

# Realidade brasileira: um desafio à construção da narrativa da nação monolíngue

HELOISA AUGUSTA BRITO DE MELLO  
Professora Associada da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (Brasil).

ALINE GOMES DA SILVA  
Professora Assistente do Instituto Federal Goiano – Uruaçu, Brasil.

---

## 1. Introdução

Hoje, mais do que nunca, o mundo é marcado pela diversidade. A globalização e os processos dela resultantes a partir da primeira metade do século XX – as tecnologias de informação, a comunicação em tempo real, os mercados hegemônicos, as migrações etc. – têm contribuído para a construção de sociedades plurais em que se misturam o global e o local. Paradoxalmente, ao se romperem as barreiras nacionais, esses processos, ao mesmo tempo em que tendem a caminhar em direção a uma “homogeneização global”, na medida em que interconectam mundialmente comunidades, organizações e culturas nacionais em novas combinações de espaço-tempo, são também marcados pela diferença, pelo confronto, pelo desalinhamento, sustentando dessa forma as culturas nacionais e fortalecendo as identidades locais ou produzindo novas identidades, mescladas, ressignificadas. Assim, pondera Hall (2006, p. 77, grifos do autor), “ao invés de pensar no global como ‘substituindo’ o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre o ‘global’ e o ‘local’”.

Seria, então, um equívoco falarmos em sociedades monolíngues ou monoculturais, pois na contemporaneidade não há lugar para concepções monolíticas. Ao contrário, cada vez mais as mudanças espaço-temporais ressaltam a diversidade de línguas e culturas, criando espaços em que valores, comportamentos e concepções de mundo conflitantes convivem e se equilibram para dar lugar a uma ordem “glocal”. Essa nova realidade não condiz, portanto, com a perspectiva monolinguística “uma língua/cultura-uma nação”. O que a história e a geopolítica nos mostram é que a maioria das nações do mundo é multilíngue/multicultural e o Brasil não é exceção, apesar da tendência míope que não raras vezes nos priva de ver as cores intensas da diversidade. Um simples cálculo acerca do número de línguas faladas em relação ao número de países do mundo pode nos dar uma ideia da situação atual. Estima-se que em torno de 7.000<sup>1</sup> línguas sejam faladas em todo o mundo (sem contar as línguas de sinais usadas pelos deficientes auditivos), distribuídas entre 192 países (registro das Nações Unidas), o que daria uma média de 36 línguas por país.

Esses dados nos dão uma ideia da diversidade linguística no mundo, apesar de que essa relação não pode ser equilibrada apenas em termos de uma simples proporcionalidade entre línguas e países, considerando-se que há maiores concentrações de línguas em determinados países e menores em outros. O fato é que o resultado dessa operação matemática é a constatação de que existem muito mais línguas do

---

<sup>1</sup> *Ethnologue languages of the world*. Part of the *Ethnologue*, 16th Edition, M. Paul Lewis, Editor.  
[http://www.ethnologue.com/ethno\\_docs/distribution.asp?by=country](http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=country)

que países distribuídos pelo mundo, o que fatalmente nos leva à dedução de que o bi(multi)linguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, independentemente de serem eles oficialmente considerados monolíngues ou bilíngues (GROSJEAN, 2010).

Na verdade, o fato de uma nação ser oficialmente bi- ou multilíngue não implica necessariamente a existência de uma grande proporção de indivíduos multilíngues, da mesma forma que muitos países ditos monolíngues têm uma alta porcentagem de falantes que usam duas ou mais línguas de forma regular. Isto significa que as fronteiras geopolíticas raramente refletem as fronteiras linguísticas. A aceitação ou a oficialização de duas ou mais línguas não garante uma política multilíngue *de fato* e, conseqüentemente, não é suficiente para que os indivíduos se tornem bi- ou multilíngues. Contudo, não resta dúvida de que este é o primeiro passo para dar às línguas minorizadas e aos seus falantes maior visibilidade na sociedade, bem como para construir imagens mais fiéis à realidade multilíngue desses países que ainda se percebem como monolíngues.

Segundo Wolfson (1989, p. 257), “não há sequer uma única nação monolíngue; o que há, são línguas majoritárias e línguas minoritárias, línguas dominantes e línguas dominadas”, considerando-se que os grupos minorizados não possuem prestígio social, alguns nem mesmo *status* oficial, suas línguas não são reconhecidas ou valorizadas e são seus membros que aprendem a língua majoritária, raramente o contrário. Em geral, nesses contextos, o multilinguismo é percebido como um problema social, uma fonte de conflitos, uma necessidade vital, um mal a ser erradicado em prol da unidade linguística em torno da nação.

O Brasil é um exemplo de país visivelmente multilíngue-multicultural, mas que tem sua diversidade “invisibilizada” pela construção de uma imagem de nação monolíngue, homogênea, unificada em torno da língua portuguesa, que reina *solo* entre tantas outras, seja no plano das políticas de reconhecimento e oficialização das línguas faladas em território brasileiro, seja no senso comum emanado das histórias que ouvimos dos nossos antepassados, das experiências vividas cotidianamente, das memórias que guardamos e passamos adiante. Somando-se a isso, estão os símbolos e rituais nacionais, a cultura popular e os repetidos discursos midiáticos que concorrem para a construção da “narrativa da nação” (HALL, 2006, p. 52) brasileira monolíngue. Nas palavras de Dornelles (2011, p. 27), sobrevive entre nós a “ambígua construção do Brasil como país mono e multilíngue, expressa no que entendemos como *tratamento das diferenças como “adereço” do monolingüismo em português*”.

Com o intuito de ilustrar tal ambigüidade, trazemos à tona momentos socio-históricos da realidade brasileira que desafiam a construção da narrativa da nação brasileira monolíngue e que abrem espaço para a reconstrução dessa narrativa, desta feita, a partir de uma imagem mais nítida, multilíngue, multicolorida. Em outras palavras, procuramos mostrar neste trabalho que apesar de as políticas linguístico-educacionais brasileiras reconhecerem a diversidade de línguas existentes no país, no “papel”, na prática, elas ainda são tímidas, em geral, ideologicamente embasadas em princípios monolingüísticos e, como tal, raramente são eficazes ou adequadas ao público alvo.

Com esse propósito, iniciamos o texto, discutindo a tensão entre mono- e bilinguismo para em seguida discutir aspectos da legislação em relação aos contextos da educação bilíngue indígena, da escolarização nas línguas herdadas dos imigrantes e nas línguas de prestígio internacional. A seleção desses contextos levou em conta pesquisas oriundas de estudos qualitativos, desenvolvidos em contextos indígenas, de imigração e de escolas bilíngues ou similares, que se propõem ensinar uma língua internacional.

## 2. A tensão entre mono- e bilinguismo

Romaine (1995, p. 1) inicia o primeiro capítulo de seu livro, intitulado *Bilinguismo*, dizendo que “seria estranho encontrarmos um livro com o título *Monolingüismo*”, certamente porque é o bilinguismo que se apresenta como a norma na maioria das nações do mundo. Contudo, a autora salienta que, contrastando com o pensamento de Jakobson (1953) – o bilinguismo é o problema fundamental da linguística –, as questões de linguagem na linguística moderna têm sido orientadas pela perspectiva monolíngue.

Como se verá adiante, não nos faltam evidências para justificar essa tensão entre mono-bilinguismo. Para se ter uma ideia da diversidade de línguas em uso apenas no Brasil, além da língua portuguesa, única língua reconhecida como oficial, há 193 outras línguas faladas, sendo 181 indígenas e 12 línguas de imigração, distribuídas entre uma população de aproximadamente 172 milhões de falantes<sup>2</sup>. Ribeiro (2006[1992]) avalia que no período dos grandes movimentos migratórios, o contingente europeu e asiático, introduzido no Brasil entre 1886 e 1930, é de 5 milhões de pessoas, distribuídas entre 1,7 milhão de imigrantes portugueses, 1,6 milhão de italianos, 700 mil espanhóis, 250 mil alemães, 230 mil japoneses e outros contingentes menores de etnias diversas.

Esses números colocam o Brasil entre os dez países mais multilíngues e multiculturais do planeta, atrás apenas da Austrália (207), da República Democrática do Congo (217), de Camarão (279), da China (296), do México (297), dos Estados Unidos (364), da Nigéria (521), da Indonésia (722) e de Papua Nova Guiné (830). Segundo Kloss (1971), o Chile, a Argentina e o Brasil, apesar de multilíngues, estão entre os países da América Latina que obtiveram êxito em instaurar políticas monolingüísticas desde o início da colonização e que têm se consagrado até os dias de hoje, invisibilizando todas as outras línguas faladas em seus territórios. Em Rodrigues (1966, p. 7) pode-se constatar que

o panorama linguístico do Brasil se caracteriza não apenas pelo predomínio da Língua Portuguesa por um lado e a multiplicidade de línguas indígenas por outro, mas, para completar esse panorama, tem-se de acrescentar, ainda, uma quantidade de outras línguas europeias e de línguas asiáticas, que se falam normalmente no país.

Todavia, os números e os fatos parecem sucumbir à tradição monolíngue. Historicamente, pode-se dizer que, desde os tempos do Império, uma boa parte das políticas linguísticas praticadas pelo Estado brasileiro resultou num processo de redução de línguas em que se destacam quatro momentos: (a) a alfabetização dos indígenas em Língua Geral pelos jesuítas no período de 1549 a 1758, com o propósito de evangelizá-los; (b) a instituição do português como língua oficial em 1759 pelo Marquês de Pombal e a consequente escolarização por meio da língua portuguesa, em detrimento das línguas indígenas, africanas e a Língua Geral, consolidando-se de vez sua preponderância com a transferência da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808; (c) os processos migratórios oriundos da Europa a partir de 1918, iniciando-se uma nova fase com a criação de escolas, pelos grupos de imigrantes, que alfabetizavam seus alunos nas línguas de origem – alemão, italiano, japonês – ao mesmo tempo em que ensinavam noções básicas de português; (d) a nacionalização do ensino brasileiro a partir de 1930, na era Vargas, quando as línguas dos imigrantes foram banidas da escola e proibidas de serem usadas em locais públicos. Em todos esses momentos da história brasileira, as políticas linguísticas e educacionais caminharam no sentido da

<sup>2</sup> Dados retirados do Ethnologue languages of the world. Acesso em 28.08.2011.  
[http://www.ethnologue.com/ethno\\_docs/distribution.asp?by=country](http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=country)

unidade e não da diversidade, levando a perdas irrecuperáveis da maioria das línguas outrora faladas em território brasileiro.

## 2.1 A legislação e a educação bilíngue indígena: conquistas e percalços

Posturas monolíticas tendem a se dissipar em decorrência dos processos socio-históricos e do fato de que as pessoas não sejam passivas e de que reajam. O exemplo mais concreto é o dos indígenas que hoje têm assegurado na Constituição de 1988 o direito à escolarização em sua própria língua, pelo menos nas séries iniciais, em reconhecimento de sua pluralidade linguística e cultural. Somando-se a isso, o Decreto Presidencial nº. 1.904 de 1996, a Lei n. 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) vieram reforçar o dever do Estado para com a educação escolar indígena em caráter bilíngue e intercultural. Citando apenas as de maior peso no caso dos indígenas,

- a) no capítulo denominado “Dos Índios” do Título VIII “Da Ordem Social” da Constituição Federal pode-se ler: “são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”;
- b) no Decreto presidencial nº. 1.904 se estabelece como meta a implementação de uma “política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas”, e se compromete a oferecer “às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural”;
- c) na Lei de Diretrizes e Bases, se afirma que “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas”;
- d) no RCNEI/Indígena se propõe a reunir os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos da proposta de educação escolar indígena e a “fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas”.

A instituição de uma política pública em nível nacional voltada especificamente para os indígenas foi um marco importante para a vitalidade desses povos e para o seu desejo de reafirmar suas identidades, tradições e práticas culturais. Vale ressaltar que a situação da educação dos indígenas de modo geral avançou nos últimos 23 anos desde a publicação da Constituição, com a criação de escolas nas aldeias ou com a inserção dos indígenas em escolas fora da aldeia, bem como com a formação de professores índios para atuarem nessas escolas. Os dados do Censo Escolar do MEC/INEP de 2006 apresentam para a educação indígena um quadro com mais de 173.000 alunos, distribuídos em mais de 2.000 escolas com mais de 7.000 professores. Esses números representam um aumento razoável, se comparados ao primeiro Censo Escolar indígena realizado em 1999 e publicado em 2001, quando se contabilizaram 1.392 escolas em terras indígenas e 3.998 professores, sendo 3.059 índios e 939 não-índios e 93.037 estudantes.

Pereira e Costa (2011, p. 62), por exemplo, apresentam a realidade nas aldeias de Dourados, MS, onde “seis escolas estão em funcionamento”, outras estão sendo “construídas nas aldeias e menos no município” e “uma escola de ensino médio onde alunos indígenas prosseguem seus estudos”, inaugurada recentemente em 2010. Em termos de ensino superior, esclarecem os autores:

[...] muitos dos indígenas contam com bolsa da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) para estudar em universidade privada [...] na Universidade Estadual do MS há cotas para estudantes indígenas. Na Universidade Federal de Grande Dourados, há cotas para alunos egressos de escolas públicas e há um curso de licenciatura indígena – Teko Arandu, hoje na segunda turma, totalizando cerca de 180 acadêmicos.

Em Goiás, a Universidade Federal de Goiás (UFG) tem se destacado pelo desenvolvimento de pesquisas na área de Linguística e Linguística Aplicada, incluindo estudos sobre descrição e documentação de línguas indígenas, formação de professores índios e educação indígena (BRAGGIO, 1986; 1992; 1995; 1998; 2008; 2011; GARCIA, 2007; DE PAULA, 2012). Recentemente, em 2006, criou-se o curso de licenciatura intercultural para formar professores indígenas em nível superior. A primeira turma contou com a participação de 60 professores dos Estados de Goiás e de Tocantins, pertencentes aos povos Karajá, Apinajé, Javaé, Xerente, Guarani e Timbira que habitam a região do Araguaia (TO). De lá para cá, novas turmas foram formadas, o que tem contribuído para engrossar os números do primeiro Censo Escolar Indígena, que registravam em 1999 os seguintes percentuais: 28,2% dos professores indígenas ainda não tinham completado o Ensino Fundamental, 24,8% tinham o Ensino Fundamental completo, 4,5% tinham Ensino Médio completo, 23,4% tinham Ensino Médio com magistério, 17,6% tinham Ensino Médio com magistério indígena e apenas 1,5% havia cursado o Ensino Superior (GRUPIONI, 2006, p. 45).

Passados sete anos da realização do primeiro censo escolar indígena, Grupioni já contabilizava em 2006 oitocentos e dez professores indígenas em cursos de formação superior oferecidos por universidades públicas:

[Naquela época] a Universidade Federal de Roraima [tinha] 180 professores em formação; UFMG, 140; UFGD, 60; [...] a Universidade do Estado de Mato Grosso [tinha] 100 professores (e já formou 200); Universidade do Estado do Amazonas, 80; Universidade de São Paulo, 80. O curso da UFGO começa em janeiro de 2007 com 60 professores (GRUPIONI, 2006, p. 45).

Se por um lado, esses números revelam que tem havido melhoria na qualificação dos professores em atuação nas escolas indígenas no país; por outro, essa é apenas uma das inúmeras facetas que compõem o cenário da educação indígena em nosso país, algumas nada animadoras. Apesar de a legislação garantir o direito à educação bilíngue, intercultural e de qualidade, muitos indígenas ainda hoje não têm acesso a escolas ou frequentam escolas regulares monolíngues na falta de bilíngues ou de mais adequadas. Pereira e Costa (2011) mostram que apesar de o número de salas de aula para acolher alunos indígenas ter aumentado na região de Dourados, MS, no aspecto qualitativo, a educação indígena ainda requer cuidados. Segundo os autores, a pesquisa de Teis (2007 *apud* PEREIRA e COSTA, 2011, p. 61) sobre os Avã-Guarani mostra

uma situação de bilinguismo [em que] a língua guarani é falada na aldeia e o português étnico é falado nas interações com não indígenas. Essa realidade bilíngue faz com que, na escola, fora da aldeia, os alunos tenham dificuldades pelo fato de o português por eles falado não ser a língua ‘adotada’ na escola. Por outro lado, a língua de seus familiares recebe estigmatização por parte dos colegas monolíngues em português.

No Paraná, esses mesmos autores revelam que há escolas que atendem alunos indígenas da pré-escola ao quinto ano, mas “os professores, em sua maioria, são monolíngues em português e não entendem o guarani”. Para minimizar os efeitos desse descompasso, a Secretaria Municipal de Ensino disponibiliza professores-monitores indígenas para desempenharem o papel de tradutores e “na medida em que as crianças começam a se tornar mais proficientes em português, passam a ter aulas somente com

os professores monolíngues em português (p. 61)”. Ou seja, o caminho aponta sempre na direção do monolingüismo, sendo a língua étnica apenas um instrumento de transição para o português.

Continuando, Pereira e Costa (2011, p. 61) relatam que em razão das tensões entre os índios Avá-guarani e os agricultores locais, as crianças dos agricultores de ascendência alemã que frequentam a mesma escola passaram a discriminar os colegas indígenas e estes

acabam criando estratégias para não viverem situações conflituosas. Há os que no quinto ano procuram tirar notas mais baixas com o intuito de reprovarem e, dessa forma, permanecerem na aldeia. Há os que são promovidos para o 5º. ano e ao chegarem à escola do distrito, evadem-se de lá. Poucos são os que chegam ao nono ano de escolarização.

Nesse sentido, Dornelles (2011, p. 27) parece ter mesmo razão ao salientar a ambigüidade no tratamento das questões linguísticas por parte das instituições competentes que, por vezes, admitem a pluralidade linguístico-cultural do país, aprovando medidas de valorização de línguas e culturas étnicas, como no caso dos indígenas, que têm assegurado na Constituição seus direitos como cidadãos plurilíngues e, por outras, fortalecem as práticas monolíngues ao não fazer valer o que a legislação diz garantir ou, ainda, ao não oferecer as condições mínimas de permanência na escola. Tem sido assim na educação bilíngue em contextos como os mencionados por Pereira e Costa (2011), apesar dos esforços empreendidos por professores e educadores em geral; tem sido assim no ensino de línguas estrangeiras, cuja legislação é também ambígua e frouxa, tanto no tratamento das línguas herdadas quanto no das línguas de prestígio internacional. O resultado é que as línguas estrangeiras são tratadas na escola como disciplinas marginais, com carga horária mínima e *status* inferior ao de disciplinas como Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

## 2.2 A legislação e as línguas herdadas dos imigrantes

No caso das línguas herdadas, há uma abertura para a inclusão das línguas no currículo escolar a partir da 5ª série em locais onde há concentração de população não-lusófona, conforme sugere a Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/1996, Artigo 26) em vigor: “[...] a língua estrangeira a ser ensinada deve ser escolhida dentre as línguas que possam ser diagnosticadas como de relevância para determinada comunidade linguística de fala, a partir de contextos sócio-político-culturais”. Contudo, a legislação deixa brechas para o seu relaxamento, quando delega à escola a decisão de oferecer ou não a língua estrangeira, dependendo “das possibilidades da instituição” (LDB, Artigo 26, Parágrafo 5º). Há, portanto, certa ambigüidade da legislação, que ao mesmo tempo em que sugere a inclusão no currículo da língua estrangeira falada na região, dispensa sua implementação em razão das adversidades enfrentadas pela escola. Para Paiva (2003, p. 63), é, no mínimo, “surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa”. Nesse sentido, a legislação favorece a manutenção do monolingüismo nesses contextos.

O estudo de Jung (1997) mostra uma realidade escolar na região oeste paranaense em que o bilingüismo e o bidialetalismo são práticas da rotina do lar e da sala de aula. As crianças, descendentes de imigrantes alemães, trazem para o contexto escolar a língua de casa (o alemão), que se coloca lado a lado do português (a língua da escola) e do brasileiro (a língua da solidariedade); a professora, que também é membro da comunidade, alterna entre uma e outra língua ou variedade, na expectativa de poder assim lidar mais habilmente com o *continuum* alemão-português-brasileiro. Contudo, afirma Jung (1977, p. ix) “em

prol de uma política monolíngue, esses contextos, em nível nacional, estão apagados [visto que] os professores que atuam em escolas similares recebem uma orientação monolíngue por parte do órgão ao qual estão vinculados”, ainda que a situação sociolinguística da região seja marcada pela diglossia.

Essa realidade não é única. Segundo Horst (2009, p. 7), o bilinguismo é comum nas regiões colonizadas por alemães e italianos que ainda preservam a cultura e a língua dos países de origem. Assim diz o autor:

Nestas comunidades pode-se encontrar o ensino da língua alemã ou italiana ao lado da língua portuguesa, ou seja, as crianças são alfabetizadas em português e em uma das outras línguas. Vale destacar que na maioria dos casos a alfabetização acaba sendo em português, pois a heterogeneidade é tão grande, que dificulta a alfabetização em duas línguas e nesses casos acaba-se investindo nas chamadas “aulas de línguas”: alemão e italiano, por exemplo, que, inclusive, são ministradas, em alguns lugares, desde a educação infantil.

Essa situação, às vezes, é agravada pela atitude dos pais que não percebem a importância de se preservar a língua da família e optam pela aprendizagem do inglês ou do espanhol por serem estas línguas internacionais de prestígio. Contrariamente, nessas situações as línguas de imigração, a exemplo do alemão e do italiano, são menosprezadas porque a família vê pouca ou nenhuma funcionalidade dessas línguas para a vida acadêmica ou profissional futura de seus filhos. Horst (2009, p. 7) mostra em seu estudo que

[na opinião de alguns [pais], essas línguas [o alemão e o italiano] já são faladas em casa e não precisam ser ensinadas no meio formal escolar. Porém, no entender de outros, as variedades da língua alemã ou italiana faladas em casa são estigmatizadas e, por esse motivo, os pais não querem que seus filhos aprendam a forma padrão dessas variedades.

Algo semelhante ocorre com as populações indígenas que creditam mais importância à aquisição do português (e, às vezes, do inglês) porque é essa língua que irá instrumentá-los para uma participação efetiva na sociedade brasileira. De certa forma eles estão corretos porque o português é a língua de prestígio local que lhes permitirá exercer sua cidadania por meio do acesso às instituições sociais, políticas e econômicas do país; o inglês porque é a língua de prestígio mundial que lhes colocará em contato com o exterior, seja para ganhar acesso à informação ou à comercialização de seus artefatos.

Ao se observar tais contextos, constata-se mais uma vez a não sintonia entre a realidade escolar brasileira e as políticas públicas linguístico-educacionais, o que se traduz, do meu ponto de vista, em uma enorme perda cultural para os filhos de imigrantes que convivem cotidianamente com a língua herdada no contexto imediato (na família, na vizinhança), mas que, pouco a pouco, deixam de usá-la porque não há em o todo o país políticas linguísticas eficazes para a manutenção das línguas herdadas.

Esse descaso para com as línguas herdadas é um tanto quanto paradoxal, considerando-se que na história brasileira, os imigrantes, os indígenas e os africanos ao lado do colonizador português tiveram um papel importante na constituição étnica e cultural do povo, não só do ponto de vista numérico, conforme somam os levantamentos mencionados anteriormente, acerca do contingente populacional estrangeiro introduzido no Brasil no período entre 1886 e 1930, como também da sua expressiva influência na cultura e nos valores culturais compartilhados e ressignificados em solo brasileiro. Conquanto relevantes na constituição da história e da cultura brasileira, em termos de políticas linguísticas, os imigrantes tiveram

pouco sucesso na valorização e reconhecimento de suas línguas, ficando a maioria delas confinadas em suas respectivas comunidades e, ainda assim, restritas a determinados domínios de uso. Sem dúvida, essa situação reflete a política de nacionalização do ensino brasileiro na era Vargas, que rechaçava o uso e o ensino de línguas herdadas nas escolas e em locais públicos.

O estudo de Silva (2007) faz um recorte desse momento histórico ao mostrar a trajetória de um grupo de imigrantes de origem alemã que por volta de 1924 se instalou às margens do rio Uvã, a 50 quilômetros da Cidade de Goiás, antiga capital do Estado de Goiás. O alemão, a princípio única língua usada na comunidade, inclusive como meio de instrução na escola, foi, pouco a pouco, sendo deslocado pelo português, passando a existir apenas na memória coletiva do grupo como um símbolo de etnicidade. Dentre os fatores que contribuíram para esse deslocamento, o autor menciona a política monolíngüística instituída por Getúlio Vargas, em 1930, que reconhecia o português como única língua nacional e meio de ensino oficial e proibia o ensino por meio de línguas estrangeiras, lembrando que naquela época eram comuns as escolas para os filhos de imigrantes italianos e alemães. Os relatos dos participantes do estudo de Silva (2007) ilustram esse momento de repressão às línguas dos imigrantes que culminou no confisco e queima de livros na língua alemã.

A repressão contra os alemães aqui [em Goiás] não foi tão violenta, mas ela existiu, claro que existiu (...) primeiro teve a escola alemã, meu pai chegou a ser meu professor, aí depois da Guerra acho que 1946, 1947 mais ou menos é que veio a primeira professora brasileira porque o Getúlio proibiu as escolas alemãs (...) (SILVA, 2007, p. 124. Entrevista com participante A)<sup>3</sup>.

De vez em quando alguns falavam que num podiam falar [em alemão], nem mesmo na colônia. E houve também a busca na casa dos alemães (...), revirando tudo, os livros, as cartas da Alemanha, levaram tudo (SILVA 2007, p. 125. Entrevista com participante B)<sup>4</sup>.

Tudo o que eles acharam de livro em alemão, eles recolheram. E foi destruído, porque os alemães formaram uma biblioteca (...) Lá em casa mesmo tinha uma (...) Não tinha nada que ver com o nazismo, nada, nada, eram livros antigos de escola, romances, essas coisas assim, eles recolheram tudo (SILVA, 2007, p.125. Entrevista com participante C)<sup>5</sup>

A instituição dessa política monolíngüística teve consequências perversas para o ensino de línguas estrangeiras no país na medida em que relativiza a importância das línguas faladas na comunidade, conforme se pode ler no artigo 26, parágrafo 5 da LDB:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, *dentro das possibilidades da instituição* (grifo nosso).

(...) será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, *dentro das disponibilidades da instituição* (grifo nosso).

Como se pode ler nos artigos mencionados, a lei é frouxa, ao mesmo tempo em que impõe a LE e concede à comunidade a opção de sua escolha, faculta à escola o direito de decisão sobre a oferta. Palma Filho (2012, p. 9) destaca: "na prática, quem escolhe é a escola; não conheço nenhum caso em que a

<sup>3</sup> SILVA, S. S. Alemão, uma língua em desuso: relatos de remanescentes da Colônia do Rio Uvã. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Idem.



comunidade escolar tenha sido consultada, uma vez que sempre prevalecem as possibilidades da instituição”. Ou seja, ao invés de se criar as condições necessárias para a implementação de línguas estrangeiras variadas, contenta-se com a não-oferta em razão de quaisquer impedimentos que escola porventura venha a encontrar. Isso nos leva a concordar com Zagury (2006, p. 45) quando afirma que “[n]o Brasil, as mudanças educacionais têm sido de ‘papel’, ocorrem na ‘lei’.

### 2.3 A situação das línguas de prestígio internacional

À parte as línguas herdadas dos imigrantes e as dos indígenas, estão as línguas de prestígio internacional, o inglês e o espanhol, que se colocam no contexto brasileiro como uma via que pode levar ao bilinguismo de escolha. A primeira pelo seu *status* de língua franca mundial e a segunda pela sua difusão na América Latina, além de ser uma língua de contato nas fronteiras do Brasil com os países da América do Sul. Dessas duas, o inglês é sem dúvida a língua mais desejada e estudada por todos não só pelo seu *status* de língua do mundo, mas também pelo “capital cultural” que ela simboliza. Segundo Crystal (2005, p. 21-22), o número de falantes de inglês como segunda língua gira em torno de 400 milhões, tomando-se como referência um nível básico de habilidades para conversação, o suficiente para compreender e se fazer compreender. Esse número é hoje idêntico ao de falantes do inglês como primeira língua. E os números não param por aí, cerca de outras 600 milhões de pessoas falam inglês como língua estrangeira, perfazendo um total de aproximadamente 1 bilhão e 400 milhões de falantes. Duas inferências decorrem da contabilização desses dados: (i) o bilinguismo faz parte da realidade de um número significativo de pessoas em todo o mundo, o que justifica políticas linguísticas e educacionais condizentes com os diversos contextos de bi-multilinguismo e (ii) a concepção de língua como monopólio de uma nação ou de um povo não mais se justifica.

Para dar conta dessa “exigência” cada vez mais intensa de se tornar bilíngue, os centros de línguas e mais recentemente as escolas bilíngues ou “ditas bilíngues” têm procurado suprir a lacuna deixada pela escola regular, que na visão da maioria da população já se notabilizou por “não ensinar inglês” ou pelo discurso de que não se aprende inglês na escola regular monolíngue. Essa é uma percepção bastante complexa, cuja discussão não será abordada aqui por uma questão de espaço e de opção pelo viés de contextos de bilinguismo.

Desta feita, as escolas bilíngues se colocam como alternativas para uma formação acadêmica em duas ou mais línguas, ou na concepção de alguns, “uma educação de primeiro mundo”, como se pode observar na fala de um pai de aluno de uma escola bilíngue internacional:

Nós optamos por esta escola porque queremos dar para os nossos filhos uma educação de primeiro mundo, não que as nossas escolas não sejam boas, mas o sistema americano é mais disciplinado, mais competitivo e também mais formal, eu acho. Aqui eles ensinam normas de comportamento que parecem ter sido abolidas de nossas escolas, né, como aguardar a vez de falar, levantar a mão antes de falar, chamar as professoras de senhora, senhor, aqui todo mundo é *Mrs.*, *Mr.*, já na escola brasileira é tia pra lá, tia pra cá... não sei, pode até ser mais carinhoso, mas eu não gosto, acho muito informal... (MELLO, 2002, p. 193)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> MELLO, H. A. B. De. “O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola “bilíngue”. 2002. 345 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Percebe-se nessa fala o desejo da família de resgatar uma educação escolar mais tradicional, disciplinada, calcada em valores que na percepção desse pai parecem estar distantes da escola regular brasileira. Essa preocupação vai ao encontro do estudo de Zagury (2006) que em uma pesquisa sobre a escola brasileira constata como principal problema apontado a indisciplina. Segundo esse estudo, a indisciplina tem afetado significativamente a rotina pedagógica e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico de alunos e professores.

Com essa formação voltada para o bilinguismo e a socialização multicultural, os pais também esperam que seus filhos estejam preparados para participar do processo de globalização, que acreditam pressupor o domínio da língua inglesa, bem como o conhecimento de aspectos da cultura anglo-americana, como mostra o excerto a seguir:

Acredito que a preparação das crianças de hoje tem que ter como meta o desenvolvimento de cidadãos do mundo e, hoje, para ser cidadão do mundo é preciso saber falar inglês (...) hoje o mercado está tão exigente que não basta apenas saber inglês, é preciso também conhecer um pouco da cultura americana, vivenciá-la, saber como as coisas funcionam por lá (MELLO, 2002, p. 193)<sup>7</sup>.

Na verdade, espera-se que o contexto da escola bilíngue proporcione condições para que as crianças desenvolvam uma competência bilíngue em que o inglês se torne a segunda língua da criança como comenta uma mãe de aluna:

as crianças têm a oportunidade de aprender inglês naturalmente, com professores nativos (...) quando elas estão na escola é como se estivessem estudando nos Estados Unidos, o ensino, os professores, as comemorações, tudo é muito parecido, a única diferença é que aqui eles têm português no currículo, o que é muito importante. No mais, é tudo igual e, assim, elas aprendem não só inglês, mas também aspectos da cultura, que eu acho muito importante quando se aprende outra língua, porque o inglês vai ser para eles uma segunda língua, num é? (MELLO, 2002, p. 193)<sup>8</sup>.

Contudo, a realidade não é tão colorida como se apresenta para esses pais. A começar pelo aspecto econômico, que restringe o ensino bilíngue a quem pode pagar por esse privilégio. Daí a expressão "bilinguismo de elite", considerando-se que só a elite tem acesso a essas escolas. Dentre essas escolas pode-se distinguir entre as escolas internacionais que se caracterizam pela ênfase no uso e no ensino do idioma do país ao qual se vinculam e do qual recebem algum tipo de suporte acadêmico ou econômico; e as escolas bilíngues de prestígio que oferecem alguma modalidade de ensino bilíngue e funcionam de forma independente, já que não se vinculam a órgãos oficiais de um determinado país como embaixadas ou consulados. As primeiras, em geral, têm como meio de instrução privilegiado a língua do país que representam e a língua portuguesa entra no currículo como uma língua estrangeira, muitas delas constituindo-se na verdade em escolas monolíngues de imersão em inglês (ou espanhol), mas que são consideradas bilíngues porque o objetivo principal é acrescentar uma segunda língua ao repertório dos alunos, cuja primeira língua difere do inglês; as segundas são escolas do tipo regular estruturadas de forma a proporcionar instrução por meio de duas línguas, em proporções que variam entre 20% e 80% para cada língua. O objetivo destas é desenvolver competência em ambas as línguas por meio de uma distribuição equilibrada ao longo do currículo e do tempo escolar.

---

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> Idem.

Há ainda, entre as escolas bilíngues de elite, aquelas que não oferecem instrução por meio de duas línguas distribuídas estrategicamente ao longo do currículo, mas, ao invés, potencializam o número de horas dedicadas ao estudo da língua em si. Nesse sentido, não se caracterizam como escolas bilíngues de fato. Como a legislação brasileira não menciona as escolas bilíngues, acaba facultando a elas autonomia para conceberem diferentes modelos e tipos de ensino. O estudo de Oliveira (2009), desenvolvido em uma escola desse tipo, é ilustrativo. De acordo com uma das participantes do estudo, o Ministério da Educação (MEC) não regulamenta, não reconhece e não encoraja a educação bilíngue. Assim diz a diretora pedagógica:

Dentro do Ministério de Educação brasileiro nós não precisamos de nada, inclusive eles não aprovam e eles não concordam com a proposta bilíngue. Por mais que nos Parâmetros Curriculares [haja] um forte indício de que é importante para sociedade a autonomia e o contato com outras culturas, na prática, quando a fiscalização vem nos observar, sempre há empecilho, (...) eles acabam implicando [quando percebem que há inglês na grade do primeiro ano]. (OLIVEIRA, 2009, p. 30)<sup>9</sup>.

Acrescentando, a participante explicita:

Por falta de informação eles acham que você alfabetiza em uma língua e aí você não pode alfabetizar na outra, porque atrapalha, porque prejudica. Eles não enxergam o bilinguismo como benefício, [mas como] uma coisa que atrapalha. Aí a gente vai lá ao referencial [curricular], olha o PCN, vê a parte que fala de identidade e autonomia, das informações culturais e assim por diante, mas mesmo assim eles sempre colocam que a prioridade é a língua portuguesa; então, esse é um dos empecilhos que eu tenho encontrado muito (...) eu diria assim, uma das missões [da escola] é mostrar que o bilinguismo só acrescenta e não diminui, porque, na verdade, ele só traz para mais, não para menos. (OLIVEIRA, 2009, p. 31)<sup>10</sup>.

As falas acima são só um exemplo das dificuldades que as escolas bilíngues enfrentam, supostamente por falta de uma tradição de ensino bilíngue em nosso contexto ou por desconhecimento do próprio conceito de escola bilíngue e de suas possibilidades de estruturação e reconhecimento.

Outra questão que merece destaque é a escassez de professores bilíngues com formação em áreas específicas do conhecimento como Matemática, Ciências, Geografia, História etc., considerando-se que o profissional que está qualificado e certificado para atuar na primeira fase do ensino fundamental é o pedagogo, que em geral não recebe durante o seu curso uma formação específica para atuar como professor de língua estrangeira, atribuição essa das Licenciaturas em LE e não do curso de Pedagogia. Nesse sentido, a legislação não se coaduna com a realidade da escola bilíngue, entendendo que, por um lado, as secretarias de educação exigem que o profissional que atua nessa fase do fundamental seja um(a) pedagogo(a) e, por outro, a escola bilíngue requer, além da formação pedagógica para esse nível, formação na área específica do conhecimento a ser ministrado pelo professor, tanto em competência linguística quanto pedagógica na língua por meio da qual os conteúdos serão ensinados.

Em poucas palavras, nossos cursos de Pedagogia não formam professores competentes em língua estrangeira e com *expertise* em Matemática, Ciências, Geografia, etc, por exemplo, porque esse não é o foco deles. As Licenciaturas, por sua vez, não certificam os professores para atuarem na primeira fase do Ensino Fundamental pela mesma razão. Situação semelhante ocorre no Ensino Médio. O resultado dessa dissintonia é a escassez de professores em condições de atuar em escolas bilíngues dentro da legalidade e

<sup>9</sup> OLIVEIRA, P. de P. N. *Educação bilíngue de elite em uma escola de Goiânia: uma proposta*. 2009, 60p. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

<sup>10</sup> Idem.

da necessidade das escolas. Em outras palavras, por falta de professores que possam ministrar aulas de Matemática, Ciências, Geografia, etc, em Inglês, algumas escolas bilíngues acabam não oferecendo um ensino bilíngue de fato, exceto as escolas internacionais que contratam profissionais com a devida certificação no país de origem.

A abertura para a inclusão das línguas de imigração no currículo oficial, como prevê a legislação, difere, portanto, significativamente, da proposta dos programas de educação bilíngue que em geral visam desenvolver no aluno uma competência bilíngue em situações que a língua de imigração não é apenas estudada nos seus aspectos linguísticos propriamente ditos, mas é também a língua de instrução para a aquisição de outros conteúdos.

Sem essa facilidade e disponibilidade de recursos, as escolas bilíngues brasileiras contratam professores de Inglês, aumentam a carga horária de Inglês e tratam o seu ensino como mera disciplina ou objeto de ensino. Certamente que há exceções com experiências positivas de escolas bilíngues a exemplo das chamadas "salas de aula bilíngues" em português-alemão na cidade de Pomerode, Santa Catarina, um projeto alternativo que as escolas do município têm implantado com o intuito de melhor atender às crianças que trazem para a escola o alemão falado em casa e na região. Nessas escolas, as crianças desde o primeiro ano recebem aulas de Matemática, Ciências, História e Geografia nas duas línguas, distribuídas em 15 aulas ministradas em português e 10 em alemão. De acordo com a avaliação da Secretaria Municipal de Educação, a experiência tem sido muito positiva para as crianças e familiares, que se orgulham de poder resgatar a língua da família<sup>11</sup>. A coordenadora do projeto salienta que a implantação das salas de aula de português-alemão surgiu como uma estratégia para estancar a perda da identidade linguística alemã entre a população da região.

Como se pode ver, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil carece de mudanças educacionais para que, como afirma Zagury (2006, p. 45), não sejam apenas de 'papel', isto é, que ocorram só na legislação, mas também na sala de aula, o que pressupõe formação adequada do professor, suporte de infraestrutura física, material e metodológica, para mencionar apenas o mínimo necessário para possibilitar alguma chance de sucesso.

### 3. Palavras finais

Neste artigo, procuramos trazer à tona alguns contextos de bilinguismo para mostrar que no Brasil prevalece a tradição monolingüística, apesar de o monolingüismo não ser a norma para muitas pessoas. No nível das políticas públicas, essas pessoas parecem ser invisíveis aos olhos dos legisladores, considerando-se que nossas diretrizes ainda são insipientes, talvez porque, como afirma Dornelles (2011, p. 27, grifo da autora), ainda sobrevive entre nós a "ambígua construção do Brasil como país mono e multilíngue, expressa no que entendemos como *tratamento das diferenças como "adereço" do monolingüismo em português*". Em outras palavras, institucionalmente, reconhece-se a diversidade linguística do país, mas, na prática, preza-se a unidade, o monolingüismo que se abriga no conceito de uma nação-uma língua.

---

11 (cf. em <http://www.belasantacatarina.com.br/noticias/2008/08/06/Salas-bilingues-portugues-alemao-em-Pomerode-3334.html>)

Apesar do número representativo e do papel relevante na constituição da história e da cultura brasileira, os imigrantes assim como os indígenas não tiveram êxito na imposição de suas línguas de origem, ficando a maioria delas confinadas em suas respectivas comunidades e, ainda assim, restritas a determinados domínios de uso. Assim, pouco a pouco vão se tornando invisíveis aos olhos da maioria da população, seu brilho vai desbotando e o seu apagamento se naturalizando. É triste ver que as línguas herdadas, as dos indígenas e até mesmo as de prestígio internacional vão perdendo espaço na formação de nossas crianças. É incompreensível que o ensino de línguas estrangeiras seja negligenciado em nossas escolas, principalmente hoje, quando as distâncias se encurtaram e as tecnologias da informação possibilitam a comunicação em tempo real com pessoas que falam várias línguas em diferentes locais do mundo. Acreditamos, pois, ser urgente mudarmos de perspectiva para nos adequarmos ao cenário mundial atual onde falar mais de uma língua é mister.

## Referências

- BRAGGIO, S. L. B. (1986). A Abordagem Sociopsicolinguística da Alfabetização. *Revista Leitura Teoria e prática*, v. 08, n. ANO 5, p. 18-28.
- \_\_\_\_\_. Situação Sociolinguística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais. *Revista do Museu Antropológico, Goiânia, GO*, v. 1, n. 1, p. 1-62, 1992.
- \_\_\_\_\_. The Sociolinguistic Situation Of Native People Of Central-Brazil: From Trilingualism To Language Loss. *Inter-ação Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, GO*, v. 1/2, p. 123-146, 1995.
- \_\_\_\_\_. Contato entre línguas: Subsídios para a educação escolar indígena. *Revista do museu antropológico, Goiânia, GO*, v. 2, n. 1/2, p. 121-134, 1998.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre o léxico na língua Xerente Akwén: o papel dos empréstimos e sua interrelação com a dispersão areal, migração e escolarização. *UniverSOS (Valência)*, v. 05, p. 193-215, 2008.
- \_\_\_\_\_. Os Xerente, os animais e as plantas: uma revista aos inalienáveis pela semântica da gramática. *Signótica (UFG)*, v. 23, p. 439-458, 2011.
- BRASIL. *Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação* de 09 de janeiro de 2001.
- \_\_\_\_\_. MEC/INEP. *Censo Escolar Indígena*. 1999
- \_\_\_\_\_. MEC. CNE. *Parecer nº 14/99* de 14 de setembro de 1999. 1999a
- \_\_\_\_\_. MEC. CNE. *Resolução nº 3/99* de 17 de novembro de 1999. 1999b
- \_\_\_\_\_. MEC. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF 1998 346 p.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9394 LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 20 de dezembro de 1996.
- CRYSTAL, D. (2005). *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- DE PAULA, E. D. (2012). Eventos de fala entre os Apyãwa (Tapiirapé) na perspectiva da etnosintaxe: singularidades em textos orais e escritos. (Tese de Doutorado defendida na UFG, 267p.
- DORNELLES, C. (2011). Brasil, um país monolíngue de todos? In: SILVA, S. S. *Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil*. São Paulo: Pontes, p.25-40.
- GARCIA, M. S. (2007). Uma análise tipológica sociolinguística na comunidade indígena Terana de Ipegue: extinção e resistência. Editora e Cidade.
- GROSJEAN, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Harvard University Press.
- GRUPIONI, L. D. B. (2006). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *Professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Edições MEC/UNESCO. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

- HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.
- HORST, C. (2009). *A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro*. *Contingentia*, v. 4, n. 2, p 1-11.
- JAKOBSON, R. (1953). *Results of a Joint Conference of Anthropologists and Linguists*. Supplement to the International Journal of American Linguistics, 19(2), 11-21.
- JUNG, N. M. (1997). *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilingue (alemão/português)*. Campinas, 147p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- KLOSS, H. (1971). Language rights of immigrant groups. *International Migration Review*, v. 5, n. 2, p. 250-268.
- MELLO, H. A. B. (2002). “O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola “bilingue”. 345 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- PEREIRA, M. C.; COSTA, R. V. (2011). Política linguística: o caso dos cenários bi(multilíngues). In: VON BORSTEL, C. N. ; COSTA-HÜBES, T. C. *Linguagem, cultura e ensino*. Cascavel, PR: Edunioeste, p. 49-66.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- RIBEIRO, D. ( 2006 [1992]). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- RODRIGUES, A. (1966). Tarefas da linguística no Brasil. In: Estudos linguísticos, 1. São Paulo, p. 4-15.
- ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism*. Great Britain: Blackwell.
- SILVA, T. T. (Org.). (2007). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-72.
- SILVA, T. T. (2007). A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102.
- SILVA, S. S. Alemão, uma língua em desuso: relatos de remanescentes da Colônia do Rio Uvá. (2007). Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- SILVA, A. G. (2010). Recortes interculturais: percepções de uma comunidade bilingue acerca das línguas e culturas norte-americanas e brasileira. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- OLIVEIRA, P. de P. N. (2009). *Educação bilingue de elite em uma escola de Goiânia: uma proposta*. 60p. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- PAIVA, V. L. M. O. (2003). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. ; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília, DF: UnB, p. 53-84.
- PALMA FILHO, J. C. (2012). Síntese LDB. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita.
- ZAGURY, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- WOLFSON, N. (1989). *Perspectives: sociolinguistics e TESOL*. Cambridge: Newbury House Publishers.