



A EXCLUSÃO LINGUÍSTICA EM CONTEXTOS ASSIMÉTRICOS: UM OLHAR ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS

Clarice Medina Godinho Ribeiro

Comunicadora Social, Especialista em Marketing, Tradutora Certificada

RESUMO

Este artigo analisa os efeitos da exclusão linguística como um fenômeno estrutural em contextos assimétricos, com foco comparativo entre Brasil e Estados Unidos. A partir de dados estatísticos, fundamentos teóricos da Teoria da Comunicação de Roman Jakobson e depoimentos de especialistas da área educacional, discutem-se as implicações sociais, educacionais e geopolíticas da limitação ao multilinguismo. Argumenta-se que o domínio de línguas estrangeiras é um ativo estratégico que impacta diretamente o exercício da cidadania e a inserção internacional de indivíduos e nações. São analisados o déficit na formação docente, a falta de políticas públicas eficazes e a desigualdade no acesso ao ensino de idiomas. O estudo também destaca o papel do multilinguismo como vetor de desenvolvimento, tanto no Brasil quanto nos EUA. Conclui-se que a superação desse cenário exige uma mudança de paradigma educacional que reconheça a competência linguística como instrumento de inclusão, equidade e soberania.

Palavras-chave: Exclusão linguística. Ensino de idiomas. Políticas públicas. Formação docente. Multilinguismo.



1 INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos principais instrumentos de acesso ao conhecimento, à cidadania e à inserção social em um mundo cada vez mais interconectado. No entanto, o direito ao uso pleno da linguagem — seja em sua forma nativa ou em idiomas adicionais — não é garantido de forma equitativa, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais. A exclusão linguística, compreendida como a limitação ao acesso a idiomas e formas de expressão legitimadas socialmente, configura-se como um mecanismo sutil, mas profundo, de reprodução de assimetrias sociais, econômicas e culturais.

Este artigo propõe uma análise crítica da exclusão linguística como fenômeno estruturante das relações de poder contemporâneas, com foco comparativo entre Brasil e Estados Unidos. A investigação parte de fundamentos teóricos oriundos da Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, articulando dados estatísticos recentes e depoimentos de especialistas do campo educacional. A escolha por uma abordagem comparativa visa não apenas a evidenciar disparidades, mas também apontar possibilidades de avanço e inspiração mútua entre os dois países.

Segundo Skutnabb-Kangas (2000), a exclusão linguística pode ser entendida como uma forma de violação dos direitos linguísticos e humanos, especialmente quando impede o acesso a serviços públicos, à educação de qualidade ou à participação política efetiva. No início da década de 1980, a autora desenvolveu o conceito de *linguicism*, com o qual descreveu a discriminação sistemática de línguas minoritárias. Ela denunciou a negligência educacional sofrida por crianças que falam línguas maternas estrangeiras nos países onde vivem — como no caso das crianças turcas na Alemanha —, bem como a desvalorização do bilinguismo como competência legítima. Skutnabb-Kangas definiu o *linguicism* como as “ideologias e estruturas que são usadas para legitimar, efetuar e reproduzir a divisão desigual de poder e recursos (materiais e imateriais) entre grupos que são definidos com base na linguagem”.

Ao considerar a linguagem como direito e não apenas como ferramenta, amplia-se a compreensão sobre seu papel estratégico na constituição de sujeitos plenos e de nações soberanas. A hipótese central deste estudo é a de que o multilinguismo, quando promovido por políticas públicas eficazes, pode atuar como vetor de inclusão, desenvolvimento e equidade. A análise recorre a evidências empíricas, marcos legais e entrevistas originais para sustentar a tese de que superar a exclusão linguística exige uma mudança paradigmática no campo educacional e cultural, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos.



2 A EXCLUSÃO LINGÜÍSTICA COMO BARREIRA ESTRUTURAL AO DESENVOLVIMENTO

A exclusão linguística, entendida como a limitação ou negação do acesso ao uso pleno de línguas necessárias para participação social, econômica e institucional, representa um obstáculo estrutural que atravessa fronteiras nacionais. Trata-se de uma barreira invisível, mas com efeitos concretos e mensuráveis sobre a produtividade, o acesso a serviços públicos, a coesão social e a projeção internacional de um país. O domínio de línguas estrangeiras deixou de ser uma habilidade individual acessória e passou a constituir um ativo geopolítico e econômico de nações inteiras.

2.1 O PANORAMA BRASIL: HISTÓRICO, DESAFIOS E DESIGUALDADES

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem origens que remontam ao início do século XIX, quando, em 1809, Dom João VI decretou a criação das primeiras cadeiras públicas de francês e inglês. Mais do que uma medida educacional, tratava-se de uma decisão estratégica: a escolha dessas línguas refletia os interesses diplomáticos e comerciais de Portugal, aliado da Inglaterra e fortemente influenciado pela cultura francesa. Ao nomear os primeiros docentes — o padre francês René Pierre Boiret e o irlandês John Joyce —, o império buscava qualificar suas elites para atuar num mundo em transformação. Embora restrita a poucos, essa iniciativa inaugurou uma trajetória que reconhecia o domínio de idiomas estrangeiros como uma ponte para o exterior — ideia que ainda hoje mantém sua relevância, mesmo diante de desafios muito mais amplos.

Mais de dois séculos depois, no entanto, o cenário brasileiro continua marcado por desigualdades gritantes. O acesso ao ensino de línguas permanece concentrado nos grandes centros urbanos, em escolas privadas e instituições voltadas às camadas mais favorecidas da população. Essa elitização, longe de indicar desinteresse da sociedade, evidencia um problema estrutural: a falta de políticas públicas consistentes, de formação docente adequada e de recursos didáticos que garantam o direito ao multilinguismo.

2.1.1 Panorama regional: América Latina entre retrocessos e desigualdades

Expandindo o olhar para além do Brasil, mas ainda dentro do contexto latino- americano, as especificidades culturais, históricas e educacionais se traduzem em uma realidade linguística profundamente heterogênea. Embora existam avanços pontuais em alguns países, de modo geral, a região compartilha a realidade brasileira de déficit estrutural no ensino e na aquisição de línguas adicionais às nativas. Essa limitação, somada a desigualdades educacionais persistentes, restringe o



acesso da população ao conhecimento científico de ponta e à produção acadêmica global, perpetuando uma posição de dependência intelectual e limitando a autonomia da região na geração e circulação de saberes.

2.2 MULTILINGUISMO E IMIGRAÇÃO NOS EUA: POTENCIAL E LACUNAS

Nos Estados Unidos, por outro lado, o cenário é bastante peculiar — embora não isento de desafios. O panorama linguístico do país revela nuances curiosas. De acordo com dados do America The Bilingual Project, cerca de 23% da população utiliza uma segunda língua diariamente, o que os classifica como bilíngues. À primeira vista, esse percentual pode não parecer expressivo, mas aproxima-se da média da União Europeia, que é de 25%. O que mais chama atenção, no entanto, são os números absolutos: esse contingente representa aproximadamente 78 milhões de pessoas, o que faz dos EUA o país com o maior número de bilíngues do mundo.

Essa diversidade é, em grande parte, impulsionada pela imigração e pela presença consolidada de comunidades multilíngues, especialmente de origem hispânica e asiática. Muitos desses cidadãos bilíngues utilizam sua segunda língua principalmente no ambiente doméstico, o que os torna, como apontam estudos recentes, "invisíveis a ouvidos desatentos". Ainda assim, seu impacto coletivo é significativo: representam um ativo estratégico para a construção do soft power americano, facilitando relações diplomáticas, promovendo a cultura e ampliando a influência dos EUA em diversas regiões do mundo. No entanto, a ausência de políticas públicas unificadas nacionalmente, que valorizem e incentivem o bilinguismo — inclusive o de herança —, limita o pleno aproveitamento desse potencial, acentua desigualdades e perpetua a ideia equivocada de que ser monolíngue em inglês basta para o engajamento internacional dos EUA.

2.3 TRADUÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXCLUSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE JAKOBSON

Além da carência de uma segunda língua, há ainda desigualdades mais sutis e igualmente graves, que emergem mesmo dentro de um único idioma, qualquer que seja o país. É nesse ponto que os conceitos do linguista russo Roman Jakobson — figura central da linguística estrutural do século XX e referência nos estudos da Tradução e da Comunicação — oferecem uma chave valiosa de leitura. Em sua tipologia clássica, Jakobson distingue três tipos de tradução: intralinguística, interlinguística e intersemiótica. Para ele, todo ato comunicativo envolve algum grau de tradução, e é justamente nos ruídos desse processo que muitas formas de exclusão linguística se instalam.

A exclusão linguística, nesse sentido, inclui, portanto, também os "ruídos" provocados por



variações dialetais, jargões técnicos ou registros incompatíveis com o repertório do interlocutor. Esses ruídos distorcem a mensagem, dificultam a negociação de sentido e podem levar à desinformação, à marginalização e até à violência simbólica. Então, diante desse cenário, imagine viver em um mundo globalizado sendo capaz de operar apenas dentro dos limites de um único idioma — um mundo em que as principais decisões, inovações e oportunidades transitam entre línguas diversas e códigos que exigem muito mais do que a simples tradução literal. O risco de ficar à margem não é apenas individual: torna-se estrutural, nacional e coletivo.

Tomando como base a Teoria da Comunicação de Jakobson, é possível afirmar que o ruído na tradução — seja inter ou intralinguística — e, portanto, em última análise, na comunicação, é um dos principais mecanismos da exclusão social contemporânea. Quando uma mãe imigrante nos EUA não compreende o prontuário médico do filho, ou quando um jovem brasileiro não consegue acompanhar uma aula de ciências porque os termos técnicos não foram adaptados ao seu universo linguístico, estamos diante de falhas de comunicação que têm impacto real sobre vidas humanas. O mesmo se aplica à esfera geopolítica: uma má tradução de termos diplomáticos pode comprometer negociações sensíveis, da mesma forma que a ausência de intérpretes qualificados em missões internacionais pode gerar desentendimentos diplomáticos irreparáveis^{17, 18, 19, 20}.

A superação dessas barreiras exige mais do que investimentos pontuais em educação linguística: requer uma mudança de paradigma sobre o lugar da linguagem nas políticas públicas e nas estratégias nacionais. A proficiência multilíngue precisa ser reconhecida como vetor de desenvolvimento e soberania. Países que promovem o ensino de línguas como política de Estado — como o fazem Canadá, Suíça e, mais recentemente, China — demonstram maior capacidade de inserção em fóruns multilaterais, maior competitividade científica e melhores indicadores de inclusão social.

3 EXCLUSÃO LINGUÍSTICA EM NÚMEROS: UM RETRATO COMPARATIVO DA AMÉRICA LATINA EM 2025

Vale retomar um ponto crucial: a exclusão linguística não é apenas um conceito teórico ou uma metáfora sociológica; trata-se de um fenômeno concreto, documentado por dados e estudos, cujos efeitos se manifestam de forma direta e persistente. Atua como um fator silencioso de reprodução de desigualdades, afetando de maneira desproporcional populações historicamente vulnerabilizadas — como comunidades indígenas, imigrantes e moradores de regiões periféricas — para os quais o domínio de línguas adicionais representa, muitas vezes, uma barreira intransponível. Além disso,



compromete o acesso equitativo à informação, dificulta trajetórias educacionais consistentes, restringe oportunidades no mercado de trabalho e enfraquece a competitividade de um país no cenário internacional.

Nesse contexto, a pedagoga Mary Wermelinger, mestre em Educação e especialista em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, destaca os impactos da exclusão linguística no Brasil contemporâneo. Segundo ela, “estamos em um mundo ‘hiperconectado’, cada vez menos delimitado por fronteiras, o que torna ainda mais complexa a limitação ao domínio de apenas um idioma. No contexto brasileiro, infelizmente, os impactos dessa limitação se manifestam no agravamento das desigualdades sociais. Trata-se de uma barreira que pode afetar diretamente a inserção e a participação na sociedade, além de restringir significativamente diversas oportunidades profissionais”.

Ademais, a especialista enfatiza que o domínio de outros idiomas transcende a mera habilidade comunicativa, constituindo um diferencial relevante tanto na competitividade do mercado de trabalho quanto no exercício pleno da cidadania. Ela explica que “no âmbito profissional, em um mundo globalizado, a capacidade de se comunicar em outras línguas abre portas para o mercado de trabalho, o empreendedorismo e até para o universo acadêmico, relacionado à formação continuada e ao aprimoramento pessoal”.

Por fim, reforça que “o ensino de idiomas nas escolas favorece não apenas a aquisição linguística, mas também promove o interesse por outras culturas, ampliando o repertório crítico e o conhecimento de mundo do estudante”.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE E FRAGILIDADES ESTRUTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

Considerando a realidade brasileira, um dos principais entraves ao ensino de línguas é a formação inadequada dos professores. E a defasagem é grande. Em levantamento realizado em 2024 pela Deutsche Welle (DW), empresa pública de radiodifusão da Alemanha, a partir da base de dados do Ministério da Educação (MEC) sobre os cursos de graduação no país, identificou-se a existência de 2,2 mil cursos de Letras, dos quais somente 126 são ofertados por universidades públicas de âmbito federal, estadual ou municipal. A maioria deles é dedicada ao ensino de Português, Inglês e Espanhol.

Juntos, esses cursos somam 23 mil vagas públicas. São sete cursos no Centro-Oeste, sendo quatro de Inglês e um de Espanhol — os demais são de Português. No Nordeste, são 42 cursos: entre os de língua estrangeira, dois de Francês, oito de Espanhol e 10 de Inglês. No Norte, são 11 cursos de



Letras, sendo dois contemplando a língua inglesa, um o Espanhol e um a Língua Brasileira de Sinais (Libras) — o restante oferta Português. No Sul, são 34 formações, 12 dedicadas ao Inglês, sete em língua espanhola, uma em Libras e uma em francês. O Sudeste, onde se encontra a maioria dos cursos (também a região mais populosa do país), conta com 32 opções e a maior diversidade em termos de línguas estrangeiras. Cinco graduações oferecem língua inglesa, duas formação em Espanhol, duas em Italiano e duas em Francês. Há, ainda, um curso de Hebraico e outro de Japonês.

Outro ponto problemático refere-se à metodologia adotada para o ingresso na graduação em Letras com habilitação em alguma língua estrangeira. O processo seletivo para o curso não prevê, por exemplo, avaliação específica das habilidades orais dos candidatos no idioma estrangeiro. Muitos ingressam sem dominar sequer o básico. Vale lembrar que uma das atribuições do ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, é formar professores — e não ensinar o idioma propriamente dito.

A ausência de políticas públicas consistentes voltadas à formação continuada de professores aprofunda ainda mais o problema. O exercício qualificado da docência exige atualização constante. A formação inicial, embora essencial, não garante por si só a competência linguística necessária para a prática docente em línguas estrangeiras. O aprimoramento contínuo torna-se, portanto, requisito indispensável para a qualidade do ensino. É fundamental que o professor esteja em permanente processo de aprendizagem — participando de cursos de atualização e especialização, praticando o idioma e buscando constantemente inovar suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Wermelinger reforça que a valorização da formação docente deve ser uma prioridade permanente. Para ela, “o primeiro desafio é ultrapassar o reconhecimento da importância da segunda língua e incluir essa temática na agenda de políticas públicas. É necessário promover formação docente continuada e imprimir uma visão de futuro que reconheça a competência linguística como caminho para uma sociedade com mais oportunidades e menos desigualdade”.

Sobre o ensino de inglês propriamente dito (professores, em sala de aula, lecionando para seus alunos), o levantamento “Observatório para o Ensino da Língua Inglesa”, realizado pelo British Council, revelava, em 2021, que apenas 29,42% das turmas em todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) são conduzidas por docentes com formação específica na área — ou seja, licenciatura em Letras com habilitação em Inglês ou formação equivalente. A maior parte dos professores possuía apenas licenciatura em Letras sem ênfase no idioma, e 8,8% nem sequer tinham o ensino superior completo.

O Censo Escolar de 2024 demonstrou que os avanços na qualificação dos docentes de língua



estrangeira na educação básica foram quase nulos. Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 14,1% dos professores atuam sem formação superior, enquanto 41,2% possuem licenciatura em áreas distintas da disciplina que lecionam. A situação não melhora nos anos finais do fundamental (6º ao 9º ano), em que 41,1% dos docentes de língua estrangeira não são licenciados na área, e no ensino médio, em que o índice permanece em 41,1%. Esses números revelam um cenário preocupante de desencontro entre formação acadêmica e atuação profissional, o que compromete a qualidade do ensino e limita o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Outro aspecto crítico é a disponibilidade limitada de recursos pedagógicos e tecnológicos, especialmente em escolas localizadas em regiões periféricas e de menor poder aquisitivo. Apenas 24% dos professores de Inglês têm acesso à internet nas unidades escolares, e 44% contam com material didático adequado. Essa precariedade compromete diretamente a adoção de metodologias de ensino mais modernas e interativas — fundamentais para o aprendizado efetivo de uma língua estrangeira.

3.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: REGULAMENTAÇÃO, EXPANSÃO E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Desde 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a exigir, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, que professores de instituições bilíngues comprovem domínio do idioma adicional em nível B2, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR, na sigla em inglês) — parâmetro globalmente adotado para medir o grau de manejo de um idioma. No entanto, atuar em um ambiente bilíngue vai além do conhecimento linguístico. Diferente do ensino tradicional de línguas, o modelo bilíngue integra o idioma adicional ao cotidiano escolar, utilizando-o como meio de instrução em diferentes áreas do conhecimento — o que exige dos docentes uma abordagem pedagógica específica e domínio funcional da língua.

Estima-se que o segmento das escolas bilíngues no Brasil movimente mais de R\$ 250 milhões anuais. De acordo com a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), entre as aproximadamente 40 mil escolas particulares do país, 1.200 oferecem esse tipo de educação — uma participação de 3% no total. Embora o número ainda seja modesto, o crescimento constante indica que a educação bilíngue se consolida como tendência. Nesse contexto, a qualificação dos professores é um fator decisivo, sobretudo diante de uma geração de alunos cada vez mais exposta a outros idiomas fora da escola, por meio de conteúdos digitais como músicas, séries e jogos eletrônicos.

Embora o inglês seja o idioma adicional mais comum, outras línguas também estão presentes em instituições bilíngues. Não há dados oficiais detalhados sobre a distribuição dessas escolas por



idioma, mas é possível estimar a predominância de cada língua com base nas informações disponíveis:

Tabela 1: Escolas Bilingües no Brasil por Idioma

Idioma	Estimativa de Escolas Bilingües	Observações
Inglês	Aproximadamente 1.000	Língua adicional mais comum, presente na maioria das escolas bilingües, como Maple Bear Canadian School (com mais de 150 unidades no país), Escola Americana do Rio de Janeiro, Escola Pan-Americana da Bahia (localizada em Salvador), The British School (com unidades no Rio de Janeiro e em São Paulo), Escola Americana de Belo Horizonte, Brasília International School.
Alemão	Cerca de 30	Presente em instituições como o Colégio Visconde de Porto Seguro e o Colégio Humboldt, em São Paulo, a Escola Suíço-Brasileira de São Paulo, o Colégio Alemão de Curitiba, o Colégio Cruzeiro e a Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro, e unidades públicas em Blumenau.
Francês	Cerca de 20	Inclui instituições como o Liceu Pasteur e a Escola Suíço-Brasileira, em São Paulo, e o Lycée Français de Rio de Janeiro, bem como ofertas com apoio de instituições culturais, como a Aliança Francesa.
Italiano	Cerca de 15	Presente em escolas com influência cultural italiana, como o Colégio Dante Alighieri, em São Paulo, e a Fundação Torino, em Belo Horizonte.
Mandarim	Cerca de 10	Embora ainda menos difundido, o ensino do mandarim vem ganhando espaço. A Escola Chinesa Internacional é um exemplo. Há também unidades da rede pública no Rio de Janeiro.
Espanhol	Cerca de 25	Inclui instituições como o Colégio Miguel de Cervantes, o Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto, no Rio de Janeiro, e a Escola Estadual de Tempo Integral Maria Arminda Guimarães de Andrade, em Manaus.

Fonte: Elaboração própria (2025).



É importante destacar, ao mesmo tempo, a importância do marco regulatório estabelecido para a educação bilíngue e o fato do mesmo ser restrito às escolas que seguem esse modelo específico de ensino. As instituições regulares, responsáveis por atender a maior parte da população estudantil brasileira, tanto na rede privada quanto na pública, não estão contempladas pelas Diretrizes. Essa lacuna normativa contribui para aprofundar as desigualdades no ensino de línguas estrangeiras, limitando o acesso a práticas pedagógicas qualificadas e à exposição sistemática a outros idiomas. Sem políticas públicas que estendam a formação docente e o incentivo ao multilinguismo às redes de ensino convencionais, o país seguirá enfrentando obstáculos significativos para democratizar o aprendizado de línguas e preparar seus estudantes para os desafios de um mundo cada vez mais interconectado.

3.3 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL: AVANÇOS, RETROCESSOS E DISPUTAS POLÍTICAS

O debate sobre a obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil ganhou força especialmente a partir de 2017, mas suas raízes são mais profundas. O interesse pela língua cresceu de forma mais expressiva com a intensificação das relações comerciais entre o Brasil e seus vizinhos hispano-americanos, sobretudo após a criação do MERCOSUL, em 1991. O bloco, concebido para facilitar a integração econômica e política entre os países-membros, acabou impulsionando também a valorização do espanhol como instrumento estratégico de comunicação. A crescente demanda por profissionais que dominassem o idioma levou à sua inclusão em currículos universitários e à ampliação de sua presença em instituições públicas e privadas de ensino. Esse movimento culminou na promulgação da Lei nº 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta do espanhol nas escolas de ensino médio em todo o país.

No entanto, esse avanço sofreu um revés com a reforma do ensino médio em 2017, promovida pela Lei nº 13.415. A nova legislação estabeleceu o inglês como única língua estrangeira obrigatória, relegando o espanhol à condição de disciplina optativa. A mudança gerou reações imediatas: diversos setores da sociedade civil, educadores, especialistas em educação e até representações diplomáticas de países hispano-americanos manifestaram preocupação com o possível enfraquecimento do ensino de espanhol nas escolas brasileiras. A medida foi interpretada, por muitos, como um retrocesso não apenas educacional, mas também estratégico, por comprometer a integração regional e a valorização da diversidade linguística no contexto latino-americano.

Ao comentar esse episódio, a pedagoga Mary Wermelinger destaca que “as reações foram genuínas e evidenciaram a importância da língua e da diversidade linguística. A retirada levantou



muitas preocupações, sendo um retrocesso para a educação. A não obrigatoriedade pode impactar de forma muito negativa na formação desses estudantes, pois, além de integrar os países do nosso continente, limita as possibilidades para o mercado de trabalho” (entrevista, 2025).

Em resposta às críticas e à pressão social, o governo federal apresentou o Projeto de Lei nº 5.230/2023, com o objetivo de revisar aspectos da reforma do ensino médio. O movimento culminou na aprovação da Lei nº 14.945/2024, que redesenhou a Política Nacional de Ensino Médio. Apesar dos avanços promovidos, a questão da obrigatoriedade do espanhol permaneceu sem alteração — mantendo o idioma como optativo, o que segue provocando controvérsias.

3.4 PROFICIÊNCIA EM INGLÊS NO BRASIL: DESIGUALDADES, RETROCESSOS E IMPACTOS ESTRATÉGICOS

Persistem as preocupações quanto à capacidade do sistema educacional brasileiro de ampliar a oferta de línguas estrangeiras, incluindo o espanhol, cuja relevância é estratégica no contexto latino-americano e nas relações internacionais do país. A discussão sobre a permanência do espanhol no currículo do ensino médio transcende o campo pedagógico e assume contornos geopolíticos e culturais, evidenciando a importância de políticas públicas que incentivem a diversidade linguística e fortaleçam a integração regional por meio da educação.

No que tange ao inglês, embora o cenário seja ligeiramente mais favorável, ainda está longe de atingir níveis satisfatórios. O idioma permanece inacessível para uma parcela significativa da população. Dados mais recentes indicam um agravamento do panorama da proficiência em inglês no Brasil. Segundo a edição de 2024 do EF English Proficiency Index (EF EPI), relatório global publicado anualmente pela Education First, o período pós-pandemia resultou em queda no nível de proficiência em inglês em 60% dos países avaliados, e o Brasil está entre os que registraram grande piora. O país ocupa agora a 81ª posição entre 116 nações, recuando três colocações em relação ao ano anterior. A pesquisa, baseada no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR, na sigla em inglês), contou com a participação voluntária de mais de dois milhões de pessoas e classificou os países segundo uma escala que vai de A1 (nível mais básico) a C2 (fluência plena). O Brasil obteve uma média de 466 pontos, o que o posiciona na categoria de “baixa proficiência”.

A pedagoga Mary Wermelinger ressalta que “a queda na proficiência só revela a falta de prioridade estratégica e consistente dada ao ensino de idiomas em nossas políticas públicas. Ainda que seja reconhecido o valor dessa aquisição no mundo globalizado, as ações são pouco eficazes. Essa questão certamente afeta nosso desenvolvimento econômico e científico, pois limita a participação nas



questões internacionais, assim como o próprio interesse externo em nossa economia; reduz nossas oportunidades no mercado de trabalho e no meio acadêmico. Entendendo, por exemplo, que o inglês permeia a linguagem da ciência e dos negócios, ficam nítidas as consequências de uma linguagem limitada” (entrevista, 2025).

As disparidades internas são significativas. Enquanto estados como Santa Catarina e o Distrito Federal alcançam médias superiores a 530 pontos — indicativo de desempenho relativamente elevado —, grande parte do território apresenta resultados muito abaixo da média nacional. Em relação às cidades, Florianópolis apresenta a maior pontuação (565), com Porto Alegre (556) e Belo Horizonte (544) completando os três primeiros lugares.

No contexto latino, o desempenho brasileiro também chama atenção: o país aparece em 18º lugar entre 21 países da América Latina, atrás inclusive de nações com menor Produto Interno Bruto (PIB) per capita³. Esses resultados evidenciam um déficit estrutural persistente e apontam para uma tendência de retrocesso que compromete a capacidade do Brasil de se integrar plenamente a ambientes internacionais nos campos acadêmico, profissional e científico.

Entre os fatores que explicam esse cenário está o fato de que estudar inglês no Brasil ainda é um privilégio: cursos de qualidade têm custo elevado e continuam inacessíveis para a maioria da população. Mesmo com a disciplina presente nos currículos escolares, os estudantes muitas vezes concluem a educação básica sem atingir sequer o nível A2 de proficiência. Nas escolas públicas, a baixa carga horária dedicada ao ensino de inglês é bastante insuficiente (sendo a oferta de outros idiomas quase inexistente). Em média, os alunos de escolas públicas têm apenas 1,8 horas de aula de língua estrangeira por semana, uma das menores médias globais (metade da observada nos países da OCDE, que é de 3,6 horas). O efeito disso é duplo: de um lado, compromete o acesso da população a conhecimentos científicos e oportunidades profissionais; de outro, restringe a capacidade do país de se projetar internacionalmente com autonomia linguística.

A situação brasileira contrasta fortemente com a de alguns países da América Latina. Na verdade, o Brasil apresenta uma das menores cargas horárias dedicadas ao ensino de inglês na região. Por exemplo, na Argentina, os estudantes do ensino fundamental têm, em média, 3 horas semanais de inglês, enquanto no Chile, a média é de 2,5 horas por semana. A Costa Rica oferece surpreendentes 5,7 horas semanais de ensino de línguas, em média, nas escolas públicas.

Esse cenário evidencia que a exclusão linguística no Brasil é tanto uma consequência da desigualdade social quanto um fator que a perpetua. Como resultado, a Argentina ocupa posição de destaque no índice da EF, com proficiência classificada como moderada a alta e estabilidade nos



indicadores há pelo menos oito anos. O Chile, por sua vez, tem apresentado progressos consistentes desde 2011, refletindo investimentos contínuos na formação de professores e na inserção estruturada do inglês no currículo básico.

A seguir, sintetizo os principais indicadores brasileiros, com base na comparação entre os anos de 2023 e 2024:

Tabela 2: EF English Proficiency Index – Brasil (2023 x 2024)

Indicador	2023	2024	Varição/Observação
Ranking global	70ª posição	81ª posição	Queda de 11 posições, indicando piora relativa frente a outros países.
Ranking na América Latina	15º entre 20 países	18º entre 21 países	Queda de 3 posições na região, evidenciando retrocesso frente aos vizinhos.
Pontuação geral	493	466	Redução de 27 pontos, mantendo o país na categoria de “baixa proficiência”.

Fonte: Elaboração própria, com base EF Proficiency Index 2023 e 2024.

4 EUA: ENTRE O SOFT POWER E A DESIGUALDADE

Deixando de lado a realidade brasileira e latino-americana, ao voltarmos o olhar para os Estados Unidos, percebemos que o debate sobre o multilinguismo ganha contornos mais complexos — e, por isso mesmo, mais instigantes. Já vimos que, ao cruzar dados do U.S. Census Bureau com estatísticas do Eurostat, o projeto America The Bilingual revelou que 23% da população americana utiliza uma segunda língua diariamente — um índice bastante próximo da média europeia e que desafia o senso comum de que os americanos não falam outros idiomas, enquanto os europeus seriam fluentemente bilíngues¹⁶. Em números absolutos, o dado impressiona ainda mais: são cerca de 78 milhões de pessoas bilíngues nos EUA, número que supera o de qualquer país da União Europeia. Grande parte desse contingente é formada por imigrantes ou seus descendentes, o que transforma o domínio de idiomas estrangeiros em um ativo estratégico para o país.

Nenhuma nação possui mais falantes das línguas mais faladas do mundo do que os EUA, pois nenhum país abriga mais imigrantes do que os EUA. Essa diversidade linguística — uma das principais forças e características distintivas do país — reflete-se em um fenômeno interessante: os EUA se tornaram a “segunda casa” de muitos idiomas. Fora do Japão, os Estados Unidos abrigam a maior comunidade de falantes de japonês. O mesmo ocorre com o vietnamita: apenas o Vietnã possui mais falantes desse idioma do que os EUA. Esse padrão se repete com diversas outras línguas.



Um dado que não surpreende, mas é no mínimo curioso: hoje, cerca de 58 milhões de pessoas falam espanhol nos EUA, seja como língua materna ou adquirida, tornando o país o segundo com mais falantes de espanhol no mundo — atrás apenas do México, que conta com 132,4 milhões de habitantes. Há mais hispanofalantes nos EUA do que na própria Espanha. Em relação ao português, os números mais recentes da American Community Survey (ACS), realizada pelo U.S. Census Bureau, indicam que cerca de 937 mil pessoas nos EUA falam o idioma — número que, desconsiderando os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), só não supera o de falantes na França. Isso reflete a significativa presença da diáspora lusófona em solo americano, especialmente de brasileiros, portugueses e cabo-verdianos.

É verdade que o inglês ocupa uma posição dominante como língua franca global — presente nos negócios, nas ciências, na diplomacia e na cultura. Ainda assim, vale perguntar: será que falar apenas inglês é suficiente no mundo atual? Para começar, embora seja verdade que o inglês é amplamente falado e estudado ao redor do globo, estima-se que cerca de 75% da população mundial não conheça nada de inglês. Isso significa que, apesar da ampla disseminação do idioma como língua franca, a maioria das pessoas no mundo não o utiliza em suas interações diárias.

No marketing internacional, há um princípio conhecido: se você quer comprar, pode fazê-lo em seu idioma; mas, se deseja vender, é melhor fazê-lo na língua do cliente. Um estudo global realizado em 2020 pela CSA Research com 8.709 consumidores de 29 países — incluindo Brasil, México e residentes de origem hispânica dos EUA — revelou que 76% dos entrevistados preferem comprar produtos com informações disponíveis em seu idioma nativo. Além disso, 73% valorizam avaliações de produtos em sua língua materna e 65% preferem conteúdos traduzidos, mesmo que de qualidade inferior. Curiosamente, 66% utilizam ferramentas de tradução automática para navegar em sites estrangeiros, mesmo quando se sentem confiantes lendo em inglês.

O suporte ao cliente em múltiplos idiomas também desempenha um papel crucial na fidelização: 75% dos consumidores afirmaram que comprariam novamente de uma marca que oferecesse atendimento em sua língua. Essa preferência é ainda mais forte entre aqueles com menor proficiência em inglês, mas mesmo 60% dos que se consideram fluentes preferem interações em seu idioma nativo. Além disso, quase 90% dos consumidores não falantes de inglês estão mais propensos a adquirir produtos de marcas que oferecem suporte e bases de conhecimento multilíngues.

Essa lógica não se aplica apenas à venda de produtos, mas também à disseminação de ideias, políticas públicas e valores. Profissionais que atuam em contextos internacionais — como educação, saúde, forças armadas e diplomacia — sabem que construir relações de confiança exige mais do que



fluência técnica: requer competência comunicativa e sensibilidade cultural. Tentar estabelecer conexões internacionais falando apenas inglês é como dançar em uma festa sem ouvir a música: você até se movimenta, mas não acompanha o ritmo nem interage genuinamente com ninguém. É verdade que, para viajar pelo mundo e se virar como turista, o inglês é suficiente na maioria dos lugares. Mas isso não vale para o mercado de trabalho. Para atuar profissionalmente em um ambiente internacional — em praticamente qualquer área —, conhecer o idioma de seus clientes, concorrentes e colegas é um passaporte para o sucesso.

4.1 MULTILINGUISMO, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA NOS ESTADOS UNIDOS: AVANÇOS, LACUNAS E PARADOXOS

Nesse cenário, os milhões de bilíngues americanos tornam-se protagonistas silenciosos da atuação global dos EUA. Conseguem se fazer presentes profissionalmente em diversos contextos ao redor do mundo — nos grandes centros e também em regiões pouco acessadas. Falar bem um idioma significa compreender visões de mundo, valores e referências culturais. São esses indivíduos — tanto quanto, ou até mais do que, diplomatas e políticos — que sustentam, na prática, o soft power norte-americano, justamente por serem numerosos e atuantes em múltiplas frentes.

Esse salto impressionante do multilinguismo nos EUA nas últimas duas décadas — com crescimento de 260% — deve-se, em grande parte, à influência das comunidades imigrantes. Até os anos 1960, muitos pais imigrantes não viam razão para ensinar sua língua materna aos filhos. Naquela época, os empregos mais desejados exigiam fluência apenas em inglês, viagens internacionais eram caras e demoradas, e manter contato com parentes no exterior significava esperar semanas por uma carta. Além disso, havia uma forte pressão social para “americanizar-se”, o que acelerava a perda das línguas de origem — fenômeno mais intenso nos EUA do que em outros países.

A partir da década de 1960, esse cenário começou a se transformar. A globalização dos negócios aumentou a demanda por profissionais bilíngues, as viagens internacionais tornaram-se mais acessíveis e a comunicação com familiares no exterior ficou instantânea e gratuita. Além disso, a ciência passou a reconhecer o multilinguismo como benéfico ao desenvolvimento cognitivo, revertendo a antiga visão de que poderia ser prejudicial à educação. Essas mudanças incentivaram muitas famílias a manterem vivas suas línguas de herança, contribuindo para um cenário linguístico mais diverso e valorizado nos EUA.

Mas há também um lado desafiador: cerca de 29,6 milhões de pessoas nos EUA são classificadas como tendo proficiência limitada em inglês, comumente chamadas de “LEPs”. São



cidadãos que enfrentam dificuldades para ler, escrever, falar ou compreender o idioma em situações cotidianas — o que compromete seu acesso a direitos e serviços. Mesmo em um país onde o inglês é hegemônico, essa parcela da população evidencia que a fluência no idioma dominante não é universal nem suficiente para garantir equidade.

A legislação norte-americana reconhece essa lacuna — e não é de hoje. Normas como o Título VI do Civil Rights Act de 1964, a Seção 1557 do Affordable Care Act e o Voting Rights Act exigem que instituições públicas implementem programas de tradução, interpretação e ensino de inglês como segunda língua, especialmente nas áreas de serviços públicos, como saúde, educação e acesso à Justiça. Essas medidas tornam-se ainda mais relevantes diante do crescimento da população imigrante e estudantil internacional.

Os EUA são hoje o principal destino de estudantes universitários estrangeiros, segundo a pesquisa Global Emerging Futures (2024), da IDP Education. Ao mesmo tempo, as escolas públicas norte-americanas têm visto uma diversificação crescente de seu corpo discente: mais de 5,3 milhões de estudantes — cerca de 10% da matrícula nacional — são classificados como “English Learners”, proporção que ultrapassa os 20% em estados como Califórnia e Texas. Esse cenário exige a formação de profissionais especializados e a ampliação de serviços linguísticos capazes de garantir acesso e equidade. Como apontam as teorias sobre adaptação intercultural, a proficiência linguística é determinante para o sucesso acadêmico, emocional e social de estudantes imigrantes. A exclusão linguística, considerando o cenário descrito, não é apenas um desafio educacional: é uma forma de desigualdade estrutural que os EUA, mesmo com toda sua infraestrutura, ainda buscam superar plenamente.

Até aqui, abordamos dois grupos relevantes da população norte-americana — os bilíngues e os indivíduos com proficiência limitada em inglês (LEPs). Mas e quanto à parcela majoritária do país? Refiro-me aos norte-americanos nativos que cresceram falando apenas inglês e que não dominam nenhuma outra língua. São mais de 260 milhões de pessoas para quem o uso funcional de um segundo idioma ainda é restrito — ou seja, ainda vivem sob condição monolíngue. Esse dado revela, ao mesmo tempo, um desafio e uma grande possibilidade de avanço.

A oportunidade está no reconhecimento cada vez maior do papel estratégico das línguas e no potencial de se promover a educação linguística como ferramenta de inclusão social, fomento à inovação e expansão da influência internacional. No entanto, reside aí um paradoxo: como já discutido, a posição dominante do inglês como idioma global alimenta a crença generalizada de que não há necessidade de aprender outras línguas. E é na acomodação que reside o risco. A sensação de segurança



que vem de falar apenas inglês pode levar famílias, escolas e autoridades a desconsiderar a importância de preparar as próximas gerações para uma realidade mundial que exige competências multilíngues.

Dentro desse cenário, a questão da motivação ganha relevo. Pesquisas mostram que muitos americanos não percebem vantagens práticas em estudar outro idioma — exatamente porque o inglês é amplamente compreendido em diversas partes do planeta. Essa percepção acaba contribuindo para a desvalorização sistemática do ensino de línguas estrangeiras no país. Por exemplo, os dados mais recentes apontam que apenas cerca de 20% dos alunos do ensino médio estudam uma língua estrangeira. Isso sugere que, embora 91% das escolas ofereçam programas de idiomas, nem todos os estudantes se matriculam neles. Talvez o obstáculo mais sutil — e ao mesmo tempo mais enraizado — seja a falta de interesse genuíno por outras línguas e culturas. Quando aprender um idioma deixa de ser apenas uma exigência escolar e se torna um desejo pessoal — seja para se conectar com outras culturas, viajar com mais autonomia ou simplesmente por prazer —, o processo se torna mais envolvente e eficaz.

Mesmo quando há interesse, os desafios persistem. Geralmente, o ensino de línguas estrangeiras começa tarde na escola, em uma fase em que os alunos já estão sobrecarregados com outras disciplinas, atividades sociais e, muitas vezes, empregos. Para alcançar fluência comparável à de um falante nativo, o ideal é começar antes dos 10 anos. Estudos indicam que, embora adolescentes ainda aprendam idiomas com facilidade, iniciar o aprendizado após os 10 anos reduz as chances de atingir domínio nativo, especialmente na gramática. Após os 18 anos, a capacidade de absorver estruturas linguísticas complexas começa a declinar gradualmente. Portanto, quanto mais cedo se inicia o aprendizado, maiores são as chances de desenvolver fluência e proficiência equivalentes às de um nativo.

4.2 O DECLÍNIO DO ENSINO DE LÍNGUAS NAS UNIVERSIDADES AMERICANAS

Como consequência da baixa adesão dos alunos da educação básica aos programas de línguas, outro agravante se impõe: apesar de todas as razões para aprender outro idioma, os EUA enfrentam um declínio acentuado no ensino de línguas nas universidades. Segundo o estudo mais recente da Modern Language Association (MLA), na última década, as matrículas em cursos de idiomas caíram 16,6% — a maior queda registrada desde o início do levantamento, em 19589. Essa retração é mais que o dobro da redução geral de 8% nas matrículas universitárias no mesmo período, indicando que o desinteresse por línguas vai além da diminuição do número de estudantes. Desde o pico histórico em 2009, quando quase 1,7 milhão de estudantes estavam matriculados em cursos de idiomas, houve uma



queda de quase 30%.

Essa tendência é atribuída a diversos fatores. Um dos principais é o impacto prolongado da recessão de 2008, que levou a cortes significativos no financiamento público para as universidades — afetando diretamente os programas de línguas — e à priorização de áreas como STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática) em detrimento das humanidades. Esse cenário foi agravado pela queda geral nas matrículas universitárias e pela decisão de muitas instituições de eliminar a exigência de cursos de línguas para a conclusão de diversos programas acadêmicos.

O resultado é um efeito dominó preocupante: com menos alunos se matriculando em cursos de idiomas, as instituições reduzem a oferta dessas disciplinas, diminuem o número de turmas e, conseqüentemente, contratam menos professores especializados. Isso cria um ciclo vicioso que limita as oportunidades para os estudantes interessados em aprender uma nova língua.

Para jovens que crescem em lares onde apenas o inglês é falado, as chances de estudar um segundo idioma na escola tornam-se cada vez mais escassas. A falta de acesso a cursos de línguas não apenas restringe o desenvolvimento acadêmico e cultural desses estudantes, como também pode comprometer sua competitividade em um mercado de trabalho globalizado, onde o domínio de múltiplos idiomas é cada vez mais valorizado.

Alguns fatores agravam essa situação. A falta de contato diário com outros idiomas é uma barreira real para muitos americanos. Em grande parte do país, é preciso viajar bastante para imergir em uma sociedade onde o inglês não seja a língua principal. Mesmo dentro dos Estados Unidos, encontrar comunidades significativas de falantes de outras línguas pode exigir deslocamentos consideráveis. Em contraste, em várias partes do mundo, é comum conviver com estímulos em inglês — ou até outros idiomas — no cotidiano.

Esses fatores combinados contribuem para o ainda alto percentual de americanos com baixa proficiência em línguas estrangeiras, especialmente quando comparados a regiões do mundo onde o multilinguismo é mais comum e incentivado desde os primeiros anos de escolaridade. Em seu livro “Educating Global Citizens in Colleges and Universities”, Peter N. Stearns já discutia, em 2009, a necessidade de uma formação verdadeiramente global nas instituições de ensino superior dos EUA, manifestando que os americanos são “conhecidos” por relutarem em aprender outros idiomas além do inglês.

Embora muitos associem o conceito de “educação global” apenas a programas de intercâmbio, o autor oferece uma visão ampla e estruturada, abordando temas como a presença de estudantes internacionais, colaborações institucionais, formas de avaliação, infraestrutura acadêmica e os efeitos



do contexto político. Ainda que não trate de forma explícita de questões éticas, Stearns sugere que a preparação de cidadãos globais é, por si só, um imperativo moral — e que essa formação pode, inclusive, fortalecer o raciocínio ético e o comportamento dos estudantes. Aponta a posição dos EUA no mundo, a maneira como o país é percebido internacionalmente e o desconhecimento generalizado, por parte de muitos americanos, sobre idiomas e culturas estrangeiras como evidências da urgência de uma educação mais conectada globalmente. '

5 CONCLUSÃO

Em um mundo em que as trocas internacionais, os desafios transnacionais e os fluxos de informação transcendem fronteiras, ignorar a centralidade da linguagem significa aceitar a exclusão como destino. O idioma, longe de ser apenas um instrumento de comunicação, é também um marcador de acesso, de pertencimento e de poder. Ao longo deste capítulo, evidenciamos como a exclusão linguística perpetua desigualdades e limita o potencial de indivíduos e nações. Superar esse cenário exige mais do que boas intenções: demanda políticas públicas robustas, investimentos consistentes e, sobretudo, uma mudança cultural que valorize o multilinguismo como um direito e uma estratégia de futuro.

A análise da exclusão linguística nos contextos assimétricos do Brasil e dos Estados Unidos revelou que o acesso ao multilinguismo é um fator estratégico para a inclusão social, o desenvolvimento nacional e a integração global. No Brasil, a precariedade na formação docente, a concentração do ensino de línguas em espaços elitizados e a fragilidade das políticas públicas aprofundam desigualdades históricas. Nos Estados Unidos, embora o multilinguismo seja mais presente, ele ainda se manifesta de forma desigual, especialmente entre populações imigrantes e estudantes de baixa renda.

A comparação evidencia que a proficiência linguística transcende a mera competência comunicativa: trata-se de um instrumento de cidadania, de mobilidade social e de construção de soberania. A superação desse cenário exige políticas públicas robustas, valorização da formação docente, ampliação do acesso a idiomas nas redes públicas de ensino e uma mudança cultural que reconheça o multilinguismo como um direito coletivo e um ativo nacional. A linguagem, nesse sentido, deixa de ser apenas um meio de expressão e passa a ser um instrumento de equidade e poder.



REFERÊNCIAS

BRITISH COUNCIL. Relatório anual de atividades: Observatório para o Ensino da Língua Inglesa. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/pt_relatorio_anual_observatorio.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

CSA RESEARCH. Survey of 8,709 consumers in 29 countries finds that 76% prefer purchasing products with information in their own language. 2020. Disponível em: <https://csa-research.com/Blogs-Events/CSA-in-the-Media/Press-Releases/Consumers-Prefer-their-Own-Language>. Acesso em: 16 maio 2025.

DEUTSCHE WELLE. Os limites do Brasil para diversificar a oferta de língua estrangeira na rede pública. DW, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/os-limites-do-brasil-para-diversificar-a-oferta-de-l%C3%ADngua-estrangeira-na-rede-p%C3%BAblica/a-69782082>. Acesso em: 11 maio 2025.

EF EDUCATION FIRST. English Proficiency Index. 2024. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: 5 maio 2025.

ESTADOS UNIDOS. CENSUS BUREAU. American Community Survey (ACS). Washington, D.C.: U.S. Department of Commerce, 2024. Disponível em: <https://www.census.gov/programs-surveys/acs>. Acesso em: 5 maio 2025.

GOVERNO DO CANADÁ. Action Plan for Official Languages 2023–2028: Protection-Promotion-Collaboration. 2023. Disponível em: <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/services/official-languages-bilingualism/official-languages-action-plan/2023-2028.html>. Acesso em: 6 maio 2025.

GOVERNO DO CANADÁ. Government of Canada invests more than \$1.4 billion to strengthen official languages education across Canada. 2025. Disponível em: <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/news/2025/02/government-of-canada-invests-more-than-14-billion-to-strengthen-official-languages-education-across-canada.html>. Acesso em: 6 maio 2025.

HARDACH, S. Why speaking more than one language can boost economic growth. World Economic Forum, 2018. Disponível em: <https://www.weforum.org/stories/2018/02/speaking-more-languages-boost-economic-growth/>. Acesso em: 7 maio 2025.

IDP CONNECT. Emerging Futures: Voice of the International Student. [S.l.]: IDP Connect, 2024. Disponível em: <https://resources.idp-connect.com/ef-5-us>. Acesso em: 15 maio 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar 2024: divulgação dos resultados. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. Tradução de I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.



MODERN LANGUAGE ASSOCIATION. Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education. New York: MLA, 2023. Disponível em: <https://www.mla.org/content/download/191324/file/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-US-Institutions-of-Higher-Education-Fall-2021.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en/full-report/how-much-time-do-students-spend-in-the-classroom_258760fe.html. Acesso em: 5 maio 2025.

RAMOS, A. G. (As diferentes) funções da linguagem: contribuições de Jakobson e Vygotsky. Revista Memento, Londrina, v. 4, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2013.

RYAN, S. L. The surprising truth about American bilingualism: what the data tells us. America The Bilingual, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://www.americathebilingual.com/the-surprising-truth-about-american-bilingualism-what-the-data-tells-us/>. Acesso em: 6 maio 2025.

SANTEE, N.; TEMER, A. C. R. P. A linguística de Roman Jakobson: contribuições para o estudo da comunicação. UNOPAR Científica. Ciências Humanas e Educação, Londrina, v. 12, n. 1, p. 73-82, jun. 2011.

SHERER, A. E.; KADER, C. C. C. Os aspectos linguísticos da tradução à luz dos pressupostos teóricos de Roman Jakobson versus a vertente da tradução da linguística de corpus. Entretexos, Londrina, v. 12, n. 1, p. 132-148, jan./jun. 2012.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic genocide in education—or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. ‘Mother tongue’: the theoretical and sociopolitical construction of a concept. In: AMMON, U. (org.). Status and function of languages and language varieties. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1989. p. 450-475.

STEARNS, P. N. Educating global citizens in colleges and universities: challenges and opportunities. New York: Routledge, 2009.