrescentam programas bilíngues.

Em praticamente todas as unidades federativas do país há alguma oferta de língua estrangeira em escolas públicas, frequentemente o inglês, na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, algo como 2800 municípios (Tanaka, J., 2017). É o caso de Londrina/PR, cujo “Projeto Londrina Global”, iniciado por meio da Deliberação 03/2007, oferece aulas de língua inglesa do 1º ao 5º ano da Ensino Fundamental. O programa visa a formação integral, articulando elementos lúdicos, interdisciplinares e interculturais. Contando com projeto pedagógico próprio, modalidades de vínculo com professores e formação continuada, já alcançou mais de 10 mil estudantes.

Por meio do Decreto 31.187/2009, o Rio de Janeiro instituiu o “Programa Rio Criança Global”, programa experimental bilíngue que se iniciou em 2013. Em 2019, o projeto abarcava 28 escolas bilíngues nas comunidades do Complexo do Alemão e Complexo da Maré, áreas de vulnerabilidade social que concentram 31 favelas e cerca de 200 mil habitantes. Estendendo-se da Educação Infantil ao 6º do Ensino Fundamental, eram 14 escolas com língua portuguesa e inglês como segunda língua; 11 com espanhol; 3 com alemão; e 1 com francês. Os eixos centrais eram linguagem, artes, ciência e matemática. Na contratação de professores, observavam-se as competências orais. Instituições como UFRJ, UERJ, UFF e PUC-RJ assessoravam o projeto, que ofertava formação continuada aos professores quinzenalmente.

Há significativas ocorrências pelo país de projetos educacionais exitosos no ensino de língua estrangeiras, mas isso não significa que todos tenham propostas passíveis de serem denominadas como educação bilíngue.

No Brasil e noutros países, as experiências bem-sucedidas de educação bilíngue parecem seguir as 5 recomendações essenciais para mudanças complexas: 1. visão; 2. habilidades; 3. motivação; 4. recursos; e 5. plano de ação (Villa, R; Thousand, J., 2000).

## **2.5 BNCC e Educação bilíngue**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipulou a língua inglesa como a única língua estrangeira obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A BNCC estabeleceu campos de experiência para a Educação Infantil e campos de atuação para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conforme Liberalli (2019):

*O domínio dos saberes para a participação nesses campos de experiências e de atuação se mostra essencial em um quadro voltado para a inserção de alunos em um mundo superdiverso e multilíngue. E isso se torna possível quando a reflexão sobre o currículo é permeada por uma compreensão de como a linguagem, em suas múltiplas formas, organiza esse processo.*

Os campos de experiência da Educação Infantil compreendem:

- eu, o outro e o nós – Interação das crianças com os pares e com adultos para a constituição de modos de agir, sentir, pensar e descobrir.
- Corpo, gestos e movimentos – Exploração do mundo, do espaço e dos objetos por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos.
- Traços, sons, cores e formas – Convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, como meio de experiências diversificadas.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação – Interações qualificadas, inclusive com as múltiplas linguagens, para ampliação e enriquecimento do escopo de participação no mundo.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – Construção de experiências para o desenvolvimento da curiosidade sobre espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais.

Já os campos de atuação do Ensino Fundamental e Ensino Médio compreendem:

- Campo da vida cotidiana (Ensino Fundamental) – Reflexão sobre atividades vivenciadas cotidianamente nos espaços doméstico, familiar, escolar, cultural e profissional.
- Campo da vida pessoal (Ensino Médio) – Reflexão crítica sobre a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo.
- Campo das práticas de estudo e de pesquisa – Apropriação de modos de exploração de temas do mundo e das ciências em diversos âmbitos e por múltiplas perspectivas.
- Campo jornalístico-midiático – Acesso à mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e ao discurso publicitário em diferentes contextos mundiais, de maneira crítica e expandida.
- Campo de atuação na vida pública – Inserção nos discursos/ textos que regulam, propõem e reivindicam a convivência em sociedade.
- Campo artístico-literário – Valorização, fruição e produção de manifestações artísticas, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.

Os campos de experiência para a Educação Infantil e os campos de atuação previstos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio constituem material indispensável para o planejamento do currículo das escolas bilíngues no Brasil.

Entretanto, a BNCC não estipulou objetivos de aprendizagem para a língua inglesa em termos de proficiência a ser atingida na educação básica. Não temos parâmetros nacionais de

avaliação ou testes padronizados de proficiência, a exemplo do EF SET, IELTS, TOEFL iBT, Cambridge English Scale, Global Scale of English ou Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), em português, Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação, conforme segue:

Nível	Competências	
<b>BÁSICO</b>	A1	Iniciante
	A2	Básico
<b>INDEPENDENTE</b>	B1	Intermediário
	B2	Independente
<b>PROFICIENTE</b>	C1	Proficiente
	C2	Domínio pleno

A partir de 2018, o CEFR acrescentou a categoria “mediação”, que envolve colaboração, capacidade de síntese e relacionamento intercultural. Essa competência está em consonância com as competências do século XXI e as 10 competências gerais da BNCC. O CEFR contempla referências para todos os níveis de proficiência e ainda contempla domínios relativos à esfera individual, pública, laboral e educacional.

A experiência internacional mostra a adoção de algum modelo ou a configuração nacional a partir da adaptação dos existentes. De todo modo, referências sobre a qualidade do aprendizado são fundamentais para avaliar o trabalho feito e para orientar etapas subsequentes do ensino, além de nos colocar em sintonia com o que é feito no mundo. Daí a importância da utilização de padrões de qualidade na averiguação de proficiência para professores e estudantes.

## II – VOTO DO RELATOR

Voto pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF),

Conselheiro Ivan Cláudio Pereira Siqueira – Relator

## III – DECISÃO DA CÂMARA

## Referências

- ADA, A.; BAKER, C. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- BARRON-HAUWAERT, S. *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004.
- BIALYSTOK, E. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BLONDIN, C., et al. Taeschner. *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT, 1999.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.
- BOURGOGNE, A. *Be bilingual: Practical ideas for multilingual families*. Kindle Edition, 2012.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CARMEL, S. et al. Multiculturalism and Creativity: Effects of Cultural Context, Bicultural Identity, and Ideational Fluency. *Social Psychological and Personality Science*, v. 4, 2013.
- CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, 1999.
- CRONQUIST, K; FISZBEIN, A. English Language Learning in Latin America. *The dialogue*, September 2017.
- CUMMINS, J. "Bilingual education: Basic principles". In J. Dewaele; HOUSEN, A. ; WEI, L. *Bilingualism: Beyond basic principles* (Kindle edition). Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, U.; ANDERSSON, S.. *Growing up with two languages: A practical guide* 2nd edition. London: Routledge, 2004.
- DOBSON, A; PÉREZ MURILLO, M; JOHNSTONE, R. *Bilingual Education Project Spain Evaluation Report*. Spain: British Council, Gobierno de España, 2010.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.
- GARROUSTE, C. Language skills and economic returns. *Policy Futures in Education*, n. 6, v. 2, 2008.
- GROSJEAN, F. *Bilingual: Life and reality* (Kindle ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.
- \_\_\_\_\_. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, n. 36, v. 1, 1989.
- HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.



HAUGEN, E. *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

IANCO-WORRALL, A. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, n. 43, 1390-1400, 1972.

LIBERALLI, F. “A BNCC e a elaboração de currículos para Educação Bilíngue”. In: MEGALE, A. (Org.) *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARINI, E. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. *Revista Educação*, ed. 251, 06ago2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/06/expansao-das-escolas-bilíngues-no-brasil/>> Acesso em: 17 de maio de 2020.

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

MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan, 2008.

PEAL, E.; LAMBERT, W. The relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, n. 76, v. 27, 1962.

SOUZA, R. “Metodologias para a Educação Bilíngue”. In: MEGALE, A. (Org.) *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

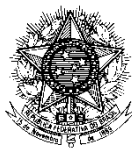
TANACA, J. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global, 2017. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina.

VAN WEICHEM, M.; HALBACH, A. *A Parents' guide to bilingualism*. Madrid: British Council, Universidad de Alcalá, Macmillan Education, s/d.

VILLA, R; THOUSAND, J. *Restructuring for Caring and Effective Education: Piecing the Puzzle Together*. Michigan University: Brookes Publishing, 2000.

WANG, L. *Growing up with three languages: Birth to eleven*. Bristol: Multilingual Matters, 2008.

WEI, L. “Dimensions of bilingualism”. In: *The bilingualism reader*. Londres; Nova York: Routledge, 2000.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PROJETO DE RESOLUÇÃO Nº DE 2020**

*Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilingue*

**O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei n. 9.131 de 24 de novembro de 1995, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996....

CONSIDERANDO o exposto no Parecer CNE/CEB nº

Resolve:

Art. 1º Esta Resolução normatiza requisitos básicos para a oferta de educação bilíngue por escolas bilíngues ou escolas internacionais conforme os termos do Parecer.

§ 1º Escolas internacionais são instituições escolares no Brasil que cumprem os requisitos legais do país de origem:

I – para efeito de reconhecimento de estudos e certificação no território nacional, as escolas internacionais devem cumprir a legislação e as normas educacionais brasileiras.

II – para efeito de reconhecimento de estudos e certificação no território nacional, as escolas internacionais brasileiras no exterior devem cumprir a legislação e as normas educacionais brasileiras.

§ 2º Escolas bilíngues se caracterizam por promover rotinas de imersão cultural e linguística na segunda língua, observando:

I – tempos de instrução nas línguas envolvidas, abrangendo no mínimo 3/4 da carga horária na segunda língua na educação infantil, 1/3 no ensino fundamental e 1/4 no ensino médio.

II – que a segunda língua deve ser meio de instrução de disciplinas, e não somente de aprendizado linguístico nos moldes históricos e tradicionais do ensino de línguas.

III – abordagens pedagógicas compatíveis com conceitos de bilinguismo intercultural.

IV – o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e culturais na segunda língua conforme competências e habilidades dispostas na BNCC.

V – que os modelos pedagógicos e o currículo das escolas bilíngues não podem promover segregação entre os estudantes do seu estabelecimento.

VI – que as escolas bilíngues não podem se utilizar de modelos de bilinguismo que favorecem concepções assimilacionistas e reducionistas de aprendizagem, e cujo objetivo ou resultado não é o desenvolvimento das duas línguas e culturas, mas sim o apagamento de uma delas – o que ocorre especialmente nas escolas indígenas.

VII – sem prejuízo das disposições desta Resolução, as escolas bilíngues indígenas ou que acolham populações indígenas devem cumprir o disposto na legislação e normas educacionais indígenas.

Art. 2º Professores de escolas bilíngues em todas os níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou teste de proficiência.

Art. 3º No âmbito de suas atribuições, os sistemas de ensino devem regulamentar a educação bilíngue no seu âmbito de competência estabelecendo:

I – requisitos de proficiência para os professores que atuam em escolas bilíngues.

II – condições de certificação de proficiência para professores e estudantes.

III – políticas de avaliação de ensino e aprendizagem.

Art. 4º Recomenda-se ao Ministério da Educação e as redes públicas de ensino o estabelecimento de parcerias com instituições de reconhecida notoriedade na temática a fim de promover políticas de educação multilíngue.

Art. 5º O PNLD considerará o disposto nesta Resolução para o ensino de língua estrangeira.

Art 6º Recomenda-se ainda ao Ministério da Educação:

I – criação de setor para o desenvolvimento de plataforma digital com materiais e recursos didáticos para educação bilíngue.

II – fomento à política de educação bilíngue envolvendo formação inicial e continuada de professores nas Instituições de Ensino Superior.

III – fomento a bolsas de estudo e a pesquisas acadêmicas interdisciplinares em programas de pós-graduação sobre educação bilíngue.

IV – criação ou adoção de padrões de avaliação e de certificação de proficiência em nível nacional.