



VOLUME - V.3

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2025

ISSN: 2966-1439

P.186-201

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO: O PERIGO DA (NÃO)CRITICIDADE A UMA MODALIDADE DE ENSINO

BILINGUAL EDUCATION OF PRESTIGIOUS LANGUAGES: THE DANGER OF
(NON)CRITICALITY TO A TEACHING MODALITY

Fernanda Mota-Pereira (UFBA)¹
Davi Souza Pereira Barbosa (UFSB)²

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os contornos sociais e raciais da educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, com especial atenção à cidade de Salvador na Bahia. Fundamentada em referenciais teóricos contemporâneos (El Kadri, 2022; Megale, 2017, 2018; Barbosa; Mota-Pereira, 2023; Mota-Pereira, 2024) e na legislação vigente (Brasil, 2020), a pesquisa busca ampliar o debate sobre os efeitos da ausência de criticidade racial nesse modelo educacional. A investigação emerge de uma pesquisa bibliográfica e se vale da metodologia cartográfica (Costa, 2014), em articulação com a Análise de Discurso Crítica (ADC), para mapear discursos, tensões e silenciamentos. Ancorado nos pressupostos da Linguística Aplicada (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2009; 2013), o trabalho mobiliza conceitos de educação bilíngue, raça, racismo e branquitude (Nascimento, 2020; hooks, 2020; Bento, 2022) com o objetivo de evidenciar desigualdades estruturais e questionar as políticas linguísticas que perpetuam hierarquias sociais. O estudo tensiona o ideal de prestígio atribuído às línguas e seus reflexos nos corpos que ocupam espaços educacionais, contribuindo para um debate necessário sobre equidade e justiça na educação bilíngue.

Palavras-chave: Educação bilíngue de línguas de prestígio. Desigualdade Social. Relações étnico-raciais

ABSTRACT: This paper proposes a critical reflection on the social and racial contours of bilingual education in Brazil, with special attention to modalities centered on prestigious languages. Based on contemporary theoretical references (El Kadri, 2022; Megale, 2017, 2018; Barbosa; Mota-Pereira, 2023) and current legislation (Brazil, 2020), the study seeks to broaden the debate on the effects of the absence of racial criticality in this educational model. The investigation emerges from bibliographical research and uses cartographic

¹ Professora de Língua Inglesa de dedicação exclusiva na Universidade Federal da Bahia. É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia.

² Professor de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). É mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

methodology (Costa, 2014), in conjunction with Critical Discourse Analysis (CDA), to map discourses, tensions and silences. Anchored in the assumptions of Applied Linguistics (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2009; 2013), the work mobilizes concepts of bilingual education, race, racism and whiteness (Nascimento, 2020; hooks, 2020; Bento, 2022) with the aim of highlighting structural inequalities and questioning language policies that perpetuate social hierarchies. The research emphasizes the ideal of prestige attributed to languages and its reflections in the bodies that occupy educational spaces, contributing to a necessary debate on equity and justice in bilingual education.

Keywords: Bilingual education in prestigious languages. Social inequality. Ethnic-racial relations

INTRODUÇÃO

A modalidade de educação bilíngue voltada às línguas de prestígio tem se consolidado como uma prática educacional cada vez mais disseminada (Barbosa, 2025; Brasil, 2020), porém marcada por disputas e silenciamentos que refletem estruturas de desigualdade racial e social (Barbosa; Mota-Pereira, 2023; Barbosa, 2025). Este artigo parte da inquietação sobre a ausência de criticidade em abordagens que promovem a educação bilíngue de línguas de prestígio, como símbolo de distinção, e propõe uma reflexão comprometida com a justiça social e a equidade em âmbito educacional (Mota-Pereira, 2025).

A inspiração do título desta pesquisa ressoa dos escritos da intelectual nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), que adverte sobre os riscos de compreender histórias e realidades por meio de narrativas únicas, muitas vezes alinhadas aos interesses de grupos privilegiados. Desse modo, este artigo propõe ampliar o escopo teórico e conceitual no campo da educação bilíngue voltada para línguas de prestígio, destacando, sobretudo, vozes que abordam as questões raciais e sociais associadas a essa modalidade.

Tradicionalmente vinculada às elites socioeconomicamente privilegiadas (Megale, 2017), a educação bilíngue de línguas de prestígio tem se mantido distante de grupos historicamente marginalizados. Diante desta constatação, este artigo busca contribuir para o debate crítico e fomentar novas investigações na área da linguagem, da perspectiva racial e do ensino de línguas estrangeiras. Parafraseando Adichie (2009), é urgente ampliar essas discussões para que as histórias e, por extensão, as concepções sobre o bilinguismo não permaneçam restritas a um grupo privilegiado, mas possam ecoar em espaços mais diversos e inclusivos.

A análise desenvolvida neste artigo fundamenta-se na dissertação de mestrado intitulada *Ilhas da branquitude: contexto social e racial da educação bilíngue de línguas de prestígio em Salvador – Bahia*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Barbosa, 2025). A partir da problematização dos limites e alcances da educação bilíngue voltada para línguas socialmente valorizadas, a pesquisa da qual resultou a referida dissertação examinou como narrativas de prestígio linguístico operam na manutenção de estruturas de exclusão, limitando o acesso de estudantes negros em contextos de vulnerabilidade social. Ao focalizar o cenário educacional de Salvador, na Bahia, a pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre os atravessamentos raciais que moldam o imaginário e a prática da educação bilíngue no Brasil, com o objetivo de tensionar a ideia de universalidade dessa modalidade e ampliar o debate sobre suas implicações sociais e raciais ao compreender que, em uma cidade de rica diversidade racial como Salvador, aspectos sociais no âmbito educacional estão intrinsecamente imbricados em questões raciais (Pereira, 2019; Mota-Pereira, 2022).

Este artigo está estruturado em três subseções. A primeira apresenta uma abordagem histórico-linguística sobre a educação bilíngue no Brasil, com foco na valorização de repertórios linguísticos, conforme discutido em Barbosa (2025). Na segunda subseção, são analisados dados da referida pesquisa, com ênfase nos marcadores raciais e sociais que atravessam a educação bilíngue em Salvador, Bahia, promovendo uma reflexão crítica sobre os processos de exclusão. Por fim, a terceira subseção traz as considerações finais, retomando os principais apontamentos e caminhos para futuras investigações.

1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CONTEXTO HISTÓRICO

As questões relativas ao multilinguismo e ao bilinguismo no território brasileiro têm sido observadas e debatidas há bastante tempo (Souza, 2019; Pupp Spinassé, 2008; Croci, 2011; Oliveira, 2000). Quando se assume como eixo central a articulação entre perspectivas linguísticas, história e práticas de ensino de línguas, torna-se fundamental retomar as reflexões inauguradas pela linguista Cavalcanti (1999), que problematiza o caráter não monolíngue do Brasil e oferece contribuições valiosas à linguística,

especialmente à linguística aplicada, ao evidenciar a linguagem como fenômeno profundamente social. Nesse sentido, é essencial reconhecer a importância dos estudos de Cavalcanti (1999) para a construção de um diálogo histórico sobre as línguas no Brasil.

Ao afirmar que o país, em sua dimensão territorial e cultural, não é monolíngue (Cavalcanti, 1999; Oliveira, 2000, 2009; Rocha, Megale; 2023), é possível notar a presença contínua de uma multiplicidade de línguas e práticas linguísticas que marcaram diferentes regiões. Discutir multi/bilinguismo e educação bilíngue nos variados contextos históricos brasileiros implica também reconhecer o processo de silenciamento e restrição das línguas faladas nos territórios colonizados, principalmente aquelas dos povos originários e das populações africanas escravizadas. Nesse ponto, é preciso registrar que, na Bahia, há escolas de ensino de línguas indígenas³ ao lado do português e inglês e, nos terreiros, se fala o yorùbá.

Se não houvesse uma colonialidade linguística tão violenta durante o período de escravização, o Brasil talvez tivesse se configurado como um país autenticamente plurilíngue, com línguas indígenas e africanas ocupando espaços centrais na vida social e educacional. A partir disso, nota-se, nos estudos de Souza e Barbosa (2023), que essa perspectiva histórica das línguas foi e ainda é usada de forma a controlar o uso de línguas em diversos contextos

Se analisarmos o nosso passado, poderemos notar que fomos, durante boa parte da história, ainda muito mais do que hoje, um país plurilíngue. Portugal, durante quase toda a história de colonização e de expansão territorial, impôs o português como a única língua legítima, para o processo de colonização e de dominação, como demonstram os estudos de Oliveira (2000) e Souza (2019). Desde muito tempo, portanto, as línguas são usadas politicamente como forma de autoritarismo. Via-se, nas línguas indígenas, africanas e de imigração, um tipo de ameaça à unidade nacional do país. Nos três séculos da conquista e colonização, observam-se ações do Estado Português sobre os povos indígenas e uma gestão sobre suas línguas (Souza; Barbosa, p. 235, 2023).

Desse modo, é imprescindível reconhecer que o processo histórico de colonização e dominação linguística no Brasil ainda se faz presente no contexto baiano – embora sob outras denominações e com novos discursos –, traduzido no silêncio quanto a essa pluralidade linguística. Ao considerarmos que, em tempos anteriores, milhares de línguas (Barbosa, 2022) foram faladas em diferentes contextos sociais e geográficos do território

³ É possível apreciar a notícia em: <https://www.consed.org.br/noticia/educacao-que-honra-as-raizes-bahia-celebra-povos-originais-com-avancos-na-rede-estadual>.

brasileiro, torna-se evidente que muitas delas foram silenciadas ou desvalorizadas ao longo do tempo. Enquanto algumas línguas passaram a ser associadas a saberes, prestígio e capital simbólico, outras foram marginalizadas e excluídas dos espaços de reconhecimento social. A essa exclusão, atribui-se o preconceito que não se encerra no plano linguístico e abarca o racial, constituindo o que Nascimento (2019) denomina racismo linguístico.

É fundamental compreender que houve um movimento sistemático e historicamente construído de valorização seletiva das chamadas línguas de prestígio social, em detrimento da multiplicidade linguística que configurava o Brasil antes e durante a colonização. Esse fenômeno contribuiu para a manutenção de hierarquias linguísticas que legitimam algumas práticas e saberes enquanto deslegitimam outros. Um exemplo do resquício da lógica de manutenção e exclusão é a presença de línguas europeias em currículos de graduação em Letras e ofertas em cursos livres em Salvador em detrimento de línguas que possuem significativa relação cultural com a cidade, a exemplo do kimbundu e yorùbá. Outro desdobramento dela é demonstrado no acesso ao aprendizado efetivo de línguas estrangeiras, não associado a escolas públicas (Leffa, 2009; Quevedo-Camargo; Silva, 2017; Pereira, 2019; Silva; Oliveira, 2022). Reconhecer essa trajetória é essencial para a construção de debates mais amplos e inclusivos sobre linguagem, identidade e justiça social no ensino de língua estrangeira/adicional e, mais especificamente, na modalidade da educação bilíngue de línguas de prestígio.

A partir desse cenário, torna-se evidente a necessidade de ampliar os estudos sobre o contexto linguístico brasileiro, a fim de questionar e desestabilizar, como faz Mota-Pereira (2022; 2024; 2025), a narrativa hegemônica que constrói uma história única sobre a diversidade linguística do país. Tal narrativa sustenta a ideia de que apenas a língua portuguesa é falada em território nacional, contribuindo para a consolidação de uma ideologia monolíngue (García *et al.*, 2017; Rocha; Megale, 2023), que apaga práticas, saberes e línguas historicamente presentes, especialmente aquelas vinculadas aos povos originários e às comunidades de matriz africana. Tal monolingüismo também se expressa no campo do ensino de língua estrangeira/adicional lógica monolíngue (Morais Filho; Pinheiro-Mariz, 2022), ao ser restrito, em termos de oferta obrigatória, na educação básica ao inglês. Embora a BNCC (Brasil, 2018) preveja que outras línguas podem compor

o currículo escolar, essa previsão se restringe ao âmbito eletivo, o que significa, em diversos contextos, a não oferta.

Após uma breve introdução histórica das línguas no Brasil e para iniciar a discussão sobre a modalidade de educação bilíngue de línguas de prestígio, é necessário reconhecer que a educação bilíngue de línguas de prestígio configura-se como uma modalidade de ensino que promove o desenvolvimento linguístico e cultural por meio da inserção de línguas valorizadas (como inglês, francês, alemão e italiano) na matriz curricular institucional. Nesse ponto, é válido sublinhar que essas línguas são europeias, ou seja, estão sob uma lógica monolítica, não abrangendo uma aquarela plural de possibilidades linguísticas.

Na contramão de lógicas monolíticas, El Kadri, Megale e Passoni (2024) enfatizam o caráter multifacetado do modelo educacional bi/multilíngue, destacando não apenas o ensino formal das línguas, mas também os processos de legitimação simbólica, social e política que envolvem tais práticas pedagógicas. De acordo com as autoras,

a função de uma escola bi/multilíngue, principalmente no contexto público de ensino, é promover aprendizados que proporcionem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e desigual. Em outras palavras, a educação bilíngue tem a função de promover inserção, participação ativa na sociedade e outros modos de agir no mundo. Em nossa visão, muito mais do que promover o aprendizado de uma língua adicional, a educação bilíngue deve possibilitar ao sujeito integrar-se à sociedade e permitir novos modos de participação em uma sociedade global (El Kadri, 2022; Megale, 2022; Megale; El Kadri, 2023) (El Kadri; Megale; Passoni, 2024, p. 14).

Conforme a citação, o ensino bi/multilíngue deve prever não apenas uma pluralidade no campo do acesso a diversas línguas, mas um modo de existir que a contemple, promovendo integração. Não se trata, portanto, apenas de formação linguística, mas, também, ontológica. Nisso reside a importância de assumir uma atitude plurilíngue (Carola; Albuquerque Costa, 2014; Moraes; Pinheiro-Mariz, 2022; Mota-Pereira, 2025) em que as mais diversas línguas, incluindo a materna, sejam reconhecidas e mobilizadas. Nessa atitude, cabe um modo fluido de se mover nas línguas, usando não apenas repertórios linguísticos, mas, também, outros recursos sob uma concepção movente de língua, como ocorre em práticas translíngues (García et al., 2017). Nelas, o uso não exclusivo de uma língua, mas, sim, de diferentes línguas e modos de expressão

torna a comunicação mais orgânica e não restrita a um único meio de expressão. Esse modo de conceber práticas de linguagem se mostra mais afeito à pluralidade, tanto no que tange ao uso de línguas, quanto a convívios e interações variados.

Em dissonância com a integração, geralmente, a modalidade de ensino bilíngue tenta “suprir necessidades de uma parte da população de alta renda [...]” (Potrich; Welp, 2022, p. 87), ilhando-a (Barbosa, 2025) em relação a outras camadas sociais. Em face desse quadro, para discutir essa modalidade, torna-se necessário examinar criticamente o impacto de uma educação bilíngue voltada, na prática, a uma parcela reduzida de estudantes no Brasil. Em contexto baiano, essa redução se pauta na ausência de oferta dessa modalidade em escolas públicas. Essa realidade está vinculada à visão predominante de que a educação representa um gasto e não um investimento social — perspectiva que impede a expansão de políticas educacionais capazes de transformar contextos vulneráveis e promover maior equidade educacional linguística.

Na subseção 2, apresentaremos a análise dos dados provenientes da pesquisa de mestrado supramencionada (Barbosa, 2025), que evidenciam como a educação bilíngue de línguas de prestígio, em diversos casos, permanece voltada a uma parcela restrita da população. A partir desses dados, propomos uma reflexão crítica sobre os marcadores raciais e sociais que atravessam a estrutura educacional brasileira, com especial atenção para os efeitos dessa modalidade no contexto da cidade de Salvador. Assim, buscamos promover e ampliar os debates sobre novas perspectivas, narrativas e diálogos em torno de diferentes olhares sobre uma mesma modalidade educacional. Ao voltar o olhar para esses saberes e experiências racializadas, pretendemos enriquecer o campo da educação bilíngue com reflexões que problematizem a exclusividade e os silenciamentos históricos que essa modalidade ainda carrega, descortinando histórias únicas (Adichie, 2009).

2 CONTEXTO SOCIAL E RACIAL DA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE EM SALVADOR BAHIA

Esta seção envolve um debate sobre a educação bilíngue de línguas de prestígio em Salvador, a partir de uma perspectiva racial e social. A pesquisa, de caráter cartográfico e fundamentada na Análise do Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2001), mapeou a localização das escolas identificadas como bilíngues de línguas de prestígio na referida

cidade. Essa cartografia acionou reflexões sobre o racismo presente nos processos de escolarização bi/multilíngue sob uma ótica geográfica, a partir da análise dos dados populacionais do IBGE/Censo 2010, que apontam quais são os sujeitos que residem nas regiões onde essas escolas estão situadas.

A partir desse levantamento, foi possível identificar uma evidente separação de classes em Salvador, revelada pelas zonas onde se concentram as instituições de ensino bilíngue. A educação bilíngue, nesse contexto, não apenas reproduz, mas também legitima essas divisões, tornando-se um instrumento que reforça desigualdades sociais. Na sequência desta subseção, serão apresentados alguns dos principais resultados extraídos desta pesquisa.

No contexto de Salvador, um dos mecanismos mais evidentes de exclusão social é a constituição do que alguns autores denominam de *“guetos de luxo”* ou *“ilhas de luxo”* apresentados como espaços restritos, que, como apontam Serpa (2007), Soares (2009) e Oliveira (2017), são acessíveis apenas às camadas privilegiadas da população. Os grupos socialmente marginalizados só adentram tais ambientes quando ocupam funções subalternas, perpetuando dinâmicas de desigualdade que atravessam o cotidiano urbano. Esse cotidiano nem sempre tem um distanciamento bem definido em termos sociais e raciais. Há uma coexistência entre pessoas abastadas e desprivilegiadas socialmente, mas, apesar de ocuparem o mesmo bairro, como é possível ver em locais como Ondina, Barra, Rio Vermelho, onde edifícios de elevados valores ocupam o mesmo espaço onde residem pessoas para quem tais valores são inacessíveis, as desigualdades promovem uma estratificação social e um conseqüente distanciamento entre essas pessoas. Destacam-se, nessas paisagens soteropolitanas, mais recentemente, espaços projetados que se constituem como bairros fechados, que chegam a ter forte controle de entrada de moradores e prestadores de serviço. Esse tipo de configuração de moradia é feito com o propósito de reforçar a noção de proteção diante da situação de segurança pública, mas não deixa também de indicar o desejo de exclusivismo e gourmetização de um modo de viver em que pessoas de mesma classe social convivem apenas com os seus.

O anseio análogo por exclusivismo, que sempre tem a exclusão como interface, resvala para o âmbito educacional. Nesse setor, a discrepância de oportunidades é visível, havendo uma explícita divisão entre escolas frequentadas por pessoas privilegiadas e as que são desprivilegiadas socialmente (Leffa, 2009; Pereira, 2019). Essa divisão social, em

uma cidade como a de Salvador e tantas outras do Brasil, também é racial (Pereira, 2019; Mota-Pereira, 2022). Assim, as escolas consideradas menos efetivas são públicas (Leffa, 2009; Quevedo-Camargo; Silva, 2017; Pereira, 2019; Silva; Oliveira, 2022), ou seja, aquelas frequentadas por pessoas subalternizadas pela sociedade capitalista (Oliveira, 2019) e afetadas pelo racismo estrutural (Almeida, 2019).

Assim, para além da negação do direito ao acesso a espaços considerados exclusivos, populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica também enfrentam a negligência estrutural no que se refere à educação efetiva, o que significa ser crítica e emancipatória. Como afirmam Freire (2019) e hooks (2017), uma educação verdadeiramente libertadora exige o rompimento com práticas que reforçam hierarquias e silenciam vozes historicamente oprimidas. Ao refletir sobre essa concepção de educação, é válido ponderar que ela, talvez, também não esteja ao alcance das escolas elitizadas.

Na pesquisa desenvolvida para a dissertação supracitada, foi feita a análise de uma visita⁴ de uma escola bilíngue de padrão elitista de Salvador a uma escola pública, em que foi possível evidenciar, a partir de um exercício de análise de discurso crítica (Fairclough, 2001), a ausência de uma conscientização (Freire, 2011) por parte da escola quanto ao contexto visitado. A atitude de visita acompanhada de doação de materiais indicava uma prática de assistencialismo ao invés de coexistência e convivência, em que as relações se estabelecem de forma orgânica e horizontal. Essa atitude espelha o que hooks (2003) discute a partir de Judith Simmer-Brown ao contrastar diversidade e pluralismo, de acordo com quem, a diversidade é a constatação de que há diferenças, enquanto o pluralismo pressupõe interação com pessoas diferentes. No ato de visita em tela, é possível notar uma aparente tentativa de aproximação, mas, diante da unilateralidade revestida de assistencialismo, como o ato de doação sugere, percebemos a indisposição para um engajamento, em que não cabe o exercício de assimetrias sociais hierárquicas.

As distâncias sociais de Salvador são simbólicas, mas também se apresentam em termos territoriais. Segundo dados da Secretaria de Desenvolvimento Urbano (SEDUR, 2017), Salvador é composta por 163 bairros distribuídos em diversas regiões, incluindo

⁴ A visita mencionada refere-se a uma publicação realizada pela escola bilíngue em uma rede social, na qual foram divulgadas fotografias de uma atividade denominada visita pedagógica, realizada com uma turma em uma escola pública.

as ilhas de Maré, dos Frades e de Bom Jesus dos Passos. Em contraste, os dados do Censo 2010 do IBGE revelam uma significativa discrepância racial entre essas localidades, indicando que os bairros periféricos são predominantemente habitados por pessoas negras, uma evidência que reforça os marcadores raciais do espaço urbano soteropolitano. Essa divisão, como já afirmamos, é atenuada pela coexistência entre as chamadas comunidades (locais habitados por pessoas desprivilegiadas socialmente) e os condomínios ou casas de classes privilegiadas em alguns bairros. Apesar dessa coexistência, há também divisões explícitas que rotulam bairros como elitizados e periféricos. Naqueles periféricos ou desprivilegiados socialmente e com histórico de negligências pelo poder público, as pessoas que os habitam são, majoritariamente, negras.

Em termos estatísticos, de acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2010), o bairro de Valéria apresenta o maior percentual de habitantes autodeclarados pretos (31,82%), sendo também a segunda região com menor número de autodeclarados brancos (11,79%). Por outro lado, a região da Barra/Pituba destaca-se como o bairro com maior concentração de pessoas brancas (36,63%) e, simultaneamente, como aquele com a menor presença de autodeclarados pretos (20,37%). Esses dados demonstram a segregação racial geográfica da cidade, onde o acesso ao território urbano se associa fortemente a desigualdades históricas de raça e classe.

A primeira inferência que se pode extrair dos dados apresentados é sua consonância com os estudos de Antônio Mateus Soares (2009) e Ângelo Serpa (2007), que evidenciam a existência de uma cidade socialmente fragmentada entre bairros abastados e regiões marcadas pela precariedade urbana, como no contraste entre Barra e Valéria. Os bairros considerados abastados, frequentemente denominados “guetos de luxo”, caracterizam-se por boa infraestrutura, alto índice de empregabilidade formal e contínua assistência estatal, enquanto os bairros de maior população negra apresentam precariedades.

A pesquisa revelou, com base nos estudos de Serpa (2007), que os bairros com mais necessidade de infraestrutura de Salvador são sistematicamente negligenciados pelo poder público. Não por coincidência, esses bairros não dispõem de escolas bilíngues. Em contrapartida, as áreas privilegiadas contam com boa infraestrutura urbana e concentram instituições bilíngues e internacionais, o que revela um padrão de concentração de recursos educacionais em territórios socialmente favorecidos. É justamente nesses

espaços que as escolas privadas optam por se instalar, reforçando dinâmicas de desigualdade.

Sob uma perspectiva crítica, o campo educacional bilíngue em Salvador aciona uma reflexão sobre o direito ao bilinguismo, considerando sua estreita relação com processos de ascensão social (Megale, 2017; El Kadri, 2022; 2024). O acesso a espaços privilegiados (escolas bilíngues) e a circulação por territórios simbólicos, muitas vezes, alheios aos chamados “territórios dos herdeiros da pobreza” (Soares, 2009, p. 92), deveriam ser direitos de todos e não apenas de uma pequena parcela da população. A partir dessa lógica, o bilinguismo deixa de ser apenas uma prática pedagógica por meio das línguas e passa a compor a mobilidade social, indisponível para quem não pode arcar com as elevadas mensalidades das escolas. Em recente conversa com membros de uma família abastada de Salvador, a alusão à matrícula de filhas/os em escolas bilíngues foi tratada como um selo de distinção social. Em certa medida, esse é um dos objetivos de escolas bilíngues: a diferenciação social e, subjacente a ela, o distanciamento das diferenças e, por extensão, o reforço de um pacto de branquitude (Bento, 2022).

Ao tratar da educação bilíngue, Ofélia Garcia (2009, p. 83) afirma que “a educação bilíngue é a única maneira de educar crianças no século XXI”, enfatizando em seus estudos a centralidade da relação entre sujeitos e mundo globalizado. Nessa perspectiva, o ser bilíngue é entendido como aquele que possui maior potencial de inserção em circuitos de poder, ocupando espaços tradicionalmente reservados às elites. Essa visão, sob um prisma crítico, revela quais sujeitos têm acesso a essa modalidade educacional e quem continua à margem dela, sobretudo na capital da Bahia. Foi esse o caminho feito na dissertação em tela (Barbosa, 2025) e que descortinou que o não alcance a uma formação bilíngue é um projeto engendrado e exercido com propósitos elitistas, que contribuem para a diferenciação entre pessoas, enquanto rejeita as diferenças no sentido do pluralismo discutido por hooks (2003) a partir de Judith Simmer-Brown.

A cartografia trazida na dissertação mostra que mesmo os casos de escolas que se propõem a serem mais progressivas e descolonizadas, ainda assim, apresentam mensalidades inacessíveis para a maioria da população negra baiana. O seguinte quadro, retirado da dissertação mencionada, apresenta um pouco dessa realidade educacional.

Quadro 12- Mensalidades de escolas de educação bilíngue para a educação infantil em Salvador/BA

Modalidade – Educação Infantil	
Escola 01	R\$: 3.298,02 a 3.397,20
Escola 02	R\$: 2.653,22 a 2.762,95
Escola 03	R\$: 2.975,00 a 3.150,00
Escola 04	R\$: 1.901,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O quadro revela que as mensalidades praticadas por determinadas instituições de ensino bilíngue podem variar entre R\$ 1.900,00 (mil e novecentos reais) e R\$ 3.397,00 (três mil trezentos e noventa e sete reais) na etapa da educação infantil. Esses valores tornam-se inacessíveis para grande parte das famílias brasileiras, especialmente aquelas cuja renda mensal é equivalente ao salário mínimo vigente, atualmente fixado em R\$ 1.320,00 (mil trezentos e vinte reais). Diante desse cenário, é evidente a dificuldade de ingresso e permanência de trabalhadores assalariados em escolas privadas bilíngues, cujos custos ultrapassam significativamente a capacidade financeira de um único provedor familiar. Tal dinâmica evidencia um processo de exclusão social baseado no poder aquisitivo, conforme discutido por Bento (2022), que analisa as múltiplas expressões de privilégio e marginalização presentes em diferentes contextos sociais, incluindo instituições educacionais, ambientes corporativos e modelos híbridos de escola-empresa.

Um caminho para reverter esse quadro é a oferta de educação bi/multilíngue em escolas públicas, como discute Michele El Kadri (2024). Produzir pesquisas como a de Barbosa (2025) e textos que propõem a racialização do debate sobre ensino de línguas (Lisboa; Nascimento, 2024; Mota-Pereira, 2025; Pereira, 2019) contribui para a sensibilização e reflexão crítica sobre a necessidade de ter a educação como uma ponte de mobilização social ao invés de uma ilha em que os círculos de ascensão se mantêm estanques no mesmo nicho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos uma reflexão crítica sobre educação bilíngue de línguas de prestígio e, por extensão, ensino de línguas, enfocando o contexto soteropolitano. Para

isso, nos valem de insumos dos resultados apresentados por Barbosa (2025) em sua dissertação de mestrado e de uma pesquisa bibliográfica (Paiva, 2019) que substanciou as análises e percepções em torno do tema abordado.

As reflexões que tecemos nos levam a constatar que a noção de educação como prática da liberdade (hooks, 1994) e como ponte de emancipação social (Freire, 2011) ainda não se materializou no âmbito da formação de falantes bilíngues de línguas de prestígio ou da língua imposta como obrigatória para a educação básica: o inglês. Enquanto não se deve almejar que toda a população se torne falante de inglês, pois isso representaria um anseio monolíngue no bojo de um bilinguismo (Morais Filho; Pinheiro-Mariz, 2022), cabe ponderar que nem mesmo essa língua imposta como universal em termos de oferta na educação básica está acessível a todos os estudantes em termos de aprendizado efetivo dela para a formação de falantes.

A distância que marca o acesso às condições para se tornar ou não falante de língua estrangeira/adicional está atrelada a fatores sociais (Leffa, 2009) e raciais (Pereira, 2019; Mota-Pereira, 2022; Mota-Pereira, 2025; Barbosa, 2025). Reconhecer a conjugação desses fatores e como eles operam nas assimetrias educacionais é um primeiro passo para motivar a busca por caminhos que façam da educação um espaço de coexistência, convivência, emancipação, em que as diferenças sejam celebradas e não evitadas ou ampliadas no exercício de composição de hierarquias e exclusões.

No colorido que este artigo propõe, descortinamos, criticamente, a racialidade presente e silenciada no debate sobre educação bilíngue e esperamos que ela não seja de uma só cor. Nele, cabe o ato de enaltecer a importância da escola pública e afirmar que ela também é circunscrita por práticas discursivas de história única (Adichie, 2009) e é dotada de potencialidades que podem reverter o exclusivismo da formação de falantes bi/multilíngues, bastando, para isso, que ações sejam tomadas e projetos de exclusivismo sejam subvertidos. Esperamos que este artigo inspire essa subversão.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of a Single Story. TED 2009 Talk, Oxford, UK: TEDGlobal, 23 Julho de 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_ory/te=pt. Acesso em 20, set 2023.

- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BARBOSA, Davi, MOTA-PEREIRA, Fernanda. Pesquisas em Educação Bilíngue: por uma Rosa-Dos-Ventos que navegue ao Sul. *Revista De Letras Norte@mentos*, 2023.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue. Brasília: MEC, 2020.
- BARBOSA, Davi. Ilhas da Branquitude: contexto social e racial da educação bilíngue de línguas de prestígio em Salvador. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2025.
- BARBOSA, Davi. Meus filhos nenhum sabe falar o alemão[...] mas hoje é tarde, não posso fazer ensinar: política linguística na Era Vargas. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Eunápolis, 2022
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. Companhia das Letras. São Paulo, 1ªEd. 2022.
- BRASIL (2018). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME. Available at: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Accessed on June 10th, 2023.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/pesquisa/23/22469> Acesso em abril.2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CROCI, Federico. A imigração no Brasil. In: MEL- LO, H.; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, T. (org.). Os contatos linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 73-120
- EL KADRI, Michele Salles, PASSONI, Taisa Pinetti, MEGALE, Antonieta (orgs). *Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade*. São Paulo: Tikbooks, 2024.
- EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; SANTOS, Cecília Gusson. Rumo a uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids”. *Entretextos*, v. 22, n. 2Esp., p. 107-129, 2022.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon, 2017. HOOKS, bell. Standards. In: _____. *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York and London: Routledge, 2003, p. 67-81.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. [Reino Unido]: Wiley-Blackwell, 2009

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na Escola Pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em Escolas Públicas não Funciona: uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

LISBOA, L. C.; NASCIMENTO, Gabriel . Língua, raça e ensino: a atuação de professores de língua inglesa não licenciados. *REVISTA EDUCAÇÃO EM DEBATE*, v. 46, p. 1, 2024.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/94495>>. Acesso em 25 abr. 2025.

MEGALE, Antonieta. *Memórias e Histórias de Professores Brasileiros Em Escolas Bi/Multilíngues de Elite*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

MORAIS FILHO, E. P. de; PINHEIRO-MARIZ, J. Sobre políticas linguísticas do Brasil e a necessidade de uma educação plurilíngue e pluricultural. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. Spécial, 2022.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Decolonizing English Language Education with Literature by Black and Indigenous Writers. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 63 (1), 2024.

Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tla/a/BkRD4b3JFxPhLh4Gw8Kjdxn/>>. Acesso em 30 mar. 2025.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Racializando reflexões sobre inglês como língua franca: literaturas de autoria negra por uma educação linguística decolonial. *Arboles Y Rizomas*, 7(1), 2025, p. 196-208. <https://doi.org/10.35588/ayr.v7i1.7260>

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 65-84, mar. 2022.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Bilinguismo em percepção decolonial e o plurilinguismo como alternativa praxiológica. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 79, p. 160–182, 2025.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, F.; MOURA, H. (org.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insu-lar, 2000

OLIVEIRA, L. F. de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Ualace Roberto. Classes sociais e classes e classes socioeconômicas: uma breve análise sobre os aspectos sócio-ocupacionais dos estratos de renda na RM de
Revista Paraguaçu – Estudos Linguísticos e Literários – Volume 3, Número 1 - ISSN:

Salvador entre os anos 2003-2010. Mestrado em Economia. Universidade Federal da Bahia (UFBA) 2017.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Trad. Monique Pfau. Salvador: EDUFBA, 2019.

POTRICH, Rafaela; WELP, Anamaria Kurtz de Souza. Me in my city: uma proposta de projeto de educação bilíngue voltada para young learners. *Entretextos: Revista da pós-graduação em Letras*. Londrina, PR. Vol. 22, n.2, p. 83-106, 2022.

PUPP SPINASSÉ, Karen. O hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. *Espaço Plural*, v. 9, n. 19, p. 117-126, 2008

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500/4700>>. Acesso em 3 nov. 2024.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 39, 2023

SERPA, Angelo. Periferização e metropolização no Brasil e na Bahia: O exemplo de Salvador. *GeoTextos*, v. 3, 2007.

SOARES, Antonio Mateus de C. Cidade revelada: pobreza urbana em Salvador-BA. *Revista Geografias*, v. 5, n. 1, p. 83-96, 2009. SOARES, Sergei Suarez Dillon. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SOUZA, Pedro Daniel. Sobre o uso da Língua do Príncipe: história social da cultura escrita, reconfigurações linguísticas e populações indígenas na Bahia setecentista. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2019.

SOUZA, Pedro Daniel. BARBOSA, Davi. “Meus filhos nenhum sabe falar o alemão [...] Mas hoje é tarde, não posso fazer ensinar”: política linguística na Era Vargas. *Tabuleiro de Letras*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 232-250, 2023.