
O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Hélio Tasso Sampaio Monturil 49
Layane Lopes dos Santos 50
Gilson Xavier de Azevedo 51

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade explicitar a importância do ensino de línguas estrangeiras desde a educação básica, bem como a estrutura política que a sustenta ao longo de toda sua contextualização. Frente a um avanço compulsório inerente social, faz-se necessário dispor de normas e respaldos políticos jurisprudenciais que amparem e garantam não apenas os alunos como também os professores no tocante a transmissão de conhecimentos linguísticos. Gerando com isso uma estabilidade no tocante a educação nacional e seus métodos lecionáveis. Estudos corroboram com a hipótese de que as crianças em fase de desenvolvimento quanto mais cedo têm contato com outros idiomas mais adquirem a capacidade de aprendizado e fixação da língua. Ofertar o ensino de línguas estrangeiras ainda em series iniciais em toda a rede de ensino nacional criando um modelo definitivo e obrigatório a ser seguido independente de transições governamentais. A inserção de idiomas na rede particular de ensino mostrou-se bastante eficaz com relação a fixação do saber por parte dos alunos devendo assim ser implementado em toda a rede nacional de ensino do Brasil. Mesmo com todos os obstáculos enfrentados pela desorganização educacional com relação a obrigatoriedade ou não da inserção de língua estrangeira na rede de ensino, essa aplicação deveras reflete uma necessidade obrigatória de ser adquirida frente ao desenvolvimento global, colocando nossos alunos e nossa população como leigas mundialmente pois não conseguimos nos comunicar perante outros povos e outros idiomas por questão de ignorância intelectual.

Palavras-chave: Língua Estrangeira. Normas. Evolução. Transição. Intelecto.

ABSTRACT

This bibliographic-analytical research on the subject aims to explain the importance of teaching foreign languages from basic education, as well as the political structure that sustains it throughout its context. In the face of an inherent compulsory social advance, it is necessary to have norms and political backing for jurisprudence that support and guarantee not only students but also teachers with regard to the transmission of linguistic knowledge. Thereby generating stability with respect to national education and its teaching methods. Studies corroborate the hypothesis that the children in the development phase, the sooner they have contact with other languages, the more they acquire the ability to learn and fix the language. Offer the teaching of foreign languages still in initial series across the national education network, creating a definitive and mandatory model to be followed regardless of governmental transitions. The insertion of languages in the private school system proved to be very effective in relation to the fixation of knowledge by the students and should therefore be implemented throughout the national school system in Brazil. Even with all the obstacles faced by educational disorganization regarding the mandatory or not inclusion of a foreign language in the education network, this application does indeed reflect a mandatory need to be acquired in the face of global development, placing our students and our population as lay people worldwide because we are unable to communicate with other peoples and other languages due to intellectual ignorance.

Words-key: Foreign Language. Norms. Evolution. Transition. Intellect.

⁴⁹ Graduando em Pedagogia pela UEG UAB CEAR 2021 (heliotasso@hotmail.com).

⁵⁰ Graduanda em Pedagogia pela UEG UAB CEAR 2021 (layanedossantos@hotmail.com).

⁵¹ (Orientador) Graduado em Filosofia pela FAEME (2007), Ph.D. em Educação pela PUC GO (2020) (gilson.azevedo@ueg.br).

INTRODUÇÃO

Nota-se que o período da infância é a fase pela qual as crianças estão mais propensas a aprender, isso devido ao fato de estarem em contínua evolução e desenvolvimento físico e mental, o que facilita essa forma de letramento, chamada linguística.

Racionalizando essa situação, questiona-se por qual motivo não as ensinar outro idioma nesse momento? A evolução global e o avanço tecnológico trazem diversas orientações e vários outros idiomas. Assim sendo, deve-se prepará-las para que possam compreender e situar-se melhor frente a outros idiomas e não somente a nossa língua materna o Português.

O Espanhol ou melhor dizendo a Língua Espanhola, possui cerca de 500 milhões de hispanofalantes, ou seja, pessoas que a utilizam como língua nativa. Classificada como segundo idioma mais falado no mundo atrás apenas do mandarim, superando o inglês com 450 milhões de pessoas.

A legislação brasileira, em 1971, realizou mudanças no ensino de Língua Estrangeira, deixando-as a critério das instituições de ensino. Fato esse que levou a uma expressiva redução no contato com essas disciplinas, a Lei de Diretrizes e Base 5692/71, reduziu o ensino de 12 anos para 11 anos e introduziu a habilitação profissional. Com isso, muitas escolas abdicam o ensino de línguas estrangeiras ou diminuíram sua carga horária semanal.

Estima-se que a população da América do Sul tenha 445 milhões de habitantes e o Brasil possua mais de 212 milhões de habitantes, quase 50% da população de toda a América do Sul. Com isso, faz-se necessário a expansão de nossas fronteiras linguísticas, analisando territorialmente o Brasil, dos 10 territórios que fazem fronteira com nosso país. Chile e Equador não fazem fronteira com Brasil por questões geográficas, entretanto compõem o bloco da América do Sul. O Brasil é o único dentre todos estes que tem o Português como língua oficial.

A atualmente esse contato com a Língua Estrangeira (Espanhol, Inglês ou Francês) desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, acontece apenas nas escolas particulares, pois nas instituições educacionais públicas é ofertado a partir do Ensino Médio. Fica facultativo aos pais ou responsáveis viabilizar meios de inserir essas crianças em escolas de idiomas. Isto posto, observa-se que os educandos das redes públicas de ensino não têm a oportunidade de adquirir conhecimento semelhante, muitos por não poderem arcar com o alto custo das mensalidades frente ao orçamento familiar, acabam por optar em ficar com uma defasagem intelectual, não conseguindo concorrer em igualdade de estudo.

Mesmo com todas essas evidências, o ensino de outras línguas ainda não é considerado uma disciplina obrigatória na BNCC. O conhecimento da Língua Espanhola ou de outras como

Inglês e Francês nas escolas públicas brasileiras é facultativo até o sexto ano, cabendo ao governo local definir se ofertará o ensino. De acordo com o ex-presidente da república João Goulart, a educação seria a “solução reclamada pelo tipo de sociedade que o povo brasileiro está construindo”. (GOULART, 1987, p.357).

Porém, o avanço evolutivo agregado ao ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, diferente do pressuposto é reflexo de políticas governamentais, prevalecendo o poder econômico que essa língua representa, não importando a proximidade geográfica ou cultural.

Como se não bastassem os motivos geográficos, pode-se ainda expor que Espanhol é o idioma mais falado em nossas fronteiras, além do fato de muitos estudantes brasileiros buscarem nesses países fronteiriços a realização de intercâmbios, passeios, trabalhos e até graduações profissionais, razão pela qual dever-se-ia tê-la desde a educação infantil. Racionalmente, evidenciando que se vive em um regime democrático a principal Língua Estrangeira em nosso território, por diversos motivos elencados anteriormente deveria ser a Língua Espanhola ou o Espanhol.

Dentro do exposto, essa pesquisa traz como objetivo, analisar as concepções de ensino ressaltando a evolução e o retrocesso político por meio da legislação brasileira, bem como sua real necessidade devido a contextos territoriais e econômicos. Verificam-se as brechas na formação inicial acadêmica e suas possíveis soluções, compondo assim elementos norteadores que possam estimar e reconhecer o valor do ensino da língua estrangeira moderna, na educação infantil.

Com vistas a atingir o objetivo principal, alguns objetivos específicos são requeridos, entre eles: analisar o panorama atual dos processos ensino no país; historiar a evolução operacional da estrutura de ensino, bem como suas políticas educacionais; desenvolver uma exposição da vulnerabilidade do sistema de ensino público nacional.

O tema foi abordado com o intuito de expor uma falha no sistema de ensino, uma vez que se prioriza apenas o idioma materno, sem levar em consideração as fronteiras e as divisas dos estados ao qual o Brasil dispõe. Revelando respaldado em estudos a importância de se ministrar a Língua Espanhola de maneira ampla e gratuita desde nossas series iniciais na Educação Básica Nacional.

A educação nacional frente as dificuldades regulamentadoras, tornam o Brasil único país da América do Sul que tem como idioma oficial o Português. Analisando as fronteiras territoriais brasileiras, o espanhol é o idioma mais falado. Dispomos de um método de ensino seletivo, fazendo com que muitos educandos não tenham a mesma oportunidade de adquirir

esse conhecimento linguístico, devido ao seu alto custo. Desse modo tem-se como pergunta de pesquisa, como e por que implementar o estudo da língua espanhola em escolas públicas e qual a relevância disso na vida dos indivíduos latinos?

Trabalhou-se como hipótese que a aprendizagem de uma outra língua potencializa múltiplos aprendizados e desenvolve a fala e a expressividade, além de ampliar horizontes geográficos.

Essa pesquisa pode ser classificada metodologicamente como exploratória de caráter bibliográfico com análise qualitativa das fontes e está estruturada em duas etapas: Etapa 1: análise das literaturas focando nas seguintes áreas: descoberta e aprofundamentos teóricos. Etapa 2: exposição básica de conteúdos literários seletos, constituindo base literária qualitativa com suas devidas referências bibliográficas.

No primeiro tópico apresenta-se os conteúdos literários dando embasamento ao tema abordado, expondo uma breve contextualização e apresentando a problemática vislumbrada, assim como os objetivos geral e específicos.

No segundo tópico é realizada uma contextualização histórica temporal bem como os avanços e retrocessos identificados promovendo um maior detalhamento do processo da Descoberta de Conhecimento do Texto.

O terceiro tópico faz uma revisão das literaturas utilizando-se de normas, projetos de lei e suas derivações.

1 HISTORIOGRAFIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

Perfazendo o caminho evolutivo da política linguística educativa brasileira, pulando o período dos jesuítas, chega-se no que pode ser considerado o alicerce transitório de aprimoramento cultural instituído por meio do Diretório de Marquês de Pombal em 1758. Nesse documento, decreta-se a extinção do aprendizado das línguas indígenas e das línguas gerais. Promovendo a Língua Portuguesa, de língua estrangeira para a língua oficial brasileira.

A presença da corte real, culminou a importância de ofertar um refinado ensino educacional que mantinha os padrões da Europa, aos descendentes da realeza. O uso de outras línguas, que não as clássicas (latim e grego) fez-se necessário durante o Império. Assim sendo, os educandos passaram a estudar no mínimo quatro línguas diferentes, ainda durante a infância.

O estudo de Língua Estrangeira era considerado tão importante na educação imperial, que em meados do século XIX, das 24 horas semanais curriculares, por volta de 15 horas, eram lecionadas línguas estrangeiras. Os sete anos que compunham os anos iniciais da época, a Gramática apareceria apenas nos primeiros anos. Entretanto as línguas como latim, francês e

inglês eram ministrados durante todos os sete anos. Como se não bastassem apenas essas três, outras duas foram inseridas nesse período. Sendo introduzidas o alemão e o grego, no entanto, com duração menor apenas 5 anos.

A saída do Império e a proclamação da República, trouxe uma abrupta ruptura nesse modelo de ensino, diminuindo expressivamente o aprendizado de línguas estrangeiras. Não a definindo em um contexto constitucional. Assim, as Línguas Estrangeiras tornaram-se em alguns momentos obrigatórias, em outros facultativas. Culminando na redução do número de aulas semanais.

Em 1942, com a Reforma de Capanema, novamente modificou-se o ensino de língua estrangeira no Brasil. A reforma trouxe uma proposta de ensino, elaborada com base em ideais positivistas, mantendo e solidificando projetos anteriores. Voltando a valorizar as disciplinas clássicas, retomando o ensino de Línguas Estrangeiras, do ginásio ao colegial. Contudo, além do Latim passou-se a lecionar o Francês, Inglês e Espanhol.

Novamente, demonstrando uma fragilidade do caminho a ser seguido, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, lei que regulamenta a educação brasileira, que refletiu diretamente na condução da Língua Estrangeira tornando-a não obrigatória e sob tutela dos Conselhos Estaduais de Educação.

Em 1990, o Brasil participa da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, resultaram promessas e compromissos na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capaz de tornar universal a educação fundamental, além de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Tendo em vista, o quadro da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. Com a proposta, para ser implementado entre os anos de 1993 a 2003, definido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação do Ensino Fundamental. A partir do compromisso com o incremento da qualidade, demonstrado por intermédio da avaliação dos sistemas escolares, visando seu contínuo aprimoramento.

O Plano Decenal de Educação, em consonância, com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação do Estado para elaborar parâmetros claros nos campos curriculares, capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório. De forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras, ampliando ainda mais a responsabilidade do poder público para com a educação de

todos. Em concomitância com a Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996, que prioriza o Ensino Fundamental, orientando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino.

Em meados do mês de novembro do ano de 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) promoveu o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE). Divulgando em seu final a Carta de Florianópolis na qual é proposto um plano emergencial para o ensino de línguas no país. A primeira afirmação do documento enfatiza que todo brasileiro tem direito à plena cidadania. Na eminência de um mundo globalizado e poliglota, fosse incluído a aprendizagem de línguas estrangeiras, entre tantas outras considerações, propondo a elaboração de um plano emergencial de ação visando garantir ao educando o acesso a línguas estrangeiras, proporcionado mediante um ensino eficiente. O documento defende, explicitamente, que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do educando, inserindo-o em um contexto mundial.

Um mês depois, em dezembro de 1996, enquanto o documento estava sendo divulgado e enviado a diversas autoridades educacionais do país. É promulgada a nova LDB nº. 9394/96, que torna o ensino de Língua Estrangeira obrigatório a partir da quinta série do Ensino Fundamental.

Em seu artigo nº26, a LDB, dispõe que ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição, na parte diversificada do currículo, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, entretanto só a partir do quinto ano. Não cabendo tal escolha ao professor, nem gestores escolares, tão pouco ao Estado. Estabelecendo ainda uma redução do número de horas a serem ministradas. Lei essa de difícil aplicação, haja vista que nesse período tinham poucos ou nenhum profissional atuante, tendo em conta tantas incertezas profissionais. Mais adiante o artigo nº36, aborda que uma segunda Língua Estrangeira Moderna, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição, será incluída ao Ensino Médio. O sentimento de equilíbrio educacional é vislumbrado com esse respaldo jurisprudencial, entretanto, algumas ações governamentais e algumas brechas na própria LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou fora dos projetos pedagógicos. Intensificou-se com essas ações, um sentimento errôneo de que não se aprende línguas estrangeiras nas escolas regulares.

Trazendo uma forma de reestruturar ou reformular à LDB, surge em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), baseado em conceitos de transversalidades. Vindo a orientar o ensino de Línguas Estrangeiras, norteando as escolhas por parte das mais diversas

comunidades nacionais, definindo três pilares que irão sustentar as escolhas, sendo estes: os valores históricos, às comunidades locais e a tradicionalidade.

Uma primeira exemplificação do descuido ou até pouca legitimidade do ensino de idiomas está registrada no PCN para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998. Quando o próprio documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que "somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral". O texto reproduz os preconceitos contra as classes populares registrado em uma música popular exposta por Carmen Miranda em 1934, a qual gravou de Assis Valente a canção Alô Boy, que dizia: "Alô boy, deixa essa mania do inglês. Fica tão feio pra você moreno frajola, que nunca frequentou os bancos da escola". Ao argumentar a favor de se privilegiar o ensino de leitura em detrimento das outras habilidades, o documento afirma, mais a frente que a leitura atende, às necessidades da educação formal de uma parcela da sociedade e a outra apenas o utilizará em um remoto contexto social imediato.

Considerando, o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras com carga horária reduzida, salas superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a utilização de giz, livros desatualizados inviabilizam o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, apenas o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social no país e como objetivo realizável, tendo em vista as condições existentes.

É inadmissível que um documento do próprio MEC, reafirme a má condição do ensino no país e faça uso dessa situação para justificar a não implementação de um sistema atualizado de ensino, que vise o bem-estar e a boa situação de ensino, não apenas para os educandos como também para todo o corpo funcional da instituição educacional. Acomodando-se a essa situação adversa, em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino.

O texto dos PCN's, além de negligenciar a importância das habilidades orais e da escrita e ignoram as grandes modificações advindas da era da informática, reproduzindo o mesmo discurso do Parecer nº853/71, de 12 de novembro de 1971. Justificando a opção pela leitura de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para abdicar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal. No artigo nº 205, quando esclarece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No texto dos PCN's, ao invés de enaltecer a necessidade de ser criadas melhores condições, para que a obrigatoriedade do ensino de LEM seja implementada. Usa-se esse fato como justificativa para a não realização do imposto.

Ainda nos PCNs, a inclusão de habilidades orais no currículo é condicionada à possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz, como se isso fosse totalmente previsível de antemão. Reforçando ainda mais a discriminação contra as classes populares, uma vez que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar Línguas Estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não deveria levar em conta apenas o critério da relevância social para a aprendizagem.

Estranha-se que esse argumento pragmático só apareça nos PCNs de LE e que não se questionem os demais conteúdos de outras áreas. Pois, o mesmo raciocínio poderia ser feito para a aprendizagem de grande parte do conteúdo de outras disciplinas, tidas como desnecessárias valendo-se do mesmo argumento de "utilidade imediata" como condição para a seleção de saberes.

Se essa se tornar a condição necessária para a aquisição de qualquer conhecimento, torna-se preocupante, pois se poderia usar os mesmos argumentos para derrubar o foco na leitura. Haja vista sua pouca utilização social, uma vez que não é necessário aprender ler ou escrever para poder fazer uso da linguagem oral.

Isto não significa, no entanto, que a leitura não deva ser ensinada ou que o foco deva ser apenas a compreensão oral.

Esse argumento de que o conhecimento de tais habilidades orais de uma língua estrangeira frente a situações de trabalho é significativamente baixo e bastante questionável em um contexto globalizado atual. Os mais diversos anúncios de trabalhos não buscam por profissionais que falem a língua e sim que falem e a leiam, o que se pressupõe conhecer esse padrão linguístico como língua viva e não como uma língua morta com seus simples textos.

Utilizando da prerrogativa fronteira e da regionalidade, os PCNs qualificam nossa população com um aglomerado de pessoas que não se deslocam pelos espaços geográficos. Ignoram, também, que as línguas não são mais produtos terrorizados, e, no caso do inglês, como ressalta Milton Santos o espaço dos pontos, sem este presente por toda a geografia planetária criando um império linguístico.

Tal inferência, impede o educando de escrever e propor sua própria história, pois como diz Augusto "antecipam qual o uso que o aprendiz fará da língua estrangeira em seu contexto social" ignorando assim qualquer possibilidade de ascensão social trilhada educacionalmente.

Nota-se a necessidade de haver uma desconstrução da distorção implícita no discurso do legislador que assume e reconhece o lugar marginal, o contexto desfavorável no qual está inserido o ensino de língua estrangeira, mas que, ao invés de usar os instrumentos necessários para reverter esta situação, cria instrumentos que legitimam e perpetuam um sistema perverso. No qual, de acordo com Simone de Beauvoir (1963, p. 34, apud FREIRE, 1987, p. 60) "os opressores tentam transformar a mentalidade dos oprimidos, não a situação que os oprime".

A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996.

Um outro problema que o ensino de LE, vem enfrentando é a terceirização do ensino de línguas. Respalda na interpretação que tem sido dada ao inciso IV do artigo nº24 da LDB, ressalta que poderão organizar-se classes, ou turmas, com educandos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares. Tal situação traz importante preocupação, pois bem sabe-se que uma turma multisseriada, não apresenta condições plenas para o desenvolvimento integral de todos os partícipes.

Alguns colégios e até mesmo faculdades têm delegado a escolas de idiomas a competência para ensinar, aos seus educandos, a Língua Estrangeira, um dos componentes curriculares de seu projeto pedagógico. Essa terceirização faz com que o ensino de LE fique à parte do projeto educacional, impedindo-se um trabalho integrado com os demais conteúdos curriculares.

Preocupados com a ameaça de terceirização e outros problemas relacionados ao ensino de LE, os membros da ALAB, reuniram-se em Pelotas no mês de setembro de 2000. Lançando a época, um segundo documento denominado Carta de Pelotas. Na qual reivindicam que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, fiscalizem e não permitam essa atitude de terceirizar o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas públicas e particulares de ensino regular.

Por fim em 2005, é sancionada a Lei Federal nº. 11.161/2005, assegurando a oferta obrigatória da Língua Espanhola no Ensino Médio. Essa lei foi revogada doze anos depois, com a sanção monocrática da Medida Provisória nº. 746/2016. Posteriormente, tornou-se a Lei Federal nº. 13.451/2017, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, trocando a

obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola, passando a ser necessário o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras.

Entretanto, convém destacar, que o Brasil é um país que se caracteriza pela autonomia dos entes federados, com acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais. Cabendo ao sistema e redes de ensino, a construção de currículos educacionais e as escolas a elaboração de propostas pedagógicas, que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes. Assim como, suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Superando as imposições de um grupo social minoritário, que limita e anula o simples direito de aprender do outro grupo amplamente maior, porém economicamente bastante inferior.

A construção dessa equidade, exige um forte compromisso de se reverter a situação de exclusão histórica e a desconstrução do modelo imposto por governantes brasileiros. Ao longo dos anos, a qual torna natural as desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola e o seu aprendizado, minimizando a discriminação de alguns grupos como negros, índios, portadores de necessidades especiais ou quaisquer outros que por motivos próprios não puderam estudar ou completar sua escolaridade em idade apropriada. Como se esses não passassem de danos colaterais, visando um bem maior ainda que sofram tanto preconceito estrutural e enfrentem os mais variados desafios. Buscando um sistema de ensino desvencilhado de compromissos obscuros, que os recolquem como cidadãos de direito.

2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS SÉRIES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este trabalho tem como base teorias e bibliografias que após analisadas foram consideradas relevantes para a busca de respostas sobre os questionamentos elencados e propostos por intermédio desta pesquisa, a saber: a) como deu-se a evolução legislativa voltada para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil? b) qual o aporte os formadores e professores da língua que atuam no contexto da Educação Infantil e também qual a importância desse ensinamento tão cedo para o público infantil? o que isso representa e como é amparado no tocante ao conteúdo didático?, c) como é o panorama geográfico atual e qual seria o ideal? Dando seguimento exporei analiticamente documentos oficiais brasileiros elaborados e distribuídos pelo Ministério da Educação que tratam da Educação Infantil (BRASIL, 1998, 2010, 2012, 2013, 2015, 2016). Em seguida, trata-se da questão do ensino de língua estrangeira moderna na educação infantil com fundamentações apoiadas nos aspectos de ensino aprendizado de idiomas para crianças (NUNAN, 2011; HARMER, 2007; CAMERON, 2005; BROWN, 2001; ROTH, 1998; HALLIWELL, 1992).

Ainda não há legislação específica, dedicada ao Ensino da Língua Estrangeira como componente curricular no currículo da Educação Infantil, dessa forma, existem estabelecimentos de ensino que admitem profissionais de diversas áreas para atuar como docentes, podendo ou não serem capacitados linguisticamente para tal, bem como tendo ou não conhecimento das especificidades da faixa etária. Ainda que haja diferenciação no conteúdo dos livros didáticos de acordo com a faixa etária dos estudantes, a metodologia permaneceria sempre idêntica, no que concerne o ensino aprendido, inviabilizando abordagens didáticas específicas.

Em alguns casos, o fato de serem conhecedores da língua ensinada (sem a necessidade de fluência) pode colocá-los em potencial posição de professores nos níveis de Educação infantil e Ensino Fundamental I dentro da escola regular, dependendo da aceitação do supervisor de ensino da região de cada instituição.

A formação de professores específicos para a atuação com crianças é assunto de considerável número de pesquisas. Algumas demonstram que a formação inicial desses docentes para atuar em salas do Ensino Fundamental I não é suficiente (SANTOS, 2009; RAMPIM, 2010; ORNELLAS, 2010; ORIGE, 2010; GUEDES, 2013), sendo importante que se inclua disciplinas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem de crianças de 6 a 10 anos em cursos de graduação em Letras ou, ainda, que sejam elaborados cursos de formação continuada para suprir a necessidade de se ter esse conhecimento (SILVA, 2013).

“Tratando de um contexto mais abrangente, que envolve desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, Silveira (2013) também chega a uma conclusão parecida com os estudos mencionados, pois verifica que a formação inicial para essa atuação precisa ser coerente com a demanda das instituições no que concerne Garcez e Schlatter (2009), afirmam que essas línguas (espanhol e inglês) fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade”. (GARCEZ; SCHLATTER, 2009, p. 128).

Ainda sobre o tema, Leffa e Irala (2014, p. 33) discutem que o ensino de uma língua adicional considera a aprendizagem a partir da língua já conhecida pelo sujeito, trazendo para o seu contexto aqueles temas que fazem sentido para ele, dando importância para seus interesses e “não para servir aos interesses de outros países”.

2.1 Progressão histórica e os referentes curriculares

As doutrinas literárias de inglês e francês foram criadas no Brasil em 1809, quando o príncipe Regente de Portugal D. João VI assinou um decreto que previa o ensino dessas línguas em instituições públicas de ensino secundário. O intuito era possibilitar maior grau de instrução e, assim, auxiliar no desenvolvimento do comércio estrangeiro, pois os portos nacionais haviam sido abertos para tal em 1808. Em 1837, com a fundação do Colégio de Pedro II, mantido pelo governo para que fosse exemplo aos demais colégios, a língua inglesa passava a configurar o currículo oficial das escolas secundárias do país, ao lado do latim, grego e francês (OLIVEIRA, 1999).

Durante muitos anos o ensino das línguas modernas inglês e francês oscilou entre ganhar e perder espaço conforme aconteciam as reformas na educação Brasileira, competindo com o status das línguas clássicas e com outras Línguas modernas, como o alemão e o italiano, por exemplo. Paralelamente emergiam conflitos acerca de métodos e da carga horária para os estudos dessas Línguas. Importante reformulação foi feita pelo Ministro Benjamin Constant que, no ano de 1890, exclui o ensino do inglês e alemão dos currículos obrigatórios do Colégio de Pedro II, renomeado por ele como “Ginásio Nacional”, tornando essas Línguas como opcionais aos estudantes (OLIVEIRA, 1999).

Após diversas alterações no sistema de ensino brasileiro, houve, em 1942, uma alteração que diminuiu em um ano a carga horária total referente ao ensino básico, levando à equiparação entre as horas dedicadas ao ensino de línguas estrangeiras (anteriormente maior) e ao ensino das ciências. Com isso, o primeiro ciclo da educação Básica, conhecido a época como “ginásio”, passou a ter quatro anos, referente ao segundo ciclo, os estudantes fariam a opção por cursar entre “clássico” ou “científico”, tendo esses a duração de três anos. No ano de 1961, surge a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB), com ela houve nova alteração na nomenclatura do sistema de ensino passando a ser conhecido como 1º e 2º grau, extinguindo o ginásio e o científico. A LDB passou a determinar que o ensino de língua estrangeira moderna deveria ser apenas parcialmente no 1º grau. Uma nova promulgação da LDB, ocorreu em 1971, trazendo ainda mais reduzida a carga horária do ensino da língua estrangeira moderna e tornando-o facultativo.

A redução de 1 ano no total da escolaridade básica oferecida anteriormente e o aspecto opcional do ensino de língua estrangeira levaram muitas instituições a extinguir o ensino desse componente no 1º grau e reduzir sua carga horária no 2º (NOGUEIRA, 2007).

Em um passado mais recente, a promulgação da nova LDB (BRASIL, 1996), em 20 de dezembro de 1996, passou a garantir (até os dias de hoje) a oferta de Ensino de pelo menos

uma língua estrangeira nas escolas de educação básica, porém apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, ficando a cargo da comunidade escolar a escolha desse idioma.

Durante muitos anos as Línguas Estrangeiras Modernas tiveram pouca importância no ensino público, chegando ao ponto de se tornarem popularmente disciplinas irrelevantes. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No Brasil, a legislação que vigorou até a primeira metade do século XX, indicava obrigatoriedade no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), mas isso nem sempre aconteceu, por inúmeros motivos, seja falta de espaço nas grades curriculares ou falta de professores especializados.

O imperialismo linguístico, torna-se instrumento da colonização das mentes, como o meio mais eficaz de colonizar. Mais eficiente do que as armas ou aparelhos tecnológicos, pois introduz nas sociedades colonizadas uma categoria de conhecimentos e de funcionamento de estruturas sociais, aos quais os colonizados desconhecem.

Convém destacar, que nos anos 70 o ensino de LEM no país era orientado pela metodologia conhecida como “gramática e tradução”. Essa mesma abordagem norteou o aprendizado dos que estão hoje lecionando. Por meio dessa concepção de ensino compreende-se os professores ao lidarem com a implantação de novas propostas.

Há alguns anos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil, em parceria com as Secretarias de Educação Básica (SEB) elaboram e disponibilizam documentos dedicados a cada ciclo, buscando auxiliar as instituições públicas e privadas de ensino do país, norteando-as frente ao processo de aprendizagem dos educandos e suas diferentes faixas etárias nos mais variados ciclos e contextos pelo país.

Entretanto não traz nenhuma inferência dedicada à Educação Infantil que trate este componente curricular. Contudo, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ou PCN, tenham sido elaborados especificamente para as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, eles não contemplam esse grupo de língua estrangeira, dificultando parametrizar a linha de ação do professor de Educação Infantil.

O PCN traz a menção de apresentar a língua estrangeira como uma “possibilidade de aumentar a percepção do educando como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998b, p. 63), sugerindo que ele esteja ligado aos temas transversais e permitindo a compreensão das

mais variadas experiências humanas, contudo, será apenas após o sexto ano de ensino. Fato conflituoso com a detalhada na lei uma vez que não contempla todos os ciclos da educação, incluindo a Educação Infantil.

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade da oferta de ensino gratuito aos cidadãos brasileiros compreendidos entre quatro e dezessete anos de idade contribuíram para que se exigisse um novo olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), ou DCNEB.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), ou DCNEI, contém os aspectos que se consideram relevantes para a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998^a), ou RCNEI, é um dos documentos constituintes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem a intenção de ser um guia para os professores, buscando auxiliar o processo de ensino e aprendizado, considerando a diversidade Presente na sociedade do país (BRASIL, 1998).

Refletindo o zelo por parte da federação frente a Educação Infantil promovendo ensino de modo gratuito, como consoante na Constituição Federal de 1988, e discutindo também o melhor modo de implementação respeitando as singularidades de cada criança e promovendo “as condições necessárias para o Exercício da cidadania” (Brasil, 2013, p. 13). Destaca-se também à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) objetivando “orientar a elaboração de Currículos para as diferentes etapas de escolarização” (BRASIL, 2016, p. 24). A BNCC deverá embasar a escrita de projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino brasileiro, de modo que os conhecimentos disponibilizados aos estudantes sejam comuns em todas as escolas do país.

Existe na atualidade uma preocupação maior com a formação dos profissionais e suas propostas pedagógicas em consonância de suas articulações dos saberes abordados na creche e na pré-escola, respeitando os limites das crianças participantes dessa etapa e não dando o devido valor em antecipar o que deveria ser desenvolvido no Ensino Fundamental. Vygotsky (1934/2007), afirma que o homem é um ser social e que se desenvolve por meio das interações que estabelece com o outro.

Para as DCNEB (BRASIL, 2013), os professores atuantes no contexto devem ser “especialistas em infância” (BRASIL, 2013, p. 58), bem como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ser profundos conhecedores em adolescência e juventude, pois, para bem atuar nos contextos mencionados, precisam dominar as etapas de desenvolvimento dos estudantes com quem lidarão (BRASIL, 2013).

Assim, observa-se uma importante conexão entre o ensino de uma língua adicional dentro do contexto da Educação Infantil, pois a partir dos conhecimentos prévios dos gêneros textuais orais com que a criança terá contato, será possível construir conhecimento também em língua adicional, enriquecendo as possibilidades de interação. Demonstrando que a educação precisa ser constantemente discutida novos debates acadêmicos devem surgir como embasamento para um processo reflexivo e saudável, visando aprimorar as condições de ensino do país.

2.2 Política linguística educativa no Brasil – relevância da língua espanhola frente a geografia nacional Brasileira

Por se tratar do ensino de língua estrangeira e reconhecermos a hegemonia da língua inglesa, não convém propor sua substituição pela língua espanhola, o intuito é construir uma reflexão sobre a importância do ensino tendo em vista os aspectos geográficos do país e seus vizinhos fronteiriços predominantemente hispanofalantes.

Pode-se dizer que existe uma busca por integração linguística patenteada pelas leis que instituem o ensino de língua espanhola no Brasil e de língua portuguesa em alguns países hispano-americanos. A Argentina, importante parceira e vizinha, tornou obrigatória a oferta do ensino de português em seu sistema de educação por meio da Lei 25.181 de dezembro de 2008, a qual prevê oferta obrigatória, porém matrícula optativa e prazo até 2016 para que as instituições se adequem. A citada lei inova ao tornar a oferta obrigatória desde as séries iniciais nas cidades da fronteira entre Argentina e Brasil e, ao prever um plano de formação de professores de português. Tais cursos já são ofertados na modalidade professorado, em que os cursos de formação são instalados fora das universidades.

No Uruguai existe o reconhecimento oficial da presença do português em suas terras por meio da lei 18.437 de 16 de janeiro de 2009, artigo 40, o qual dispõe: “5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras”. (URUGUAY, 2009, p. 2959).

A política linguística tem um conceito amplo e abrangente, ela está relacionada a toda decisão tomada por agentes sociais no sentido de orientar o uso de uma ou mais línguas em concorrência em uma dada situação. De modo geral, entende-se por política linguística “o

conjunto de escolhas conscientes que são realizadas por um grupo de indivíduos no âmbito das relações entre língua e vida social” (CALVET, 2002, p. 145).

Ao adentrar os domínios do ensino de língua materna ou estrangeira, aborda-se um componente específico da política linguística nomeado de política linguística educativa. Tal componente, dentre as escolhas conscientes realizadas no âmbito de uma política de língua, se limita àquelas que tratam exclusivamente do ensino e da aprendizagem das línguas (PETIT JEAN, 2006) e se apresenta referendado por meio de leis, decretos e orientações educacionais.

A noção de política linguística educativa se desenvolveu nos anos 1990 e se expandiu ao longo da primeira década do século XXI. Ela abrange tanto as políticas de ensino e de uso das línguas nos sistemas educativos, principalmente públicos e oficiais, quanto o conjunto de problemáticas de uma educação cívica para o multilinguismo e para a alteridade linguística (BEACCO; BYRAN, 2003).

Dentre os exemplos mais recentes de política linguística educativa no Brasil cabe citar, conforme Savedra (2009), a Lei 11.161 dispõe sobre a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas secundárias brasileiras e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que orientam, entre outras coisas, o ensino de línguas estrangeiras.

Oficialmente tem-se o idioma português como protagonista no marco da comunicação estrangeira em território Brasileiro, isto posto deu-se em função da dificuldade de comunicação entre colonizador e colonizado. Assim estabelecida uma padronização por parte dos jesuítas, estes tiveram a função de tornar possível um bom entendimento entre ambas as partes e excluir os dialetos, propiciando mecanismos para a corte Lusitana viabilizar e promulgar a ascensão imperial, tornando o território brasileiro uma boa rota comercial servindo aos interesses de nossos colonizadores. Entretanto esse cenário foi sendo modificado em razão da instabilidade criada pela proporção linguística fora do controle Imperial, fazendo com que a Realeza emitisse as ações iniciais para intervir no processo linguístico Brasileiro.

Como ato inicial, foi determinado por meio de Diretório do Marquês de Pombal em 1758, o banimento de todo e qualquer ensinamento de outra língua se não a Portuguesa dentre várias outras determinações, visando apenas o interesse da coroa, numa tentativa de amenizar os conflitos, proporcionando a miscigenação e diminuição de muitas pessoas falando diversos idiomas e dialetos simultaneamente.

Essa atitude do Marquês de Pombal, altera o caminho histórico Brasileiro, colocando o Português como língua oficial nacional, deixando assim de ser tida como língua estrangeira, irônico ou não o tupi ou língua geral é quem passa a se tornar “língua estrangeira”. Como parte necessária para comercio e ampliação de empoderamento, faz-se necessário estabelecer o

ensino de outros idiomas clássicos como o latim e o grego, mostrando assim desde o início a importância do ensino de outras culturas linguísticas, fora a mater.

A necessidade de um local adequado e que comportasse todos os interesses intelectuais e responsável por transmiti-los, fez no ano de 1837, que nossos colonizadores, agora moradores e estabelecidos em nosso território, criassem o imponente e avançado colégio Pedro II, ampliando também o que era disponibilizado, deixando com isso um equilíbrio de matérias tidas como clássicas e modernas, mais uma vez valorizando o conhecimento de outros idiomas, dessa vez trazendo novas disciplinas sendo estas o francês, inglês e alemão, usando como referência o padrão europeu de ensino

O colégio Pedro II era o caminho a ser trilhado caso fosse almejado dar continuidade aos estudos em cursos superiores, não havendo outro meio de se obter tal oportunidade, com isso evidencia-se que não se trata de qualquer estabelecimento de ensino, capaz de acolher a quem desejasse estudar. Esse local era mais do que elitizado, era voltado para a família real e seus nobres ou derivados senhores portadores de títulos e posses capazes de dispor de grande influência frente a coroa. Esta por sua vez precisava se estabelecer no país, porém apenas o fator econômico não seria suficiente para tal vinda, sendo necessária a criação de um cenário ideal que comportasse não apenas um sistema de ganhos financeiros mais que também fosse capaz de coexistir de modo cultural e educacional promovendo e propiciando qualidade a família real.

A chegada do império português e o comércio de navegação portuário com várias embarcações de todos os cantos do mundo, trouxe ainda mais evolução nacional e, fez-se necessário o ajuste e adequação de vários setores sociais. Para promover a segurança foram criados os centros de formação militar; visando ampliação do número de médicos criou-se os cursos de medicina; como mecanismo de comunicação foi criada a Imprensa Régia; não menos importante era necessário um local onde os filhos dos nobres pudessem ser escolarizados com alta qualidade, então foi preciso trazer o que era até o momento tido como referência de ensino, o padrão da Europa de educação escolar, entre várias outras situações.

A forte parceria comercial com os Ingleses fez surgir a necessidade de estudo de mais um idioma, o inglês, assim no período Imperial foi disponibilizado o ensino de múltiplos idiomas, tornando o país intelectualmente habilitado a estabelecer comunicação com basicamente todas as frentes comerciais. Fato evidenciado apenas nesse período, pois, com o surgimento da República inúmeras reformas foram determinadas e basicamente se extinguiu o ensino de línguas estrangeiras.

A reforma Francisco de Campos em 1931 busca um modo de estrutura funcional do ensino, estabeleceu o currículo seriado e torna a escola um local obrigatório e a ser frequentado por todos. Referente ao ensinamento de outros idiomas determina como prioridade o ensino apenas das ditas línguas modernas, compreendidas como francês, inglês e alemão. A principal mudança dele foi a de utilização do Método Direto de ensino sendo assim, com esse método a língua materna do educando nunca seria utilizada dentro de uma sala de aula.

Com a Reforma de Capanema em 1942, esse mecanismo de ensino sofre alteração, pois na visão de Gustavo Capanema a educação deveria estar a serviço do estado, moldando a sociedade de acordo com os interesses políticos.

É inegável que essa reforma recupera a importância do ensino de línguas estrangeiras, entretanto como todos que estão à frente do cargo, este julga que é importante o ensino do francês e do inglês, mas não abdicou do ensino dos outros idiomas, ele apenas reduz suas cargas horárias, inserindo pela primeira vez a língua espanhola como idioma a ser aprendido ainda que por apenas duas horas semanais, proporcionando com isso um sistema de ensino evoluído e moderno com ensino de cinco idiomas estrangeiros (Francês; Inglês; Latim; Espanhol e Grego). Ele altera o mecanismo estrutural de educação estabelecendo um método destinado a servir mais rapidamente aos anseios do capitalismo, proporcionando mão de obra célere e alfabetizada para o mercado de trabalho.

Fatidicamente, tal aporte educacional estabelecido pela referida reforma Capanema é extinta após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base no ano de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), como se não bastasse surge posteriormente uma nova lei a LDB 5692/71, tornando ainda pior o que já não estava ideal. Pois não torna imprescindível no ensino de língua estrangeira, ficando a juízo e cargo de cada instituição oferecer ou não tais idiomas. Situação que levou ao declínio do ensino reduzindo de 35 horas semanais para apenas 1 hora, isto posto, inúmeras instituições eliminaram esse ensinamento.

Seguiu-se com isso um caminho semelhante ao estabelecido pelo Império, pois este privilégio de ensino seria apenas oportuno aos mais abastados, retomando o aprimorado velho padrão social, selecionando os que deveriam se sobressair socialmente.

Surge então no ano de 1991 o Tratado de Assunção, conhecido como MERCOSUL, tendo como um dos objetivos a integração linguística de todos os membros partícipes, promovendo o ensino e aprendizagem de Português-Espanhol, em toda a rede de ensino escolar, favorecendo assim a boa comunicação e uma forte tomada comercial, entre os que o compõe.

O governo Brasileiro criou com o então presidente a época, a lei 11.161/2005, que dispunha o seguinte:

“Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o educando, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos educandos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna. (LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005)”.

Lei um tanto quanto confusa, pois determina que no ensino público seja obrigatório inclusão da língua espanhola, porém após a oitava série, entretanto no ensino particular pode ser ofertado a qualquer tempo.

A exposição ao idioma logo cedo na infância, segundo Cameron (2005), precisa ser avaliada em cada realidade especificamente. A autora esclarece que, para conhecer os efeitos reais sobre uma possível vantagem para a inserção da Língua na primeira infância, é preciso haver atenção não somente ao que será proposto nas salas de aula dessa faixa etária, mas também nas séries posteriores, com educandos mais avançados, pois provavelmente estas serão compostas por grupos de crianças com habilidades diversas, onde alguns terão maior conhecimento linguístico, e outros o terão em menor grau. A esse respeito, a autora afirma que a compreensão auditiva se beneficia mais, com melhores resultados gerais para um começo ainda na infância; a pronúncia também se beneficia a longo prazo, mas isso é restrito ao aprendizado da língua em contextos Realistas, e não necessariamente aplicável ao contexto Escolar. (CAMERON, 2005, p. 17).

Karl Marx ressalta que “o homem se consolida no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) seus sentidos vão além dos naturais, pois englobam os biológicos os instintivos e são determinados pela cultura que foi preservada. Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, os reconduzindo à dimensão do ter, sendo que a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate e ampliação dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

Destacando alguns posicionamentos, tem-se as linhas de raciocínio de brilhantes pensadores tais como: Bruner, Vygotsky, Piaget, Kenzer e Pavan. Os quais ressaltam:

“Bruner (1983) atentou-se ao fato de que a aquisição de outro idioma compreendido no período da infância, estabelece uma eficácia mais acentuada quando executado por meio de interação social e estímulos paternos, dando a elas a oportunidade de ir além do mero aprendizado do que as palavras representam com também mecanismos para utilizá-las socialmente”.

De acordo com Vygotsky (1962) para que se tenha um aprimoramento da mente é necessário que se estabeleça uma correlação entre racionalidade e oralidade.

Ainda segundo Piaget (1971) diferentes ações podem ser vistas em fases distintas da vida pois adquire-se uma moldura social e desenvolve-se recursos de oralidade. Um indivíduo adulto elabora vários obstáculos psicológicos como o medo de vexame frente a outros adultos, contrapondo-se a essa atitude, crianças não dispõem desses entraves sociais, fator que lhes propiciam facilidade na aquisição de outra língua.

Desta forma segundo Pavan (2003), objetivou-se novas expectativas, não sendo aceito apenas a transmissão ou tradução simultânea como também o conhecimento e assim frente a informação denotar sentimento ao que se fala

É necessário que se tenha polidez ao abordar o ensino outras línguas no campo infantil, tendo em vista que uma atitude errônea, leiga, elaborada de qualquer jeito podem criar traumas permanentes.

Em um pensamento mais efusivo Kenzer (2003), aponta para o fato de termos um sistema de ensino idiomático preconceituoso e incapaz de proporcionar qualidade no ensino de língua estrangeira, sendo assim responsável pelo motivo de diversas pessoas buscarem cursos específicos em outros locais.

O educador deve ser capaz de elaborar as avaliações que jamais desmereçam ou minimizem a criança, devendo refletir sua prática em educacional, quais os pontos que devem ser melhorados e quais devem permanecer ajustando, sempre de acordo com cada turma trabalhada.

3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA BASE DA FORMAÇÃO DO EDUCANDO

A escola é considerada por Althusser (1974) como aparelho ideológico do Estado, visto que é organizada para reproduzir suas ideologias, este por sua vez (o Estado) submete-se ao controle da burguesia visando representar seus interesses, com o intuito de fornecer-lhes a perpetuação de domínio social. Tal situação dar-se-á por meio das instituições manipuladas

ideologicamente e ofertadas a ofício do Estado como as de cunho religioso, as células familiares, os meios jurídicos, políticos e sindicais, os meios culturais, as escolas entre várias outras. Entretanto fica incumbido à escola difundir a ideologia dominante, a fim de assegurar a representação das condições opostas que destoam a sociedade laboral em burgueses e assalariados.

“[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as igrejas “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção etc”. (ALTHUSSER, 1974, p. 47).

Advindo de uma linha racional marxista, Althusser caracteriza o sistema capitalista em duas classes: a classe burguesa, com grande poder aquisitivo dominando assim os meios de produção e a classe proletária ou trabalhadora resumidamente empregados dos burgueses, desprovidos de recursos financeiros, vendem sua mão de obra visando subsistir socialmente.

A manutenção dessa relação é assegurada pela exploração da força de trabalho, que está na mão de obra barata do trabalhador. Nesse propósito, a Ideologia estabelece os princípios dessa relação que mantém a classe explorada subordinada aos interesses do Estado por meio de seus Aparelhos Ideológicos.

Entre eles, de acordo com Althusser (p.116), o mais importante é a escola, pois a ela são disponibilizadas ferramentas para favorecer ou prejudicar determinado grupo ou ideologia.

A divisão social de classe no sistema capitalista tem origem na divisão do trabalho, estrutura que a escola trata de reforçar de modo “técnico” em uma espécie de camuflagem ideológica da classe dominante, estabelecendo com isso divisão de classes, define-se um posto, uma colocação na produção para cada indivíduo. É nesse sentido que a ideologia atua, por meio de seus aparelhos de transmissão, inserindo na mente de cada sujeito a divisão do trabalho como algo natural frente a sociedade.

Em pesquisas mais recentes (NUNES, 2008; SILVA, 2010; SOUSA, 2006; ERLARCHER, 2009; SOUZA, 2011), têm ampliado o conhecimento referente ao cotidiano do ensino de outras línguas nas escolas públicas, atribuindo a responsabilidade pelo sucesso e o fracasso escolar a política de estado, também atribuindo responsabilidade aos educandos e professores pois, estes transitaram entre a ausência de metodologias apropriadas, descaso e até a frustrada aplicação de abordagens mais modernas.

Desse modo disseminou-se a informação equivocada de que a Língua Espanhola não se aprende em escola pública, uma vez que nos institutos e escolas privadas os professores

tenham e ainda tem acesso a melhores remunerações bem como melhores infraestruturas e recursos.

Observar apenas o histórico do ensino de uma disciplina não é o suficiente para explicar sua situação atual. Bueno (2007) reafirma a importância do papel das relações sociais na vida cotidiana, não devendo buscar na escola apenas o reflexo das estruturas sociais, pois a vida nas salas de aula é um processo contínuo de negociações conflitivas e sutilmente explícitas.

Por muito tempo, gerações foram instruídas a não fazerem questionamento e apenas decorar o conteúdo. O ensino de língua estrangeira não destoa desse padrão ideológico de caráter meramente reprodutivo do conhecimento frente ao idioma estudado. Cabendo então ao professor de língua estrangeira, propiciar o contato diferente a partir da observação de outras culturas, costumes e línguas.

Ao seguir esse método, o professor permite que seus educandos compreendam que a exclusão e o preconceito com o diferente são construídos sócio-culturalmente. Essa desconstrução pode e deve ser feita por meio das aulas de língua estrangeira, pois, configuram-se como espaço para experimentação, no sentido de oferecer ao educando a oportunidade de experimentar uma nova identidade, uma outra cultura na qual ele pode repensar seus valores, suas crenças.

Culturalmente, pensa-se que crianças aprendem línguas mais rápida e facilmente, quando comparados a adolescentes e adultos (HARMER, 2007; BROWN, 2001). Porém, é importante discutir em que circunstâncias isso pode ou não ser verdadeiro. Cameron (2005) defende que, no período da infância é bastante volátil o modo com que as crianças se demonstram favoráveis a novas atividades caso não as tenham como envolventes, podendo facilmente perder o interesse.

Fator que também se reflete no tempo destinado a realização ou concentração, pois, caso ela venha a se sentir cansada, entediada ou até mesmo incapaz de realizar o proposto ela não mais dará atenção cabendo então ao professor repensar e buscar um meio de torná-las mais interessantes despertando animosidade e diversão junto ao aprendizado. Recursos audiovisuais que as estimulem são muito úteis, bem como interações físicas, pois ajudam a potencializar as aulas. (BROWN, 2001, p. 87).

Harmer (2007) sustenta que as crianças estão atentas a tudo o que se passa a sua volta possuindo assim uma atenção periférica enquanto os adultos permanecem focados às mesmas. Quanto à consciência linguística, Brown (2001) ratifica ao defender que adultos dispõem de mecanismos intelectuais facilitadores de associarem ou correlacionar conceitos linguísticos propiciando uma maior amplitude linguística, no entanto evidencia-se que na infância existe

uma maior predisposição em arquivar informações sonoras, fato este que se dá por não possuírem amplos conhecimentos sociolinguísticos, facilitando assim a aquisição de novos saberes.

Segundo Cameron (2005), expor a criança desde cedo a outro idioma deve ser feito de acordo com suas respectivas realidades. Destaca ainda que para obtenção e comparação de conhecimento é necessário que seja sequenciado ao longo dos anos, pois deste modo pode-se obter o real benefício do contato. A esse respeito, tem-se ainda que

“A compreensão auditiva se beneficia mais, com melhores resultados gerais para um começo cedo; Pronúncia também se beneficia a longo prazo, mas isso é restrito ao aprendizado da língua em contextos realistas, e não necessariamente aplicável ao contexto Escolar”. (CAMERON, 2005, p. 17).

Nunan (2011), compreende ser necessário buscar professores didáticos que valorizem os interesses, as emoções e ações de seus educandos, e deste modo naturalmente as crianças se sentirão acolhidas e participes, adotando uma atitude mais empenhada no aprendizado.

Quanto ao uso da língua por parte da criança, Roth (1998) afirma que “a diferença em maturidade entre crianças muito pequenas da mesma classe pode ser enorme” (ROTH, 1998, p. 21).

Para Harmer (2007) o dualismo entre a dificuldade e a satisfação plena é o que torna o ensino de outra língua no campo infantil mais intrigante. A obtenção de resultados ciente de que foi conquistado por intermédio das suas habilidades e competências, frente a todos os obstáculos é o que torna o ensino algo bastante gratificante. Porém para que tal fato ocorra faz-se necessário um local favorável à aprendizagem, em que se proponham atividades nos mais diversos níveis, envolventes, intrigantes entre vários outros fatores, buscando otimização do tempo sem que este seja perdido. (CAMERON, 2005).

A utilização de jogos durante o ensino de língua adicional é algo que vários autores como (NUNAN, 2011; HARMER, 2007; ROTH, 1998; HALLIWELL, 1992) defendem como importantes frente ao aprendizado. Roth considera que

Por meio do jogo e da brincadeira, crianças aprendem a aceitar regras (por exemplo, não trapacear), como trabalhar com outros e como se comportar (por exemplo, como perder) – tudo em uma atmosfera agradável. Jogos também desenvolvem o uso automático pela criança da língua estrangeira, coordenação, pensamento cognitivo etc. (ROTH, 1998, p. 26.)

Faz-se necessário levar em consideração a relevância do qual resultado se deseja obter com a utilização desses jogos ou brincadeiras, bem como também é importante perceber se é viável a todas as crianças. Roth (1998) ressalta que as interações lúdicas proporcionam um

aprendizado espontâneo, pois, as crianças ao se divertirem não percebem que existe ali um ensinamento.

Nessa perspectiva, Halliwell (1992) defende que esse dinamismo educacional é importante e útil em cada faixa etária, pois estes possuem características capazes de estabelecer comunicação espontânea entre as crianças. Faz também um alerta, para que esse momento não seja tido como uma conquista ou merecimento da turma em questão.

De acordo com Cristóvão e Gamero (2009), a ambientação escolar faz parte do processo de migração do período infantil para o adulto, e a ludicidade que se trabalha em sala de aula é uma ferramenta vital para essa transição. Entretanto sua aplicação deve ser realizada por um profissional qualificado e habilitado para propor situações de interação e desafio dentro desses momentos lúdicos.

CONCLUSÃO

O presente estudo desenvolveu-se no grupo de pesquisa Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais, que trata das questões do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna na educação básica infantil e qual o seu reflexo social, focando a linguagem no contexto de formação de professores e educandos.

Percebe-se após tantas exposições dos mais variados aspectos reflexivos, que a educação é amplamente fundamentada e divulgada socialmente, porém isso não reflete a realidade aplicada, nem tão pouco o que se alcança com sua implementação. O objetivo desse trabalho foi construir um embasamento que respaldasse a tese da importância do ensino de línguas estrangeiras no país, em especial o espanhol devido a geografia do Brasil, entretanto esse é apenas um ponto frente a tanta desigualdade e disparidade educacional.

A educação nacional é tendenciosamente voltada para perpetuação de seletos grupos abastados, que perdura ritmando e doutrinando todo sistema nacional, não apenas de ensino. Não convém apontar erros futuros se não cuidarmos da base formadora, ao criticar um adolescente em meados dos seus 14 anos, que está vertiginosamente voltado para a margem social, deve-se então culpar o sistema de ensino pois este não o amparou dando igualdade de ensino, tornando-o capaz de prosperar intelectualmente, esse sistema é atualizado constantemente pelos políticos eleitos democraticamente, no entanto esses mesmos políticos por muitas vezes eleitos com milhões de votos, legislam apenas para dezenas de eleitores se é que assim podem ser chamados.

Atualmente o Brasil dispõe de dois sistemas educacionais: um particular, com rígidas aplicações e amplas disciplinas, fazendo com que os educandos tenham múltiplos contatos com

praticamente todo o conteúdo norteador relativo ao seu tempo escolar, tornando amplo e vasto seu conhecimento e empoderamento. Fato que surpreende quando comparado com a rede pública de ensino, a qual torna facultativa várias disciplinas, como se o educando de fato tivesse a opção de escolha, se não bastasse, o mesmo conteúdo lecionado na rede particular é apresentado na rede pública, porém com muito mais defasagem e bem mais superficialmente. Isso posto gera uma deficiência intelectual não permitindo que ambos concorram em igualdade de informação.

Nota-se que a cultura popular de que língua estrangeira não se aprende em escola pública, certamente não se aplica a rede particular, surgindo assim o questionamento, porque? Qual a diferença se ambas seguem a mesma lei, as mesmas diretrizes sejam elas LDB, PCN, DCNEB, RCNEI, DCNEI, entre outras, todas designadas com o respaldo do MEC, estipulando assim a Base Nacional Comum Curricular?

Um país não deve ser feito de duas nações, agindo com seletividade, onde professores não são tidos como importantes ferramentas no mecanismo de desenvolvimento social, as crianças possuem sim importante contextualização sociocultural devendo desde sempre ter contato não apenas com outros idiomas como também quaisquer conteúdos que a qualifiquem para um futuro promissor durante todo o processo educacional.

Visa-se assim alcançar um ensino mais eficaz no tocante ao amplo direito de ensino e de modo igualitário, repleto de influência mútua intencional, estabelecidas e adequadas para o desenvolver da criança e aos propósitos determinados a essa fase.

Ter acesso a um amplo conhecimento torna-se, cada vez mais exigente em um contexto social. Deve-se ter como princípio de que toda criança em nosso território nacional tem o direito a uma educação digna e que a torne cidadã do mundo, com isso deve-se por intermédio do ensino de línguas, incentivá-las e valorizá-las bem como a seus interesses futuros, auxiliá-las a estabelecer uma identidade e assim possa almejar sempre o melhor.

Nota-se no Brasil, essa necessidade ampliada devido ao fato de termos fomentado ao longo dos anos uma espécie de elitização educacional, que vem desde período colonial, onde as poucas escolas eram frequentadas apenas pelos filhos da burguesia e aristocracia. Estes por sua vez eram preparados para terminar seus estudos na Europa, sendo com isso necessário o aprendizado do Inglês, passando a ser lecionado nas escolas no fim do século dezoito. Contudo, até os dias de hoje a população ainda é excluída o que leva a um aumento cada vez mais acentuado da desigualdade social.

Faz-se necessário desconstruir essa convergência, com ações que busquem alinhar e inserir o acesso de outras camadas da população ao conhecimento de uma língua estrangeira,

como meio de redemocratização do poder. Essa é verdadeira função da educação e quem está à frente para proporcionar essas mudanças são os professores de língua estrangeira norteando os educandos a superarem os preconceitos e levá-los à inclusão social, lembrando que isso é apenas seu direito como cidadão e uma obrigação da Federação.

Todo ambiente de ensino, quando selecionado como objeto de análise escolar, não deve ser entendido apenas como um espaço físico que abarca relações entre educandos-professores-funcionários e afins. A escola é reflexo de uma história pessoal frente a tantos embates e contextos sócio-políticos sofrendo diversas transformações ao longo de sua abertura, tendo em seu dia a dia os respaldos para o seu devido funcionamento. Emanado também reflexos externos fora dos muros escolares moldando a comunidade local e a acolhendo como participe de um projeto extraclasse.

A qualificação profissional é fundamental para que tenhamos bons resultados não apenas no campo de outras línguas, mais também em aspecto social, professores preparados possuem a capacidade de enfrentar todos os obstáculos e promover essa valiosa forma de letramento.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974. BEACCO, J-C & BYRAN, M. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe**. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.html.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm.
- BRASIL. **Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola**.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 15 mai 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2015. 1ª versão. 301 p.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2016. 2ª versão. 651 p.
- _____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB n. 3/2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino Fundamental para nove anos de duração.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 40 p.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998^a. 103 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros Curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: na interactive approach to language Pedagogy**. 2 ed. New York: Pearson Education, 2001.

BRUNER, J. S. **Child's talk: Learning to use language**. Oxford University Press, 1983.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 3. n.5, 7-25, 1999 a.

CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcolino. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. **Brincar aprendendo ou aprender brincando? O Inglês na infância**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.

ERICKSON, F. **Métodos qualitativos de investigación sobre la enseñanza**. (traduzido). In WITTRICK, MC (org.) La investigación de la enseñanza II. Métodos qualitativos y Observación. Paidós, Barcelona 1989 .

GOULART, João. **In: A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, INEP, 1987.2v.

GUEDES, C. S. **As Representações Sociais dos Professores de Língua Inglesa Do Ensino Fundamental I**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Brasília, 2013.

HALLIWELL, S. **Teaching English in the primary classroom**. New York: Longman Publishing, 1992.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4 ed. London: Pearson Education, 2007.

KENZER, R. **The robustness of critical period effects in second language acquisition**. Studies in Second Language Acquisition, 22, 499–534, 2003.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de LE no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: Questões conceituais e metodológicas**. In: LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. (Org.). **Uma Espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 178
- NOGUEIRA, Tânia. **Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo**. Revista Época. São Paulo: Editora Globo, nº 473, p. 76-85. Junho, 2007.
- NUNAN, D. **Teaching english to young learners**. Anaheim, CA: Anaheim University Press, 2011
- NUNES, Daniella Carla Santos. **O pedagogo na educação da criança autista**. Publicado em 07 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-Pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html>. Acesso em: 05 mai 2021.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 195 p
- ORNELLAS, L. L. H. **Representações de Professores de Inglês do Ensino Fundamental I**. São Paulo, 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2010.
- PAVAN, M. **Você apenas fala ou se comunica em inglês?** In: Catho. 204ª Edição 2003.
- PÉRRISÉ, P. **Crianças pequenas aprendem quantos idiomas simultâneos o ambiente lhes proporcionar**. In: O bilingüismo na escola favorece ou prejudica aprendizagem? Pátio. Ano VIII, 31 ago/out, 2004.
- PETITJEAN, Cecile. **Plurilinguisme et politique linguistique éducative en Europe: de la théorie à la pratique**. Revue Printemps/Spring, vol I, nº 2, 2006, p. 98-125.
- PIAGET, J. **The science of education and the psychology of the child**. 1971.
- RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua Estrangeira (Inglês) para crianças**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2010.
- RODRIGUES, F. S. C. **A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: histórias e Perspectivas**. In: Hispanismo 2004. Florianópolis: Editora da UFSC, PP. 177-189.
- ROTH, G. **Teaching Very Young Children: Pre-school and Early Primary**. Richmond handbook for english teachers, Richmond Publishing: 1998.
- SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 276 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José Do Rio Preto, 2009.
- SAVEDRA, M.M. **Leis, Projetos e ações de política e planejamento linguístico após 1996**. 2009. Disponível em: <www.ipol.org.br>. Acesso em: 15 mai 2021.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Referenciais Curriculares: Línguas Adicionais –Espanhol e Inglês. In: RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. v. I.
- SILVA, A. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio**. Dissertação de Mestrado. FEUSP. 2010
- SILVA, T. M. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do Ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Paulo, 2013.
- SILVEIRA, B. B. **O Perfil e a formação desejáveis aos professores de LA para Crianças**. 2013. 56 p. Monografia (Especialização) – Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, D.M. **Autoridade, autoria e livro didático.** In CORACINI, M.J.(Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas, SP Pontes Editores, 2011

SOUSA, R.M. **Professores de Inglês da escola pública: Investigações sobre suas Identidades numa rede de conflitos.** Dissertação de Mestrado. FEUSP, 2006.

URUGUAY. MEC. **Ley General de Educación. Ley No. 18.437.** Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008c

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language. MIT Press 1962. Mind and society: The development of higher psychological processes.** Harvard University Press 1978.

Enviado em: 07/12/2021.

Aceito em: 14/12/2021 (Artigo pré-aprovado nas bancas de TCC da UEG UAB 2021/1).

REEDUC
REVISTA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO