

Pela democratização do ensino de línguas para crianças: quem não faz parte dessa brincadeira?

Kelly Barros¹(UFRB)
Cristiane Landulfo(UFBA)

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir algumas questões em torno da educação bilíngue, da democratização do ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) nos anos iniciais da escola pública e de como a 'ausência' de políticas pode vir a impactar na não-viabilização de ações que promovam a equidade de acesso a esse aprendizado no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Este texto configura-se também, como um espaço para ponderarmos acerca do surgimento de um fosso social que possa despontar diante de um acesso linguístico estratificado. Para designar os objetivos desta escrita, escolhemos três partes constituintes de um debate que precisa ser abordado sob a ótica da coletivização, das políticas públicas e da formação docente. Dessa maneira, concluímos que apesar das pequenas-grandes revoluções realizadas seja por professoras(es) seja por pesquisadoras(es) que buscam mudar o estado de afasia das(os) alunos(as) da escola pública, a grande transformação somente ocorrerá através do fortalecimento das políticas linguísticas-educacionais.

Palavras-chave: Democratização; Língua Estrangeira; Anos iniciais; políticas linguísticas-educacionais.

Abstract: This article aims to discuss some issues related to the democratization of the teaching of a foreign language in the initial years of public school and how the absence of policies may impact on the non-viability of actions that promote equity of access to this learning in the Elementary School I (1st to 5th year). Therefore, to designate the objectives of this written argument, we chose three constituent parts of a debate that needs to be addressed from the perspective of collectivization, public policies, and teachers professional training. Thus, we conclude that despite the small-huge revolutions carried out by teachers and researchers who manage to change the circumstance of aphasia of students in public schools, the great transformation will occur through the strengthening and the union of powers of teachers, university and political-educational representations.

Keywords: Democratization; Foreign language; Elementary School I; Policies

¹ Este artigo é fruto das reflexões realizadas no curso de extensão intitulado 'Pela democratização do ensino de línguas para crianças nos anos iniciais da escola pública', promovido pelas autoras. Ademais, as considerações refletem os resultados do trabalho desenvolvido pela Profa. Dra. Kelly Barros em seu estágio de pós-doutorado, sob a supervisão da Profa. Dra. Juliana Tonelli.

Introdução

Em Salvador, na rua Sr. Do Bonfim nº 320, no bairro Trobogy, tem uma pequena escola que em sua faixa principal divulga os seus serviços educacionais, a saber: *Escola Alegria do Saber – do Infantil ao Fundamental II, com ensino bilíngue para seu filho*. Chama a nossa atenção, o fato da escola privada de um bairro simples se propor a fazer parte do crescente grupo de instituições que ofertam a chamada educação ‘bilíngue’. Mas a verdade é que nos dias atuais, independentemente de onde essas instituições estejam localizadas, seja em condomínios de luxo ou em bairros pobres da periferia, a maioria deseja fazer parte de um grupo que cresceu dez por cento (10%) desde 2014 e movimenta, atualmente, cerca de duzentos e sessenta milhões (260.000.000) anuais, de acordo com a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI, 2017)². E todas, sob o título de ‘Escola Bilíngue’, asseguram que as crianças serão falantes fluentes de uma língua estrangeira³ (doravante LE), ainda que elas estejam na mais tenra idade.

Diante dessa realidade, fizemos uma pequena investigação e a partir de contatos telefônicos, da leitura de panfletos que são entregues no período de matrículas escolares e por meio de pesquisa nos sites de trinta escolas particulares de Salvador, elencamos 10 escolas privadas que aderiram ao chamado *Bilingual Program* em parceria com as seguintes entidades estrangeiras: Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU), *International Baccalaureate*, *Oxford University Press*, *International School*, *Cambridge English Qualifications*, *Educate Binligual Program*. É importante destacar que todas essas escolas de ensino infantil e fundamental I elencadas atendem a um grupo social economicamente privilegiado e estão situadas em bairros considerados centrais e nobres da cidade.

² É válido ressaltar que esses números são atribuídos a parcerias feitas entre empresas e escolas que implementaram educação bilíngue em suas salas de aula. Todavia, esses valores não dizem respeito às escolas internacionais cujas mensalidades, por variarem entre oito a dez mil reais (8.000 a 10.000) (ABEBI, 2017), nos forneceriam uma planilha de quase um bilhão de reais, haja vista as mensalidades dessas últimas citadas.

³ Para esse artigo, por vezes, iremos nos referir à língua estrangeira para fazermos referências a todas as línguas, as consideradas imperiais (MIGNOLO, 2007), as línguas indígenas, africanas e de sinais. Pois, defendemos que democratizar o ensino de línguas significa, a priori, defender o plurilinguismo.

À vista disso, este artigo nasce da necessidade de discutirmos com os nossos pares, professoras(es) de línguas, linguistas aplicadas(os) e educadoras(es), um fenômeno social que está ganhando, cada vez mais, espaço e adeptos no Brasil, mas que traz consigo uma série de equívocos que precisam ser considerados e repensados por todas e todos que compreendem a educação como um projeto de país.

Nesse sentido, em função do crescimento do chamado ensino bilíngue, em especial, nas escolas privadas, fazemos alguns questionamentos que deverão se refletir ao longo deste artigo, tais como: 1) Quais são os parâmetros educacionais que essas escolas particulares ditas bilíngues seguem? 2) Qual a Educação Linguística que vem sendo ofertada a essas crianças? 3) As/os professoras(es) dessas escolas são licenciadas (os) para dar aula de língua estrangeira para crianças? 4) As escolas públicas estão acompanhando esse crescimento da oferta mercadológica do ensino bilíngue? 5) O que está sendo feito e pensado para incluir as crianças das escolas públicas nessa séria 'brincadeira' de aprender LE?

Por conseguinte, o debate de que se ocupará este artigo é a constatação de que nessa narrativa sobre acesso ao aprendizado de uma LE nos anos iniciais, alguns protagonistas ficaram de fora da película: as/os pequenas(os) estudantes das escolas municipais dos estados brasileiros. Além disso, é preciso problematizar se esse ensino bilíngue promovido através de instituições estrangeiras possuem o reconhecimento legal do Ministério da Educação. Cabe, aqui, mencionarmos a Lei 9.394/96, em seu artigo 7º, que informa que o ensino é livre à iniciativa privada, contanto que as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino sejam cumpridas.

Obviamente que não pretendemos encontrar respostas fáceis para essas questões. Todavia, pretendemos refletir acerca do ensino de línguas para crianças (LEC) e fomentar, desse modo, uma agenda de debates sobre essa proposta de ensino. Portanto, para os objetivos desta escrita, escolhemos três partes constituintes de uma discussão que precisa ser abordada sob a ótica da democratização, das políticas educacionais e do papel da(o) professoras (es).

1. Que brincadeira é essa: ausência de políticas linguísticas ou um projeto político de exclusão?

Para darmos início ao nosso diálogo, faremos um registro da fala da professora Irlandé Antunes sobre a naturalização do desabono educacional da escola pública brasileira:

“Há um pouco tempo, uma professora, falando comigo observou:
- Você sabe, Irlandé, como aluno da escola pública tem dificuldade para aprender!
Como se isso fosse uma fatalidade. Como se essa suposta dificuldade do aluno fosse alguma coisa congênita, natural, que, inexoravelmente, tem de cumprir-se. Nunca se pensa na coincidência de serem apenas as crianças pobres as que não conseguem sucesso na escola. (ANTUNES, 2009, p. 41).

É entristecedor que o olhar para as crianças das escolas públicas seja, quase sempre, de um julgamento, como se as suas dificuldades de aprendizado não estivessem, muitas vezes, relacionadas às condições socioeconômicas em que vivem. Infelizmente, a maioria das crianças que está nessas instituições de ensino sofre privações físicas, nutricionais e/ou psicológicas severas e, inevitavelmente, isso afeta todo e qualquer processo de aprendizagem. De acordo com Silva *et al* (2019), a vulnerabilidade social tem implicações sobre a vida dos indivíduos em todas as fases do desenvolvimento. Contudo, do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2018), estão as crianças que frequentam as escolas privadas, as quais, possivelmente, se encontram em condições econômicas mais favoráveis para o aprendizado.

Com isso, queremos dizer que associar a ausência do ensino de línguas às dificuldades de aprendizado das crianças das escolas públicas significa transformar as vítimas em culpados e, por conseguinte, isentar o Estado de suas obrigações nos âmbitos social e educacional. Entendemos que pensamentos como esse acima relatado servem como bases estruturantes para uma política de exclusão que nos parece o real projeto de política linguística-educacional em nosso país.

Opondo-se ao discurso monolíngue e ao monopensamento de que nada pode ser mudado, uma vez que a inexistência de uma língua estrangeira na grade curricular dos anos iniciais está amparada por lei e tem a conivência de documentos oficiais (BNCC), Maher (2006), Chaguri (2010), Gimenez (2018),

Ávila e Tonelli (2018) têm denunciado o atraso na implementação de políticas públicas que definitivamente reconheçam a relevância do ensino de LEC enquanto demanda inclusiva e não-discriminatória.

Todavia, infelizmente, em 2017, a Lei 13.415 institui no ensino fundamental, a oferta da língua inglesa como a única língua contemplada no currículo, a partir do sexto ano, tornando-se dessa maneira, a única opção para as/os estudantes das escolas de ensino regular. Além disso, não há nenhuma menção à oferta desse ensino para crianças dos anos iniciais.

Nesse mesmo ano, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada e, obviamente, esse processo ocorre sob a égide da Lei 13.415 que, como vimos, privilegia somente a língua inglesa. Anterior a BNCC, tínhamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujas propostas pareciam mais democráticas, uma vez que não especificavam qual língua seria ensinada. Além disso, os PCN em suas primeiras páginas da seção voltada para o ensino de LE do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental I fazem menção à Declaração de Direitos linguísticos e assinalam que todo cidadão tem direito à aprendizagem de uma LE (BRASIL, 1998).

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. **A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. **A Escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (...)**. (BRASIL, 1998, p. 19, grifo nosso).

Diante do exposto, presumimos que o projeto de exclusão tem andado a passos largos, pois, atualmente, a língua inglesa ocupa majoritariamente o espaço das línguas estrangeiras, em especial, nas escolas privadas ditas bilíngues que se voltam, em especial, para os anos iniciais, ainda que os

currículos dessas instituições não sejam pensados a partir do que preconizam os documentos oficiais.

Essas instituições, até bem pouco tempo, recebiam o registro de autorização do MEC, se cumprissem a exigência de “oferecer entre 40% e 50% do conteúdo brasileiro na língua estrangeira” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2019). No entanto, cabia a cada instituição decidir em qual estágio (Educação Infantil, Fundamental I e II) seria distribuído a maior e a menor porcentagem. Vale ressaltar que embora seja permitido um compartilhamento de duas línguas no programa, essas escolas deveriam seguir, primeiramente, as normas dos PCN e, posteriormente, da BNCC. Ou seja, essas escolas ‘bilíngues’ privadas que ofertam o ensino de uma LE para o ensino fundamental I estão sob o regimento de qual documento oficial?

Em junho de 2020, o Conselho Nacional de Educação disponibilizou o parecer sobre educação bilíngue para consulta pública. Embora o período para acolher as contribuições de toda a comunidade escolar tenha sido muito curto, ficou bastante evidente que a temática movimentou, em especial, as redes sociais e promoveu vários webinários ⁴ e reuniões para discutir esse tema. Muitos debates envolvendo vários representantes, dentre esses os grupos de pesquisa acadêmicas, além de signatários de vários setores da educação privada que se debruçaram sobre o documento e tiveram algumas de suas reivindicações contempladas, resultando na elaboração do documento intitulado ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue’ (Parecer CNE/CEB nº2/2020).

Apesar de trazer em seu novo título os termos “nacionais” e “educação plurilíngue”, na realidade, ainda, continua colocando a língua inglesa em posição de superioridade. Dessa forma, não há uma política de democratização do ensino de línguas em nosso país. Além disso, faz referência, apenas, a inclusão dessa LE a partir do ensino fundamental II, sem referência aos anos iniciais. Como é possível verificar nos excertos abaixo:

⁴ Entre esses webinários, estão ‘Bate papo com especialistas sobre a Súmula do CNE acerca da Educação Plurilíngue no Brasil’ (acesso <https://www.youtube.com/watch?v=6dBgtmz8UcM>); ‘Formação de professores para educação bilíngue: qual a perspectiva da proposta das diretrizes nacionais?’ (acesso #WebinarSingularidades) e Caffé com Lettère: Em defesa da educação plurilíngue no Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RAic21E--9E&t=5s>

Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. [...] **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estipulou a língua inglesa como a única língua adicional obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental** (BRASIL, 2020, p 11- 19)

A questão é que esse documento fala em educação bi/multilíngue sem antes discutir com a sociedade a democratização do ensino de línguas, no plural. Efetivamente, o documento nasce da necessidade de normatizar um ensino em expansão e cita como exemplos algumas experiências.

Com o crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues, o CNE passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização. Embora o tema já tenha sido tratado pela Câmara de Educação Básica, passamos a receptionar e problematizar experiências privadas e públicas, a exemplo da pioneira edição de educação bilíngue em comunidades carentes no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, e do programa intensivo de língua adicional desenvolvido na rede pública de ensino no município de Londrina, no estado do Paraná. Ao longo de 2019, debatemos as normas estabelecidas em São Paulo (2008 e 2012), no Rio de Janeiro (2013) e em Santa Catarina (2016). Em 2020, a norma estadual do Maranhão (2020) (BRASIL. 2020, p. 1)

As discussões em torno da democratização do ensino de LE para as crianças das escolas municipais não parecem algo tão simples de responder, porque além do caráter político, aqui apresentado, ainda restam as barreiras administrativas no que se refere a execução de projetos para implantação das aulas de língua estrangeira para criança nos anos iniciais. Diante dessa constatação, poderíamos citar, como exemplos de empecilhos: a falta de estrutura; alargamento do orçamento para contratação de professoras (es); adaptação de currículo; propostas de planejamento acadêmico para adequação da entrada de línguas estrangeiras, dentre outros.

A esse respeito, ao mesmo tempo que Tonelli (2020) vem ao nosso resgate, a autora também apresenta o desafio de que para andar nas fissuras do discurso neoliberal de que as crianças da escola pública não precisam de inglês, é preciso contar com a força de um coletivo chamado 'professoras(es) qualificadas(os)' que sejam cúmplices na realização desse plano de transformar essa sala de aula em espaços multi/translíngues.

No entanto, para o cumprimento dessas possibilidades, é necessário que todos os responsáveis assumam posições favoráveis a uma educação linguística libertária e isenta de patentes e monopólios. Dessa maneira, inicia-se um processo para a quebra de um sistema de ensino de LE que contribua para a manutenção da subalternização dos sujeitos.

Como apresentamos na introdução deste artigo, são muitas as instituições estrangeiras que fazem parcerias com escolas de ensino básico privadas, pelo menos na cidade de Salvador, local da nossa investigação. Várias dessas instituições estrangeiras produzem os seus próprios materiais didáticos e se definem como escolas americanas. Assim, cabe-nos perguntar: esses materiais didáticos são avaliados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)? Se não existem documentos oficiais que legisle sobre o ensino de línguas para crianças no ensino fundamental I e se as escolas particulares se associam às essas instituições estrangeiras, qual Educação Linguística é ofertada? A quem essas escolas estão atendendo? Quais são os discursos (re) produzidos nesse ensino?

Na ausência de uma magia ou de um “pó de pirlimpimpim” que viabilize o ensino de LEC nos anos iniciais da escola pública, compreendemos que é inevitável definir maneiras de resolução, em âmbito macro/micro, que envolvam aspectos linguísticos de natureza política para a construção de um planejamento executável, com vistas a uma Educação para a justiça social. Afinal de contas, um Estado só é verdadeiramente democrático quando toda sua gente ocupa os espaços de maneira igualitária e fazem interações simbólicas e materiais no mesmo patamar epistemológico.

O Estado é apontado por Leffa (2011), como sendo um dos bodes expiatórios da tríade de culpados pelo insucesso do ensino de língua inglesa na escola pública. E, aqui, o apontamos como o responsável pelo projeto de exclusão ao qual as crianças da escola pública estão submetidas. O referido autor lista, na verdade, três elementos que devem ser pensados quando falamos de ensino de línguas na escola: o aluno, o governo e a/o professor(a). Tendo já pautado as/os alunas (os) e nos debruçado sobre o (não) fazer do Estado brasileiro, para cumprir as discussões deste texto, nos ocuparemos, agora, das/dos docentes de línguas e da sua formação acadêmica/profissional.

Educação Linguística não é brincadeira: quem vai dar aula para as crianças?

O curso de Pedagogia é responsável pela formação das/dos profissionais que atuarão nos anos iniciais do ensino regular, no ensino infantil e no fundamental I. Enquanto, os cursos de Licenciaturas possuem o propósito de formar as/os docentes para atuarem no ensino fundamental II e no ensino médio. Desse modo, quem vai ensinar LE nas escolas bilíngues: os graduados em Letras ou em Pedagogia? Qual a formação das/dos profissionais que atuam nas instituições estrangeiras parceiras de várias escolas privadas? Sobre essa questão, Avila e Tonelli (2018), fazem as seguintes considerações, trazendo outros agentes para o debate:

Fernandez e Rinaldi (2009) discutem sobre a formação de professores licenciados em Pedagogia e daqueles licenciados em Letras, no qual destacam que os cursos de Pedagogia abordam questões sobre o desenvolvimento infantil e sobre a aprendizagem, mas que não oferecem formação em LE. Já os cursos de Letras, que preparam o profissional para trabalharem com a LE, em sua maioria, não abordam temas relativos ao ensino para crianças do Ensino Fundamental I, pois seu foco está a partir do sexto ano. Desse modo, seria viável os cursos de Pedagogia oferecerem em sua grade curricular alguns componentes curriculares relacionados ao estudo e ao ensino da LE? Ou isso seria "exigir demais" desses profissionais visto que eles já possuem formação inicial nas outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Matemática, Geografia, História e a Língua Portuguesa? (AVILA e TONELLI, 2018, p.117)

As autoras concluem afirmando que é papel das Universidades brasileiras a oferta de disciplinas, obrigatórias ou optativas, que preparem as/os futuras (os) profissionais de Letras para trabalharem com crianças do Ensino Fundamental I e ressaltam a importância de se promover formações continuadas de professores de LE. Aqui, devemos concordar com as referidas pesquisadoras, pois compreendermos a necessidade de ressignificar os currículos dos cursos de Letras das instituições brasileiras, de modo que esses possam atender as novas demandas e, em especial, atentem para o fato de que a/o docente de línguas é, acima de tudo, um e uma educador (a) de línguas. Nesse sentido,

defendemos a importância do curso de Letras estabelecer trocas que dialoguem com as propostas da graduação em Pedagogia.

Isto posto, assim como na problematização dos atenuantes que incidem na inexistência de políticas públicas, a (trans)formação de professoras(es) para a efetivação de LEC nos anos iniciais tem sido um tema discutido e explorado por muitos daqueles que fazem de seu ofício um agenciamento em favor da popularização do ensino de línguas (TONELLI, 2008; ROCHA, 2008; PASQUALINI, 2010; MALTA, 2019).

Assis (2018) em sua dissertação de mestrado intitulada '*A formação de professores de inglês: um estudo sobre o projeto early bird*', afirma que a formação de professores(as) é a peça mais importante no funcionamento da engrenagem do processo de ensino de língua estrangeira para crianças. Leffa (2011) por sua vez, afirma que a falta de qualificação tem atrapalhado as iniciativas de expansão do ensino de LE no setor público. Outros especialistas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; FIDALGO, 2012; TUTIDA, 2016; TANACA, 2017) assumem que quando se trata de ensinar nos anos iniciais, faz-se necessário um(a) professor(a) que tenha compreensão das nuances e idiossincrasias pertinentes as práticas de ensino que abordam LEC.

Sobre a formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº2/2020, em seu capítulo III afirma que as/os professores que irão atuar em Escola Bilíngue serão exigidos os seguintes requisitos:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível **mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR)**⁵; e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120(cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

II - para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

⁵ É válido lembrar que o GEED responde a esse artigo das Diretrizes, da seguinte maneira: “É necessário considerar, também, que a Educação Bi/multilíngue não está à margem das políticas públicas para a educação no Brasil, especificamente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Dessa forma, quaisquer parâmetros ou quadros de referência devem necessariamente levar em conta a realidade da educação brasileira.

- a) ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).

Art. 11 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores com formação iniciada a partir de 2022: I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais:

- a) ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR).**

II - Para atuação como professor em língua adicional no Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio:

- a) ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular em que atua na Educação Básica;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); e**
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue.

Esse documento, após a sua homologação, legislará sobre as escolas bilíngues, determinando, também, o perfil das/dos docentes. E sobre esse tópico, é impossível não questionar o fato de um documento-avaliador europeu ser considerado adequado para certificar a qualificação do saber docente brasileiro. Sabemos que os responsáveis pela formação docente no Brasil são os cursos de Licenciaturas e o curso de Pedagogia e, portanto, é uma afronta o fato desse documento acatar um exame estrangeiro como avaliador da qualidade do conhecimento das/dos professoras(es). Não nos parece adequado utilizar o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (COUNCIL OF EUROPE, 2001; 2018) como parâmetro ou base indicadora dos objetivos de aprendizagem ou da qualidade da oferta da Educação Bi/multilíngue em nosso país, a menos que estejamos querendo permanecer dentro de processo colonial do conhecimento (QUIJANO, 2017). Afinal, a quem esses(as) proponentes estão querendo atender?

A 'BRINCADEIRA' É SÉRIA: PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS:

Apesar de termos a carnavalização midiática e mercantil do ensino bilíngue, não houve nessa escrita a intenção de bani-lo. Ao invés disso, esse texto tem o objetivo maior de expor o fato de que apesar da venda e da divulgação massiva de um produto cujo uso irá provocar mobilidade social através da Educação, logo, é preciso avaliar quem é a outra parcela da população que ficará estagnada no patamar do (des)conhecimento. Por esse motivo, tratamos da importância dos documentos oficiais (BNCC, PCN, CNE/CEB) na sua função de reguladores ao acesso democrático do aprendizado de uma língua estrangeira. Ainda sobre a legalidade, apresentou-se a possibilidade de buscar outros caminhos/artigos legais para garantir aos pequenos aprendizes o direito de estudar inglês, espanhol, italiano, francês, yorubá, ubuntu, crioulo, guarani, LIBRAS e tantas outras línguas nos anos iniciais.

Além da variedade de acepções aqui apresentadas, acreditamos no alinhamento das ideias sobre língua/linguagem como recurso emancipatório estabelecido através de políticas afirmativas que possibilitem a atuação de professoras(es) preparadas(os) para o ensino de LEC nas escolas públicas. Este artigo propôs a desconstrução de um pensamento quase fatídico que está mais próximo de um adágio popular do que de uma epistemologia progressista, que é essa ideia de que se *'eles não sabem português, quiçá falar inglês'*. Reconhecemos que foi a disseminação de conceitos incapacitante como esse que alimentaram a máquina do sucateamento do ensino público e legitimam o projeto de exclusão social e educacional.

Esperamos que este artigo suscite reflexões a fim de que possamos construir uma coletividade que pense e trabalhe para que a democratização do ensino de línguas seja uma política voltada para a promoção da justiça social e cognitiva (SANTOS, 2018), afinal, "a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos".

REFERÊNCIAS

ABEBI. **Associação Brasileira do Ensino Bilíngue**. 2019. Disponível em <<http://abebi.com.br/>> Acesso em: 15 jun. 2020.

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-45.

ASSIS, Emanuelle Perissotto de. **A formação de professores de inglês dos anos iniciais**: um estudo sobre o projeto Early Bird. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular. 2017**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>

_____. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue. 2020.

FIDALGO, Sueli Salles. **Formar professores de línguas para incluir em contextos de diversidade excludente**. Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz. v.2, n.1, 2012.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**: (re)discutindo fundamentos. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **As Vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica do Estado do Paraná**. 2010a. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GIMENEZ, Telma. **A ausência de políticas públicas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil**. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.) Política e políticas linguísticas. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 199-218.

LAURA, Rachid. **Entenda como funciona a educação bilíngue**. Revista Educação, 2019. Disponível em < <https://revistaeducacao.com.br/2019/01/09/educacao-bilingue/>> Acesso em: 27 jul. 2019.

LEFFA, Vilson José. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade**. In: DE LIMA, D. C. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 15-31.

MALTA, Liliane Salera. “What is your favorite color?”: Práticas de letramento crítico no ensinoaprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 9, n. 23, 2019b

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; BASSO, Edcléia Aparecida. (org.). 2008. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores formadores. São Carlos, Claraluz, 256 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, Maria Paula; BIDAISECA, Karina Andrea (Orgs.). **Epistemologías del Sur**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018, p. 25-61.

SILVA, Aline Juliana Nunes; NASCIMENTO, Arles Monaliza Rodrigues. COSTA, Rafaela Rocha; **As implicações dos contextos de vulnerabilidade social no desenvolvimento infantojuvenil**: da família à assistência social. Pesquisas e Práticas Psicossociais 14(2), São João del-Rei, abril-junho de 2019.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Novas propostas e novos desafios no ensino de línguas estrangeiras para crianças**. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CLAFPL, II, 2008, Rio de Janeiro, Anais [...] Rio de Janeiro, 2008.

TONELLI, Juliana; ÁVILA, Paula. **A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I:** Reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. Revista X, Curitiba, volume 13, n. 2, p.111-122, 2018.

TONELLI, Juliana. **Formação docente para educação linguística na infância:** revendo práticas em contextos urgentes e emergentes. Webinar apresentada por Juliana Tonelli. [Rio Grande do Sul, UFSM, 25 de julho], 2020. 1 vídeo (2 horas). Publicado pelo canal Seminários Abertos das Letras. Disponível em: <https://twitter.com/seminarioaberto/>. Acesso em 8 de agosto 2020.

TUTIDA, Alessandra Ferraz. 2016. **Ensino de língua inglesa para crianças:** questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 314 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Teoria e Prática na Formação pré-serviço do professor de língua estrangeira.** In: GIMENEZ, Telma Nunes. (Org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Eduel, 2002. p. 59-76.