

Entre a promessa e a exclusão: tensões nas políticas de educação bilíngue no Brasil

RESUMO

Antonieta Heyden Megale
megaleunifesp@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2742-4551>
Universidade Federal de São Paulo
(Unifesp), Guarulhos, SP, Brasil

Este artigo propõe uma análise crítica da educação bilíngue no Brasil, tensionando os discursos hegemônicos que sustentam o mito do monolinguismo nacional e a ascensão das escolas bilíngues pautadas na lógica de mercado. Parte-se da constatação de que, apesar da profunda diversidade linguística brasileira, ainda predomina a ideia de que o português é a única língua legítima do país — narrativa sustentada por políticas linguísticas de apagamento histórico. Em seguida, examina-se a expansão das escolas bilíngues português-ínglês e a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, analisando como esses processos aprofundam desigualdades e legitimam uma compreensão utilitarista e hierarquizante da linguagem. Por fim, o artigo aponta princípios para uma educação bilíngue, fundamentadas em uma pedagogia intercultural crítica e não colonial, comprometida com a justiça linguística, cognitiva e social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue. Diversidade linguística. Colonialidade. Justiça linguística. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base a palestra apresentada por mim na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), durante a Série de Webinários sobre Educação Plurilíngue e Formação Docente, promovida pelo Departamento de Educação (DEPED) e o Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente – Transmutare, em parceria com o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM), da UTFPR, campus Curitiba, no dia 20 de setembro de 2021.

Nesse ano, sob a coordenação da professora Dra. Samira Abdel Jalil, foi realizada a primeira edição da série, composta por quatro encontros virtuais que reuniram pesquisadores e profissionais da área com o objetivo de fomentar o debate sobre políticas linguísticas, práticas pedagógicas e experiências em educação plurilíngue no Brasil. A programação incluiu os seguintes webinars: (1) "(Des)caminhos da educação plurilíngue no Brasil", ministrado por mim, Dra. Antonieta Megale (UNIFESP); (2) "Educação plurilíngue e seus contextos", conduzido pelas professoras Dra. Marta Rejane Proença Filietaz (UTFPR) e Mônica Tomaz de Aquino (Dual Language Immersion Program); (3) "Vivências em educação plurilíngue", apresentado pelas professoras Dra. Laura Fortes (UNILA) e Dra. Laura Janaina Dias Amato (UNILA), com a participação de Beatriz Aquino Feijó e Maria Luísa Ajub Bridi; e (4) "Educação plurilíngue e prática docente", ministrado pelos professores Dr. André Luís Specht (UNICENTRO) e Dr. Henrique Oliveira da Silva (UTFPR).

Em 2022, foi realizada a segunda edição da Série de Webinars "Educação Plurilíngue e Prática Docente", reafirmando o compromisso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com a ampliação do debate sobre educação plurilíngue e formação docente no Brasil. A programação diversificada abordou temas contemporâneos e desafiadores do campo, tais como metodologias para a educação bilíngue, práticas de formação docente em língua portuguesa adicional e materna, elaboração de materiais para o ensino de Português como Língua de Acolhimento, políticas linguísticas em contextos indígenas, internacionalização e inclusão de alunos surdos. Participaram como palestrantes os professores Dra. Renata Condi (Colégio Rio Branco), Dr. Henrique Leroy (UFMG), Me. Silvana Mamani, Dra. Laura Fortes (UNILA), Delia Rocha (Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo), Me. Fernanda Baldin (UTFPR) e Dra. Silvia Andreis (UTFPR), reunindo experiências e reflexões teórico-práticas que contribuíram significativamente para o fortalecimento de uma abordagem crítica, plural e comprometida com a justiça linguística na formação de professores.

Em 2023, a terceira edição da Série de Webinars "Educação Plurilíngue e Prática Docente" foi realizada, ampliando ainda mais o espaço de discussão sobre temas urgentes relacionados à diversidade linguística e à formação docente. O evento promoveu quatro encontros virtuais com a presença de pesquisadoras e especialistas nacionais e internacionais. A programação incluiu a palestra "Diversidade na educação básica ou 'ainda somos e vivemos como nossos pais'?",

ministrada pela Professora Dra. Laura Janaina Dias Amato (UNILA); a mesa “Narrativas de migrantes falantes de árabe no Brasil”, com a participação de Kamilia Akminasi, Oula Al-Saghir, NourAllah Al-Lahham e do Professor Jibril Keddeh; a palestra “Educação plurilíngue e formação docente para a Educação Básica”, proferida pela Dra. Michele Salles El Kadri (UEL); e a mesa “Acolhimento de migrantes na Educação Básica brasileira”, conduzida pelas Dra. Yara Carolina Campos de Miranda (UFMG) e Dra. Liliane Francisca Batista (UFMG). A iniciativa reafirmou o compromisso da UTFPR com a valorização do multilinguismo, do acolhimento de populações migrantes e da formação crítica de educadoras e educadores.

Em 2025, foi realizada a IV Série de Webinars “Educação Plurilíngue e Prática Docente” em conjunto com o III Seminário Multilinguismo e Educação, consolidando-se como um espaço importante de debate e formação sobre políticas linguísticas e práticas multilíngues no país. Ao longo de cinco encontros virtuais, pesquisadoras e especialistas compartilharam reflexões e experiências que dialogam diretamente com os desafios contemporâneos da educação plurilíngue. A professora Dra. Helena R. E. de Camargo (UFBA) abriu a programação com a palestra “Acolhimento linguístico a crianças migrantes: possibilidades para uma sala de aula com alunos migrantes e nacionais”. Na sequência, as professoras Dra. Carina F. P. Balzan (IFRS) e Dra. Cristina B. Citolin (IFRS) ministraram a conferência “Alfabetização, letramento e a produção de materiais didáticos para a infância migrante”. A terceira palestra, “Educação bilíngue em línguas de prestígio: algumas reflexões sobre a formação de professores”, foi proferida pela professora Dra. Taisa Pinetti Passoni (UTFPR). Em seguida, a professora Dra. Fernanda Coelho Liberali (PUC-SP) discutiu o tema “Currículo insurgente em educação plurilíngue: multiletramento engajado para transformar realidades”. Encerrando a série, a professora Dra. Giselli Mara da Silva (UFMG) apresentou a palestra “Práticas de leitura em Português para estudantes surdos”. Conjuntamente, os eventos reafirmaram a relevância de espaços formativos comprometidos com o acolhimento linguístico, a justiça social e a construção de práticas pedagógicas plurilíngues críticas e transformadoras.

Naquela ocasião, na abertura da I Série de Webinários sobre Educação Plurilíngue e Formação Docente, propus uma reflexão sobre os desafios da educação bilíngue no Brasil, guiada pelas seguintes questões: (i) Como compreender e significar o fenômeno da educação bilíngue no Brasil? (ii) Quais bilinguismos promovemos e quais invisibilidades produzimos? (iii) Como fomentar uma educação bilíngue comprometida com a equidade social? (iv) De que modo a presença ou ausência de marcos legais — como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, aprovadas em 2020 e à espera de homologação — contribui para esse debate?

Nas últimas décadas, a educação bilíngue tem conquistado visibilidade no Brasil, particularmente no setor privado. Impulsionada por discursos de internacionalização, promessa de sucesso global e vantagem cognitiva, ela passou a ser associada à excelência, à modernidade e ao capital cultural de grupos

privilegiados. No entanto, esse crescimento acelerado não é neutro: ocorre em um país historicamente atravessado por profundas desigualdades sociais, por apagamentos de suas línguas originárias e de imigração, e por uma ideologia do monolinguismo enraizada em políticas educacionais e imaginários nacionais.

A emergência das escolas bilíngues — majoritariamente privadas e com ênfase no inglês — se insere, assim, em um contexto de mercantilização da educação, no qual línguas se tornam *commodities*, e o capital linguístico é convertido em diferencial competitivo, acentuando mecanismos de acesso e exclusão. A proposta de regulamentação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, aprovada em 2020, ainda sem homologação, explicita parte dessas tensões: ao mesmo tempo em que se configura como marco normativo relevante, o documento levanta preocupações quanto à padronização descontextualizada, à pressão performática sobre estudantes e professores, e à visão instrumental de língua, desvinculada de práticas sociais, culturais e políticas.

Quase quatro anos após aquela conferência, este artigo revisita essas questões à luz dos movimentos e das resistências que marcaram o cenário da educação bilíngue no Brasil desde então. Vivenciamos, nesse período, o crescimento da implementação de escolas bilíngues em redes públicas de ensino¹, especialmente em municípios e estados que criaram normativas próprias para regulamentar essas ofertas. Ao mesmo tempo, seguimos acompanhando a não homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja ausência de oficialização evidencia as disputas políticas e ideológicas em torno do conceito de bilinguismo e da própria função social da escola.

Este artigo está organizado em cinco seções principais. Na primeira, discutimos o mito do monolinguismo no Brasil e os efeitos históricos e políticos da negação da diversidade linguística no país. Em seguida, na segunda seção, analisamos criticamente a ascensão das escolas bilíngues que têm o inglês e o português como línguas de instrução, destacando os riscos da mercantilização da educação e da transformação das línguas em mercadorias simbólicas. A terceira seção examina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue, argumentando que sua estrutura normativa tende a reforçar desigualdades e silenciar epistemologias locais. Na quarta seção, exploramos princípios que tensionam o modelo hegemônico de educação bilíngue, identificando resistências e outras possibilidades fundamentadas em perspectivas interculturais, decoloniais e comprometidas com a justiça linguística. Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais argumentos desenvolvidos ao longo do texto, refletindo sobre os desafios persistentes e reafirmando a necessidade de construir uma educação bilíngue crítica, plural e comprometida com a justiça social.

O MITO DO MONOLINGUISMO E A DIVERSIDADE SILENCIADA

Apesar de sua intensa diversidade linguística, o Brasil ainda se constrói política e simbolicamente a partir do mito do monolinguismo nacional. Esse mito, historicamente forjado, naturaliza a ideia de que o português é a única língua legítima do país, invisibilizando centenas de outras línguas que compõem o repertório sociolinguístico de seus habitantes. Segundo dados do Censo do IBGE (2022)², há mais de 295 línguas indígenas em uso no território nacional. Além disso, somam-se a esse quadro cerca de 40 línguas de imigração, línguas africanas em contextos quilombolas e religiosos, e as línguas de sinais, dentre elas a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Como aponta Oliveira (2009), esse desconhecimento generalizado da pluralidade linguística brasileira “não é casual”. Trata-se de uma construção ideológica ativa: “conhecimentos e desconhecimentos são produzidos a partir de óticas ideológicas determinadas” (Oliveira, 2009, s/p). Assim, a ideia de que “no Brasil se fala português” é uma narrativa hegemônica que mascara uma realidade muito mais complexa, reforçando processos históricos de invisibilização, glotocídio e marginalização de comunidades linguísticas inteiras.

Ao longo da história brasileira, políticas linguísticas explícitas e implícitas contribuíram para esse apagamento. O Diretório dos Índios, editado pelo Marquês de Pombal no século XVIII, proibiu, dentre outros aspectos, o uso das línguas indígenas em favor do português como parte do projeto de colonização e assimilação. No período Vargas, durante o Estado Novo, línguas como alemão, italiano e japonês foram proibidas, e escolas e gráficas que operavam com essas línguas foram fechadas. Já no campo da educação de surdos, políticas de oralismo buscaram impor o português como única língua legítima, desconsiderando a importância da Libras como língua natural dessas comunidades. Essas ações não foram isoladas - tratam-se de estratégias sistemáticas de repressão linguística que sustentam o mito do monolinguismo e operam como dispositivos de exclusão e controle social. Como afirma Bourdieu (1991), a imposição simbólica de uma língua dominante está diretamente ligada às estruturas de poder que organizam o espaço social.

Reconhecer essa diversidade silenciada é um passo essencial para repensar a educação bilíngue no Brasil. Não como privilégio de poucos, nem como espelho de modelos estrangeiros, mas como um projeto profundamente ancorado nos contextos locais, que valorize saberes historicamente subalternizados e enfrente a injustiça linguística que ainda estrutura grande parte do sistema educacional brasileiro. Isso exige, como aponta Walsh (2009), uma pedagogia decolonial comprometida com a pluralidade, o diálogo intercultural e o reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento.

A ASCENSÃO DAS ESCOLAS BILÍNGUES PORTUGUÊS-INGLÊS NO BRASIL

Nas últimas décadas, o Brasil tem vivenciado uma expansão acelerada de escolas autodenominadas bilíngues, sobretudo no setor privado, voltadas majoritariamente para o ensino de inglês em combinação com o português. Essa ascensão está diretamente associada à valorização mercadológica do inglês como capital linguístico (Bourdieu, 1991), à crescente internacionalização de processos educacionais e à promessa de vantagens competitivas em um mundo globalizado (Megale, 2024). Em um país marcado pela desigualdade estrutural, o acesso a esse tipo de educação permanece altamente restrito e seletivo — ainda que muitas vezes seja propagado como ferramenta de democratização do conhecimento.

Apesar de não existirem dados oficiais consolidados, estima-se que apenas cerca de 3 a 4% das escolas privadas no Brasil ofereçam programas bilíngues com base em línguas hegemônicas, como o inglês, alemão, espanhol ou francês. Dado que a rede privada representa apenas 21,7% da educação básica brasileira (INEP, 2021)³, percebe-se que essa expansão está longe de atingir amplamente a população. Ainda assim, o discurso da proliferação de escolas bilíngues se dissemina com força no campo educacional, muitas vezes sustentado por narrativas midiáticas que mascaram as assimetrias envolvidas. Um exemplo é a manchete veiculada por um jornal de grande circulação: “*Com mensalidades a partir de R\$ 1.000, ensino bilíngue chega à periferia de São Paulo*”. No entanto, em um país onde cerca de um quarto da população vive com menos de R\$ 601,00 mensais⁴, é evidente que esse “acesso” continua profundamente desigual e excludente. Essa expansão vem acompanhada de uma série de discursos justificadores, que atribuem ao bilinguismo, envolvendo línguas que têm maior prestígio mundial, promessas de vantagens cognitivas, acesso à cidadania global e melhoria do desempenho acadêmico. Muitas vezes, esses discursos operam com base em uma concepção funcionalista e instrumental da linguagem, associada à lógica neoliberal de eficiência e adaptabilidade. Assim, o sujeito bilíngue ideal é aquele que melhora suas “sinapses”, se adapta ao mercado global e se torna um cidadão competitivo, deslocando o foco da formação crítica e humanista para a lógica da produtividade e da empregabilidade.

Como aponta Heller (2010), a língua — especialmente o inglês — tem sido convertida em *commodity*, ou seja, uma mercadoria que pode ser comprada, vendida e utilizada como moeda de troca social. Nessa lógica, as línguas são hierarquizadas: enquanto o inglês é alçado à condição de bem essencial, outras línguas brasileiras — como as indígenas, de migração ou utilizadas na fronteira — são desvalorizadas, invisibilizadas ou tratadas como obstáculos ao progresso. Essa valorização desigual das línguas reproduz o que Veroneli (2021) denomina de colonialidade da linguagem, em que a língua do colonizador é vista como superior, bela e útil, enquanto as demais são associadas à pobreza, ao atraso e à incapacidade. Como afirmam Otheguy, García e Reid (2015), essa lógica está na base da colonialidade linguística, que define quais línguas (e quais sujeitos) são legítimos no espaço escolar.

É nesse contexto que emergem não apenas escolas bilíngues, mas também programas de intensificação linguística — com mais aulas de inglês ou disciplinas esporadicamente ministradas nessa língua — e uma variedade de soluções educacionais híbridas oferecidas como produtos no mercado educacional. Esses formatos, muitas vezes impulsionados por consultorias e plataformas privadas, alimentam a crença de que basta acrescentar uma língua adicional para internacionalizar a escola e preparar o aluno para o futuro. Contudo, como observa Adorno (1995), quando a escola abandona seu compromisso com a formação humana e emancipada, e se volta exclusivamente para a formação de mão de obra, ela perde sua função social e se torna cúmplice das estruturas de alienação. A educação bilíngue, nesse cenário, corre o risco de tornar-se mais um mecanismo de reprodução das desigualdades — sobretudo quando guiada por indicadores de proficiência padronizada, lógicas de ranqueamento e avaliações internacionais, em detrimento de projetos comprometidos com justiça social, linguística e epistêmica.

A análise crítica dessa ascensão não desqualifica o valor das línguas adicionais, incluindo o inglês; ao contrário, defende seu potencial transformador quando desvinculadas de lógicas de adaptação ao status quo. Assim, a educação bilíngue em línguas hegemônicas só poderá assumir um papel socialmente transformador — ampliar horizontes epistemológicos, fortalecer identidades plurais e contestar desigualdades — se romper com o papel colonial que historicamente a posiciona como mecanismo de reprodução social, orientando-se por projetos pedagógicos interculturais e não coloniais, situados nas realidades locais.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Apesar de sua intensa diversidade linguística, o Brasil ainda se constrói política e simbolicamente a partir do mito do monolinguismo nacional. Esse mito, historicamente forjado, naturaliza a ideia de que o português é a única língua legítima do país, invisibilizando centenas de outras línguas que compõem o repertório sociolinguístico de seus habitantes. Segundo dados do Censo do IBGE (2022)⁵, há mais de 295 línguas indígenas em uso no território nacional. Além disso, somam-se a esse quadro cerca de 40 línguas de imigração, línguas africanas em contextos quilombolas e religiosos, e as línguas de sinais, dentre elas a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Como aponta Oliveira (2009), esse desconhecimento generalizado da pluralidade linguística brasileira “não é casual”. Trata-se de uma construção ideológica ativa: “conhecimentos e desconhecimentos são produzidos a partir de óticas ideológicas determinadas” (Oliveira, 2009, s/p). Assim, a ideia de que “no Brasil se fala português” é uma narrativa hegemônica que mascara uma realidade muito mais complexa, reforçando processos históricos de invisibilização, glotocídio e marginalização de comunidades linguísticas inteiras.

Ao longo da história brasileira, políticas linguísticas explícitas e implícitas contribuíram para esse apagamento. O Diretório dos Índios, editado pelo Marquês de Pombal no século XVIII, proibiu, dentre outros aspectos, o uso das línguas indígenas em favor do português como parte do projeto de colonização e assimilação. No período Vargas, durante o Estado Novo, línguas como alemão, italiano e japonês foram proibidas, e escolas e gráficas que operavam com essas línguas foram fechadas. Já no campo da educação de surdos, políticas de oralismo buscaram impor o português como única língua legítima, desconsiderando a importância da Libras como língua natural dessas comunidades. Essas ações não foram isoladas - tratam-se de estratégias sistemáticas de repressão linguística que sustentam o mito do monolinguismo e operam como dispositivos de exclusão e controle social. Como afirma Bourdieu (1991), a imposição simbólica de uma língua dominante está diretamente ligada às estruturas de poder que organizam o espaço social.

Reconhecer essa diversidade silenciada é um passo essencial para repensar a educação bilíngue no Brasil. Não como privilégio de poucos, nem como espelho de modelos estrangeiros, mas como um projeto profundamente ancorado nos contextos locais, que valorize saberes historicamente subalternizados e enfrente a injustiça linguística que ainda estrutura grande parte do sistema educacional brasileiro. Isso exige, como aponta Walsh (2009), uma pedagogia decolonial comprometida com a pluralidade, o diálogo intercultural e o reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento.

A ASCENSÃO DAS ESCOLAS BILÍNGUES PORTUGUÊS-INGLÊS NO BRASIL

Nas últimas décadas, o Brasil tem vivenciado uma expansão acelerada de escolas autodenominadas bilíngues, sobretudo no setor privado, voltadas majoritariamente para o ensino de inglês em combinação com o português. Essa ascensão está diretamente associada à valorização mercadológica do inglês como capital linguístico (Bourdieu, 1991), à crescente internacionalização de processos educacionais e à promessa de vantagens competitivas em um mundo globalizado (Megale, 2024). Em um país marcado pela desigualdade estrutural, o acesso a esse tipo de educação permanece altamente restrito e seletivo — ainda que muitas vezes seja propagado como ferramenta de democratização do conhecimento.

Apesar de não existirem dados oficiais consolidados, estima-se que apenas cerca de 3 a 4% das escolas privadas no Brasil ofereçam programas bilíngues com base em línguas hegemônicas, como o inglês, alemão, espanhol ou francês. Dado que a rede privada representa apenas 21,7% da educação básica brasileira (INEP, 2021)⁶, percebe-se que essa expansão está longe de atingir amplamente a população. Ainda assim, o discurso da proliferação de escolas bilíngues se dissemina com força no campo educacional, muitas vezes sustentado por narrativas midiáticas que mascaram as assimetrias envolvidas. Um exemplo é a manchete veiculada por um jornal de grande circulação: *“Com mensalidades a partir de R\$ 1.000, ensino bilíngue chega à periferia de São Paulo”*. No entanto, em

um país onde cerca de um quarto da população vive com menos de R\$ 601,00 mensais⁷, é evidente que esse “acesso” continua profundamente desigual e excludente.

Essa expansão vem acompanhada de uma série de discursos justificadores, que atribuem ao bilinguismo, envolvendo línguas que têm maior prestígio mundial, promessas de vantagens cognitivas, acesso à cidadania global e melhoria do desempenho acadêmico. Muitas vezes, esses discursos operam com base em uma concepção funcionalista e instrumental da linguagem, associada à lógica neoliberal de eficiência e adaptabilidade. Assim, o sujeito bilíngue ideal é aquele que melhora suas “sinapses”, se adapta ao mercado global e se torna um cidadão competitivo, deslocando o foco da formação crítica e humanista para a lógica da produtividade e da empregabilidade.

Como aponta Heller (2010), a língua — especialmente o inglês — tem sido convertida em *commodity*, ou seja, uma mercadoria que pode ser comprada, vendida e utilizada como moeda de troca social. Nessa lógica, as línguas são hierarquizadas: enquanto o inglês é alçado à condição de bem essencial, outras línguas brasileiras — como as indígenas, de migração ou utilizadas na fronteira — são desvalorizadas, invisibilizadas ou tratadas como obstáculos ao progresso. Essa valorização desigual das línguas reproduz o que Veroneli (2021) denomina de colonialidade da linguagem, em que a língua do colonizador é vista como superior, bela e útil, enquanto as demais são associadas à pobreza, ao atraso e à incapacidade. Como afirmam Otheguy, García e Reid (2015), essa lógica está na base da colonialidade linguística, que define quais línguas (e quais sujeitos) são legítimos no espaço escolar.

É nesse contexto que emergem não apenas escolas bilíngues, mas também programas de intensificação linguística — com mais aulas de inglês ou disciplinas esporadicamente ministradas nessa língua — e uma variedade de soluções educacionais híbridas oferecidas como produtos no mercado educacional. Esses formatos, muitas vezes impulsionados por consultorias e plataformas privadas, alimentam a crença de que basta acrescentar uma língua adicional para internacionalizar a escola e preparar o aluno para o futuro. Contudo, como observa Adorno (1995), quando a escola abandona seu compromisso com a formação humana e emancipada, e se volta exclusivamente para a formação de mão de obra, ela perde sua função social e se torna cúmplice das estruturas de alienação. A educação bilíngue, nesse cenário, corre o risco de tornar-se mais um mecanismo de reprodução das desigualdades — sobretudo quando guiada por indicadores de proficiência padronizada, lógicas de ranqueamento e avaliações internacionais, em detrimento de projetos comprometidos com justiça social, linguística e epistêmica.

A análise crítica dessa ascensão não desqualifica o valor das línguas adicionais, incluindo o inglês; ao contrário, defende seu potencial transformador quando desvinculadas de lógicas de adaptação ao status quo. Assim, a educação bilíngue em línguas hegemônicas só poderá assumir um papel socialmente transformador — ampliar horizontes epistemológicos, fortalecer identidades

plurais e contestar desigualdades — se romper com o papel colonial que historicamente a posiciona como mecanismo de reprodução social, orientando-se por projetos pedagógicos interculturais e não coloniais, situados nas realidades locais.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES

Em julho de 2020, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a versão final das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue, documento que ainda aguarda homologação pelo MEC. Essa normativa, apresentada inicialmente como uma tentativa de regulamentar uma prática em expansão no Brasil, levanta uma série de preocupações quando analisada sob o prisma das desigualdades sociais, linguísticas e educacionais do país. Embora o documento afirme não se restringir à escola bilíngue com ênfase no inglês, seu conteúdo normativo revela uma forte inclinação a legitimar esse modelo, amplamente alinhadas lógicas de mercado e orientadas por uma concepção funcionalista da linguagem. Isso se evidencia tanto nas referências indiretas ao inglês como principal língua adicional quanto na ausência de menções concretas à educação indígena, surda, de fronteira ou de migração, salvo breves contextualizações iniciais.

Um dos pontos mais controversos das diretrizes é a definição da carga horária mínima em língua adicional. Estabelece-se que, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve variar entre 30% e 50%; no Ensino Médio, o mínimo é de 20%, podendo ser ampliado indefinidamente por meio dos itinerários formativos. Essa padronização desconsidera completamente as realidades locais, os perfis linguísticos das comunidades e os objetivos pedagógicos de cada instituição, adotando um modelo único, voltado para o desempenho linguístico em uma língua adicional altamente valorizada socialmente.

Outro aspecto problemático diz respeito à formação docente. As diretrizes preveem que o professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Fundamental de escolas bilíngues deve ter formação em Letras ou Pedagogia, comprovar nível B2 de proficiência na língua adicional — o que pressupõe o acesso a exames internacionais, e possuir uma formação complementar em educação bilíngue, que pode ir de um curso de extensão de 120 horas até um mestrado ou doutorado. Essa amplitude, por si só, escancara a ausência de critérios qualitativos claros, ao mesmo tempo que pressupõe o investimento financeiro individual do docente, sem qualquer previsão de políticas públicas de formação continuada ou de apoio institucional.

Além disso, as diretrizes estabelecem metas de proficiência para os estudantes, estipulando que ao final do 6º ano, 80% da turma atinja nível A2; ao

final do 9º, B1; e ao final do 3º ano do Ensino Médio, B2. Essa lógica, fortemente influenciada por testes de certificação padronizados desenvolvidos fora do Brasil, ignora as múltiplas formas de aprendizagem linguística possíveis em contextos escolares diversos e desconsidera a própria concepção de linguagem como prática social. Ao reduzir o sucesso da educação bilíngue ao atingimento de níveis numéricos, o documento reforça um modelo meritocrático, excludente e distante da realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Na prática, tais exigências podem gerar um movimento de padronização e precarização das práticas pedagógicas, com escolas moldando seus currículos ao treinamento para exames, em vez de promoverem experiências plurilíngues significativas e socialmente engajadas. Como alerta Adorno (1995), esse tipo de educação perde sua função formadora quando se torna instrumento de adaptação a lógicas externas, deixando de lado o compromisso com a emancipação dos sujeitos.

A recepção das diretrizes, no entanto, foi ambígua. Enquanto setores do mercado educacional celebraram a normatização como uma vitória institucional, pesquisadores e educadores filiados a perspectivas críticas denunciaram sua falta de diálogo com as múltiplas realidades bi/multilíngues do Brasil, a imposição de critérios alinhados a modelos eurocêntricos e a ausência de mecanismos de equidade. Em vez de promover uma política pública voltada à valorização da diversidade linguística nacional, as diretrizes acabam por institucionalizar um modelo hegemônico, reafirmando a centralidade do inglês, os interesses do setor privado e a lógica de certificação como critério de qualidade. Para além da regulação técnica, elas operam como instrumento de governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008), promovendo um ideal de sujeito bilíngue altamente performático, eficiente e competitivo — em detrimento da construção de sujeitos críticos, plurais e comprometidos com as realidades de seu território.

De 2021 até o presente, pouco mudou em relação à tramitação e efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta da Educação Plurilíngue. O documento, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2020, segue sem homologação pelo Ministério da Educação, e não há qualquer sinalização oficial sobre sua eventual entrada em vigor. Essa indefinição gera um cenário de incerteza normativa e abre espaço para regulamentações paralelas, elaboradas por secretarias estaduais e municipais que, à luz das diretrizes, vêm criando suas próprias normativas — muitas vezes, com ainda maior alinhamento aos interesses do setor privado e menor diálogo com os contextos locais.

Enquanto isso, o crescimento das escolas bilíngues no Brasil segue em ritmo acelerado, impulsionado principalmente por grandes grupos educacionais nacionais e internacionais. Essas corporações têm adquirido instituições historicamente dirigidas por educadores e educadoras com forte vínculo com o território e com projetos pedagógicos próprios, promovendo uma reconfiguração do cenário educacional. A ampliação da educação bilíngue, nesse contexto, está cada vez mais associada a um processo de financeirização da educação básica, em que o ensino de línguas se torna um diferencial de mercado e a promessa de

bilinguismo opera como ativo simbólico para a captação de matrículas nas camadas médias e altas da população.

Embora ainda fortemente marcadas pela exclusividade e pelo elitismo do setor privado, as práticas de educação bilíngue começam a emergir também na rede pública como uma aposta política e pedagógica na construção de um horizonte mais justo e igualitário. Longe de serem isentas de tensões, essas iniciativas revelam contradições importantes: muitas vezes são impulsionadas por interesses neoliberais e por uma visão instrumental da língua inglesa, atrelada ao mercado de trabalho e à mobilidade internacional. Contudo, a potência das experiências que vêm se consolidando nos últimos anos — ainda que em número reduzido — reside justamente na possibilidade de subverter essa lógica, ressignificando a presença das línguas adicionais como ferramentas de formação integral, engajamento crítico e inclusão social. As escolas bilíngues públicas desestabilizam a ideia de que o bilinguismo eletivo é um privilégio de poucos, como também reconfiguram os modos de ensinar, aprender e viver as línguas, em diálogo com os territórios, as identidades e os sonhos dos sujeitos que nelas habitam.

O debate público sobre as diretrizes, por sua vez, avançou muito pouco. Antes mesmo de sua homologação, o documento já havia inspirado a elaboração de resoluções e normativas estaduais e municipais, muitas vezes adotadas sem amplo debate público e sem participação efetiva das comunidades escolares. Além disso, não há instâncias reais de participação docente, acadêmica ou comunitária na revisão da normativa, tampouco políticas que fomentem a construção coletiva de currículos plurilíngues em diálogo com as especificidades sociolinguísticas brasileiras. Diante disso, permanece o desafio de reverter uma política que, em vez de promover pluralidade e justiça linguística, tende a aprofundar desigualdades já existentes — legitimando um modelo excludente, mercantilizado e centrado na performance linguística em línguas hegemônicas, especialmente o inglês.

Nesse cenário de escassa participação social, invisibilização da diversidade linguística e consolidação de uma política orientada por interesses privatistas, torna-se necessário deslocar o olhar para iniciativas que desafiem essa lógica. Se, por um lado, o avanço normativo caminha no sentido de reforçar hierarquias linguísticas e restringir o acesso a experiências bilíngues significativas, por outro, surgem — muitas vezes à margem ou em resistência — práticas e projetos que reconfiguram os sentidos da educação bilíngue no Brasil. É nesse campo de tensões que se inscreve a próxima seção, dedicada a explorar experiências que, ao tensionar o modelo hegemônico, apontam para outras possibilidades de ensinar e aprender em múltiplas línguas.

RESISTÊNCIAS E OUTRAS POSSIBILIDADES

Diante do avanço da mercantilização da educação bilíngue no Brasil e da consolidação de políticas educacionais que aprofundam desigualdades históricas, torna-se urgente ampliar o horizonte do debate: que outras formas de se fazer educação bilíngue são possíveis? Quais práticas e projetos conseguem romper com a lógica colonial, performática e eurocentrada, abrindo caminho para experiências educativas mais plurais, críticas e enraizadas nas realidades dos sujeitos?

Uma primeira resposta possível emerge do reconhecimento da escola como espaço potencial de transformação, e não de mera adaptação. Como nos adverte Adorno (1995), a função emancipadora da educação está em sua capacidade de resistir à lógica reprodutora da alienação social. No contexto da educação bilíngue, isso significa deslocar o foco da vantagem individual — associada à ascensão socioeconômica pela via das línguas consideradas de maior prestígio — para a construção coletiva de experiências que promovam justiça social, reconhecimento e redistribuição.

Nesse sentido, uma educação bilíngue comprometida com o *bem viver* deve estar ancorada em uma pedagogia intercultural crítica (Mignolo; Walsh, 2018), que não se limita à celebração superficial da diversidade, mas que problematiza as hierarquias linguísticas, culturais e epistêmicas. Essa pedagogia assume a decolonialidade como horizonte político, construindo conhecimento *com e a partir* dos sujeitos — e não apenas *sobre* eles. Ao desafiar o disciplinamento colonial das práticas escolares, ela aposta na possibilidade de reconfigurar as formas de ensinar, aprender e conviver em múltiplas línguas.

Inspirada por Walsh (2017), a noção das *gretas* — espaços de fissura, rebeldia e reexistência que se abrem nas brechas do sistema — oferece uma metáfora potente para compreender as resistências em curso. Em diferentes regiões do país, algumas comunidades escolares têm procurado construir práticas que, mesmo inseridas em estruturas hegemônicas, subvertem discursos normativos e produzem outras formas de habitar a escola. Como afirma a autora, as gretas:

são parte integrante também das transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que [nos] obrigam a [nos] olhar criticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonialmente, a nível individual e coletivamente. Assim são constitutivos de como conceb[emos], constru[ímos] e assum[imos] [nossa] práxis [...]. (Walsh, 2017, p. 31; tradução nossa)⁸

Um exemplo dessas gretas pode ser observado na implementação da primeira escola bilíngue pública do Paraná, em Ibiporã. Embora o projeto estivesse inserido em marcos normativos que reforçam a hegemonia de determinadas

línguas — especialmente o inglês —, a elaboração da coleção *Global Kids – Portfólio Bilíngue* (El Kadri; Saviolli, 2021) abriu espaços de criação pedagógica que tensionaram a colonialidade presente no ensino de e em línguas adicionais e produziram alternativas situadas. O material, produzido de forma colaborativa entre pesquisadoras, assessoras pedagógicas e a comunidade escolar, distanciou-se dos modelos bilíngues tradicionais ao organizar o currículo por práticas sociais infantis e ao valorizar repertórios linguísticos múltiplos. Para isso, a coleção recorreu a histórias e contos de autores oriundos de contextos não hegemônicos e que abordam temas identitários, culturais e sociopolíticos sensíveis. No caso de *The Name Jar*, as crianças puderam discutir nome, identidade, pertencimento e deslocamentos culturais, questionando expectativas assimilacionistas e reconhecendo seus próprios repertórios como legítimos — um gesto de reexistência que dialoga diretamente com a noção de gretas. Outro exemplo emerge da utilização de *We Are Water Protectors*, de Carole Lindstrom, escrita a partir da perspectiva indígena. Ao trabalhar com essa narrativa, educadores são convidados a criar espaços para discutir cuidado ambiental, ancestralidade, territórios e saberes indígenas — temas frequentemente contemplados apenas a partir da perspectiva ocidental⁹. Essas escolhas rompem com a lógica curricular eurocentrada e amplia brechas para a valorização de saberes historicamente silenciados, fortalecendo as gretas enquanto espaços de insurgência e de produção de outras possibilidades de mundo. Assim, a utilização de histórias como *The Name Jar* e *We Are Water Protectors* ilustram como materiais e práticas pedagógicas podem constituir fissuras no interior de estruturas hegemônicas. Ao promover narrativas culturalmente responsivas, ampliar repertórios e legitimar vozes diversas, essas experiências podem evidenciar formas de reexistência que deslocam, ainda que parcialmente, a colonialidade e nos permitem vislumbrar a possibilidade de tentar sustentar a emergência de um currículo bilíngue situado, plural e comprometido com a justiça social.

Essas gretas se abrem, também, a partir de concepções outras de linguagem. Em contraposição à visão da língua como código autônomo e mensurável — como pressupõem os testes de proficiência e as diretrizes oficiais —, autores como Moita Lopes (2013) e Fabrício (2017) propõem entendê-la como prática social situada, profundamente imbricada nas relações de poder e nas identidades dos sujeitos. Tal perspectiva, alinhada à proposta do translinguagem¹⁰ (García; Wei, 2014), valoriza os repertórios dinâmicos dos estudantes, reconhecendo sua agência linguística e seu direito de significar o mundo com todas as suas línguas.

Sob essa ótica, aprender uma língua adicional deixa de ser um fim em si mesmo ou um instrumento de mobilidade social individualizada, para se tornar uma possibilidade de ampliação de repertórios, de construção de sentidos, de abertura ao outro — e de autoconhecimento. É nesse terreno que emerge a tentativa de reinscrever línguas — como o inglês — não como mecanismos de reprodução colonial, mas como ferramentas de resistência, denúncia e reconstrução. Achebe (1975) recorda que a língua do colonizador precisa ser capaz de carregar o peso da sua experiência africana, sublinhando, porém, que se trata

de um novo inglês: um idioma transformado, deslocado e reconfigurado para responder às condições históricas e culturais do contexto africano. No caso brasileiro, trata-se de fazer com que línguas adicionais sejam atravessadas pela experiência nacional, pelas epistemologias do Sul, pelas vozes negras, indígenas, periféricas, migrantes — historicamente silenciadas nos espaços escolares.

Essas outras possibilidades já estão timidamente em curso. Elas se manifestam em práticas pedagógicas que desconstróem estereótipos culturais, que vinculam as línguas aos territórios e às vivências dos estudantes, que questionam o racismo linguístico e epistemológico, e que assumem a escola como espaço de formação de sujeitos éticos, críticos e engajados. Como propõe Sousa Santos (2007)¹¹, não haverá justiça social sem justiça cognitiva — e isso implica garantir a todos os sujeitos o direito de produzir e circular saberes em suas línguas, como agentes legítimos de conhecimento. Ao afirmar esse compromisso, a educação bilíngue pode deixar de ser um privilégio de poucos para se tornar um ato político de insurgência e solidariedade - uma prática contra-hegemônica que, mesmo em contextos de opressão, planta sementes de transformação e esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De 2021, ano da palestra em que o texto se baseia, até o presente, o cenário da educação bilíngue no Brasil mudou em quantidade, mas não necessariamente em qualidade ou em direção. Muitas escolas surgiram ou passaram a se autodenominar bilíngues, e o termo “educação bilíngue” foi progressivamente apropriado como marca de prestígio e estratégia de mercado. No entanto, apesar da expansão quantitativa e da crescente visibilidade do tema nas redes escolares e nos discursos institucionais, nossas buscas e lutas permanecem, em grande medida, as mesmas.

Esse panorama da educação bilíngue reflete, em grande medida, o cenário mais amplo da educação brasileira, cada vez mais atravessado por processos de mercantilização, clientelismo e esvaziamento do projeto pedagógico. As escolas, pressionadas por lógicas de consumo e competição, tornam-se reféns de demandas familiares que, muitas vezes, são guiadas por valores conservadores e por uma visão instrumental da educação. Multiplicam-se os casos em que famílias ameaçam retirar seus filhos da escola diante de qualquer contrariedade — seja a escolha de um livro, a abordagem de temas considerados “sensíveis” ou a recusa de práticas pedagógicas mais tradicionais. Soma-se a isso a crescente influência de grupos privados e editoras na definição dos materiais didáticos e das soluções adotadas pelas instituições, configurando um cenário em que decisões pedagógicas deixam de ser pautadas pelo compromisso com a formação crítica e passam a atender a interesses de mercado e pressões externas. Esse processo enfraquece a autonomia escolar, compromete a liberdade docente e limita o potencial transformador da educação — inclusive da educação bilíngue.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta da Educação Plurilíngue seguem sem homologação, e os debates públicos sobre o tema continuam limitados, marcados pela ausência de escuta às comunidades escolares, aos territórios e às epistemologias subalternizadas. Ao mesmo tempo, o avanço da lógica mercantil sobre o campo educacional tende a reafirmar modelos excludentes de bilinguismo, centrados na performance linguística em línguas hegemônicas e desvinculados das realidades sociolinguísticas locais.

Neste contexto, mais do que nunca, reafirma-se a necessidade de cultivar e fortalecer as *gretas* — aquelas brechas no sistema onde outras formas de fazer educação bilíngue continuam a emergir, resistindo e reexistindo. Sigo, portanto, afirmando que outra educação bilíngue é possível — e necessária. Uma educação que se recusa a reduzir o bilinguismo a produto, a certificado, a ferramenta de distinção social. Uma educação que, em vez disso, o compreende como possibilidade de encontro, reconhecimento e transformação. Nossa tarefa continua sendo a de ampliar essas possibilidades, tensionar os discursos hegemônicos e, sobretudo, construir coletivamente práticas que façam da escola um espaço verdadeiramente democrático e plural.

Between Promise and Exclusion: Tensions in Bilingual Education Policies in Brazil of the paper in English

ABSTRACT

This article offers a critical analysis of bilingual education in Brazil, challenging the hegemonic discourses that sustain both the myth of national monolingualism and the rise of market-driven bilingual schools. It begins by acknowledging that, despite Brazil's deep linguistic diversity, the idea that Portuguese is the country's only legitimate language still prevails—a narrative shaped by long-standing linguistic policies of erasure. It then examines the expansion of Portuguese–English bilingual schools and the promulgation of the National Curriculum Guidelines for Plurilingual Education, analyzing how these developments exacerbate inequalities and legitimize a utilitarian and hierarchical understanding of language. Finally, the article outlines principles for a non-colonial, critically intercultural approach to bilingual education, grounded in commitments to linguistic, cognitive, and social justice.

KEYWORDS: Educación bilingüe. Diversidad lingüística. Colonialidad. Justicia lingüística. Políticas educativas.

Entre la promesa y la exclusión: tensiones en las políticas de educación bilingüe en Brasil

RESUMEN

Este artículo propone un análisis crítico de la educación bilingüe en Brasil, tensionando los discursos hegemónicos que sustentan el mito del monolingüismo nacional y el ascenso de las escuelas bilingües guiadas por la lógica del mercado. Se parte de la constatación de que, a pesar de la profunda diversidad lingüística brasileña, todavía predomina la idea de que el portugués es la única lengua legítima del país, una narrativa sostenida por políticas lingüísticas de borramiento histórico. A continuación, se examina la expansión de las escuelas bilingües portugués-inglés y la promulgación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Plurilingüe, analizando cómo estos procesos profundizan las desigualdades y legitiman una comprensión utilitarista y jerarquizante del lenguaje. Por último, el artículo señala principios para una educación bilingüe fundamentada en una pedagogía intercultural crítica y no colonial, comprometida con la justicia lingüística, cognitiva y social.

PALABRAS CLAVE: Educación bilingüe. Diversidad lingüística. Colonialidad. Justicia lingüística. Políticas educativas.

NOTAS

1. Para saber mais: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T.; MEGALE, A. H. *Construindo Horizontes na Educação Bilíngue Pública*. Porto Alegre: Zouk, 2024.
2. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2025.
3. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2021: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 15 nov. 2025.
4. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua: Rendimento de todas as fontes 2024*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2025.
5. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2025.
6. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2021: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 15 nov. 2025.
7. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua: Rendimento de todas as fontes 2024*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2025.
8. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis [...]
9. Para saber mais: MEGALE, A. H.; EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. Sonhar, ousar e esperar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública. *Scripta*, v. 27, n. 60, p. 36–64, 2023.
10. García e Wei referem-se à translinguagem como as múltiplas práticas discursivas vivenciadas pelos falantes, com o propósito de construir sentidos, compreender e exprimir seus mundos bilíngues.
11. A referência a Boaventura de Sousa Santos neste trabalho se limita à sua produção teórica, especialmente no que tange aos conceitos de justiça cognitiva e ecologia de saberes. Estamos cientes das denúncias de assédio sexual que vieram a público em 2023 e reconhecemos a gravidade dos relatos. A menção ao autor não implica endosso pessoal ou institucional, mas sim o reconhecimento da relevância de algumas de suas contribuições para os debates decoloniais, as quais continuam sendo objeto de crítica, disputa e reelaboração por autoras e autores comprometidos com a ética e a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. The African writer and the English language. In: ACHEBE, C. **Morning yet on creation day: essays**. London: Heinemann, 1975. p. 103–110.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity Press, 1991.
- EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A. H. **Construindo horizontes na educação bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade**. Tikinet, 2024.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HELLER, M. The commodification of language. **Annual Review of Anthropology**, v. 29, p. 101–114, 2010.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599–617, dez. 2017.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- MEGALE, A. H. **Bilingual education in Brazil: local threads in global dialogue**. São Paulo: Macmillan Education do Brasil, 2024.
- MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality: concepts, analytics and praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.
- MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227–248.
- OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. **Linguasagem**, v. 11, n. 1, p. 1–9, 2009.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281–307, 2015.
- SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3–46, 2007.
- VERONELI, G. Sobre colonialidade da linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80–100, 2021.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12–43.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17–45.

Recebido: 30 jul. 2025

Aprovado: 18 dez. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.20640

Como citar: MEGALE, A. H. Entre a promessa e a exclusão: tensões nas políticas de educação bilíngue no Brasil. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20640, p. 1-21, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Antonieta Heyden Megale

megaleunifesp@gmail.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

