

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

KARIN DE OLIVEIRA LEMOS

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICA
LINGUÍSTICA EDUCACIONAL DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS NO
SUDOESTE PARANAENSE E NO OESTE CATARINENSE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO – PR

2022

KARIN DE OLIVEIRA LEMOS

POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS NO SUDOESTE PARANAENSE E NO OESTE CATARINENSE

For a critical linguistic education: a study on educational language policy of additional languages for children in Sudoeste Paranaense and Oeste Catarinense

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Prof.^a Dr^a Taisa Pinetti Passoni

PATO BRANCO – PR

2022



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.



KARIN DE OLIVEIRA LEMOS

POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS NO SUDOESTE PARANAENSE E NO OESTE CATARINENSE

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Área de concentração: Linguagem, Cultura e Sociedade

Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Trabalho

Data de aprovação: 09 de Junho de 2022

Prof.^a Taisa Pinetti Passoni, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Claudia Marchese Winfield, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Cristine Görski Severo, Doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: LEMOS, Karin de Oliveira, **POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS NO SUDOESTE PARANAENSE E NO OESTE CATARINENSE** – 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2022.

Esta pesquisa surgiu do interesse em estudar questões de oferta e qualidade no ensino de línguas adicionais para crianças (LAC) na educação básica (EB) pública. No Brasil, a ausência de documentos oficiais norteadores para o ensino de LAC (GIMENEZ, 2013; AVILLA; TONELLI, 2018) e a existência de documentos que sugerem o ensino de língua inglesa (LI) para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (EF) fazem com que o ensino de LAC seja ofertado de maneira desigual, funcionando como ferramenta de inclusão ou exclusão social (ROCHA, 2006, 2010; ASSIS-PETERSON; COX, 2007; PENNYCOOK, 1994). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista de caráter exploratório, na qual busquei identificar representações acerca de avanços e limitações das Políticas Linguísticas Educacionais (PLE) (SHOHAMY, 2006, 2007) que norteiam a dinâmica específica de ensino de LAC na EB pública das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, mais especificamente nos municípios de Pato Branco (PR), Francisco Beltrão (PR), Caçador (SC) e Videira (SC). Para esse propósito, com base no referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (MAINARDES, 2006; BOWE; *et al.*, 1992) e na Análise de Discurso Crítica (ADC) (SATO; JÚNIOR, 2013; FAIRCLOUGH, 2001; 2003; BATISTA JR *et al.*, 2018), investiguei e analisei textos, leis e diretrizes locais e globais relativos às PLE que, juntamente com as características históricas, sociais e econômicas dos municípios em foco, compõem o contexto de influência e de produção de textos dessas políticas, tais como as Diretrizes da UNESCO (2003), a Base Nacional Comum Curricular (2018) (BNCC), as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (2020) (DCNOEP), a Proposta Pedagógica Curricular de LEM - Inglês (de Francisco Beltrão – PR), o Currículo do Ensino Fundamental (de Videira - SC) e a Base Municipal Comum Curricular (de Caçador – SC). Investiguei e refleti também sobre as apropriações locais das PLE (contexto das práticas), com vistas às práticas engendradas nos contextos regionais em questão, por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais vinculados às secretarias municipais de educação, envolvidos – em diferentes graus – com a implementação do ensino de LAC na EB pública. Visando ao acesso equitativo de uma educação linguística crítica pautada pela ideia de equilíbrio pacífico e de justiça social (MALTA, 2019; ROCHA, 2019), como avanços das PLE, o estudo identificou que três dos quatro municípios em foco já ofertam o ensino de ao menos uma LAC, enquanto que um município, em breve ofertará o ensino de uma LAC com a intenção de garantir igualdade de acesso à educação e ao desenvolvimento integral das crianças das escolas públicas municipais. Para tanto, os três municípios que oferecem LAC desenvolveram documentos locais para subsidiar suas práticas e também

reconheceram, nas práticas, que o ensino de LAC impacta no desenvolvimento humano da criança. Quanto às limitações das PLE em foco, a pesquisa concluiu que muitas delas estão relacionadas a como os contextos das práticas dos municípios lidam com as demandas de ensino dos idiomas, tais como: a predominância exclusiva do ensino de LI como língua adicional, a tendência de contradição entre o Inglês como Língua Franca (ILF) e a influência do falante nativo e a ideologia do monolinguismo nos textos e discursos, bem como a falta de professores capacitados e de material adequado, a baixa carga horária de ensino e o grande número de estudantes por turma, a burocracia na elaboração dos documentos e o desconhecimento sobre o funcionamento da Política Linguística (PL). Diante disso, apesar do reconhecimento de sua importância no desenvolvimento de documentos locais, as práticas ainda revelam poucos avanços, especialmente pelo fato de que o ensino de LAC não compõe, como disciplina, a Matriz Curricular da educação infantil e dos anos iniciais do EF. Tais resultados têm potencial para contribuir com a definição de uma agenda de difusão do ensino dos diferentes idiomas e com a respectiva formação de professores, oferecendo subsídios para elaboração das PLE sob este escopo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas Adicionais; Crianças; Educação Básica; Políticas Linguísticas.

ABSTRACT: LEMOS, Karin de Oliveira, **FOR A CRITICAL LINGUISTIC EDUCATION: A STUDY ON EDUCATIONAL LANGUAGE POLICY OF ADDITIONAL LANGUAGES FOR CHILDREN IN SUDOESTE PARANAENSE AND OESTE CATARINENSE** – 2022. Dissertation (Masters in Languages) – Post-Graduation Program in Linguistics and Literature, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco City, 2022.

This research was based on the interest in studying availability and quality issues in additional languages teaching for children (ALC) in public basic education (BE). In Brazil, the absence of official guiding documents to teach ALC (GIMENEZ, 2013; AVILLA; TONELLI, 2018) and the existence of documents that suggest the English language teaching (EL) for early childhood education and early years of elementary school (ES) make the additional languages teaching to be offered in an unequal way, working as a tool for social inclusion or exclusion (ROCHA, 2006, 2010; ASSIS-PETERSON; COX, 2007; PENNYCOOK, 1994). This is a qualitative and interpretative research of exploratory nature in which we sought to identify representations about the advances and limitations of Educational Language Policies (ELP) (SHOHAMY, 2006, 2007) of ALC in public BE (Elementary School - Early Years), more specifically in the municipalities of Pato Branco (PR), Francisco Beltrão (PR), Caçador (SC) and Videira (SC), which are part of the mesoregions of Sudoeste Paranaense and Oeste Catarinense. For this purpose, based on the framework of the Policy Cycle Approach (PCA) (MAINARDES, 2006; BOWE; *et al.*, 1992) and the Critical Discourse Analysis (CDA) (SATO; JÚNIOR, 2013; FAIRCLOUGH, 2001; 2003; BATISTA JR *et al.*, 2018), I investigated and analyzed local and global texts, laws, and guidelines regarding the ELP, which along with the historical, social, and economic characteristics of the municipalities in focus make up the context of influence and text production of these policies - such as the UNESCO Guidelines (2003), the Common National Curricular Base (2018) (CNCB), the New National Curricular Guidelines for the Availability of Plurilingual Education (2020) (NCGAPE), the Pedagogical Curricular Proposal of LEM - English (of Francisco Beltrão - PR), the Elementary School Curriculum (of Videira - SC) and the Common Municipal Curricular Base (of Caçador - SC). We also investigated and reflected on the local appropriations of the ELP (context of the practices), in order to examine the practices engendered in regional contexts in question, through semi-structured interviews with professionals linked to the municipal secretariats of education involved - to different extents – with the implementation of ALC teaching in public schools. Aiming at equitable access to a critical language education guided by the idea of peaceful balance and social justice (MALTA, 2019; ROCHA, 2019), the study identified as advances of the ELP that three of the four municipalities in focus already offer at least one ALC, while one municipality soon will offer the teaching of one ALC, in order to guarantee equal access to education and the comprehensive development of children in municipal public schools. To this end, the three municipalities that offer ALC have developed local documents to support their practices and have also recognized in their practices that the teaching of ALC has had an impact on the child's human development. About the limitations, the research concluded that many of them are related to how the contexts of the municipal practices deal with the

demands of teaching languages, such as: the predominance of exclusive EL teaching, the tendency of contradiction between English as a Lingua Franca (ELF) and the influence of the native speaker and the ideology of monolingualism in texts and speeches, well as the lack of trained teachers and lack of adequate material, the low number of teaching hours and the high number of students per class, the bureaucracy in the elaboration of the documents, and the lack of knowledge about the functioning of Language Policy (LP). Bearing that in mind, despite of the recognition of its importance in the development of local documents, the practices still show little progress, especially due to the fact that the teaching of ALC is not part of the Curricular Matrix of early childhood education and the early years of ES as a subject. Such results have the potential to contribute to the definition of an agenda for the diffusion of the teaching of different languages and to the respective teacher training, offering subsidies for the elaboration of ELP under this scope.

KEY WORDS: Additional language teaching; Children; Basic Education; Language Policies.

“Não podemos mudar o mundo se não mudarmos as pessoas que fazem o mundo. Nós somos o mundo” (MIGNOLO, 2021).

Dedico este trabalho a meu querido avô, José Barrida, meu eterno professor, por ter me mostrado a beleza das línguas, das culturas e da natureza.

À minha avó, Alexandrina Lemos, por ser exemplo de força e ternura.

À minha filha, Dora, por me mostrar o verdadeiro sentido da vida.

A meu companheiro de longa data, Alexandre, por todo o incentivo, apoio e demonstrações de admiração e amizade.

À Carmen, por ser minha segunda mãe.

A todas as crianças que já cruzaram meu caminho, por terem me ensinado tanto.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr^a Taísa Pinetti Passoni, meu mais sincero e profundo agradecimento pelo respeito que sempre demonstrou para comigo e para com meu trabalho, por tudo aquilo que me ensinou, sempre de forma ética e comprometida, e, acima de tudo, por ser exemplo e presença constante, força e luz que me inspiraram, incentivaram e guiaram a cada minuto dessa árdua trajetória.

À Prof.^a Dr^a Cristine Görski Severo e à Prof.^a Dr^a Claudia Marchese Winfield, pelas inestimáveis contribuições ao meu trabalho no momento da Qualificação e pela participação no momento da defesa deste.

Ao Prof. Dr Edival Sebastião Teixeira, pelo apoio constante durante toda minha trajetória acadêmica, especialmente em relação aos procedimentos do Conselho de Ética em Pesquisa.

Ao Prof. Dr Anselmo Pereira de Lima, à Prof.^a Dr^a Márcia Andréa dos Santos, à Prof.^a Dr^a Cristine Görski Severo, à Prof.^a Dr^a Susiele Machry da Silva, à Prof.^a Dr^a Maria Ieda Almeida Muniz, à Prof.^a Dr^a Leticia Lemos Gritti, à Prof.^a Dr^a Maria Inêz Probst Lucena e à Prof.^a Dr^a Cláudia Marchese Winfield por compartilharem seus valiosos conhecimentos durante suas aulas.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGL – UTFPR 2020 – 2022) Eydie, Amanda, Jessica, Elena, Jonathan, Marcos, Josleia, minha eterna gratidão pela ajuda concedida em diversos momentos.

Às amigas Anastasia e Rafaela, pelo apoio incondicional, principalmente nos momentos de “crise”.

Às Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Caçador (SC), Videira (SC), Pato Branco (PR) e Francisco Beltrão (PR), pela colaboração para o desenvolvimento deste estudo. Minha gratidão é imensa, sobretudo às participantes que, de livre e espontânea vontade, doaram seu tempo e suas narrativas para que este trabalho pudesse ser realizado.

À Universidade Estadual de Londrina (UEL), que, por intermédio da especialização em Ensino de Inglês para crianças (EAD), me permitiu iniciar as primeiras reflexões deste trabalho.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, durante o período pandêmico, disponibilizou suas disciplinas em caráter EAD e me oportunizou estudar a disciplina de Políticas Linguísticas Educacionais.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Pato Branco (UTFPR-PB), que me acolheu e permitiu que eu pudesse dar continuidade à esta pesquisa.

Finalmente, agradeço a todos aqueles que, de perto e de longe, acompanham minhas lutas diárias e sempre vibram com minhas conquistas.

Sobretudo e, sobremaneira, a minha gratidão é eterna à minha família, pelo amor incondicional e apoio irrestrito em todas as minhas decisões e ausências. Sem a compreensão, o carinho e a torcida de vocês, teria sido muito mais difícil chegar ao fim deste estudo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características das participantes.....	25
Quadro 2: Categorias de Análise do Estudo a partir de Fairclough (2003)	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BMCC	Base Municipal Comum Curricular
CEF	Currículo do Ensino Fundamental
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNOEP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Oferta de Educação Plurilíngue
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
HPC	Hipótese do Período Crítico
ILF	Inglês como Língua Franca
LA	Linguística Aplicada
LAC	Línguas Adicionais para Crianças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LI	Língua Inglesa
PL	Política Linguística
PLE	Políticas Linguísticas Educacionais
PPC	Proposta Pedagógica Curricular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DA PESQUISA	19
1.1 NATUREZA DA PESQUISA	19
1.2 CONTEXTO DE PESQUISA.....	24
1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	26
1.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	27
CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM, CULTURA E DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE	34
2.1 LÍNGUA, CULTURA, SUPERDIVERSIDADE, DIREITOS LINGUÍSTICOS E EDUCAÇÃO.....	37
CAPÍTULO 3 – POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS PARA CRIANÇAS	46
3.1 HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO E SENSIBILIZAÇÃO LINGUÍSTICA E INTERCULTURAL	60
3.2 BILINGUISMO, TRANSLINGUAGEM, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA	66
3.3 UMA ALTERNATIVA DECOLONIAL: OS NINHOS DE LÍNGUA	79
CAPÍTULO 4 – ANÁLISES	85
4.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA, CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E CONTEXTO DAS PRÁTICAS DAS PLE DE LAC	86
4.1.1 Análise dos contextos de influência, de produção de textos e das práticas das PLE de LAC do município de Videira (SC)	102
4.1.2 Análise dos contextos: de influência, de produção de textos e das práticas das PLE de LAC do município de Caçador (SC).....	113
4.1.3 Análise dos contextos: de influência, de produção de textos e das práticas das PLE de LAC do município de Francisco Beltrão (PR).....	125
4.1.4 Análise dos contextos: de influência, de produção de textos e das práticas do município de Pato Branco (PR)	145
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES	176
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada	176
APÊNDICE B – Transcrição Videira (SC) entrevistas	
APÊNDICE C – Transcrição Francisco Beltrão (PR) entrevistas	
APÊNDICE D – Transcrição Pato Branco (PR) entrevistas	
APÊNDICE E – Transcrição Caçador (SC) entrevistas	
ANEXOS Na pasta: https://drive.google.com/drive/folders/1B4wzkcofkmEnV0r8qeAe-mxVThUN6NXg?usp=sharing	
ANEXO A - Resolução Nº 05/2021 VIDEIRA (SC)	
ANEXO B - EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO N º003/2014 – VIDEIRA (SC)	
ANEXO C - CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL (CEF) – VIDEIRA (SC)	

ANEXO D – EDITAL ADMISSÃO EM CARÁTER TEMPORÁRIO – VIDEIRA (SC)
ANEXO E - BASE MUNICIPAL COMUM CURRICULAR (BMCC) – CAÇADOR (SC)
ANEXO F - PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR (PPC) LEM – LÍNGUA
INGLESA (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) –
FRANCISCO BELTRÃO (PR)

INTRODUÇÃO

Como uma mulher branca, com formação acadêmica, emprego estável como professora de línguas (português, inglês e espanhol) para crianças, adolescentes e adultos da Educação Básica (EB) de escolas públicas e privadas por mais de dez anos, assim como mãe de uma criança estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de uma escola da rede privada, que oferta cinco aulas de Língua Inglesa (LI) semanais, diante de um processo reflexivo sobre o ensino de Línguas Adicionais para Crianças (LAC) da região na qual tenho residido nos últimos anos, deparei-me com as seguintes questões: se minha filha estudasse em uma escola da rede pública, como mãe e professora de línguas eu gostaria que ela tivesse aula de LI? Gostaria que ela tivesse aulas de línguas? Quais línguas? E por quais motivos? Quais são as implicações de uma educação linguística monolíngue na infância, de um ensino de inglês hegemônico ou da aprendizagem de línguas adicionais por uma criança? O ensino desse idioma nos anos iniciais poderia/pode influenciar a aprendizagem da LI nos anos subsequentes (a partir do 6º ano)? De quais maneiras?

Tais questionamentos, oriundos de meu lugar de fala¹, me projetaram para outro lugar de fala, no qual outras mães se encontram, muitas vezes silenciadas, cujos filhos não têm a opção de estudar em uma escola da rede privada ou em uma escola de idiomas. Desse modo, aspectos relativos à oferta e à qualidade no ensino de LI para crianças passaram a me inquietar.

O interesse em compreender como são escolhidas as línguas a serem ensinadas nas escolas, e porquê este ensino é ofertado de forma tão diferente na EB das redes privadas e públicas, culminou com a elaboração de uma monografia de Especialização em ensino de Inglês para crianças, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulada “Processos de inclusão e exclusão social: questões de oferta e qualidade no ensino de Inglês para crianças” (LEMOS, 2019). De tal ano em diante, muitas questões relacionadas ao bilinguismo, bem como à hierarquização das línguas e, principalmente, ao crescimento da oferta do ensino de LI para

¹ Para Djamila Ribeiro (2017), situar o lugar de fala, como contribuição dos feminismos negros, não se reduz à postura de partilhar experiências individuais, mas diz respeito a explicitar experiências historicamente compartilhadas por grupos localizados nas relações de poder. Dialogando com a *feminist standpoint theory*, defendida por Patricia Hill Collins (1997), pensar em lugar de fala significa pensar nas especificidades das condições sociais que constituem as relações de poder entre diferentes grupos.

crianças no Brasil e no mundo, têm emergido e trazido a necessidade de se investigar quais são as línguas que estão sendo ensinadas e os modos como estão sendo ofertadas para as crianças.

Nesse sentido, Avila e Tonelli (2018) apontam para a necessidade de verificar de que maneira a LI está sendo inserida nas escolas, especialmente devido à ausência de documentos oficiais norteadores para o ensino de idiomas nesta etapa de escolaridade. Considerando que os idiomas podem funcionar como ferramenta de inclusão ou de exclusão social (ROCHA, 2006, 2010; ASSIS-PETERSON; COX, 2007; PENNYCOOK, 1994), evidencia-se a necessidade de se investigar questões de oferta e qualidade de ensino, não somente de LI, mas também de outras LAC², especialmente no contexto da EB pública, a qual abrange mais de 80% dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2019).

Partindo de minha trajetória diante do contexto apresentado, como estudante do mestrado em Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na linha “Linguagem, educação e trabalho”, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), dou continuidade às minhas reflexões sobre o tema, agora, com foco nas Políticas Linguísticas Educacionais (PLE) que regem o ensino dos idiomas nos anos iniciais do EF em escolas públicas das regiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense. Tal delimitação das regiões geográficas deste estudo se deu devido à

² Lôpo Ramos (2021), em defesa da expressão ‘Língua Adicional’ (LA), explica que as diferentes terminologias tradicionais relativas às línguas que não a língua-primeira, como língua estrangeira, língua de acolhimento, língua de herança, dentre outras, já não atendem satisfatoriamente às exigências de um mundo pós-moderno, em que a “ordem do discurso” é movediça, as posições subjetivas são flexíveis, os limites geográficos elásticos, dinâmicos e as relações socioculturais negociadas. O estrangeiro não é mais o outro, o estranho, mas um par, um coparticipe de novas práticas. Tal situação atual reclama de uma visão de caminho duplo entre sujeito e mundo, de modo que a relação entre ambos seja compreendida numa perspectiva de uma cognição socialmente situada. Não cabe mais tratar do “outro”, como estrangeiro, estranho, “externo”, mas percebê-lo de modo simétrico ou, minimamente, compreendendo suas fragilidades, vendo-o humanamente como par. Desse modo, neste estudo, utilizo-me do termo ‘Línguas Adicionais para Crianças’ (LAC), visto que, na medida em que se somam outras línguas à que já se tem, LA é uma expressão menos marcada ideologicamente, que vem sendo utilizada na literatura sobre língua não-primeira por ser mais neutra e mais abrangente, em consonância com o argumento de que as línguas não são inferiores, superiores, ou mesmo substitutivas da primeira língua. Lôpo Ramos (2021) afirma ainda que, longe de ser somente um acréscimo, o termo LA implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas. No caso da criança, em processo de formação linguística, foco deste estudo, o ensino uma LA deveria implicar, segundo Menezes de Souza (2019), a criação de várias oportunidades de aprendizagem por meio de jogos, músicas, histórias e atividades que remetam à sensibilização linguística (aprofundada no capítulo 3 deste trabalho). Sensibilidade linguística seria, segundo o autor, poder ensinar várias línguas, nesse conceito de língua como prática. “É ensinar para a criança assim: ‘Olha, nesse lugar falam casa assim. Em árabe, em chinês, em não sei o que. E nós falamos casa.’ Não é ensinar só uma língua, mas é ensinar essa sensibilidade linguística” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 257).

área de abrangência do PPGL, que qualifica profissionais destes locais e também à minha trajetória profissional como mestranda responsável por esta pesquisa bem como docente de línguas para crianças e adolescentes em escolas públicas e privadas localizadas nas regiões citadas.

Diante deste cenário, com o objetivo geral de identificar representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC na EB pública das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, este estudo não se orienta apenas pela perspectiva dos textos, diretrizes e leis, mas também pelo viés da prática e das apropriações locais, a partir de entrevistas com profissionais envolvidos na implementação das PLE neste contexto. Para tanto, investigo a legislação local e/ou global relativa às PLE de LAC assim como quais línguas estão sendo ensinadas e o porquê estas foram escolhidas (características do contexto de influência e do contexto de produção de textos), como os municípios têm realizado a contratação de professores e contribuído para seus processos de formação continuada, além do modo com que as línguas estão sendo lecionadas (características do contexto das práticas).

Levando em consideração que a presente pesquisa é desenvolvida no contexto do PPGL, na UTFPR campus Pato Branco, e a responsabilidade formativa que a instituição assume na região em que se localiza, espera-se que os achados do estudo possam subsidiar ações futuras voltadas à qualificação de professores de LAC por parte da universidade. Devido ao enfoque deste estudo, as análises estarão voltadas à realidade do Sudoeste Paranaense e do Oeste Catarinense, de modo a apontar contribuições para a definição de uma agenda futura que vise o acesso equitativo às LAC, tendo em vista que para promover equidade através da Educação, é necessário uma “ferramenta ética que, possuindo uma função corretiva, orienta as práticas políticas no sentido da promoção da justiça social e da adequação dos pressupostos da liberdade e da igualdade à experiência social propriamente dita” (KERN; VEIGA-NETO, 2014, p. 65).

Para tal, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro, aborda o percurso metodológico deste trabalho, definindo a natureza e o contexto da pesquisa além do modo como os dados foram gerados e analisados. No capítulo 2 são discutidos conceitos de linguagem, língua, cultura, superdiversidade, direitos linguísticos e educação. Já o capítulo 3 trata das definições de PL, PLE e de suas relações com o ensino de LAC, do qual não se podem deixar de fora questões

referentes à Hipótese do Período Crítico (HPC), à sensibilização linguística e intercultural, ao bilinguismo, à translanguagem e à decolonialidade, especialmente no que tange a uma educação linguística crítica. No capítulo 4, são aprofundadas as definições dos contextos de influência, de produção de textos e das práticas das políticas e, em seguida, discorro as análises dos dados (discursos) gerados por meio das entrevistas (narrativas das participantes) e dos textos (globais e locais) relativos às PLE de LAC, nos três contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) referentes a cada um dos municípios em foco. Por fim, apresento as discussões dos resultados no que tange às representações acerca de avanços e limitações das PLE de LAC e as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, especificando a natureza e o contexto do estudo, de modo a relatar como os dados foram gerados e analisados, a fim de identificar representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC na EB pública das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense.

1.1 NATUREZA DA PESQUISA

Na linguística, como estudo científico da linguagem, o pesquisador busca sistematizar suas observações sobre a linguagem relacionando-as com uma teoria construída para esse propósito. Para tanto, o estatuto científico da linguística tem a capacidade da linguagem como um objeto de estudo próprio, que é observado a partir dos enunciados falados e escritos.

A linguística tende a ser empírica, ou seja, busca basear suas descobertas em métodos rígidos de observação, cuja atitude não preconceituosa em relação aos diferentes usos da língua - visto que examina e analisa as línguas sem preconceitos sociais, culturais e nacionalistas - está estreitamente relacionada a esse caráter empírico, já que “nenhuma língua é intrinsecamente melhor ou pior do que outra, uma vez que todo sistema linguístico é capaz de expressar adequadamente a cultura do povo que a fala” (MARTELOTTA; *et al.*, 2008, p. 20). Por meio da investigação de diferentes aspectos das línguas do mundo, é possível “detectar as características da faculdade da linguagem: o que há de universal e inato, o que há de cultural e adquirido, entre outras coisas” (MARTELOTTA; *et al.*, 2008, p. 21).

Especificamente no que tange a estudos voltados para as questões relativas ao ensino de línguas – foco da presente dissertação –, as pesquisas visam contribuir com um retorno social, ou seja, um caráter de utilidade pública. Sendo assim, inserem-se no campo da Linguística Aplicada (LA), estudos “de vários aspectos relacionados à língua em situações reais de comunicação e interação” (MARTELOTTA; *et al.*, 2008, p. 235), tais como o ensino de primeiras-línguas e línguas adicionais, crenças, valores e processos de construção de identidades em contextos institucionais variados. Apoiados em Moita Lopes (1998), os autores acrescentam que é preciso pensar nas práticas de uso da linguagem fora do escopo

das ciências linguísticas e, sob a perspectiva da LA, tomar a língua “em seu aspecto pragmático e interacional, centrada no uso do código, e não no código em si”, com foco nas “práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralinguísticas” (MARTELOTTA; *et al.*, 2008, p. 235).

A este respeito, Rajagopalan (2003, p. 79) acrescenta que pode estar reservada à LA “a tarefa histórica de reanimar a própria disciplina mãe” e, como uma grande inovação, é preciso repensar a relação entre teoria e prática. Apoiado em uma postura genuinamente crítica - embasada no questionamento do preceito socrático de que tudo deve começar por uma definição, concebido e articulado pelos teóricos críticos da escola de Frankfurt - o autor explica que a recusa do binômio teoria/prática, tal qual tem sido apontado desde a época dos filósofos da Grécia Antiga, deve ser o ponto de partida, pois crer que a prática precisa suceder a teoria, sem poder ser conduzida de forma paralela ou independente, é típico da tradição racionalista (RAJAGOPALAN, 2003).

Nesse sentido, no que tange a uma pedagogia crítica, o autor afirma que “o primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel amostra” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105). Dessa maneira, dessas “inquietações vividas ou reproduzidas na sala de aula, (...) enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 105) é que nasceu a pedagogia crítica, na qual ensinar, segundo o resumo do pensamento de Freire, organizado por Henry Giroux:

(...) não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas (GIROUX, 1996 p. 570 apud RAJAGOPALAN, 2003, p. 105).

Servir de agente catalisador das mudanças sociais “movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que a partir de sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106) é o que torna a pedagogia crítica distinta. Desse modo, ao se tratar de relações entre a LA e

perspectivas para uma pedagogia crítica, Rajagopalan (2003, p. 110) explica que é necessário “abrir mão de uma série de posicionamentos equivocados que ainda se acham incrustados no meio acadêmico” como “a ideia de que a pesquisa científica e o trabalho pedagógico devem manter-se distante das questões políticas que a comunidade enfrenta no seu dia a dia”, sendo que a própria crença na neutralidade é ela mesma uma atitude política: “a de não perturbar a ordem das coisas que se encontra instalada, ainda que nela possam estar abrigadas severas injustiças e arbitrariedades gritantes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

Dessa maneira, a linguagem é mais do que um simples espelho da mente humana e “se constitui em um importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais”. Em outras palavras, “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125). Na concepção do autor, “acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia a dia” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

Tal qual, no que tange ao papel de pesquisador (a), tendo em vista o percurso de análise aqui apresentado, um dos princípios da ADC “é o consenso de que os (as) pesquisadores (as) não são neutros”, visto que “buscam comunidades de prática e situações sociais que se relacionam com suas próprias experiências, dentro das quais há um posicionamento assumido” (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 14).

Além disso, como a ADC envolve o adentramento dos pesquisadores (as) às vidas e/ou atividades práticas das pessoas, o segundo princípio que implica na condução sensível e no cuidado máximo na influência sobre o grupo - o que envolve, dentre outras coisas, solicitar permissões e preservar a privacidade das pessoas - é a ética³.

Como campo de investigação, “a ADC se ocupa dos aspectos linguísticos do discurso, o que justifica seu lugar nos estudos da linguagem” (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 14). Quando investigam os discursos, os (as) linguistas estão focados (as) nas “formas pelas quais a linguagem e o discurso são utilizados para o alcance de

³ Nessa conformidade, esta pesquisa encontra-se registrada em Comitê de ética em pesquisa (CEP), com número CAAE 41782820.6.0000.5547

objetivos específicos, bem como para a manutenção ou mudança nas práticas sociais” (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 14).

Numa visão abrangente, discurso é interação simbólica: linguagem oral e escrita, comunicação por imagens, gestos e textos multimodais. Contudo, dentre os diversos conceitos designados pela palavra discurso, Fairclough (2003) aponta que, no processo de investigação de contextos específicos, a ADC utiliza o conceito de discurso como prática social que possibilita dizer que há um discurso científico, um discurso legal, um discurso burocrático e assim por diante, já que os discursos assumem características dos locais e dos contextos de onde emergem. Mais do que isso, a ADC também compreende o conceito de discurso como

(...) uma força dinâmica, um elemento da prática social mais abstrato, que influencia a sociedade e é por ela influenciado, **que auxilia na construção de valores, que resultam em representações que dão margem a papéis sociais e posições de sujeito**, elemento dinâmico que percorrendo as consciências humanas e interações, age conjuntamente com outros elementos da prática social tanto positivamente como negativamente (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 15-16).

Nesse sentido, dadas as condições desiguais de oferta de ensino de LAC na EB brasileira citadas, tendo como objetivo geral identificar representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC na EB pública das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, este estudo não se orienta apenas pela perspectiva dos textos, diretrizes e leis, mas também pelo viés da prática, das apropriações locais, a partir de entrevistas com profissionais envolvidos com a implementação das PLE neste contexto. Para tanto, como objetivos específicos, busco:

- a) investigar e analisar os textos, leis e diretrizes locais e globais que subsidiam as PLE de LAC, bem como quais línguas estão sendo ensinadas e o porquê foram escolhidas, além de características históricas, sociais e econômicas dos municípios em foco que fazem parte dos contextos de influência e de produção de textos das PLE;
- b) investigar e refletir sobre as representações locais das PLE de LAC, com vistas às práticas - como os municípios têm realizado a contratação de professores e contribuído para seus processos de formação continuada, bem como o modo em que as línguas estão sendo lecionadas - engendradas nos contextos regionais em

questão, a partir de entrevistas com profissionais envolvidos com a implementação das PLE, características do contexto das práticas;

c) contribuir para o desenvolvimento das PLE de LAC nas mesorregiões em foco, bem como para a agenda de difusão do ensino dos diferentes idiomas e a respectiva formação de professores.

Desse modo, a presente pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa/interpretativista, pois utiliza a hermenêutica como abordagem metodológica para a investigação de um problema social, preocupando-se com a interpretação dos significados contidos em textos e discursos, além da compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, de forma contextualizada, indutiva e descritiva (ANDRÉ, 1995).

Identificar representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC na EB pública das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, envolve analisar e avaliar políticas públicas para as quais o uso de métodos qualitativos de avaliação pode contribuir (BRASIL, 2010b). Nesse sentido, Souza e Pereira (2016) postulam a intersecção teórica entre PL e Políticas Públicas, visto que ambas as correntes teóricas dialogam e se relacionam.

Isto pois, a PL envolve todas as decisões acerca da relação entre línguas e sociedade, não precisando ser, necessariamente, de natureza oficial e, as Políticas Públicas - como nos estudos em PL de Cooper (1997) - se concentram em responder questões ligadas ao “porquê” e ao “como” para “explicar a natureza da política analisada e seus processos” (SOUZA; PEREIRA, 2016, p. 172). Desse modo, as intervenções sobre as línguas têm um caráter evidentemente social e político, pois na PL também há política pública “que, por meio de um agente que pode ser o Estado, busca tentar intervir numa realidade linguística que foi problematizada no meio social, alterando os rumos de uma determinada situação linguística” (SOUZA; PEREIRA, 2016, p. 175).

Analisar e avaliar os resultados assim como os impactos de políticas públicas não é uma tarefa simples, levando-se em conta que “tal avaliação demanda a identificação e compreensão dos elementos institucionais, organizacionais e simbólico-valorativos que respondem mais diretamente pelos resultados observados” (BRASIL, 2010b, p. 652). Por este motivo, Souza e Pereira (2016) trazem propostas presentes em ambas as áreas – tanto da PL quanto das Políticas Públicas. Dentre

elas, destaco a de Frey (2000), que “pressupõe que toda política pública possui uma sequência de passos, incluindo também a avaliação dessas próprias políticas, mesmo que na prática os atores político-administrativos dificilmente a sigam” (SOUZA; PEREIRA, 2016, p.176).

E assim, apoiados em Mainardes (2006), Souza e Pereira (2016), afirmam que esse objetivo avaliativo foi o que motivou Stephen Ball e Richard Bowe a criarem a ACP. Esta, juntamente com a ADC, subsidia as análises aqui apresentadas, por se constituir como um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais, pois “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48), e será detalhada adiante.

1.2 CONTEXTO DE PESQUISA

O presente estudo focaliza em uma comunidade específica (as regiões do Sudoeste Paranaense e do Oeste Catarinense), em um determinado contexto (o ensino de LAC na educação infantil e nos anos iniciais do EF da EB pública municipal), na tentativa de se produzir conhecimento sobre esse contexto e refletir sobre suas representações, a partir dos discursos presentes nas narrativas de profissionais inseridos (as) nesse âmbito.

Inicialmente, o grupo de participantes desta pesquisa era composto por profissionais envolvidos (as) com a implementação das PLE de ensino de LAC nas escolas públicas dos dez (10) municípios com o maior número de habitantes das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, sendo eles: Francisco Beltrão (PR), Pato Branco (PR), Dois Vizinhos (PR), Coronel Vivida (PR), Santo Antônio do Sudoeste (PR), Chapecó (SC), Caçador (SC), Concórdia (SC), Videira (SC) e Xanxerê (SC).

Logo após submissão e aprovação deste projeto - que está registrado no CEP com número CAAE 41782820.6.0000.5547 - na Plataforma Brasil, entramos em contato, por e-mail e ligação telefônica,⁴ com as dez secretarias municipais de educação do Sudoeste Paranaense e do Oeste Catarinense, visadas na pesquisa, e solicitamos a autorização e a colaboração destas na divulgação da pesquisa entre

⁴ Os e-mails e telefones das secretarias municipais de educação foram localizados nos sites oficiais das prefeituras municipais de cada município. Em seguida, foi enviado um convite individual.

secretários (as) municipais da educação, assessores (as), coordenadores (as), gestores (as), pedagogos (as), professores (as) e técnicos (as) administrativos (as) vinculados (as) a elas, para que, com livre voluntariedade, aceitassem ou não participar do estudo.

Das dez secretarias municipais de educação, quatro (4) autorizaram a participação dos (as) profissionais, respondendo aos convites enviados por e-mail - os quais foram reforçados por ligações telefônicas - e assinando uma carta de anuência, sendo elas as secretarias dos municípios de: Caçador (SC), Videira (SC), Francisco Beltrão (PR) e Pato Branco (PR)⁵. As cinco participantes da pesquisa – pois no município de Pato Branco (PR) houve duas participantes - receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via e-mail e, após o aceite, participaram de uma entrevista semiestruturada, a qual foi gravada para fins de transcrição.

Segue abaixo quadro (1) com algumas características das participantes:

Quadro 1: Características das participantes

IDADE DA PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	CARGO	MUNICÍPIO
46 anos	Pedagogia e Matemática, com especialização em Educação Infantil e séries iniciais.	Assessora da secretaria municipal de educação.	Videira (SC)
52 anos	Letras trilingue (Português, Inglês e Espanhol), com especialização em LI e em Tecnologias para educação profissional, mestranda na área de Inglês.	Professora de Inglês efetiva na rede municipal - anos iniciais e finais do EF e professora de Inglês em escola de idiomas.	Caçador (SC)
37 anos	Pedagogia, com especialização em Gestão Político – pedagógica.	Coordenadora pedagógica do setor pedagógico da secretaria municipal de educação.	Francisco Beltrão (PR)
55 anos	Magistério no EM, Pedagogia e especialização em Educação Especial.	Secretária de educação e cultura	Pato Branco (PR)
36 anos	Pedagogia e Biologia, com algumas especializações e	Faz parte da equipe pedagógica, atuando diretamente com os coordenadores e	Pato Branco (PR)

⁵ Características específicas do contexto histórico, social e econômico de cada município serão detalhadas nas análises segundo a visão de cada entrevistada.

	mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGDR) - UTFPR.	professores da rede municipal	
--	---	-------------------------------	--

Fonte: autoria própria.

No que diz respeito aos benefícios da pesquisa, estes estão relacionados ao fato de que este estudo possui relevância acadêmica e social, pois há poucos trabalhos publicados sobre PLE de LAC no Brasil e, de modo especial, acerca da região geográfica em foco.

Sendo assim, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam diretamente para que as comunidades pesquisadas identifiquem as políticas existentes. Ainda, que subsidiem o desenvolvimento de novas políticas, as quais possam preencher as lacunas identificadas de modo a contribuir para a definição de uma agenda futura que vise o acesso às línguas adicionais para todas as crianças, além de se constituir como fonte de consulta para estudos, dentro da mesma temática, por outros professores ou pesquisadores.

1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta e geração de dados foi aplicada em formato *web-based*, por meio de entrevista on-line semiestruturada (APÊNDICE A), gravada via plataforma *Google Meet*, a qual continha questões abertas elaboradas pela pesquisadora⁶. As entrevistas foram marcadas e realizadas conforme disponibilidade das participantes. O roteiro dessas foi criado, sem perder de vista os objetivos deste trabalho, com base na fundamentação sobre ACP (MAINARDES, 2006) e PLE (SHOHAMY, 2007), e utilizado como instrumento de coleta e geração dos dados.

Foram elaborados três blocos de perguntas. Inicialmente, o bloco A, com onze (11) perguntas a serem respondidas por todas as profissionais das secretarias de educação dos municípios participantes da pesquisa, relacionadas à formação acadêmica e ao cargo assumido por elas; às características do contexto histórico, social e econômico do município; aos imigrantes; às representações no que tange ao entendimento do Brasil como um país monolíngue ou bilíngue/plurilíngue, ao ensino de línguas derivadas de matrizes africanas e/ou

⁶ Vale acrescentar que foi sugerido a todas as participantes, com antecedência, a disponibilização das questões elaboradas pela pesquisadora, antes de serem realizadas as entrevistas, mas somente a participante de Videira (SC) quis recebê-las. Ou seja, as participantes dos outros municípios não tiveram acesso às questões antes da realização das entrevistas.

indígenas na EB, à oferta de LAC nas escolas públicas e privadas dos respectivos municípios, bem como a justificativas relativas a oferta deste ensino. Além de representações relativas à afirmação: “quanto mais cedo a criança iniciar o estudo de uma língua adicional melhor” e, sobre condições ideais para a oferta do ensino de LAC nas escolas públicas brasileiras.

O bloco B, com dez (10) perguntas direcionadas aos profissionais das secretarias de educação dos municípios nos quais há ensino de LAC na EB pública, relativas a representações sobre as línguas que são ofertadas para as crianças nas escolas; à existência de legislação vigente específica que regulamenta tal oferta; à abertura de concurso público para professores de idiomas, assim como à formação requerida e continuada dos professores de idiomas; e ao funcionamento das aulas (carga horária semanal, período e formato em que são ofertadas e material didático utilizado). Além disso, tais questões também tratavam de representações sobre consequências ou impactos visualizados no desenvolvimento das crianças relativos à implementação dos idiomas e sobre quais outras línguas deveriam ser ensinadas para as crianças na EB.

Por último, o bloco C com nove (9) perguntas direcionadas aos profissionais da secretaria da educação dos municípios nos quais ainda não há ensino de LAC na EB pública, relativas a representações sobre quais idiomas deveriam ser oferecidos às crianças da EB desses municípios caso o ensino de LAC fosse implementado; à abertura de concurso público para os professores que fossem lecionar os idiomas e qual a formação requerida; a como funcionariam as aulas (carga horária, período e formato em que seriam ofertadas, e material didático utilizado); e à formação continuada dos professores de idiomas. Além de representações sobre consequências ou impactos no desenvolvimento das crianças que poderiam ser visualizados com a implementação dos idiomas nesta etapa de ensino e sobre quais outras línguas deveriam ser ensinadas para as crianças na EB.

1.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O trabalho de análise foi feito com foco no objetivo geral de identificar representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC na EB pública das mesorregiões Sudoeste

Paranaense e Oeste Catarinense, contemplando não somente a perspectiva dos textos, diretrizes e leis, mas também o viés da prática, das apropriações locais, a partir de entrevistas com profissionais envolvidos com a implementação das PLE neste contexto.

Para orientar este estudo recorro à ACP, uma abordagem flexível que “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Para tanto, na análise de políticas educacionais, a ACP indica a necessidade de se articular os processos macro e micropolíticos – ao considerar que tais políticas possuem uma natureza complexa e controversa –, enfatizando “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (MAINARDES, 2006, p. 49).

Um ciclo contínuo de políticas é, segundo o autor, envolvido por disputas e embates, além de ser constituído por cinco (5) contextos, os quais estão inter-relacionados, mas não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares, pois cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos. São eles: o contexto de influência (onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos), o contexto da produção de texto (no qual os textos políticos que representam a política normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral e precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção), o contexto da prática (onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original), o contexto dos resultados/efeitos (o qual se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, em que as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes) e o contexto de estratégia política (que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada) (MAINARDES, 2006).

No caso deste estudo, as análises são construídas com referência ao contexto de influência (diretrizes e legislação local e global que subsidiam as PLE de LAC, bem como características históricas, sociais e econômicas dos municípios em foco), ao contexto da produção de textos (os documentos elaborados pelos

municípios) e pelo contexto da prática (as apropriações locais das PLE de LAC, com vistas às práticas engendradas nos contextos regionais em questão, a partir de entrevistas com profissionais envolvidas com a implementação das PLE).

Diante disso, devido às possibilidades de relações que se estabelecem entre os estudos de políticas públicas e os estudos da linguagem (PASSONI, 2018), entrelaço a ACP a ADC, visto que os dados emergem essencialmente a partir de textos e discursos que possibilitam, assim como sustentam uma PLE de LAC, provenientes também de entrevistas com profissionais envolvidos na implementação das políticas.

Ainda, a ADC reconhece que a generalização deve estar alicerçada em dados mais complexos, mostrando-se “como uma teoria tanto para a análise linguística dos textos como uma teoria social para a análise dos fenômenos sociais, das práticas e costumes em comunidade, buscando, assim, tecer a crítica social” (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 16). Desse modo, a Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003) busca “por meio da investigação das práticas e da análise textual, perceber as representações que permeiam um dado evento e as estruturas que sustentam as práticas que lhe são subsidiárias”, ou ainda, a forma como “os discursos concorrem para a manutenção de um *status quo* dentro da estrutura social” (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 16).

Em razão do poder e do controle que exercem, os discursos governamentais e de agências internacionais – enquanto instâncias institucionalizadas nacionais e internacionais – são consumidos e distribuídos com *status* normativo, o que influencia comportamentos, concepções e a forma como pensamos. Desse modo, é por meio dos eventos e das práticas que se observa o discurso e, assim, “algo que nos causa estranhamento, pelo uso rotineiro e institucionalizado, pode se tornar o que chamamos de *normalizado* ou *naturalizado* quando submetido a estratégias adequadas” (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 17). Todavia, também dão corpo às relações sociais os discursos emancipatórios, que tecem mudanças as quais resultam em novas formas de consciência compartilhadas.

Essa arquitetura das relações sociais, do poder e das representações naturalizadas que estabelecem posições de sujeitos não é algo estanque. De modo que, em prol da crítica social e da mudança, nos estudos do discurso, o elemento “discurso” associa-se aos demais elementos da prática social: pessoas,

materiais, relações sociais, formas de consciência, crenças-valores-desejos e atividade (FAIRCLOUGH, 1992, 2003). Desse modo, a prática social da educação é algo amplo: há os trabalhos nas salas dos professores, a dinâmica administrativa, a rede de atendimento, as modalidades de atendimento, as instituições públicas e privadas, os conselhos de educação, a política educacional municipal, estadual e federal, e as relações com organismos internacionais (SATO; JÚNIOR, 2013).

O entrelaçar dos discursos, nesses contextos, seria a Ordem do Discurso: elemento discursivo intermediário entre os eventos e a estrutura social, além do elemento mais abstrato como a raça, nacionalidade e língua; mas há, também, “os domínios fronteiriços, como o setor de livros, tecnologias ou o meio midiático utilizado para promover instituições, campanhas de matrícula, ou para divulgar mudanças nas práticas educacionais como o ENEM” (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 20).

Os elementos mais materiais do discurso são os textos (orais e escritos), enquanto produtos do discurso dentro de um evento comunicativo. Para possuírem significado, esses devem atender às exigências sociais da prática a que se vinculam. Entretanto, mais do que critérios de textualidade, como coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, e outros, mecanismos sutis como a avaliação e a relação entre sentenças, que demonstram graus de valoração, engajamento e encadeamento lógico, dão ao texto a expressividade das representações (SATO; JÚNIOR, 2013).

Vinculada à ideia de textos, há a noção de gênero discursivo, o qual possui estruturas mais ou menos fixas e recebe variados níveis de poder bem como de permeabilidade em relação aos fins a que se destinam e das pessoas que os produziram. De modo que as leis, como gênero discursivo, são textos dotados de poder, pois “sua emissão se dá por representantes do povo eleitos, seu conteúdo recebe sanção pelo (a) chefe do poder executivo e sua permeabilidade deve ser de toda a população” (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 20).

Outrossim, as convenções humanas regem a escolha dos signos – que são responsáveis pelo significado quando são compreendidos em um contexto específico -, bem como quando e onde os utilizar. Assim, questões de identidade (a forma pela qual nos vemos) e poder são conhecimentos necessários para atuar

nessas convenções. Desse modo, os papéis – desempenhados por pessoas que apresentam alguns atributos exigidos pela prática como critérios de identidade, condição social, raça/cor, entre outros - de mãe, funcionário, professor ou presidente, por exemplo, “são posições sociais, cujo desempenho se estabelece pela internalização dos valores e do conjunto de atividades específicas atribuídas ao papel por meio de representações sociais – projeções compartilhadas socialmente sobre o ideal de cada função” (SATO; JÚNIOR, 2013, p. 21).

Nessa lógica, as falas das participantes, assim como os textos que compõem as PLE de LAC, serão analisados com vistas ao ensino de línguas nesses contextos, especialmente com foco nas representações, as quais podem ser definidas como a produção do significado através da linguagem, tal como é entendida no campo dos Estudos Culturais (HALL, 1997). Hall (1997) enfatiza que as representações só podem ser adequadamente examinadas em práticas discursivas situadas – é nelas que o significado simbólico circula –, e é justamente isso que procuro fazer ao analisar as narrativas, ou seja, os discursos mobilizados pelas participantes da pesquisa sobre as representações das políticas nas entrevistas.

Corroborando o pensamento de Hall (1997), Fairclough (2001, p. 91) afirma que o discurso pode ser compreendido como “uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Desse modo, a partir dos estudos de Halliday (1994) referentes à gramática sistêmico-funcional⁷ e das proposições apresentadas anteriormente (FAIRCLOUGH, 2001), a abordagem da ADC de Fairclough (2003) caracteriza os significados dos discursos em três dimensões: (1) representacional (representação e discursos: o que se refere à representação do mundo nos textos, por meio de categorias de análise, como interdiscursividade e significado da palavra); (2) identificacional (identificação e estilos: o qual se refere à construção

⁷ Barbara e Macedo (2010) explicam que, diferentemente da Linguística Tradicional, que parte da estrutura, da forma da língua, separadamente do uso ou do significado, ou seja da linguagem como um todo, a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) em um contexto pós-moderno, propõe a interação entre língua, linguagem e sociedade, caracterizando-se como uma teoria social, justamente por partir da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem (seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade), e também como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações (procura desvendar como, onde, porque e para que o homem usa a língua, bem como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz). Para tanto, a LSF também se preocupa com a estrutura, uma vez que o estudo da estrutura da comunicação é necessário para se entender o significado das mensagens geradas na linguagem. De acordo com essa teoria, são as necessidades dos falantes em contextos específicos que definem as formas que expressam os significados desejados.

textual da identidade dos indivíduos – principais categorias de análise: avaliação e modalidade); e (3) acional (ações e gêneros: que se refere ao significado de um texto como parte da ação em eventos sociais, comportando categorias de análise como a intertextualidade e a pressuposição) para o estudo do discurso por meio de textos (SATO; JÚNIOR, 2013).

Dentre as categorias identificadas por Fairclough (2003), as apresentadas a seguir, com base também em Batista Jr. *et al.* (2018), serão usadas para análise dos dados, em busca de representações, uma vez que permitem desvelar formas institucionalizadas de ver e avaliar o mundo (ideologias) e poderes de grupos dominantes (hegemonia) que constituem a prática social.

Quadro 2: Categorias de Análise do Estudo a partir de Fairclough (2003)

Categoria de análise	Definição
Intertextualidade	É a presença de outros textos, de outras vozes dentro do corpo do texto analisado. Os textos não são formados pelo indivíduo que fala. As múltiplas vozes (visto que a intertextualidade corresponde também à combinação de uma voz em um enunciado a outras vozes que lhe são articuladas), os múltiplos conhecimentos são agregados dentro da fala que está no texto, e essas diferentes vozes são identificáveis. Os textos também têm relações ideológicas com outros mecanismos e com outros grupos, com outras instâncias de poder, de hegemonia. Encontramos pistas da prática, das relações e das representações. Essas vozes podem estar no texto não em conformidade, não para sustentar o discurso que está sendo mantido, mas podem também estar sendo trazidas para contestação ou para rejeição. Então, esses discursos podem ser assumidos, contestados ou rejeitados de acordo com o grau de afinidade desse discurso que é trazido de fora para a voz, para aquele momento, para aquela prática que tal texto tenta produzir. Desse modo, a intertextualidade evidencia a historicidade dos textos, a forma como articula o presente e também explora as redes pelas quais os textos se movimentam e sofrem transformações. Ela pode ocorrer: “pela referência explícita a tópico ou ator principal; por meio de referências a mesmos eventos; por alusões evocações; pela transferência de argumentos de um texto a outro” (BATISTA JR. <i>et al.</i> , 2018, p. 111).
Interdiscursividade	Encontra-se em um nível mais abstrato: no nível das práticas sociais. Todos os textos têm mais do que dois ou três discursos, são conjuntos que representam grupos ou atividades, tais como: o discurso médico, o discurso econômico, o discurso pedagógico, etc. Todos os textos trazem elementos de dois, três ou mais discursos de diferentes grupos. Identificar esses discursos é identificar os grupos que estão envolvidos em tal prática. É possível identificar: a combinação desses discursos; a posição desses discursos nas relações de poder; e se há nesses discursos discrepâncias entre poder, dominação, cooperação, competição, desejo ou rejeição. Ao visualizar os discursos, é possível analisar quais são os grupos afins e os antagônicos para a construção da hegemonia, da dominação ideológica, bem como verificar a importância e o grau de imbricamento de tal discurso na prática,

	observando o seu grau de repetição, se ele é estável ao longo do tempo – quanto mais estável é o discurso, maior tem de ser o peso dentro das práticas, uma vez evocado. Desse modo, analisa-se como esses discursos estão posicionando grupos e pessoas. Não há um discurso homogêneo, não há um só discurso em um texto e, desse modo, em busca de representações das PLE, que denotem avanços e limitações, este estudo olha para as especificidades dos diferentes discursos, assim como para as ideologias que as participantes reverberam nas narrativas.
Pressupostos	O que é dito em um texto ampara-se no pano de fundo do que não é dito. Assim, essa categoria refere-se à relação entre aquilo que está implícito em um texto e os significados que são compartilhados pela sociedade/comunidade e tomados como dados (terreno comum). Levando-se em conta que a natureza do conteúdo desse terreno comum pode ser moldada em algum grau significativo para favorecer o poder social, o domínio e a hegemonia, esta é uma questão importante no que diz respeito à ideologia. Existem três tipos principais de pressupostos: pressupostos existenciais (sobre o que existe), pressupostos proposicionais (sobre o que é ou pode ser ou será o caso) e pressupostos de valor (sobre o que é bom ou desejável) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 55).
Modalidade e Avaliação	Tais categorias devem ser vistas em termos de comprometimento dos autores das narrativas com o que consideram verdadeiro e necessário (Modalidade - modalidade deôntica: necessidade e obrigação – modalidade epistêmica: probabilidades), e em relação ao que é desejável ou indesejável, bom ou ruim (avaliação). Fairclough explica que “o modo como as pessoas se comprometem nos textos denota uma parte importante de como elas se auto identificam, a textura das identidades” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 164).
Metáfora	A metáfora é um recurso disponível para a produção de representações distintas do mundo e é possível comparar tais representações com o que realmente acontece. Para tanto, os processos podem ser representados não metaforicamente ou metaforicamente. Por exemplo, se uma companhia demite seus empregados, isto pode ser representado por, pelo menos, duas maneiras: “A companhia demitiu eles” (não metaforicamente), ou “Eles perderam seus empregos” (metaforicamente) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 132 e 217).

Fonte: autoria própria.

Será com base nessas categorias apresentadas que buscarei alcançar os objetivos de pesquisa aqui explicitados.

CAPÍTULO 2 - LINGUAGEM, CULTURA E DIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

No que tange à evolução histórica do ser humano, Harari (2018) afirma que foi a linguagem singular do *Homo sapiens* que lhe possibilitou conquistar o mundo por meio de uma Revolução Cognitiva. Por ser incrivelmente versátil, a linguagem pode conectar uma série limitada de sons e sinais para produzir um número infinito de frases, cada uma delas com um significado diferente, o que permite ao cérebro humano consumir, armazenar e comunicar uma quantidade extraordinária de informação sobre o mundo.

Essa hipótese contribuiu para a formulação da teoria de que a linguagem evoluiu como uma forma de foca, sendo o *Homo sapiens*, antes de qualquer coisa, um animal social que precisa da cooperação para sobreviver, se reproduzir e formar bandos maiores e mais estáveis. Para tanto, existe uma característica verdadeiramente única da linguagem dos *sapiens*, fundamental para que cidades com dezenas de milhares de habitantes e impérios com centenas de milhões de pessoas fossem fundados: a capacidade de falar sobre ficções - coisas que não existem, entidades nunca vistas, tocadas ou cheiradas - que nos permitem tecer e partilhar mitos, como a história bíblica da criação, os mitos do Tempo do Sonho dos aborígenes australianos e os mitos nacionalistas dos Estados modernos.

Assim, para compreender a relação desses acontecimentos com a realidade contemporânea, cabe recorrer às palavras do autor:

Desde a Revolução Cognitiva, os *sapiens* vivem, portanto, em uma realidade dual. Por um lado, a realidade objetiva dos rios, das árvores e dos leões; por outro, a realidade imaginada de deuses, nações e corporações. Com o passar do tempo, a realidade imaginada tornou-se ainda mais poderosa, de modo que hoje a própria sobrevivência de rios, árvores e leões depende da graça de entidades imaginadas, tais como deuses, nações e corporações (HARARI, 2018, p. 54).

Com relação à diversidade linguística na época da Revolução Cognitiva, Harari (2018) aponta que existiam diferentes grupos *sapiens* que falavam línguas diferentes, porém quando o autor cita a linguagem *sapiens*, refere-se às habilidades linguísticas básicas da espécie, e não a uma língua em específico. Consequentemente, essas habilidades linguísticas que transformaram o *sapiens* em

governador do mundo têm atravessado gerações por meio de diversos tipos de enunciados, como mitos, histórias, leis e políticas, servindo a uma imensa variedade de propósitos. É a linguagem, portanto, que fornece os meios para objetivarmos as experiências e incorporarmos novas experiências ao estoque já existente do conhecimento, tornando as experiências partilhadas “acessíveis a todos dentro da comunidade linguística, passando a ser a base e o instrumento do acervo coletivo do conhecimento” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 96).

Para Martelotta *et al.* (2008, p. 16), o termo linguagem refere-se tanto a qualquer processo de comunicação - como a linguagem dos animais, a linguagem corporal, a linguagem das artes, a linguagem da sinalização, a linguagem escrita, as línguas naturais, como o português ou o italiano, dentre outras - quanto ao entendimento de que a linguagem é uma "habilidade", ou seja, uma capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas. Este último entendimento, adotado pelos estudos linguísticos, estabelece uma relação diferente entre os conceitos de linguagem e língua, em que o termo “língua” é definido como “um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística” (MARTELOTTA *et al.*, 2008, p. 16).

Desse modo, quando os linguistas estudam a linguagem, “eles não estão interessados apenas na estrutura particular dessas línguas, mas nos processos que estão na base da sua utilização como instrumentos de comunicação”, ou ainda nos “processos através dos quais essas várias línguas refletem, em sua estrutura, aspectos universais essencialmente humanos” (MARTELOTTA *et al.*, 2008, p.16). Com base nessas afirmações, escolas teóricas que diferem na sua maneira de compreender o fenômeno da linguagem são apresentadas pela Linguística. Em uma tentativa de apresentar “uma visão mais geral e, sobretudo, imparcial” em relação às diferentes escolas teóricas, Martelotta *et al.* (2008, p. 16), propõem que a capacidade de linguagem do ser humano parece implicar um conjunto de características, tais como: 1) uma técnica articulatória complexa; 2) uma base neurobiológica composta de centros nervosos que são utilizados na comunicação verbal; 3) uma base cognitiva, que rege as relações entre o homem e o mundo biossocial e, conseqüentemente, a simbolização ou representação desse mundo em termos linguísticos; 4) uma base sociocultural que atribui à linguagem humana os

aspectos variáveis que ela apresenta no tempo e no espaço; e 5) uma base comunicativa que fornece os dados que regulam a interação entre os falantes.

Além disso, existem diferentes abordagens não inatistas que buscam dar conta da linguagem a partir das relações interativas entre a criança e o ambiente. Dentre essas, Martelotta *et al.* (2008) destacam o *cognitívismo construtivista* ou *epigenético*, desenvolvido pelo suíço Jean Piaget (1978 e 1990), o qual entende a linguagem como um sistema simbólico de representações no qual o conhecimento linguístico é desenvolvido “através da interação entre o ambiente e o organismo” como “consequência da construção da inteligência em geral” (MARTELOTTA *et al.*, 2008, p. 212).

Outra abordagem que se desenvolve com base na interação entre a criança e as pessoas com quem ela convive é a do *interacionismo social*, do psicólogo soviético Vygotsky (1996), para quem a linguagem e o pensamento têm origens genéticas diferentes e se unem quando a criança atinge os 2 anos de idade, ao passo que sua fala começa a servir ao intelecto. Esse processo envolve “uma fase pré-verbal do pensamento, ligada à inteligência prática, e uma fase pré-intelectual da fala, relacionada ao balbúcio e ao choro” (MARTELOTTA *et al.*, 2008, p. 213). A partir dos 2 anos, a criança passa a planejar e a encontrar soluções para os problemas por meio da fala egocêntrica e, à medida que a criança cresce, a fala vai sendo internalizada. Desse modo, a troca comunicativa entre a criança e o adulto é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento à medida que “as estruturas construídas socialmente são internalizadas quando a criança passa a controlar o ambiente e o próprio comportamento” (MARTELOTTA *et al.*, 2008, p. 213).

Ademais, Bakhtin (2014) acrescenta que são as condições sociais de produção de um enunciado que lhe determinam a forma e o conteúdo, visto que toda palavra é orientada para um interlocutor e é a imagem que o locutor faz desse interlocutor (indivíduo pertencente ao mesmo grupo social ou não, à hierarquia social inferior ou superior, à família, etc.), que orienta seu discurso. Para o autor, a palavra é o elo entre locutor e interlocutor, e por meio dela se dá a interação entre ambos, ou seja, esta não é propriedade de nenhum deles, pois é uma construção social - produto da interação. A situação é o que dá forma à enunciação, impondo-lhe uma ressonância em vez de outra, por exemplo, a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança

ou a timidez, etc. Para o autor, o certo é que não há atividade mental sem orientação social e também “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal dessa atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social” (BAKHTIN, 2014, p. 118).

Em outras palavras, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2014, p. 125). Desse modo, as línguas vivem e evoluem “historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2014, p. 128).

Em consonância, Jones e Magalhães (2020), apoiados em uma base marxista para uma práxis libertadora, dialógica e crítico-colaborativa (de Vygotsky e Freire), examinam as implicações dessa práxis para a compreensão do papel potencial dos contextos educacionais como um local de síntese cultural (FREIRE, 1972) e lócus de pensamento crítico. À luz da postura ativista transformadora de Anna Stetsenko, os autores concluem que a linguagem pode criar um “processo comunicacional que permite identificar, confrontar e desenvolver criticamente temas vitais, tópicos e modos pelos quais as escolas, conectando-se produtivamente com suas comunidades, podem abordá-los⁸” (JONES;MAGALHÃES, 2020, p. 2), com vistas a agir sobre esses problemas para transformar a sociedade. De tal modo, compreende-se a “linguagem como meio de ação cultural e transformação social”⁹ (JONES; MAGALHÃES, 2020, p. 2), sendo essa abordagem materialista de história e dialógica de linguagem que orienta minhas reflexões neste estudo.

2.1 LÍNGUA, CULTURA, SUPERDIVERSIDADE, DIREITOS LINGUÍSTICOS E EDUCAÇÃO

Segundo Cuche (2002), uma análise da diversidade das línguas (HERDER, 1774) já serviu de embasamento para a interpretação da pluralidade das culturas. Na tentativa de elaborar uma teoria das relações entre cultura e linguagem, Sapir (1921, apud CUCHE, 2002) afirma que a cultura é fundamentalmente um sistema de comunicação. Para tanto, deve-se não apenas considerar a língua como um objeto

⁸ a communicational process is created which allows the participants to critically identify, confront and develop vital themes and topics and ways in which schools, connecting productively with their communities, can find ways to address them.

⁹ (...) language as a means of cultural action and social transformation.

privilegiado da antropologia, por ser um fato cultural em si, mas deve-se também estudar a cultura - considerando-a como um conjunto de significações aplicadas nas interações individuais - como uma língua.

Assim, a hipótese "Sapir - Whorf" – segundo a qual é negada a correlação direta entre um modelo cultural e uma estrutura linguística - orientou uma série de pesquisas sobre a influência exercida pela língua sobre o sistema de representações de um povo. Língua e cultura estão em uma relação estreita de interdependência: a língua tem a função, entre outras, de transmitir a cultura, mas é ela mesma marcada pela cultura (CUCHE, 2002, p. 94). Para Strauss (1958 apud CUCHE, 2002), o problema das relações entre linguagem e cultura é um dos mais complicados que existe, pois pode tratar a linguagem como *produto*, *parte* ou *condição* da cultura.

Pode-se primeiramente tratar a linguagem como um *produto* da cultura: uma língua em uso em uma sociedade reflete a cultura geral da população. Mas, em outro sentido, a linguagem é uma *parte* da cultura; ela constitui um de seus elementos, [...]. Mas isto não é tudo: pode-se também tratar a linguagem como *condição* da cultura e por duas razões; é uma condição diacrônica, pois é sobretudo por meio da linguagem que o indivíduo adquire a cultura de seu grupo; educa-se, instrui-se a criança pela palavra; ela é criticada ou elogiada com palavras. Colocando-se em um ponto de vista mais teórico, a linguagem aparece também como condição da cultura, na medida em que a cultura possui uma arquitetura similar à linguagem. Tanto uma como outra se edificam por meio de oposições e correlações, isto é, por relações lógicas. Consequentemente, pode-se considerar a linguagem como uma fundação, destinada a receber as estruturas correspondentes à cultura encarada sob diversos aspectos. Estruturas que são mais complexas, às vezes, mas do mesmo tipo que as suas. (STRAUSS, 1958 apud CUCHE, 2002, p. 94-95)

Ademais, para Claude Lévi-Strauss (1958 apud CUCHE, 2002), toda cultura pode ser considerada um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano destes sistemas, colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência e a religião. Todos esses sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social e, mais ainda, as relações que estes dois tipos de realidade estabelecem entre si e que os próprios sistemas simbólicos estabelecem uns com os outros (CUCHE, 2002, p. 95).

No que tange especificamente à contemporaneidade, Vertovec (2007) explica que os complexos processos de globalização e migração têm alterado a natureza social, linguística e cultural das sociedades, e adverte sobre as mudanças ocorridas na diversidade da Grã-Bretanha, resultantes de “uma interação dinâmica de variáveis entre um número crescente de imigrantes novos, pequenos e dispersos, de

origem múltipla, transnacionalmente ligados, socioeconomicamente diferenciados e legalmente estratificados”¹⁰ (VERTOVEC, 2007, p. 1024, tradução minha¹¹). Tais mudanças, as quais podem ser extrapoladas para o contexto global, podem ser caracterizadas como um fenômeno da superdiversidade, entendida como “uma noção direcionada a evidenciar um nível e tipo de complexidade que ultrapassa qualquer coisa que o país tenha experimentado anteriormente¹²” (VERTOVEC, 2007, p. 1024).

Rocha e Maciel (2015), apoiados em Blommaert (2010, 2011), acrescentam que essa superdiversidade orienta-se pelo conceito de complexidade e fluxo frente às profundas e recentes mudanças das dinâmicas demográficas, sociais e culturais dos fluxos migratórios ao redor do mundo, em contraposição ao paradigma multicultural, geralmente marcado pela noção de minorias étnicas e pela ideia de um conjunto de múltiplos *unos*, incorporando a diversidade, a profusão e a complexidade dentro da própria ideia de diversidade. Desse modo, o aumento nas categorias de migrantes tem impactado grandemente as maneiras como as relações humanas se constroem e as formas de comunicação “(...) não somente em termos de nacionalidade, etnia, linguagem e religião, mas também no que diz respeito aos motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção no mercado de trabalho e nas sociedades que os recebem” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 417).

Essa influência nas relações humanas e nas formas de comunicação, segundo Rocha e Maciel (2015), revela a urgência de se recuperar rupturas epistêmicas no campo das linguagens, como a revisão de discursos relativos às ideias de falantes e de comunidade – centrados nas noções de homogeneidade, estabilidade e finitude – em favor do reconhecimento das línguas como “recursos semióticos móveis” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 423) que se aliam a outros – como som, movimento, imagem – para a construção de sentidos na comunicação contemporânea.

Diante dessa superdiversidade e das demandas que ela impõe nesse momento histórico, para Megale e Liberali (2020), não é mais possível pensar em

¹⁰ By a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants.

¹¹ Esta e todas as outras traduções são de responsabilidade da autora.

¹² A notion intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced.

contextos educacionais encastelados na reprodução de saberes fixos - de um determinado grupo social imposto a outro - e trazem uma proposta na qual se pretende “mostrar como o patrimônio vivencial pode se tornar um importante conceito para a organização das práticas escolares em um contexto multicultural e multilíngue” (MEGALE; LIBERALI, 2020, p. 56). Tais aspectos, ao incidirem nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, orientam a presente pesquisa, uma vez que vão ao encontro dos sentidos da noção de direitos linguísticos aos quais este estudo se vincula.

De acordo com Rodrigues (2018), foi somente a partir da metade do século XX, após a difusão da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que os direitos de comunidades marginalizadas passaram a ser uma questão no arquivo jurídico internacional, com vistas a reconhecer e garantir a existência dos diferentes idiomas, visto que a legislação internacional sobre Direitos Linguísticos passou a exigir a promoção e proteção da diversidade para atender demandas dos processos econômicos globalizantes (ARNOUX; BEIN, 2015). Desse modo, os Direitos Linguísticos são “considerados por muitos hoje em dia como parte dos direitos humanos fundamentais” (RODRIGUES, 2018, p. 34).

Baseada em Hamel (2003), Rodrigues (2018) afirma que os Direitos Linguísticos são direitos individuais e coletivos na mesma proporção, bem como podem ser garantidos por decisões e ações políticas que devem contemplar esse duplo caráter. Assim, o direito das línguas se materializa em declarações da legislação internacional e também na legislação nacional, a partir da qual o Estado se ergue como responsável pela preservação e pela promoção da diversidade linguística e dos Direitos Linguísticos. Porém, ao considerá-los como direitos das línguas e não como direitos dos sujeitos ou das comunidades, os Direitos Linguísticos se desvinculam dos direitos do homem, sejam estes individuais ou coletivos, e perdem seu sentido enquanto direito fundamental (RODRIGUES, 2018).

Sobre questões que envolvem direitos linguísticos, dentre os documentos produzidos na última década, encontram-se: a *Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias* (Estrasburgo, 1992), a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (Barcelona, 1996), a *Carta Europeia do Plurilinguismo* (Paris, 2005) e o *Manifesto de Girona sobre os Direitos Linguísticos* (2010). Ao analisar essas textualidades que foram concebidas e assinadas em cidades da Europa – cujos países estão vinculados à memória da colonização enquanto colonizadores -

Rodrigues (2018) observa que alguns documentos colocam como questão central o reconhecimento de direitos de comunidades marginalizadas que utilizam uma língua diferente da nacional, enquanto outras defendem o plurilinguismo - desde que seja garantida a oferta de Educação em língua materna nos anos iniciais da escola.

No que tange à emergência dos direitos linguísticos, com base em Fernández Liesa (1999), Rodrigues (2018) destaca que estes relacionam-se com o âmbito do Direito Internacional no sentido de que proteger as minorias pode prevenir conflitos nacionais e internacionais que têm se agravado desde os anos de 1990. Diante disso, a autora destaca a relação entre proteção e controle por parte do Estado e atenta para o fato de que não se pode olhar com ingenuidade tais questões, pois “esse é mais um dos ‘mecanismos’ de controle do Estado nacional para garantir sua hegemonia, sua ‘integridade’, sua ‘unidade’, ou seja, sua própria existência enquanto modelo político vigente” (ALTHUSSER, 1996 [1970], apud RODRIGUES, 2018, p. 40).

Todavia, quando a legislação internacional sobre direitos linguísticos passou a exigir a proteção e a promoção da diversidade, a garantia dos direitos das comunidades marginalizadas precisou ser então planejada no âmbito das políticas públicas, com a criação de legislação e de medidas protetivas executadas primordialmente pelo Estado nacional. É por este motivo, portanto, que os Estados devem começar a atuar na contramão do que historicamente realizaram, seguindo a máxima de “uma Nação, uma língua” (ANDERSON, 1993, apud RODRIGUES, 2018, p. 40), o que cria uma tensão entre posições mais conservadoras (uma língua nacional) e progressistas (diversidade e plurilinguismo). Por outro lado, a mera existência de uma legislação não é suficiente “para a realização plena de uma PL que pretenda garanti-los, assim como também a mera existência dessas políticas não garante que esses direitos sejam respeitados no confronto com o real” (RODRIGUES, 2018, p. 34).

No que diz respeito à noção dos Direitos Linguísticos nos países latino-americanos, Rodrigues (2018) assegura que existe uma assimetria abismal entre direitos humanos e práticas que deveriam consagrá-los (GENTILI, 2011), pois não é relevante existir legislação se não existe condição social para que ela aconteça (ZIMMERMANN, 2011). Desse modo, no Brasil, a máxima “uma Nação, uma língua”, utilizada na construção de um imaginário de unidade e homogeneidade que tem a língua portuguesa como um dos principais símbolos da identidade nacional

(ALTHUSSER, 1996 [1970]; ANDERSON, 1993), é firmada como idioma oficial da República Federativa do Brasil no artigo 13 da Constituição Federal brasileira, visto que

O artigo 13º da Constituição federal brasileira expressa que “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988). Mas o texto constitucional também garante o direito à educação em outras línguas para comunidades indígenas e reconhece as línguas indígenas como parte dos “bens” dessas comunidades – ao lado de “organização social, costumes, crenças e tradições”. Na carta magna do país, no entanto, não há referência a outras realidades linguísticas de grupos minoritários ou marginalizados, como comunidades quilombolas, imigrantes ou como a comunidade surda (RODRIGUES, 2018, p. 42).

Nesse sentido, no contexto brasileiro, somente no início do século XXI é que uma PL pública de reconhecimento e valorização da diversidade linguística começou a surgir “vinculada à luta de sujeitos, grupos ou comunidades, e praticamente nunca como iniciativa do Estado” (RODRIGUES, 2018, p. 42). A comunidade surda, por exemplo, teve seus direitos linguísticos reconhecidos parcialmente apenas em 2002, com a lei 10.436, que legaliza a Língua Brasileira de Sinais (LAGARES, 2018, p. 78).

Desde então, Rodrigues (2018) explica que o tema da diversidade linguística tem adquirido relevância no âmbito das políticas de cultura no Brasil (GARCIA *et al.*, 2016), mas os termos “diversidade linguística” e “política cultural” conduzem ao estabelecimento de políticas de preservação e valorização dos “direitos das línguas” (ABREU, 2016) assim como entendem as línguas e os direitos linguísticos enquanto “bem cultural a ser preservado”, “patrimônio imaterial” e não como constitutivas dos sujeitos e das comunidades, de modo que as línguas é que, supostamente, são protegidas e valorizadas pelo Estado, e não os sujeitos.

Assim, no campo do reconhecimento e da valorização da diversidade linguística no Brasil, Rodrigues (2018) destaca duas direções que as políticas públicas voltadas às línguas, aprovadas nos últimos anos, vêm tomando e que, em ambos os casos, se deram por demandas apresentadas pela sociedade civil e foram acolhidas posteriormente pelo Estado:

I) a cooficialização de línguas em nível municipal (atualmente, há 19 municípios brasileiros com línguas declaradas cooficiais, sendo 5 com línguas indígenas e 14 com línguas de imigração histórica; o primeiro município a declarar três línguas indígenas como cooficiais, tukano, baniwa e nheengatu, foi São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, em 2002); e II) a

consideração das línguas como patrimônio imaterial do Estado (RODRIGUES, 2016, p.42).

Ribeiro Berger (2021) atribui a essa PL historicamente construída, que confere a centralidade para a língua portuguesa bem como a marginalidade e a invisibilidade de outras tantas línguas, o desafio que se configura o multilinguismo no domínio das escolas brasileiras e instituições de ensino de modo geral, destacando que o bilinguismo (de elite) – tradicionalmente caracterizado pelo par português/inglês - tem sido glorificado em muitos discursos e no senso comum, especialmente quando se trata de línguas ditas de prestígio e que representam ideais de modernização e de sucesso. Desse modo, a pluralidade de línguas para além do português, nos espaços escolares, ainda é vista como um problema a ser resolvido, “com o qual as escolas precisam lidar, conduzindo processos de ensino-aprendizagem sem vozes que ‘perturbem’ uma lógica de uniformidade e de homogeneidade linguística largamente instaurada” (RIBEIRO BERGER, 2021, p.129).

A este respeito, é possível tratar dos estudos de Ribeiro Berger (2015; 2020; 2021), os quais foram conduzidos em duas escolas brasileiras, na região da fronteira Brasil e Paraguai. Tais instituições caracterizam-se por um mosaico sociolinguístico intensamente multilíngue, em que coexistem línguas politicamente definidas como oficiais e nacionais (português, castelhano e guarani), juntamente a muitas outras línguas de imigrantes e práticas linguísticas das mais plurais. Neste contexto, há um expressivo contingente de alunos cujos repertórios multi e plurilíngues desafiam o enquadre político-linguístico monolíngue no qual essas escolas se construíram, o que aponta para as várias práticas de gestão do multilinguismo adotadas pelos educadores diante de línguas que não a portuguesa, de modo a revelar relações de poder entre as línguas e seus falantes, tais como: interdição, vigilância, concessão e promoção simbólica. Tais práticas estavam alicerçadas, segundo as palavras da autora, nos seguintes fatores

atitudes linguísticas desfavoráveis diante do multilinguismo e de algumas línguas e seus falantes; preconceitos linguísticos sustentados em relações socioeconômicas desiguais e em relações de poder entre línguas, culturas e falantes; representação das fronteiras nacionais como “ponto de corte” entre o que pertence a uma nação e o que pertence à outra; representação das escolas brasileiras como “guardiãs” de uma pretensa cultura nacional e da língua nacional oficial. Além disso, foram identificados fatores como a falta de (ou o pouco) conhecimento e formação por parte de professores e

educadores para lidar com realidades plurais, bem como um desconhecimento em relação à importância das línguas maternas dos alunos para seu desenvolvimento e aprendizagem (RIBEIRO BERGER, 2021, p. 130).

Apoiada em Fraga (2014), a autora traz evidências que apontam para a escassez de discussões sobre PL na forma de disciplinas que se dedicam, sistematicamente, a esse assunto, na formação inicial dos professores nos cursos de Letras e Pedagogia. Devido a isso, esse fato se constitui como um dos vários desafios relacionados à promoção da pluralidade de línguas para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis (RIBEIRO BERGER, 2021). Tais aspectos estão no cerne da discussão apresentada neste trabalho, uma vez que, ao tratar do ensino de LAC, pauta-se também a formação de professores para atender esta demanda.

Em suma, neste capítulo, discuto conceitos pertinentes a este trabalho, relativos à linguagem, língua, cultura, superdiversidade, direitos linguísticos e educação, que corroboram a necessidade de reconhecimento das línguas/linguagens como conjunto social e cultural, político e historicamente situado de recursos semióticos móveis que constituem um repertório linguístico e biográfico. Além disso, evidencio que minhas reflexões neste estudo são orientadas pela abordagem materialista de história e dialógica de linguagem na qual se compreende a “linguagem como meio de ação cultural e transformação social”¹³ (JONES;MAGALHÃES, 2020, p. 2), no qual se faz necessário repensar os contextos educacionais, dentre outros, a partir dos sentidos da noção dos direitos linguísticos.

Desse modo, após uma breve explanação sobre a criação e a materialização dos direitos linguísticos na legislação brasileira, finalizo com a constatação de que a PL historicamente construída em nosso país – baseada na ideologia do monolingüismo¹⁴ - faz da pluralidade linguística um desafio no domínio das instituições de ensino, especialmente devido à formação precária de professores, em decorrência da inexistência de políticas que assegurem uma formação inicial e continuada adequada para contextos multilíngues.

¹³ (...) language as a means of cultural action and social transformation.

¹⁴ As ideologias, segundo Fairclough (2003, p. 9), são representações de aspectos do mundo que podem contribuir para estabelecer, manter e mudar as relações sociais de poder, dominação e exploração. Essa visão “crítica” da ideologia, como uma modalidade de poder, contrasta com várias visões “descritivas” da ideologia como posições, atitudes, crenças ou perspectivas de grupos sociais sem referência às relações de poder e dominação entre tais grupos. A ideologia do monolingüismo, por exemplo, reforça um entendimento de línguas como unidades, que têm demarcações claras que se constituem, especialmente, em relação a nações (PASSONI, 2018), e já foi vista como necessária para a unidade social e econômica (RICENTO, 2006).

Diante disso, torna-se necessário relacionar como essas discussões sobre linguagem, língua, cultura, superdiversidade, direitos linguísticos e educação dialogam com os entendimentos sobre PL. Nesse sentido, o capítulo seguinte parte de uma visão mais ampla de PL para uma visão mais específica como a PLE e suas implicações sobre o ensino de LAC, particularmente no que tange à construção de uma educação linguística crítica, perspectiva a que este estudo se vincula.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS PARA CRIANÇAS

Abdalhay, Makoni e Severo (2020, p. 1), apoiados em Ricento (2006) e Tollefson (2008), explicam que “o conceito de PL é complexo, polissêmico e socialmente contestável”¹⁵ e pode ser definido como “uma forma de planejamento linguístico¹⁶” ou “qualquer esforço organizado para afetar os padrões existentes de escolha, estrutura e aquisição de línguas”¹⁷ (ABDALHAY; MAKONI; SEVERO, 2020 p. 1). Tais práticas permeiam todas as esferas da vida social e sempre existiram em relação ao papel que as línguas exercem em definir os povos e consolidar suas nações ao redor do mundo (RAJAGOPALAN, 2013). Segundo o autor, as políticas coexistem e caracterizam-se tanto no sentido abstrato quanto no sentido concreto.

A PL no sentido abstrato não pode ser caracterizada como certa ou errada, apropriada ou equivocada; ela simplesmente se dá em todos os lugares e em todos os tempos, simplesmente porque além de ser *homo loquens* o ser humano sempre foi também *homo politicus*, como preconizava Aristóteles. Já, em seu sentido de uma ação concreta, a PL é sempre datada e contextualizada e, relativa a sua data e seu contexto específico (portanto, situada), e pode ser caracterizada como bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada e assim por diante (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29).

Por conseguinte, Lagares (2018) explica que é possível que a Linguística, como estudo científico da linguagem, tenha efeitos sociais com funcionalidade política que, muitas vezes, podem não ser previstos pelos próprios linguistas, como quando é colocada a serviço do Estado ou de um projeto nacional alternativo. Tal como o caso dos cientistas da linguagem, que, nos primórdios dos estudos sobre o tema, buscavam entender a genealogia das línguas como se fossem objetos homogêneos e estáveis, com a intenção de desenhar os contornos de uma língua nacional e delimitar suas origens para que esta parecesse uma realidade evidente mesmo antes de um país existir como tal. Em outras palavras, “os efeitos políticos das pesquisas linguísticas existem mesmo à sua revelia, na medida em que ela contribui para consolidar determinada cultura linguística e pode cancelar posições de poder e autoridade em relação às línguas” (LAGARES, 2018, p. 19).

¹⁵ The concept of language policy is complex, polysemous and socially contested.

¹⁶ a form of language planning

¹⁷ (...) any organised effort to affect the existing patterns of language choice, structure and acquisition is a form of language planning.

Para ilustrar, Lagares (2018) traz dois momentos relacionados à dimensão sociopolítica da língua ao longo da história moderna da Linguística: em 1932, durante a publicação das *Teses Gerais do Círculo de Praga*, quando linguistas tchecos advogaram pela intervenção na codificação de sua língua com o intuito de dar uma fundamentação científica à elaboração prescritiva; e em 1960, quando William Labov fundou a sociolinguística variacionista, fazendo de seu trabalho descritivo um instrumento de intervenção sociopolítica sobre preconceito linguístico e mudança linguística de cima para baixo, o que culminou em seu testemunho a favor do uso do inglês afro-americano nas escolas do Harlem, em Nova York (LAGARES, 2018).

Dentre outros marcos iniciais para a área, Ricento (2006) aponta que, durante os anos de 1950 e 1960, linguistas ocidentais treinados em linguística descritiva foram incumbidos de desenvolver gramáticas, sistemas de escrita e dicionários para idiomas locais em novas nações da África, da América do Sul e da Ásia. Por intermédio da coleta de dados sobre línguas até então pouco estudadas, esses linguistas avançaram as teorias de estrutura e de uso da linguagem como uma nova geração de genuínos sociolinguistas (FISHMAN, 1968). Conseqüentemente, como um ramo da sociopolítica, nasce, de forma sistematizada como objeto de estudo e/ou mecanismo de regulação social, a PL, compreendida e organizada naquele momento como

(...) uma forma de resolver "problemas linguísticos" em novas sociedades multilíngues, decidindo sobre as funções que cada língua cumpriria no novo país e "equipando" os idiomas locais, que não contavam com os instrumentos próprios das línguas de colonização (ortografia, gramática e dicionário). Nessa política, o planejamento do *status* (sobre as funções sociais da língua) e o planejamento do *corpus* (sobre a forma do código linguístico) são empreendidos com a participação de linguistas, que colocam seus conhecimentos técnicos especializados a serviço do projeto de unificação política dos países (LAGARES, 2018, p. 21).

Desse modo, a área é frequentemente denominada pelo binômio política e planejamento linguísticos. A este respeito, Calvet (2007) acrescenta que se pode diferenciá-los de uma forma relativamente simples, através do esquema no qual:

(...) consideram-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo de intervenção da *política linguística*, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do *planejamento linguístico* (CALVET, 2007, p. 61).

Além disso, no que tange aos interesses da área, Hornberger (2006), apoiada em Cooper (1989), Ferguson (1968) e Haugen (1983), construiu um quadro integrativo para espelhar os tipos, abordagens e funções da PL, em que inclui o *planejamento de aquisição* como um tipo de planejamento de linguagem definido como “esforços para influenciar a atribuição de usuários ou a distribuição de línguas/letramentos, através da criação ou melhoria de oportunidades ou incentivos para aprendê-las ou ambos”¹⁸ (HORNBERGER, 2006, p. 28). Desse modo, o *planejamento de aquisição* diferencia-se do *planejamento de status* por ser mais sobre os usuários do que sobre os usos de uma língua, e pode ser classificado de acordo com seus objetivos explícitos, tais como reaquisição, manutenção e aquisição de língua estrangeira/segunda língua, no qual se encaixa o objeto de estudo deste trabalho, o ensino de línguas adicionais para crianças.

Entretanto, no intuito de produzir uma correspondência com os objetivos do *planejamento de status* - revitalização, manutenção, disseminação e comunicação interlinguística -, Hornberger (2006, p. 32) acrescenta o termo “mudança¹⁹” aos objetivos do planejamento de aquisição citados anteriormente. Dessa maneira, grupos, educação/escola, literatura, religião, mídia de massa e trabalho representam os domínios das políticas de *planejamento de aquisição* em que os usuários são visados para receber oportunidade e/ou incentivo para aprender a língua em questão.

Nesse sentido, Shohamy (2007), delinea a PL de uma forma mais abrangente, ao mesmo tempo em que a delimita no contexto escolar, por meio das seguintes definições

A PL refere-se e preocupa-se com as decisões tomadas sobre línguas e seus usos na sociedade; A PLE refere-se a tais decisões nos contextos específicos das escolas e universidades em relação às línguas de origem, estrangeiras e segundas línguas. Isto pode incluir decisões sobre qual(is) língua(s) deve(m) ser ensinada(s), quando (em que idade), por quanto tempo (número de anos e horas de estudo), por quem (quem está qualificado para ensinar), para quem (quem tem direito e/ou obrigação de aprender), e como (quais métodos de ensino, currículo, materiais, testes a serem utilizados) (SHOHAMY, 2007, p. 119).²⁰

¹⁸ Efforts to influence the allocation of users or the distribution of languages/literacies, by means of creating or improving opportunity or incentive to learn them or both.

¹⁹ shift

²⁰ LP refers to and is concerned with decisions made about languages and their uses in society; LEP refers to such decisions in the specific contexts of schools and universities in relation to home languages, foreign, and second languages. These may include decisions about which language(s)

Esta concepção de PLE será adotada para o presente estudo, uma vez que que nos possibilita compreender as decisões tomadas no contexto específico das escolas, bem como suas características pedagógicas e práticas nas reflexões acerca da definição dos idiomas a serem lecionados para crianças na EB pública.

Ademais, com relação à caracterização e à organização da PL em geral, Calvet (2007) acrescenta que pode haver vários problemas decorrentes, pois, a partir do momento em que um Estado se preocupa em administrar sua situação linguística, surge a necessidade de saber de que meios dispõe para isso: como pode intervir na forma das línguas, como pode modificar as relações entre as línguas, quais são os processos que permitem passar de um estágio das escolhas gerais (PL) ao estágio da implementação (Planejamento Linguístico), e ainda, como equipar uma língua.

Para tal, o autor discorre sobre os instrumentos do Planejamento Linguístico, trazendo o termo “equipamento” como aparato para reduzir os déficits de uma língua, ao fornecer o necessário para que ela cumpra uma determinada função, visto que, segundo o autor, “todas as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções” (CALVET, 2007, p. 62). Assim, o equipamento das línguas encontra-se organizado em estágios que podem envolver as seguintes ações: dar um sistema de escrita às línguas ágrafas; solucionar problemas relacionados à transcrição das línguas, seu léxico ou sua padronização; e gerir situações linguísticas do *in vivo* para o *in vitro*.

Corroborando Rajagopalan (2013), Calvet (2007) também destaca que mudanças nas línguas sem intervenção do poder, ou seja, sem planejamento, sempre existiram, visto que, cotidianamente, as pessoas se confrontam e resolvem problemas de comunicação. Logo, a gestão desse tipo de situação linguística que procede das práticas sociais é chamada de gestão *in vivo*. Assim, este tipo de gestão, que difere significativamente de uma decisão oficial, um decreto ou uma lei, pode resultar em outras línguas denominadas

(...)línguas aproximativas (os pidgins), ou ainda em línguas veiculares que são "criadas" (como o munukutuba, no Congo) ou "promovidas", isto é, uma língua já existente que tem suas funções ampliadas (como o bambara no

should be taught, when (at what age), for how long (number of years and hours of study), by whom (who is qualified to teach), for whom (who is entitled and/or obligated to learn), and how (which teaching methods, curriculum, materials, tests to be used).

Extremamente diferente da gestão *in vivo*, encontra-se a gestão *in vitro*, que aborda, segundo Calvet (2007), os “problemas do plurilinguismo” ou da neologia por meio do poder, já que, no final, cabe aos políticos fazer escolhas e aplicá-las. Logo, o trabalho realizado pelos linguistas, em seus laboratórios, de analisar e descrever as situações e as línguas, levantando hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas e propostas para solucionar os “problemas”, alimenta decisões políticas que podem ser conflituosas se forem na contramão da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes. De modo que, no que diz respeito às relações entre o gerenciamento das situações *in vivo* para *in vitro* e a política linguística,

Os instrumentos de planejamento linguístico aparecem, portanto como a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestaram *in vivo*. E a PL vê-se então diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os “decisores” fazerem o que bem entendam (CALVET, 2007, p. 71).

Além disso, por intervir no peso das línguas, e assim na sua presença simbólica, através da marcação de um território por meio de práticas espontâneas ou planejadas das línguas utilizadas nos cartazes, na publicidade, nos programas de televisão, na música, dentre outros, o ambiente linguístico também se torna um instrumento do planejamento linguístico e, por dispor essencialmente da lei - o terceiro instrumento utilizado exclusivamente pelo Estado -, são as leis linguísticas que geralmente são impositivas. Existem, segundo Calvet (2007), inúmeras concepções de leis, sejam elas internacionais, nacionais ou regionais, que possuem ação direta na nomeação das línguas, nas funções das línguas, no princípio de territorialidade ou de personalidade e no direito à língua, sendo algumas delas:

- As leis que se ocupam da forma da língua, fixando, por exemplo, a grafia ou intervindo no vocabulário por meio de listas de palavras.
- As leis que se ocupam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicando qual língua deve ser falada em dada situação ou em dado momento da vida pública, fixando, por exemplo, a língua nacional de um país ou as línguas de trabalho de uma organização.
- As leis que se ocupam da defesa das línguas, seja para assegurar-lhes uma promoção maior (internacional, por exemplo), seja para protegê-las como se protege um bem ecológico (CALVET, 2007, p. 75-76).

Nessa conformidade, para Ricento (2006), os estudos sociolinguísticos desenvolvidos na África, na América do Sul e na Ásia beneficiaram a Teoria Linguística. A decisão sobre qual idioma (colonial ou local) seria a melhor opção para a construção da nação e unificação nacional estava embasada no acesso à modernidade tecnológica e econômica ocidental, o que culminou no consenso entre muitos sociolinguistas de que a língua que deveria ser usada para domínios formais e especializados, como nos setores políticos e educacionais de elite, deveria ser uma das principais línguas coloniais europeias (francês ou inglês). Em paralelo, as línguas locais tiveram seu status diminuído por serem delegadas a outras funções que contribuíram para a perpetuação de estruturas estratificadas baseadas em classes da era colonial.

Lagares (2018) acrescenta que esse tipo de intervenção – constantemente ativa -, que consolida a língua de colonização, está calcada na ideia de que a diversidade linguística é um obstáculo à modernização da sociedade e ao desenvolvimento econômico dos países multilíngues. Sendo assim, por este motivo, existe a necessidade de se empreender políticas que tenham como objetivo tornar as elites do país plenamente proficientes nesse idioma, consolidando a hierarquia social própria da realidade colonial. A seguir, são descritos como se dá tal planejamento e quais conhecimentos são relevantes:

O foco neste período "clássico" do planejamento incide principalmente sobre o *corpus* da língua, isto é, sobre a elaboração das formas gráficas, gramaticais e lexicais dos idiomas. Para isso, são desenvolvidos "planos de ação", como um grupo de decisões "racionalis" e de atividades que contam com autorização política: missões de pesquisa com fixação de objetivos e de estratégias, implementação de ações e avaliação delas. Conta-se com os conhecimentos próprios das ciências da administração econômica e política e com técnicas formais de avaliação, que calculam a relação custo-benefício e analisam também o contexto macroeconômico (LAGARES, 2018, p. 21).

Nas décadas seguintes, entre 1970 e 1990, Ricento (2006) aponta que estudiosos críticos interessados em entender o papel desempenhado pela linguagem na reprodução da desigualdade social e econômica, influenciados por teorias críticas e pós-modernas que propõem a ruptura da dicotomia entre teoria e prática, começaram a refletir sobre os métodos e valores da linguística positivista nos primeiros trabalhos em PL, bem como sobre a noção de linguagem como uma entidade finita e o uso inadequado de certos termos utilizados para lidar com o

multilinguismo complexo, como: “diglossia”, “língua materna” e “competência linguística”. Perceberam, então, que as teorias linguísticas adotadas pelos planejadores, em vez de serem ferramentas científicas neutras e objetivas, eram, na verdade, prejudiciais para o desenvolvimento de uma PL equitativa em ambientes multilíngues complexos, por perpetuarem suposições que tinham o efeito de “racionalizar o apoio às línguas coloniais e aos interesses econômicos concomitantes, às custas de línguas locais e do desenvolvimento econômico local” (RICENTO, 2006, p. 14)²¹.

Ricento (2006) ainda discorre que, durante a década de 1980, críticos como Tollefson (1986, 1991) e Luke, McHoul e Mey (1990), dentre outros, interessados em promover a igualdade social e econômica, além de argumentarem sobre o fato de que a PL favorecia interesses majoritários ou dominantes em detrimento de interesses minoritários e não dominantes, distanciaram-se do positivismo e apoiaram-se na teoria crítica em busca de referenciais que refletissem seus pressupostos, considerando que abordagens críticas são aquelas

(...) nas quais o deslocamento linguístico é entendido não como um resultado incidental e natural do contato linguístico, mas como uma manifestação de relações de poder assimétricas baseadas em estruturas sociais e ideologias que posicionam grupos - e suas línguas - hierarquicamente dentro de uma sociedade (RICENTO, 2006, p. 15).²²

Em suma, para Ricento (2006), os referenciais fornecidos pela teoria crítica foram fundamentais para a confirmação de que os planejadores linguísticos ocidentais e os analistas políticos engajados na construção dos países em desenvolvimento, durante os anos de 1950 e 1960, basearam-se em ideologias ocidentais que incluíram a ideologia do monolinguismo como necessária para a unidade social e econômica. Ademais, esconderam o fato de que nem todos teriam acesso à variedade padrão por meio de premissas influentes até os dias atuais, sendo elas:

(1) a natureza da linguagem - isto é, um instrumento finito, estável, padronizado e governado por regras de comunicação, (2) Monolinguismo e

²¹(...) rationalizing the support of colonial languages, and concomitant economic interests, at the expense of indigenous languages and local economic development.

²² critical approaches, in which language shift is understood not as an incidental and natural outcome of language contact but rather a manifestation of asymmetrical power relations based on social structures and ideologies that position groups - and their languages - hierarchically within a society.

homogeneidade cultural como requisitos necessários para o progresso social e econômico, modernização e unidade nacional (com uma diglossia estável como uma posição de compromisso); e (3) a seleção da língua como um assunto de “escolha racional”, na qual todas as opções estão igualmente disponíveis para todos, ou poderiam estar igualmente disponíveis (RICENTO, 2006, p. 14).²³

Desde então, a visão crítica de que as intervenções sobre as línguas em geral, que ocorrem de modo sistematizado e dependem das relações de poder e das hierarquias sociais, segundo Lagares (2018), buscam se alinhar com o princípio do respeito aos direitos humanos e com uma visão ecológica do panorama linguístico. Desse modo, procuram contribuir para a valorização, proteção e manutenção da diversidade, bem como para a criação de PL de revitalização de línguas minoritárias na medida em que

(...) o multilinguismo societal - não o monolingüismo - foi visto como normal, e seu reconhecimento e aceitação foram tomados como um requisito importante para a realização de uma democracia significativa, uma vez que os grupos constituintes do Estado estão mais bem posicionados para participar como iguais quando suas culturas e idiomas são respeitados e conferem legitimidade através do reconhecimento e apoio institucional (RICENTO, 2006, p. 15).²⁴

Exemplificando essa visão de PL explícita como intervenção consciente sobre as línguas, Lagares (2018) traz, dentre outros, os estudos de Hamel (1993), cujo olhar volta-se para a intervenção nas situações multilíngues da América Latina. Dentre alguns de seus questionamentos, está a clássica distinção entre planejamento de *status* e planejamento de *corpus* em uma situação de mudança de variedade linguística, tendo em vista o fato de que intervenções no *corpus* modificam o *status* de uma língua, como acontece com a elaboração de alfabetos para as línguas indígenas da América Latina. Além disso, focaliza também na falta de consideração com a dimensão identitária dos idiomas, pela abordagem homogeneizadora do imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1990), ocorrida, por

²³ (1) the nature of language - that is, as a finite, stable, standardized, rule-governed instrument for communication; (2) monolingualism and cultural homogeneity as necessary requirements for social and economic progress, modernization, and national unity (with stable diglossia as a fall-back, compromise position); and (3) language selection as a matter of "rational choice" in which all options are equally available to everyone, or could be made equally available.

²⁴In this view, societal multilingualism-not monolingualism - was seen as normal, and its recognition and acceptance were taken as an important requirement for the realization of meaningful democracy, since the constituent groups of the state are better positioned to participate as equals when their cultures and languages are respected and afforded legitimacy through institutional recognition and support.

exemplo, durante a imposição do castelhano a comunidades indígenas no México, como promessa de redução das contradições sociais e econômicas do país, o que, na realidade, acabou fomentando a desigualdade e a marginalização de grandes grupos sociais. Tais questionamentos contribuíram para que o autor chegasse à conclusão de que o conceito normativo de homogeneidade ocidental acabou causando "sérios danos e transtornos aos modelos comunicativos heterogêneos em certos países africanos e asiáticos" (HAMEL, 1993, p. 16 apud LAGARES, 2018, p. 26).

Ademais, ciente de que para investigar PL são necessárias evidências para além dos argumentos morais ou de "naturalidade", e também de que o trabalho de investigar sobre e de elaborar PL é muito próximo (RICENTO, 2006), ainda interessado em propor soluções realistas além de apenas diagnosticar problemas, Hamel (1993) discorre sobre uma proposta teórica que parte de uma concepção integradora de conceitos básicos do que é *língua* e do que é *política*. Nesta perspectiva, amplia-se o conceito de política a todas as intervenções que afetam a linguagem, sejam institucionais ou não, conscientes ou inconscientes, e salienta-se que o primeiro aspecto a ser redefinido é o da dicotomia entre *corpus* e *status*.

Hamel propõe usar a abordagem sociolinguística tanto para estudar a diversidade interna - entre registros, dialetos e socioletos - quanto a diversidade externa - quando a questão linguística está no centro de conflitos sociais, étnicos ou culturais. Também propõe partir de uma visão mais ampla sobre a linguagem, que não fique reduzida ao "sistema linguístico" e que contemple, de uma perspectiva sociopragmática, as práticas discursivas, levando em consideração a reflexividade dos falantes sobre seus próprios usos. Finalmente, o autor considera necessário relacionar os níveis micro e macrosociolinguístico, tanto na identificação de problemas que requeiram intervenção quanto na avaliação de políticas linguísticas, observando as práticas e as representações dos falantes. (LAGARES, 2018, p. 26-27)

Desse modo, no que tange ao papel do linguista ou do pesquisador que investiga e faz PL simultaneamente, esta pesquisa visa auxiliar na compreensão de contextos situados de PLE de LAC. Nesse sentido, também pretende oferecer reflexões que possam subsidiar a elaboração de PLE futura sob este escopo.

Analogamente, Lagares (2018), em uma perspectiva interdisciplinar, destaca a necessidade de a PL buscar conexões com teorias sociais, econômicas e políticas, devido ao fato de que o comportamento linguístico é um tipo de comportamento social e, para isso, apoia-se, inicialmente, no conceito de Gestão

Linguística como ampliação da ideia de planejamento linguístico, que continua incidindo na “resolução de problemas”. Contudo, não apenas ligada ao Estado, visto que os próprios indivíduos são os sujeitos do “planejamento”. Para aprofundar esse conceito, o autor recorre ao modelo conceitual de Jernudd e Nekvapil (2012), cujo foco principal de discussão da manutenção e mudança de língua incide sobre as atividades linguísticas particulares de indivíduos e pequenos grupos que, por consequência, ajudam no diagnóstico de situações concretas de imposição linguística quando os falantes têm seus direitos negados. Ademais, na perspectiva da teoria de gestão linguística, os autores definem o planejamento como um tipo de gestão cujo escopo alcançaria o nível individual, mesmo estando organizado no nível macrossocial, pois este se ramifica ou se conecta.

A "gestão simples", baseada no discurso individual, se referiria ao modo como os falantes organizam sua "competência linguística", de acordo com certa noção de adequação sociolinguística, e modelam suas práticas de linguagem. A "gestão organizada", por sua vez, teria a ver com outro tipo de intervenções, como as reformas na língua (na ortografia ou na gramática, por exemplo) ou a introdução de determinadas línguas no sistema escolar. Para esses autores, a gestão organizada constitui uma forma de metagestão do discurso e, em muitos casos, ambas as dimensões - a do uso individual e a da gestão pública do idioma - estão conectadas, como quando uma pessoa realiza uma prática linguística numa situação de interação concreta e imediatamente se autocorrigue ao perceber sua inadequação (LAGARES, 2018, p. 27).

Em outras palavras, a PL não é somente aquilo que é feito pelo Estado em forma de lei sobre as línguas, mas também o que os falantes fazem com o idioma, e tudo isto, seja na esfera do Estado, seja na interação dos indivíduos, bem como é influenciada/caracterizada pelo contexto social/histórico. Nesse sentido, Lagares (2018, p. 28) afirma que “embora as leis sejam exemplo de gestão linguística, é preciso observar que sua existência não garante que serão respeitadas” e apoia-se nas concepções de Spolsky (2004, 2013), que propõe outra abordagem de PL formada por três componentes independentes, mas inter-relacionados: práticas reais dos membros de uma comunidade de fala (entendida como uma rede de inter-relações linguísticas mais estreitas, formada por grupos menores, como família, empresa, cidade pequena ou região); valores e crenças em relação à importância desses valores atribuídos a cada variedade e variante pelos membros dessa comunidade - que podem constituir ideologias entendidas como combinações de valores mais elaborados e compartilhados; e planejamento (gestão) no que tange à

modificação das práticas linguísticas de membros da comunidade de fala por outros membros que têm ou acreditam ter autoridade para isso, forçando-os ou encorajando-os a usar uma variedade ou variante diferente. Exemplos dessa gestão linguística poderiam ser, portanto:

(...) tanto as decisões de um Estado nacional sobre sua língua oficial e o *status* de outros idiomas ou variedades dentro de suas fronteiras, como num outro âmbito, o da família, os esforços de pais imigrantes para manter sua língua de origem e transmiti-la aos filhos (LAGARES, 2018, p. 29).

Tal qual, Ricento (2006) interpreta a PL como um campo interdisciplinar que potencializa o papel da pesquisa em relação ao da teoria, destacando que a melhor maneira de demonstrar empiricamente e conceitualmente os benefícios e custos sociais das políticas ou orientações políticas específicas, com o intuito de defendê-las, se dá através da reunião de dados empíricos a partir de uma variedade de perspectivas disciplinares. Em outras palavras, teorias de aquisição, uso, mudança, revitalização ou perda de linguagem têm pouco valor em si mesmas como ferramentas para argumentar sobre a necessidade de PL específica, visto que é a variedade de perspectivas disciplinares que têm estimulado pesquisas relevantes às questões linguísticas na educação, economia, ciência política, história, sociologia, geografia, dentre outros, ao mesmo tempo que *insights* desses mesmos campos têm contribuído para o desenvolvimento de modelos integrados na PL.

Como exemplo, é possível citar o imperialismo linguístico, fundamentado por Phillipson (1990), na noção de que “a LI seria difundida e sustentada por meio de processos que se baseiam em desigualdades estruturais (bens materiais) e culturais (bens imateriais), de modo a colocá-la em uma posição hierarquicamente superior aos demais idiomas” (PASSONI, 2018, p. 214-215), e os Direitos Linguísticos, provenientes da DUDH, abordados no capítulo anterior.

No que tange à tomada de decisões relativas às variedades e variantes utilizadas, diante do fato de que o planejamento linguístico, de certa forma, “imita” o curso natural da evolução das línguas, Calvet (2007) reflete sobre a importância e a responsabilidade do trabalho do linguista como pesquisador, por ser o primeiro instrumento do planejamento linguístico.

Se a política linguística é, em última análise, da alçada dos decisores, nenhuma decisão pode ser tomada sem uma descrição precisa das

situações (...), do sistema fonológico, lexical e sintático das línguas em contato etc., e tampouco sem que se levem em consideração os sentimentos linguísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas com as quais convivem diariamente. A política tem sido definida como a arte do possível. Aplicada à PL, essa proposição evidencia o papel fundamental do linguista. É ele que pode indicar o que é tecnicamente possível fazer e o que será psicologicamente aceitável pelos falantes. Toda a arte da política e do planejamento linguísticos está nessa complementaridade necessária entre os cientistas e os decisores, nesse equilíbrio instável entre as técnicas de intervenção e as escolhas da sociedade (CALVET, 2007, p. 86).

Em contrapartida, Rajagopalan (2013) também afirma que a PL é uma arte, por ser um campo regido por práticas que não possuem o rigor ou a infalibilidade de regras determinísticas próprias das áreas das ciências, como a linguística:

(...) a PL é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

Entretanto, no que tange ao papel do linguista como o primeiro instrumento do planejamento linguístico que pode indicar o que é tecnicamente possível fazer e o que será psicologicamente aceitável pelos falantes, Rajagopalan (2013) traz algumas objeções e esclarece que a PL está relacionada com a política no sentido mais amplo da palavra, como sendo uma atividade na qual todo cidadão tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, podendo expressar sua opinião livremente, sendo ouvido e respeitado por ela.

E por serem de natureza política, todos os cidadãos têm, ou se não têm, devem ter direito de serem ouvidos e seus votos contados em pé de igualdade com qualquer outro, inclusive o perito com seu mestrado e doutorado (RAJAGOPALAN, 2013, p. 25).

Apoiado em Guespin e Marcellesi (1986) - que trazem o conceito de glotopolítica como toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos planejamento ou PL -, Lagares (2018) acrescenta que uma política de informação democrática deve tirar de uma posição de poder os linguistas que desconsideram fatos sociopolíticos fundamentais em um saber sobre a linguagem, pois precisam superar seus próprios preconceitos bem como revisar conceitos e métodos considerando que os debates

sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações entre identidades sociais e práticas de linguagem.

Além disso, os falantes têm direito a contar com os conhecimentos construídos pelas ciências da linguagem para serem capazes de elaborar suas representações, para poderem expressar suas necessidades com maior liberdade na participação das discussões e nas implementações, contrapondo-se a afirmações do pseudo bom senso que, muitas vezes, negam o direito à fala a amplas parcelas da população (LAGARES, 2018).

Ademais, Rajagopalan (2013) admite que a PL está sujeita a influências advindas de todos os lados, pois é uma atividade colocada em prática tanto de cima para baixo (*top down*), em que são relativas a processos de imposições normativas por órgãos e instituições reguladoras - tais como o Estado, quanto de baixo para cima (*bottom up*), as quais abarcam as práticas que emergem por meio das interações dos indivíduos. Assim, a PL envolve questões de escolhas entre diferentes alternativas.

Nessa conformidade, segundo Shohamy (2006, 2007), a PLE é um mecanismo utilizado em instituições educacionais para que a ideologia se transforme em prática e a prática em ideologia. Em vista disso, no que tange à capacidade de desenvolver certas habilidades linguísticas, também é importante focar as ferramentas utilizadas para mensurá-las, de modo especial, os testes de línguas.

Os testes de línguas representam uma PL *implícita* que, diferentemente da PL *explícita*, a qual é claramente pautada em diferentes aparatos reguladores, trata-se de um mecanismo que, sem apresentar declarações de intenções, tende a criar, perpetuar e manipular uma agenda de PL. Diante disso, a autora conclui que os testes de línguas são mais poderosos do que qualquer documento político escrito, especialmente no que tange à LI, pois podem conduzir à eliminação e supressão de certas línguas nas sociedades, privilegiar certas formas e níveis de conhecimento de línguas, definir a gramática correta e os sotaques nativos como parte dos critérios de avaliação e perpetuar o poder do inglês e dos seus falantes através da utilização desse como língua de instrução e/ou como requisito para a aceitação em instituições de ensino superior.

Mesmo enquanto as políticas que são expressas nos documentos oficiais fornecem informações relativamente transparentes sobre decisões específicas relativas às línguas, grande parte da PL é realizada através de

uma variedade de ações indiretas e práticas que servem como políticas de *facto* que podem se sobrepor e contradizer as políticas existentes e criar realidades políticas alternativas (SHOHAMY, 2007, p. 120).²⁵

Além disso, Maher (2013, p. 124) destaca que “(...) a ausência de uma PL de Estado constitui, em si mesma, uma PL de Estado”, e que, por não assegurar equitativamente direito algum, perpetua desigualdades, tais como as presentes na oferta e na qualidade do ensino de LAC na EB brasileira, o que também acentua a falta de articulação entre a diversidade de PL existente no país – há grupos que discutem línguas de Sinais, enquanto há os que discutem línguas indígenas; outros que discutem línguas em contextos de imigrantes e de fronteiras; grupos que discutem educação bilíngue de línguas de prestígio; e o que discute o ensino de línguas adicionais, do qual este estudo faz parte.

Diante disso, este trabalho analisará como a PLE de LAC tem sido desenvolvida/implementada nos anos iniciais da EB pública de municípios das mesorregiões do Sudoeste Paranaense e do Oeste Catarinense, especialmente no que tange à construção de uma educação bilíngue/plurilíngue/multilíngue equitativa²⁶em nosso país.

Nesse sentido, trazemos, a seguir, uma discussão sobre a propagação do ensino de LAC e suas relações com a hipótese do período crítico (HPC), com a

²⁵ Even while policies which are expressed in official documents provide relatively transparent information about specific decisions regarding languages, much of language policy is realized through a variety of indirect actions and practices that serve as de facto policies that can override and contradict existing policies and create alternative policy realities.

²⁶A oferta de uma EB baseada no monolinguismo, como tem ocorrido, especialmente, nos anos iniciais do EF público brasileiro, perpetua a ideologia do monolinguismo, - até mesmo entre o corpo docente, como visto nos dados desta pesquisa – contribuindo para o apagamento das diversas línguas/linguagens aqui presentes, indo na contramão do fato de que vivemos em um país e em um mundo multilíngue/plurilíngue diverso. Diante disso, entende-se educação bilíngue/plurilíngue/multilíngue equitativa como aquela que não se fundamenta em princípios monolíngues, monolíticos e monológicos (ROCHA, 2019), provenientes de ideologias neoliberais. Por meio de práticas translíngues e decoloniais que reconhecem o poder das ideologias linguísticas (ROCHA, 2019; CANAGARAJAH, 2017; GARCIA; LI WEI, 2014), a oferta de uma educação bilíngue/plurilíngue/multilíngue equitativa na EB seria aquela que, além de ofertar o ensino da(s) língua(s) portuguesa(s), atendesse às necessidades locais, estejam essas relacionadas aos direitos das crianças imigrantes a terem acesso à escola em sua língua-primeira (UNESCO, 2003); aos direitos dos surdos a terem uma educação escolar em Libras (LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021); aos contextos indígenas e quilombolas; às regiões de fronteira; e/ou ao acesso às línguas adicionais, dentre outras experiências sócio historicamente situadas de vida que revelam nosso engajamento em relações dinâmicas de produção de sentido junto às pessoas e ao mundo (ROCHA, 2019).

sensibilização linguística e intercultural, com o bilinguismo e com a translanguagem no que tange a uma educação linguística crítica.

3.1 HIPÓTESE DO PERÍODO CRÍTICO E SENSIBILIZAÇÃO LINGUÍSTICA E INTERCULTURAL

Preocupando-se com o alcance da propagação generalizada do ensino de línguas para crianças, Johnston *et al.* (2009) ressaltam, dentre outras, a necessidade de se conhecer as características desses jovens estudantes, tendo em vista a importância do fator idade em relação à HPC. Segundo o autor, essa hipótese pauta até que ponto os jovens iniciantes podem ser mais predispostos (ou menos predispostos) à aquisição de um idioma adicional do que os iniciantes mais velhos (JOHNSTON *et al.*, 2009).

Em diálogo com essa visão, Merlo (2019, p. 83) acrescenta que “a HPC ainda é um assunto sobre o qual os pesquisadores estão longe de convergir”. Portanto, não há como afirmar, de maneira categórica, que quanto mais cedo é melhor para se aprender uma língua adicional baseando-se apenas nessa hipótese, pois esta encontra-se comprovada apenas no que diz respeito à aquisição de língua materna e apenas posteriormente foi admitida no campo de estudos sobre o aprendizado de línguas adicionais.

Além disso, no Brasil, a HPC tem atuado como justificativa para diversos segmentos da sociedade, em especial àqueles voltados ao ensino comercial do idioma. Editoras de material didático, escolas de idiomas e escolas bilíngues privadas que se interessam na expansão desse ensino para crianças têm se proliferado rapidamente no cenário escolar, e se valido da HPC para advogar em prol da ideia de que a infância seja um período de tempo no qual o aprendizado de línguas se dá com relativa facilidade, o que resulta, de maneira geral, em um processo bem-sucedido.

Para explicar este pressuposto - segundo o qual a precocidade necessariamente estaria no cerne do sucesso na aprendizagem de idiomas -, Merlo (2019) apoia-se nas ideias de Lennenberg (1969) de que o período de tempo propício para o aprendizado de línguas ao qual a HPC se refere dura até a puberdade e, após esse período, devido à maturação do cérebro, a aquisição da língua materna é consolidada; assim, como consequência, há perda de flexibilidade para aprender uma língua adicional.

Todavia, baseados em estudos que oferecem apoio à HPC e em outros que sugerem o oposto, Johnston *et al.* (2009) chegam a uma conclusão semelhante à de Singleton (1989), na qual ambos argumentam cautelosamente que é melhor aprender uma língua adicional quando se é mais jovem se este processo for se consolidar a longo prazo e sob certas circunstâncias. Para tanto, os autores enumeram diferentes vantagens relacionadas à aprendizagem para os dois grupos, sendo que os iniciantes mais velhos podem ter a seu favor um mapa conceitual mais sofisticado de mundo (que lhes permite conhecer antecipadamente conceitos por trás de palavras novas da LI), mais experiência em lidar com gêneros textuais (conversas, apresentações, relatórios, etc.), maior habilidade em negociar significados (interação), e maior probabilidade de domínio de estratégias de aprendizagem (JOHNSTON *et al.*, 2009). Já os jovens iniciantes podem ter como vantagens aspectos relacionados às habilidades orais, ao tempo de exposição à língua, aos processos de aquisição e à construção da identidade, sendo eles:

relativa facilidade em adquirir o sistema de som do idioma adicional; menos provável que seja "uma língua ansiosa"; mais tempo geral está disponível; uma série de processos de aquisição pode entrar em jogo ao longo do tempo, variando de intuitivo a analítico; suas habilidades e consciência cognitiva, linguística, emocional, social, intercultural podem ser estendidas para ajudá-los a formar uma identidade que deve ser diferente da identidade daqueles que começam mais tarde aos 11 ou 12 anos de idade, porque no caso deles, muitos componentes de sua identidade já estão em um estado avançado de formação. (JOHNSTON *et al.*, 2009, p. 34)²⁷

Convergindo, em partes, no que diz respeito às teorias que sustentam a HPC com relação à aquisição do sistema de som do idioma adicional, Merlo (2019, p. 83), reconhece que “as crianças parecem ter maior facilidade em reproduzir determinados sotaques do que os aprendizes mais velhos”. Contudo, temendo uma concepção de língua como “sistema homogêneo e estanque” (MERLO, 2019, p. 83), a autora questiona a introdução do ensino de uma língua adicional para crianças com base na justificativa de que elas aprenderiam com mais facilidade a “pronúncia correta”, devido ao fato de que, em busca dessa pronúncia ideal, a HPC pode colocar o falante nativo em posição central por supostamente deter a língua em sua

²⁷ relative ease in acquiring the sound system of the additional language; less likely to be ‘language anxious’; more time overall is available; a range of acquisitional processes can come into play over time, ranging from intuitive to analytical; their cognitive, linguistic, emotional, social, intercultural awareness and skills can be extended to help them form an identity that is bound to be different from the identity of those who begin later at (say) the age of 11 or 12 because in their case many components of their identity are already in an advanced state of formation.

totalidade e também menosprezar as relações de poder bem como os contextos sociais e culturais dos aprendizes.

(...) tal concepção exclui os diversos repertórios linguísticos e as diversas práticas nas quais os falantes se engajam ao redor do mundo (principalmente quando se trata do inglês), além de contribuir para a manutenção da valorização dos sistemas fonológicos de países linguisticamente hegemônicos, como os Estados Unidos e a Inglaterra (no caso da língua inglesa) (MERLO, 2019, p. 83).

Ademais, estudos de Rahman *et al.* (2017, p. 4) sobre os fatores de idade, aquisição da segunda língua, HPC e proficiência, discorrem a respeito da relevância de se comparar o falante de uma língua adicional com o nível de proficiência de um falante nativo e concluem que, “quer a HPC seja válida ou não, o ponto de comparação não deve, contudo, ser a realização final (*Ultimate Attainment* - UA) ou a proficiência nativa, o que não tem qualquer fundamento.”²⁸ Acrescentam ainda que este tipo de abordagem, centrada no falante nativo, é pessimista e prematura, e concordam com Cook (2002) de que, em vez de uma comparação desigual que segue um padrão monolíngue com os falantes nativos, os falantes de uma língua adicional devem ser avaliados nos seus próprios direitos e padrões, tendo suas relações entre língua e cultura respeitadas. Desse modo,

A língua nativa é muito ligada à cultura (Hill, 1970). Por conseguinte, numa sociedade multicultural como a Índia, em que as pessoas são na sua maioria multilíngues, não podem ser contados como falantes nativos para L2 ou L3. Em particular, um típico indiano do Sul pode falar e compreender Hindi, Marathi ou Panjabi, mas não pode ser um falante nativo, uma vez que em algum momento, a sua cultura irá interferir (RAHMAN *et al.*, 2017 p. 4).

29

Além da questão supracitada, Merlo (2019) traz outros estudos contrários à HPC, como os de Muñoz e Singleton (2011), que apontam dificuldades para diferenciar os indivíduos que iniciaram o aprendizado de uma língua adicional antes do suposto período crítico daqueles que o fizeram posteriormente, pois os resultados das pesquisas sobre o funcionamento do cérebro e o comportamento linguístico não têm sido contundentes. Além deste, estudos de Marinova-Todd, Marshall e Snow

²⁸(...) whether the CPH is available or not can be argued, however, the point of comparison should not be UA or native-like proficiency, which is beyond argument.

²⁹Native language is highly culture bound (Hill, 1970). Therefore, in a multicultural society like India, where people are mostly multilingual, they cannot be counted as native speakers for L2 or L3. In particular, a typical South Indian may speak and understand Hindi, Marathi, or Panjabi but, cannot be a native speaker since at some point of time, their culture will interfere.

(2000) apontam falhas na HPC relacionadas à má interpretação dos fatores a respeito do ritmo de aprendizado da língua, à má atribuição de conclusões relacionadas a fatores neurobiológicos sobre proficiência linguística, e ainda à maior ênfase dada aos casos de aprendizes adultos malsucedidos (MERLO, 2019).

Diante disso, deve-se levar em conta também que a HPC é um marco, e, estando a ciência em constante movimento, já existem desenvolvimentos posteriores nesse campo, como os estudos de Bialystok (2017, p. 3), os quais apontam que “o bilinguismo é uma experiência que tem o potencial de modificar o cérebro e os sistemas cognitivos em geral”³⁰. Soma-se a isto o fato de que a idade pode ser um fator importante para o aprendizado de LAC, especialmente quando associada a questões sociais, culturais e educacionais e visando um ensino de línguas mais ético e menos neoliberal (MERLO, 2019). Desse modo, a autora concorda com Menezes de Souza (2019) na proposição de que a sensibilização linguística dos aprendizes e não a retenção do léxico é que deve ser o objetivo principal do ensino de uma LAC, visto que, por meio do contato com diferentes repertórios linguísticos, as crianças podem apreciar as diferenças, percebendo que as pessoas pensam, agem e se comunicam de modos diferentes. Assim, nas palavras de Menezes de Souza (2019),

Uma sensibilidade linguística é para ensinar para a criança: “olha, papai e mamãe falam assim. Papai, mamãe: em casa se usam essas palavras. Em outro lugar, é daddy, é mommy”. Mostrar para criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo. “Olha como, para falar essa palavra você tem que mexer com a boca de forma diferente. Fala thin, ou fala cat, é diferente de can’t ou de Kathy. Então você tem que colocar os dentes, a língua”. Enfim, as pessoas usam os corpos de formas diferentes, em locais diferentes. Essa é uma sensibilização linguística e tem um propósito. O propósito educativo disso é apreciar as diferenças. Quando a criança percebe que as pessoas se expressam de formas diferentes em línguas diferentes, ela vai saber porque que as pessoas no seu bairro falam de um jeito e as pessoas da escola falam de outro; porque que os meninos falam e agem de um jeito e as meninas de outro, e assim por diante. Isso é a educação baseada na sensibilidade linguística (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 253).

Apreciar as diferenças, como propósito educativo, corrobora o eixo de interculturalidade³¹ presente na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no qual

³⁰ (...)bilingualism is an experience that has the potential to modify brain and cognitive systems more generally (...)

³¹ A este respeito, Walsh (2009), explica que existem dois tipos de interculturalidade: a interculturalidade funcional, que assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais, respondendo e sendo parte

“a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAUI, 2008, p. 52). Entretanto, diante de uma visão disciplinar de conteúdo - tendência proeminente nas escolas – e de seus efeitos na elaboração de projetos transdisciplinares, o caráter não compulsório do ensino de LAC na educação infantil e nos anos iniciais do EF, pode limitar ainda mais o desenvolvimento do eixo intercultural das crianças nesta etapa de ensino.

Tais discussões são de extrema relevância ao pautarmos a elaboração (ou não) de uma PLE voltada para o ensino de LAC no contexto da EB pública brasileira, levando-se em conta que, no Brasil, segundo Parma (2013), outros sentidos são atribuídos a esta modalidade de ensino, especificamente de LI, acessível quase que majoritariamente por meio da rede privada. Esses são sustentados pelas práticas de mercado que procuram, de maneira sistemática, regular e adequar as crianças a futuros profissionais inseridos de maneira eficaz no mercado de trabalho.

Além disso, a respeito da educação bilíngue no Brasil, em escolas da rede privada, Megale e Liberali (2016) destacam que o ensino que ocorre por meio de uma prática denominada Educação Bilíngue de Elite (EBE) reforça seu caráter elitista e não é suficiente, pois é preciso uma formação multilíngue consciente que pode ser realizada por meio de

(...) estudo e leis que organizem a área, propiciando uma visão cidadã para essas experiências EBE que envolvam uma postura a partir da qual cada indivíduo assuma suas escolhas e práticas linguísticas e seus modos de interação particulares, atentos às implicações socioculturais que terão e as relações e os sentimentos de pertencimento resultantes. (MEGALE E LIBERALI, 2016, p. 20).

Corroborando as autoras e contrapondo-se aos sentidos ligados a relações econômicas em que há a busca pelo sucesso, pelo dinheiro, pela dominação dos demais e pela competitividade para ser o “melhor” desde a primeira infância, Merlo (2019, p. 86) propõe uma educação linguística que supere “a projeção do seu

dos interesses e necessidades das instituições sociais, mas deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural que mantém a desigualdade; e, a interculturalidade crítica, que é “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22), que parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença colonial - não simplesmente cultural – que foi construída em função disso.

potencial somente para o futuro, para o que a criança³² pode ‘vir a ser’ se aprender uma língua estrangeira” além de que realmente transforme suas relações sociais com o mundo tanto no presente quanto no futuro, valorizando-a pelo que ela é (MERLO, 2019).

Nesse sentido, Rocha (2007, p. 279) destaca o papel formador de uma língua adicional, cujo objetivo principal deve estar focado no desenvolvimento da competência intercultural e integral da criança, por meio de um ensino calcado em “fins emancipatórios que amplie sua visão de mundo sem desconsiderar seus próprios interesses ou desqualificar seus valores e constituição cultural”. Em outras palavras, a autora recorre a Ellis (2004) para explicitar a dimensão que tal ensino pode alcançar por meio do desenvolvimento de uma consciência metacognitiva nas crianças, pois este

(...) envolve o trabalho com a autoconsciência do aprendiz, com o objetivo de que ele transcenda sua etnocentricidade. Ainda segundo a mencionada autora, tal processo envolve, também, o fortalecimento da compreensão de um mundo plural e da necessidade da paz mundial, o incentivo à curiosidade e à motivação da criança, visando à construção de atitudes positivas frente às diferenças (ROCHA, 2007, p. 279).

Além disso, no que tange à educação bilíngue/multilíngue, Megale e Liberali (2016) afirmam que esta deveria acontecer

(...) como um projeto que gerasse direitos equitativos às minorias, desenvolvimento de agência em termos de atitudes e de políticas linguísticas, e recursos para participação na comunidade internacional (GARCÍA, 2009). Em uma visão ampla, poderia ser entendida como essencial para todos, pobres e ricos, crianças e adultos, falantes de línguas oficiais ou/e nacionais, falantes de línguas regionais, imigrantes ou indígenas, ouvintes ou surdos, de educação especial ou regular, uma vez que estamos em um mundo multilíngue (GARCÍA, 2009) e superdiverso (VERTOVEC, 2007), que tem o inglês como língua de comunicação ampla (MEGALE E LIBERALI, 2016, p.13).

³² Vale acrescentar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)²⁷, em seu Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009). Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018).

Johnston (2009) acrescenta ainda que somente é possível existir um ensino de línguas adicionais - que seja ofertado de maneira justa e igualitária – através do planejamento em longo prazo, do desenvolvimento de legislação e de políticas adequadas ao contexto, além do apoio de agências nacionais ou internacionais que deem a devida atenção a questões relacionadas ao *status* da língua, aos recursos adicionais necessários e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Eu diria que, para que o sucesso na ELL (*Early language learning*) seja generalizado, deve haver uma quantidade significativa de desenvolvimento de políticas em larga escala em nível nacional (ou pelo menos em nível regional dentro de um país). Não vejo a ELL com sucesso generalizado se a abordagem for inteiramente "ascendente" 'bottom-up' - isto é, deixada por iniciativa de escolas e professores individuais (JOHNSTON, 2009, p. 32).³³

Desse modo, dados os diferentes sentidos que podem ser atribuídos ao ensino de LAC em nosso país, a necessidade de desenvolvimento de políticas em larga escala em âmbito nacional - como uma PLE de Estado que não se baseie no monolinguismo para nortear todo o sistema educacional - e, por conseguinte, de uma oferta equitativa de educação multilíngue, pois vivemos em um mundo multilíngue, a próxima seção abordará o desenrolar da Educação Bilíngue/Multilíngue.

3.2 BILINGUISMO, TRANSLINGUAGEM DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Segundo Megale (2019), juntamente com o crescimento do número de escolas bilíngues no Brasil, crescem também as tensões que envolvem a temática. Por esse motivo, é impossível omitir-se perante sua existência e as demandas impostas por sua disseminação, bem como perante os princípios curriculares e a formação de docentes para atuar nesse setor. Diante disso, a autora explica que quando se discute a Educação Bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, “esses estudantes, com frequência, vêm de comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas no Brasil, e algumas de imigrantes hispânicos, nos Estados Unidos” (MEGALE, 2019, p. 15).

³³ I would go so far as to say that for success in ELL to be generalized there has to be a significant amount of large-scale policy development at national level (or at least at regional level within a country). I do not see ELL becoming successfully generalized if the approach is entirely 'bottom-up' – that is, left to the initiative of individual schools and teachers.

Já a Educação Bilíngue para classes dominantes é entendida como “uma Educação quase sempre de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior” (MEGALE, 2019, p. 15). Desse modo, tendo em vista que, até o momento, poucas pesquisas foram realizadas com a finalidade de entender esse fenômeno no país, a autora busca responder questões importantes relacionadas a quem é o sujeito bilíngue que se forma nas escolas bilíngues brasileiras, qual tipo de bilinguismo se promove, e o que caracteriza a escola bilíngue no Brasil.

Para tanto, a autora traz uma série de definições sobre sujeito bilíngue e uma das primeiras definições (MEGALE, 2019, p. 16), baseia-se no pensamento de Bloomfield (1935), em que o sujeito bilíngue é “aquele que teria um controle de duas línguas semelhante ao que teriam, presumidamente, os falantes nativos de cada uma delas”. Em contraponto, para Macnamara (1967), um sujeito bilíngue seria “qualquer indivíduo que tivesse uma competência, por mínima que fosse, em qualquer uma das quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção orais e escritas)”. Entretanto, ambas as definições se atêm a apenas uma dimensão do bilinguismo: o nível de proficiência nas duas línguas em questão.

Todavia, baseada em Hamers e Blanc (2000), Megale (2019), explica que esse fenômeno é muito mais complexo, visto que envolve uma variedade de aspectos. Esses autores propõem que seis dimensões de bilinguismo e quinze tipos de sujeitos bilíngues sejam contemplados, já que buscam se atentar ao caráter multidimensional do bilinguismo, sendo eles: o bilíngue balanceado (que possui competência linguística equivalente em ambas as línguas) e o bilíngue dominante (o qual possui competência maior em uma das línguas, geralmente em sua língua de nascimento), que são concebidos a partir da *competência relativa*, cujo foco encontra-se na competência linguística do bilíngue. Já o bilíngue composto (o indivíduo apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes) e o bilíngue coordenado (apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes) são definidos a partir da *organização cognitiva*.

O bilinguismo infantil subdivide-se em simultâneo (no qual a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposta a elas desde o nascimento) e consecutivo (em que a criança adquire a língua adicional ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua de nascimento), e essas divisões

são concebidas a partir da *idade de aquisição das línguas*. O bilinguismo endógeno (imerso em uma comunidade na qual as duas línguas são utilizadas) e o exógeno (inserido em uma comunidade em que a língua adicional não é utilizada como meio de interação) são definidos de acordo com a *presença ou não de falantes da língua adicional no ambiente social*. O bilinguismo aditivo (em que as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da língua adicional ocorre sem perda ou prejuízo da língua de nascimento) e no bilinguismo subtrativo (a língua de nascimento é desvalorizada no ambiente, gerando sua perda ou prejuízo) são caracterizados a partir do *status atribuído às línguas na comunidade* (MEGALE, 2019).

Por fim, o bilíngue bicultural (indivíduo que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles), o monocultural (indivíduo bilíngue que se identifica e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos), o acultural (o qual é considerado o indivíduo que renuncia a sua identidade cultural relacionada com a língua de nascimento e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua adicional) ou descultural (quando o indivíduo desiste da identidade cultural relacionada a seu grupo de origem, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional) são definidos de acordo com a *identidade cultural* (MEGALE, 2019).

Por outro lado, apoiada em Wei (2000), Megale (2019) destaca que não se pode conceber o bilinguismo como um fenômeno estático no qual é possível colocar os sujeitos bilíngues em categorias prefixadas, pois este pode se manifestar de diferentes maneiras e se modificar de acordo com fatores históricos, culturais e políticos, dentre outros, da mesma forma que as identidades nacionais, que também não são estáticas nem monolíticas, visto que contribuem com uma gama de diversidade de identidades culturais por estarem em constante mutação no interior dos países. Assim, as tipologias descritas anteriormente estão alicerçadas em uma visão equivocada de cultura na qual “as culturas seriam conjuntos de traços ou características fixas, imutáveis, que cada grupo que vive em determinado país possuiria e que o faria ser reconhecido como pertencente a uma nacionalidade específica” (MEGALE, 2019, p. 20).

Além dessa constatação, Wei (2000) também compilou uma série de categorias para alocar os sujeitos bilíngues, a qual é “vastamente utilizada por diversos estudiosos para classificar sujeitos bilíngues baseia-se na definição de

bilíngue equilibrado (ou bilíngue balanceado, ou ambilíngue, ou bilíngue simétrico, ou equilíngue, ou bilíngue total)” (MEGALE, 2019, p. 18).

Contudo, estas classificações também são problemáticas, pois desconsideram o fato de que o indivíduo sempre desenvolverá conhecimentos distintos nas línguas de seu repertório relativos às demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais convive - como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente ele alcançará o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua com que opera -. Isso remete não somente à possibilidade da existência de bilíngues que possuiriam conhecimento linguístico equivalente em suas duas línguas, mas também à mesma noção de bilíngue perfeito defendida por Bloomfield (1935), por considerar as competências equivalentes semelhantes às aquelas apresentadas por falantes nativos, e também como baliza para mensurar o controle ou conhecimento das línguas pelos falantes bilíngues.

Além disso, a partir do final do século XXI, diversos estudiosos questionaram a noção de bilinguismo equilibrado (GROSJEAN, 1982; ROMAINE, 1989), juntamente com a ideia de que “crianças e adultos bilíngues eram igualmente competentes em duas línguas, em todos os contextos e com todos os interlocutores” (MEGALE, 2019, p. 19). Nesse sentido, a autora apoia-se em Maher (2007, p. 73) para explicar que o bilíngue, na verdade, é “capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas”. Isto porque seu desempenho linguístico varia de acordo com as características de suas práticas comunicativas (tópico, modalidade, gênero discursivo em questão, necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala).

A autora acrescenta que, segundo Garcia e Wei (2014), a noção de bilinguismo equilibrado baseia-se em uma visão estruturalista de língua na qual “o falante ideal estaria situado em uma comunidade linguística homogênea e teria competência absoluta das estruturas de sua língua” (MEGALE, 2019, p. 19). Entretanto, apoiada em Kramsch (1998), a autora explica que além da língua não ser um sistema de estruturas independente das interações humanas, também não existem comunidades linguísticas homogêneas, visto que os indivíduos sempre pertencem a grupos distintos e cada um desses agrupamentos apresenta um registro específico (vocabulário, jargões, expressões e uso de língua próprios).

Desse modo, torna-se evidente a impossibilidade de um indivíduo deter essa competência absoluta da língua, pois dificilmente pertencerá a todos os grupos de sua sociedade.

Ademais, apoiada nas críticas de García (2009) sobre a visão das práticas linguísticas do sujeito bilíngue de uma perspectiva monoglóssica de bilinguismo, Megale (2019, p. 20), aponta que outras categorizações que nomeiam “uma língua claramente como a primeira do falante e a língua adicional como a segunda são problemáticas”, pois remetem ao entendimento de sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues.

Baseada em especialistas como Grosjean (1982), Megale (2019) acrescenta que um novo sistema linguístico - diferente daquele dos monolíngues - é produzido na presença de duas línguas e suas interações no sujeito bilíngue. De fato, esse sistema também é completo, já que “responde às necessidades do indivíduo de se comunicar usando uma ou outra língua ou, em alguns contextos, as duas concomitantemente, em uma situação específica” (MEGALE, 2019, p. 20). Desse modo, apoiada em Garcia (2009), Megale (2019) atenta para a importância de ver “o bilinguismo de uma perspectiva heteroglóssica, pela qual se considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas” (MEGALE, 2019, p. 20).

Com base em uma visão heteroglóssica de língua, Megale (2018) destaca outras definições de educação bilíngue propostas por Garcia (2009): a educação bilíngue recursiva e a educação bilíngue dinâmica. Nelas, “o bilinguismo é entendido como norma e sua estrutura reconhece as fluidas práticas linguísticas dos multilíngues em toda sua complexidade” (MEGALE, 2018, p. 6), visto que “o desenvolvimento da língua adicional parte do princípio de que o uso de línguas no século XXI requer habilidades diferenciadas e é múltiplo, uma vez que os cidadãos cruzam fronteiras físicas ou virtuais” (MEGALE, 2018, p. 6).

Sendo a língua entendida como um contínuo e as línguas de um sujeito bilíngue consideradas como interativas e complementares, os alunos podem ingressar nesses programas independentemente de seu desempenho nas línguas. Desse modo, os programas derivados de uma visão heteroglóssica de língua podem estar focalizados no resgate de línguas ancestrais (recursivos) ou no desenvolvimento de uma língua adicional à língua da comunidade de origem (os quais são dinâmicos) (MEGALE, 2018).

Com base nisso, Megale (2019) explica que as divisões clássicas de primeira e segunda língua são menos importantes na opinião de alguns pesquisadores e que o que realmente importa é expandir o conceito de repertório linguístico (BUSCH, 2015), de maneira a incluir pelo menos duas outras dimensões: as ideologias linguísticas - atitudes pessoais em relação à língua que podem restringir ou excluir categorizações linguísticas, como “quando falantes de uma língua ou de um modo de falar específico não são reconhecidos ou não se percebem como falantes legítimos dessa língua”; e a experiência vivida da língua, que “possibilita focalizar a dimensão biográfica do repertório linguístico a fim de reconstruir como o repertório se desenvolve e se modifica ao longo da vida” (MEGALE, 2019, p. 21).

Além disso, baseada em Maher (2007), a autora explica que o sujeito bilíngue funciona em um terceiro lugar (um universo discursivo próprio) - que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue nem o do falante em L2 - e está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem: sua identidade como bilíngue, portanto, encontra-se sempre em construção, ou seja, “se forma e se desdobra em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro” (MEGALE, 2019, p. 21).

Dito isso, no que tange ao conceito de Educação Bilíngue no Brasil, Megale (2019) afirma que

A definição do conceito de Educação Bilíngue é complexa e pode variar em diferentes contextos, pois depende de uma série de aspectos, entre eles a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno (MEGALE, 2019, p. 21).

Entretanto, Megale (2019, p. 22) acrescenta que a Educação Bilíngue deveria ser entendida considerando três aspectos importantes, a saber: “o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translínguar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues”. Apoiada em Garcia (2009), Megale (2019, p. 22) destaca que a noção de translínguar “se refere às múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam e dão sentido a seus mundos”, posto que o *translanguaging* “é a norma comunicativa de comunidades bilíngues e não pode ser comparada à utilização da língua por monolíngues” (MEGALE, 2019, p. 22).

Vale acrescentar que Rocha (2019), em defesa de uma educação linguística pautada pela ideia de equilíbrio pacífico e de justiça social, debatendo a colonialidade linguística e formas plausíveis de enfrentá-la, vê a translinguagem e a transculturalidade “como um caminho para a construção de contornos mais tangíveis de políticas educativas constituídas pelo e para o diálogo em praça pública” (ROCHA, 2019, p. 18), de modo a se constituírem como possibilidades de reflexões e ações que se entrelacem sem silenciar tensões e possíveis conflitos.

Observando a complexidade e a interdependência da múltipla e complexa gama de elementos e recursos necessários para a comunicação em uma sociedade superdiversa (VERTOVEC, 2007), na qual processos comunicacionais contemporâneos em espaços hiperconectados desafiam os sentidos de localização, permanência e duração (SANTAELLA, 2010), bem como a intensidade dos fluxos migratórios afetam a paisagem linguística, Rocha (2019) entende a perspectiva ecológica (COPE; KALANTZIS, 2017) “como um importante recurso que nos ajuda a olhar para as linguagens e para a educação linguística no mundo contemporâneo” (ROCHA, 2019, p. 20). Com base em Blommaert e Rampton (2011), tal perspectiva nos possibilita compreender a noção de língua/linguagem de forma expandida “como um conjunto social, cultural, político e historicamente situado de recursos móveis” (ROCHA, 2019, p. 21). Com base em Mckinney (2017) e Blommaert e Backus (2012), Rocha (2019) explica que, integrado a um repertório multimodal e multissensorial constitutivo dos processos contemporâneos de produção de sentidos, esse conjunto se revela nos complexos de recursos organizados biograficamente, que é como podem ser vistos os repertórios de uma maneira simplificada. Desse modo, nas palavras da autora

Em uma visão ecológica, expandida e descentralizada (Pennycook, 2018a), é importante que os repertórios sejam pensados para além do indivíduo, a fim de abranger também os agenciamentos da distribuição espacial, como também argumentam Otsuji e Pennycook (2010). Nesse horizonte, as **práticas de linguagens podem ser vistas como experiências sócio historicamente situadas de vida, que revelam nosso engajamento – multimodalizado, multissensorial, corporificado, espacial e ideologicamente marcado - em relações dinâmicas de produção de sentido junto às pessoas e ao mundo (animais, contextos espaciais e demais elementos que possivelmente constituam nossa existência).** Essas experiências realizam-se em contextos e espaços específicos e localizados, com base em nossas trajetórias de vida e em nossos repertórios, indiciando, portanto, pontos de vista específicos e valores socioculturalmente e historicamente (re)construídos. Nessa vertente, a

perspectiva translíngue emerge a fim de questionar o monolíngue, o monolítico e o monológico (...) (ROCHA, 2019, p. 21).

Em vista disso, com base em Garcia e Li Wei (2014) e Mignolo (2000), a autora explica que *translanguaging* diz respeito a práticas diversas e plurais - que nos levam a tratá-las como translinguagens ou como unidades reais de comunicação discursiva, como um enunciado (VOLÓCHINOV, 2017), um todo de sentido, concreto, único e irrepetível, e um elo na cadeia discursiva – que envolvem empoderamento, em termos identitários e comunicativos (CANAGARAJAH, 2017), pois “diz respeito aos repertórios que são mobilizados pelos falantes para produzir sentidos e indexar suas identidades nas práticas comunicativas” (ROCHA, 2019, p. 22). Desse modo, o *translanguaging*

rompe com formas rígidas de pensamento e delimitação do que sejam as línguas/linguagens, dizendo respeito a “práticas novas de linguagens que tornam visíveis a complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com histórias diferentes”, ao mesmo tempo em que “permite a emergência de histórias e compreensões que haviam sido enterradas em meio a identidades fixas, limitadas pelos estado-nação” (ROCHA, 2019, p. 22).

Assim, no que tange aos espaços translíngues, com base em Garcia e Li Wei (2014), a autora explica que estes

(...) são capazes de articular e gerar novas identidades, valores e práticas, em meio a movimentos *criativos* – que acatam e também refutam as normas linguísticas impostas, e *críticos* – que analisam e problematizam, de modo fundamentado e transformativo, as ideologias. Cabe mencionar que, ao envolverem as dimensões críticas e criativas (Li Wei, 2011), os espaços translíngues revelam sua natureza transcolonial, possibilitando a ruptura com pensamentos hegemônicos (ROCHA, 2019, p. 24).

Nesse sentido, a orientação translíngue, como dito anteriormente, reconhece o poder das ideologias linguísticas e, baseada em Canagarajah (2017), dentre outros, Rocha (2019) destaca o potencial *transformativo* das práticas translíngues, já que as compreende “como práticas estrategicamente orientadas para resistir a quaisquer movimentos, instituições ou ideologias que tentem comprometer seu propósito transformador” (ROCHA, 2019, p. 25).

Desse modo, no que tange à relação entre linguagem e poder, Rocha (2019) destaca a necessidade de se questionar fortemente as ideologias monolíngues nos sistemas, nas políticas e nas práticas socioeducativas, visto que as práticas ideológicas produzem efeitos na educação linguística contemporânea (MCKINNEY,

2017), o que impacta e determina os recursos linguísticos, as línguas (sociais) e letramentos - os repertórios linguístico-culturais – que “são ou não ensinados e levados em conta e/ou priorizados nas práticas socioeducativas e em outros contextos de educação formal e informal” (ROCHA, 2019, p. 26).

De acordo com as orientações ideológicas, baseada em Canagarajah (2017), a autora afirma que as práticas translíngues podem ser divididas, sem cair em reducionismos ou em um viés dualista e dicotomizado, em dois campos principais: o translanguismo *reduutivo*, usado pelo neoliberalismo³⁴ – que leva a uma forma redutiva de comunicação motivada pelas noções de instrumentalidade e eficiência; e o translanguagem *expansivo*, cujas “práticas translíngues favorecem o multilinguagem crítico, sendo constituídas por um enfoque translíngue, socialmente situado, ideologicamente estratégico e ecologicamente orientado” (ROCHA, 2019, p. 27).

Além disso, a autora afirma que as relações entre translanguagem e transcolonialidade ficam mais evidentes ao emergirem de práticas translíngues como política(s) (LEE, 2017), por reconhecerem e representarem “vozes e epistemologias periféricas, em uma ótica que rompe com o olhar corretivo e com uma ordem social pré-estabelecida, colonizadora e universalista”, que permitem “a tessitura de uma multiplicidade - nem sempre harmônica, mas sempre aberta e promissora, de lentes pelas quais podemos (re)pensar as práticas de linguagens e os processos educativos na atualidade” (ROCHA, 2019, p. 28). Em outras palavras, a translanguagem é uma abordagem linguística, educativa e pedagógica que dá “ênfase aos processos de produção de sentidos nas relações humanas hoje” (ROCHA, 2019, p. 29).

Apoiada nos estudos alinhados ao apelo de “democratização epistêmica” (MIGNOLO, 2011, p. 169), desenvolvidos por Ríos e Seltzer (2017) - que definem a colonialidade “como sistemas de poder estabelecidos, desde longa data, por meio do pensamento colonialista, e que continuam a controlar o trabalho, as relações sociais e a produção de conhecimento na atualidade (QUIJANO, 2001)” – Rocha (2019, p. 29) traz exemplos de contextos urbanos de ensino e aprendizagem de inglês

³⁴ Passoni (2018), explica que o neoliberalismo pode ser definido tanto como uma ideologia quanto uma doutrina político-econômica, que visa incorporar os diferentes aspectos e experiências da vida humana – como a educação, as línguas e os modos de ser e falar - à esfera econômica, de modo que o mercado possa regulá-los, de acordo com suas forças. Desse modo, Canagarajah (2017) explica que as agências neoliberais mantêm as línguas separadas e hierarquizadas, tratando-as como instrumentos para fins lucrativos, que se configuram no translanguismo *reduutivo*.

envolvendo o que se considera como um outro tipo de bilinguismo: o bilinguismo emergente (GARCÍA; KLEIFGEN, 2010), no qual

Ao acatarem as noções propostas por Mignolo (2000) de pensamento fronteiriço e de paradigma outro, Ríos e Seltzer (2017) buscam criar espaços translíngues (Li Wei, 2011; García e Li Wei, 2014) nas salas de aula. Nesse enfoque, as autoras procuram viabilizar modos alternativos de tratar as línguas/linguagens e o conhecimento, em uma tentativa de “desinventar” o inglês nos contextos em que essa língua impõe seu caráter hegemônico e perpetua narrativas coloniais (RÍOS; SELTZER, 2017, p. 58). Em suas reflexões, Ríos e Seltzer (2017) argumentam que o enfoque translíngue pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento da consciência metalinguística e para a reflexão crítica acerca das identidades linguístico-culturais dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove rupturas diante de ideologias colonialistas. Nesse viés, a translanguagem, como prática e como pedagogia (GARCÍA; FLORES; WOODLEY, 2012), apresenta um forte potencial de permitir a emergência e o reconhecimento de modos subalternizados de ser e dizer na sociedade moderna e colonial (ROCHA, 2019, p. 29).

Dito isso, Megale (2019) considera que no cerne da Educação Bilíngue deve estar também a promoção de saberes que remetem à sensibilização intercultural, ou, em outras palavras, a “uma Educação que tem como objetivo romper com uma visão essencialista de cultura e que, de outra feita, a concebe em contínuo processo (CANDAU, 2008) de elaboração, de construção e reconstrução” (MEGALE, 2019, p. 22). Apoiada em Maher (2007, p. 12), para quem a Educação Bilíngue visa “a instauração do diálogo entre as culturas”, pois é aí, “nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado e que relações mais equânimes podem ser construídas”, Megale (2019, p. 23) entende que, para além da promoção do bilinguismo e de saberes diversos construídos por meio das línguas de instrução, a Educação Bilíngue deve, dentre seus objetivos centrais, “viabilizar diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e, por vezes, conflitantes”, de modo que situamos este como o entendimento do que é fundante em uma Educação Bilíngue adotado para este estudo.

No Brasil, no entanto, Megale (2019) explica que é comum a ideia de que a Escola Bilíngue é aquela na qual existem aulas em português e em inglês, devido principalmente aos meios de comunicação. Essa ideia contribui para o enraizamento da ideologia do monolinguismo, pois implica no apagamento linguístico das minorias do país - compostas por membros de nações indígenas, de comunidades surdas e de imigrantes, que representam uma parcela considerável da população brasileira.

Além disso, tal perspectiva fortalece o crescimento das escolas bilíngues que se limitam a aulas em português e em inglês, o que faz com que essa modalidade de Educação Bilíngue seja comumente considerada como “a Educação Bilíngue do Brasil”. O que, a propósito, não é verdade, diante do fato de que

Em decorrência da circulação de cerca de 220 línguas no território nacional, além do português (MAHER, 2013), observa-se o estabelecimento de propostas de Educação Bilíngue que as contemplam (MEGALE, 2017): Educação Bilíngue Indígena, respaldada pela Constituição Brasileira de 1988; Educação Bilíngue para Surdos, assegurada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005; Educação Bilíngue em Contextos de Imigração; e Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira (MEGALE, 2019, p. 23).

Contudo, Megale (2019), no momento de sua reflexão, destaca também o fato de não haver – até aquele momento – uma lei específica, em âmbito nacional, que regule claramente o funcionamento das Escolas Bilíngues que ofertam o ensino de português e de uma língua estrangeira. De modo que, mesmo diante do cenário atual, apenas dois estados (Rio de Janeiro e Santa Catarina) se propuseram a pensar no caráter dessa modalidade educativa e na formação adequada para os professores que atuam nesse contexto. Assim, em 2013 e 2016, esses foram os únicos a lançar, respectivamente, “documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta de Educação Bilíngue em escolas de EB de seus territórios” (MEGALE, 2019, p. 24).

Tais regulamentações apresentam incongruências e contradições (MEGALE, 2019, p. 24), bem como “uma inconstância no que se refere ao uso das línguas nas instituições de ensino e informações difusas sobre o funcionamento destas”. Ademais, o crescimento dessas escolas bilíngues “continua a suscitar a discussão sobre o papel do inglês dentro da escola: ainda que com maior carga horária, o inglês é ensinado apenas como matéria ou também utilizado como língua de instrução?” (MEGALE, 2019, p. 24).

Essa realidade, segundo a autora, contribui para que diferentes tipos de escolas se denominem bilíngues. De modo geral, o crescimento dessas escolas no Brasil ocorre, majoritariamente, no setor privado e se adequa a alguma das seguintes propostas, que podem tanto ser elaboradas pela própria escola como terceirizadas: (1) escolas bilíngues com um currículo no qual o português e o inglês estão integrados (com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais

componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português); (2) escolas bilíngues com um currículo adicional (a maioria desses sistemas e programas baseia-se na abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) - há a incorporação de um currículo que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares); (3) escolas bilíngues com um currículo optativo (oferecem um período extra no qual os alunos, por opção, têm uma complementação em seus estudos em inglês, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL). No que tange às instituições públicas, existem algumas que oferecem Educação Bilíngue, como no município do Rio de Janeiro, onde há 25 instituições de Educação Bilíngue, sendo 9 para o ensino de inglês, 12 para o espanhol, 3 para o alemão e 1 para o francês (MEGALE, 2019, p. 25).

Nesse sentido, como o foco deste estudo é o ensino de línguas para crianças da EB, refletindo sobre uma educação linguística crítica, apoiada em Ferraz (2015), Malta (2019, p. 65) compreende e destaca que a visão neoliberal e colonizadora é algo que permeia o ensino de inglês com crianças. Todo o *marketing* das escolas privadas bilíngues, com currículos de países imperialistas de LI, como Canadá e Estados Unidos, é voltado não apenas para a aprendizagem da língua estrangeira, mas para as práticas culturais relacionadas estritamente a esses países. Além disso, incentivar a criança a aprender inglês para viajar para a Disney, para assistir filmes e/ou brincar com brinquedos dessa marca também é um ponto relacionado a uma visão neoliberal e colonizadora (SOUZA, 2018). Outra forma de colonizarmos as crianças se dá por meio da promoção de um idioma em detrimento do outro, ou certo tipo de comportamento, considerado mais adequado de acordo com os moldes de determinado nicho da sociedade (MALTA, 2019).

O conhecimento de diferentes culturas, as viagens, e as relações com outros meios sociais são enriquecedoras, mas, apoiada em Malta (2019), considero que a língua pode trazer muito mais possibilidades à criança se apresentada de maneira crítica e questionadora.

Desse modo, a criança é historicamente oprimida quando considerada incapaz de produzir conhecimento e/ou de se colocar enquanto indivíduo na sociedade. Baseada em Monte Mór (2013) e Freire (1996), Malta (2019) afirma que não devemos ter receio em estimular o senso crítico e questionador nos estudantes desde a Educação Infantil. Na pedagogia crítica proposta por Freire, o fato de ainda

não terem sido alfabetizadas, ou da pouca idade que apresentam, não exime as crianças de contribuírem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, “ao conjugar dinamicamente linguagem e realidade, a criança já se faz capaz de perceber, numa leitura crítica, o ambiente – inclusive o ambiente educacional – no qual está inserida, tornando-se capaz de interferir nele”, ou seja, a criança torna-se capaz de “pensar o mundo e a (s) sociedade (s), fazendo com que ela seja responsável pelas relações estabelecidas em seu contexto” (MALTA, 2019, p. 72).

Assim, um(a) educador(a) com a visão da educação crítica, valendo-se de diferentes conceitos e teorias, elabora um currículo e práticas pedagógicas que promovem a emancipação da criança, tornando-a capaz de aprender com autonomia, não esperando apenas receber o conhecimento no decorrer das aulas, de modo que

a autonomia, a crítica, o empoderamento e a conscientização do que está acontecendo em sala de aula permitem às crianças serem responsáveis não só pelo próprio aprendizado, mas pela formulação da própria conceituação da língua. Dessa forma, a(o) estudante poderá, desde cedo, entender-se como protagonista em seu contexto educacional, compreendendo-se como parte fundamental em seu processo de ensino aprendizagem, e não apenas como ouvinte/repetidor do que lhe é dito (MALTA, 2019, p. 70).

Para tanto, Malta (2019) afirma que os letramentos críticos (como os multiletramentos e o letramento visual, por exemplo) têm sido um caminho usual para o estímulo à criticidade, especialmente devido à ausência de formação de professores específica para o ensino de línguas para crianças e de documentos regulamentadores para essa prática. Assim, no que tange ao ato de letrar, apoiada em Janks (2010), a autora afirma que

(...) letrar significa conscientizar a criança sobretudo sobre as relações de poder e diversidade de pensamentos intrínsecos aos indivíduos e, conseqüentemente, à sociedade a sua volta. Dessa forma, mesmo que muito pequena, ela poderá ser capaz de ser responsável por seus próprios pensamentos, questionando seus contextos sociais, econômicos, familiares, educacionais, a fim de constituir seu próprio discurso (MALTA, 2019, p. 73).

Nessa conformidade, evidencia-se a necessidade de se formar professores aptos para ensinar línguas em contextos multilíngues/plurilíngues como o nosso, que saibam letrar e sensibilizar linguisticamente e interculturalmente crianças e adolescentes, tanto em escolas bilíngues quanto no ensino de LAC.

Dito isso, vale acrescentar que, dadas as diferentes especificidades da realidade, existem países que implementam modelos em que o bilinguismo e as práticas multilíngues/plurilíngues e/ou decoloniais estão presentes e podem servir de possibilidades para que se pense a partir da realidade brasileira. Dentre esses, trazemos, a seguir, um exemplo que pode contribuir para empoderar os povos indígenas em sua luta contra a extinção e fomentar a discussão sobre a construção de uma epistemologia decolonial³⁵, inclusive no Brasil.

3.3 UMA ALTERNATIVA DECOLONIAL: OS NINHOS DE LÍNGUA

Berardi-Wiltshire *et al.* (2015) abordam um movimento que criou uma revolução paradigmática a qual vem inspirando a revitalização, o renascimento e o fortalecimento dos valores tradicionais, da visão de mundo, da cultura e da língua Māori na Nova Zelândia, o qual se iniciou na década de 1970.

Assim como aconteceu e ainda acontece com as línguas e os povos indígenas no Brasil, o impacto da colonização trouxe doenças e guerras, bem como quase provocou a extinção da língua e da cultura do povo Māori na Nova Zelândia. Contudo, lá, uma visão forte de elevação da autoestima motivou o movimento e as organizações que lhe deram expressão e, desse modo, tomaram a manutenção e a revitalização da língua e da cultura Māori como seu componente central. Os programas empreendidos, diretamente responsáveis por salvar a língua e a cultura

³⁵ Mignolo (2009) explica que as experiências e necessidades imperiais têm sido projetadas para o globo no sentido de controlar e gerir populações de acordo com os interesses imperiais. Entretanto, lugares considerados pelo homem ocidental como de não pensamento - de mito, de religiões não ocidentais, de folclore, de subdesenvolvimento envolvendo regiões e pessoas - têm vindo a acordar do longo processo da ocidentalização, com respostas provocadas pela criação e recriação da matriz colonial do poder: “uma complexa estrutura conceitual que orienta as ações no domínio da economia (exploração do trabalho e apropriação da terra/recursos naturais), da autoridade (governo, forças militares), do gênero/sexualidade e do conhecimento/subjetividade” (MIGNOLO, 2009, p. 177). Tais respostas confrontam teorias imperiais teopolíticas e egopolíticas baseadas em pressupostos da universalidade do saber ocidental e fundamentação institucional e, por se referirem à matriz colonial de poder, são denominadas decoloniais (Mignolo, 2007b). Desse modo, “o pensamento decolonial pressupõe a desvinculação (epistêmica e política) da teia de conhecimento imperial (teopoliticamente e egopoliticamente fundamentado) da gestão disciplinar” (MIGNOLO, 2009, p. 178). Nesse sentido, o autor traz a corpo-política do conhecimento, que envolve a construção do conhecimento para o bem-estar vindo de experiências e necessidades locais de modo que, a questão “como salvar o capitalismo”, que surgiu fortemente depois da crise financeira de Wall Street, por exemplo, como uma questão decolonial seria: “Por que salvar o capitalismo e não salvar seres humanos? Por que salvar uma entidade abstrata e não as vidas humanas que o capitalismo está constantemente destruindo?” Desse modo, “o pensamento decolonial e a opção decolonial colocam a vida humana e a vida em geral em primeiro lugar” (MIGNOLO, 2009, p.178) e não unem forças com a ‘política de Rose da vida em si’, que é o último desenvolvimento na mercantilização da vida e da biopotência (tal como Foucault a tem).

Māori da extinção, colocaram a Nova Zelândia como um caso exemplar de revitalização linguística e cultural. Por iniciativa da própria população Māori – cientes de que sua cultura e sua língua poderiam ser perdidas em um período de uma ou duas gerações, por causa do impacto letal da colonização -, várias ações e instituições educacionais (como a semana da língua Māori, os ninhos de língua, escolas infantis, e escolas de imersão) foram criadas e culminaram na exigência de que o governo neozelandês deveria, obrigatoriamente, proteger a língua e a cultura Māori. Desse modo, “o Tribunal decidiu a favor dos reclamantes e recomendou várias medidas legislativas e políticas, que levaram à designação de Te Reo Māori como língua oficial da Nova Zelândia, através do Decreto da Língua Māori emitido em 1987” (BERARDI-WILTSHIRE; *et al.*, 2015, p. 16).

“Ninho de língua” é uma metáfora relacionada à manutenção da língua e à cultura Māori pela transmissão destas às crianças das novas gerações. Em outras palavras, são os centros de educação pré-escolar e creches em que todas as atividades educacionais e instrucionais são transmitidas apenas por meio da língua Māori, de modo a proporcionar total imersão nesta cultura desde o nascimento até os seis anos de idade, quando as crianças já podem entrar na escola primária. O primeiro ninho linguístico, ou Kōhanga Reo, foi inaugurado oficialmente em 1982 e ofereceu um modelo de aprendizagem inédito, o qual utilizava o conhecimento dos mais velhos para ensinar aos jovens e, por consequência, focalizava na família/comunidade.

Comunidades Māori no país inteiro responderam com grande entusiasmo, sinceramente abraçando a iniciativa pioneira. Assim, já no ano seguinte, mais de cem novos centros pré-escolares foram estabelecidos (Te Ara, sem data). Apesar do apoio financeiro insuficiente por parte do governo, até mesmo depois do decreto governamental que tornou a língua Māori como língua oficial da Nova Zelândia em 1987, o movimento Kōhanga Reo continuou a crescer e a se desenvolver durante os anos 1980. Atingiu o maior número de escolas em meados da década de 1990, quando se registrou maior número de Kōhanga Reo do que de jardins de infância ou creches no país (Te Ara, sem data) (BERARDI-WILTSHIRE; *et al.*, 2015, p.18).

Nesse movimento dos ninhos de língua, Berardi-Wiltshire *et al.* (2015) explicam que há uma crença de que as redes de apoio das famílias e das comunidades funcionam como base e são indispensáveis para o desenvolvimento saudável das crianças e para a manutenção da língua e da cultura Māori. Nos dias

atuais, o currículo pré-escolar dos ninhos de língua se baseia em quatro princípios: empoderamento, desenvolvimento holístico, família e comunidade e relacionamento.

Da instrução pré-escolar nos ninhos de línguas, surgiu a necessidade de escolas primárias e secundárias que poderiam oferecer instrução em Maori. Assim, essas escolas preparam alunos para o Certificado Nacional de Rendimento Escolar Neozelandês, que sinaliza oficialmente a conclusão da EB. Em 2008, o contrato conhecido como o fio principal incluiu uma série de princípios educativos que as escolas precisam seguir, sendo eles: essência humana (a qual afirma a natureza da criança como ser humano com exigências espirituais, físicas e emocionais), língua (trata de política de língua e como as escolas podem 'progredir, do modo mais eficiente, com vistas à aprendizagem de língua por seus alunos'), povo (focaliza nas 'agências sociais que influenciam o desenvolvimento das crianças, em resumo, todas as pessoas com quem interagem enquanto as crianças fazem sentido de seu mundo e descobrem seu lugar legítimo nele'), mundo ('do mundo que rodeia as crianças, no qual há verdades fundamentais que afetam a vida delas'), circunstâncias de aprendizagem ('fornece todos os aspectos da boa aprendizagem, bem como os requerimentos do currículo nacional') e valores essenciais ('focaliza nos efeitos possíveis para as crianças que se formam nas Kura Kaupapa Māori' e 'define as características que as Kura Kaupapa Māori tentam desenvolver em suas crianças). Desse modo, no que tange à instrução, ela

precisa ser holística, com vistas a permitir o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e espiritual pleno das crianças. Também deve ser fortemente baseada nos fundamentos da cultura indígena para honrar seus costumes e tradições e, desta maneira, valorizar a sabedoria Māori. Como nas escolas anglófonas, o currículo das Kura Kaupapa Māori focaliza nos resultados de aprendizagem. Os objetivos de desempenho do aluno são definidos claramente para apoiar o planejamento de programas de aprendizagem e de práticas de avaliação (BERARDI-WILTSHIRE; *et al.*, 2015, p. 20).

Ademais, o ensino de inglês começa na oitava série, com aulas semanais de uma hora e meia de duração e, a partir do nono ano, os alunos estudam inglês um dia inteiro por semana, em um prédio separado da escola, pois essa é considerada um lugar espiritual, e os professores, além de instrutores são protetores da dimensão espiritual, de modo que "o ensino e a aprendizagem se realizam em um espaço muito espiritualizado, onde o bem-estar das crianças e a viagem do aprender são protegidos e estimulados" (BERARDI-WILTSHIRE; *et al.*, 2015, p. 21).

Para tanto, o grupo de professores deve ser dedicado, compromissado e diretamente envolvido com as crianças e suas famílias, para além do ambiente escolar. Dessa maneira, um dos desafios das escolas é poder sempre contar com professores de alto nível e com disponibilidade para envolvimento em tempo integral. Nesse sentido, há o incentivo de “que as escolas estabeleçam seus próprios programas de formação de professores, aproveitando ao máximo os seus ex-alunos, que potencialmente podem se tornar, de fato, os melhores professores” (BERARDI-WILTSHIRE; *et al.*, 2015, p. 29).

Uma carreira no sistema de educação Māori é apenas uma das muitas possibilidades para os alunos formados nessas escolas, os quais, geralmente, diplomam-se atingindo alto nível de desempenho tanto em Māori quanto em inglês. Isso pois, crianças que crescem em um ambiente excepcional como esse “tornam-se adultos competentes, confiantes, bem preparados, com muito para oferecer ao mundo, vindo a exercer papéis importantes de liderança não só entre seu povo, mas na sociedade neozelandesa como um todo” (BERARDI-WILTSHIRE; *et al.*, 2015, p. 29).

É sabido que os ninhos de língua da Nova Zelândia já têm inspirado propostas no Brasil como a de Nascimento, Maia e Whan (2017), sobre um ninho de língua e cultura Kaingang em Nonoai (RS), que dá voz e visibilidade aos próprios sujeitos Kaingang, à sua língua e à sua cultura, por meio da revitalização da língua indígena dessa comunidade a partir da implementação de um “programa de imersão linguística e cultural para crianças Kaingang” (NASCIMENTO; MAIA; WHAN, 2017, p. 375).

No que tange especificamente às relações entre a proposta dos ninhos de língua neozelandês, há que se reconhecer certa distância entre as realidades, especialmente diante do fato de que não se pode negar que uma potencial oferta multi/plurilíngue no contexto dos quatro municípios em foco, pauta, evidentemente, o par português/inglês (ou demais línguas de prestígio), muito mais do que português/línguas nativas.

Entretanto, diante da crise mundial, na qual a modernidade cria a ideia de felicidade, matando e destruindo, arrancando pessoas de seus coletivos, de seus lugares de origem, como o campo e a floresta, separando a humanidade da natureza para virar mão de obra em centros urbanos, Krenak (2020) explica que “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com

referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos” (KRENAK, 2020, p. 14).

Diante disso, Svampa (2016) afirma que as ciências sociais deveriam revolucionar a episteme. Referindo-se a um processo de descolonização das universidades, a autora afirma ser necessário criar um campo de jogo entre o patrimônio europeu e o nosso próprio, no qual seja possível, de forma autônoma, recriar um pensamento e um gesto capaz de ultrapassar o duplo vínculo ou a esquizofrenia colonial. Para tanto, o principal desafio é ser autenticamente moderno e, simultaneamente, ligar-se aos mais antigos, para que, a partir dessa contradição ou anacronismo, seja possível construir - dentro e fora da universidade - uma esfera pública inclusiva, democrática e intercultural (SVAMPA, 2016).

Desse modo, com vistas à construção dessa esfera pública inclusiva, democrática e intercultural também fora da universidade, na qual busca-se promover a pluralidade de línguas para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, trago estas discussões para despertar reflexões em torno das epistemologias envolvidas no ensino de nossas crianças e adolescentes na EB. Em outras palavras, a questão delimita-se da seguinte maneira: até quando continuaremos reproduzindo, na educação, a lógica neoliberal, individualista e competitiva, que “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2020, p. 22), quando poderíamos dar voz/ouvir, aprender e ensinar epistemologias decoloniais diversas, como as que fizeram povos originários da Nova Zelândia, do Brasil, da África, dentre outros, lidarem com a colonização e chegarem ao “século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes” (KRENAK, 2020, p. 28)?

Por fim, neste capítulo, parto de uma noção mais ampla de PL, vista como toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos, que permeia todas as esferas da vida social, e que sempre existiu em relação ao papel que as línguas exercem em definir os povos e consolidar suas nações ao redor do mundo (RAJAGOPALAN, 2013), para uma visão mais específica das PLE, que se referem e se preocupam com as decisões tomadas sobre línguas e seus usos, especificamente nos contextos das escolas e universidades (SHOHAMY, 2006).

Dessa forma, no que tange às relações entre PLE e LAC, com vistas a uma educação linguística crítica, trago também outras questões relativas ao ensino de

línguas e à HPC, à sensibilização linguística e intercultural, ao bilinguismo, à translinguagem e à decolonialidade.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISES

Tendo como objetivo geral identificar representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC na EB pública das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, este capítulo busca investigar e analisar textos, diretrizes e leis que subsidiam as PLE de LAC, além de quais línguas estão sendo ensinadas e o porquê foram escolhidas, assim como características históricas, sociais e econômicas dos municípios em foco.

Também, investigo e reflito sobre as representações locais (nos discursos das participantes) das PLE de LAC, com vistas às práticas engendradas nos contextos regionais em questão – sobre como os municípios têm realizado a contratação de professores e contribuído para seus processos de formação continuada, além dos modos com que as línguas estão sendo lecionadas - a partir de entrevistas com profissionais envolvidas com a implementação das políticas. Para tanto, os dados utilizados são: a) os textos das leis e diretrizes locais e globais, resoluções, currículos e outros documentos criados pelos municípios para subsidiar as PLE de LAC; e b) as entrevistas com profissionais envolvidos com a implementação das PLE de LAC nas escolas públicas, vinculados às secretarias municipais de educação dos municípios de Videira (SC), Caçador (SC), Francisco Beltrão (PR) e Pato Branco (PR).

Com base na ACP de Bowe *et al.* (1992) e Mainardes (2006), explorarei o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto de práticas das PLE de LAC. Neste estudo, o primeiro contexto é caracterizado por aspectos históricos, sociais e econômicos, locais e globais; o segundo contexto compreende documentos, leis e diretrizes locais e globais relacionadas ao ensino de LAC, como as Diretrizes da UNESCO (2003), a BNCC (2018), a LDB (1996), as DCNOEP (2020) e os documentos elaborados pelos municípios; e o terceiro contexto é analisado a partir das falas das entrevistadas, em busca de elementos que mostrem como os textos se materializam nas práticas além de como as práticas se dão e podem ser materializadas nos textos.

Ademais, com base na ADC, apoio-me em Fairclough (2003), Sato e Júnior (2013) e Batista Jr. *et al.* (2018) e, compreendendo o discurso como uma força dinâmica que resulta em representações, visto que percorre as consciências

humanas e interações, auxiliando na construção de valores e agindo conjuntamente com outros elementos da prática social, tanto positivamente como negativamente, sigo em busca dessas representações em torno das apropriações locais das PLE de LAC, visando as práticas engendradas nos contextos regionais em questão.

Para tanto, por intermédio das categorias analíticas dos pressupostos, da interdiscursividade, da intertextualidade, da avaliação/modalidade e das metáforas, procuro identificar as representações acerca de avanços e limitações das PLE de LAC nas análises dos textos e dos discursos dos participantes da pesquisa - atores sociais envolvidos com a criação e implementação dessas políticas nos municípios em foco das regiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense.

4.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA, CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E CONTEXTO DAS PRÁTICAS DAS PLE DE LAC

Início esta seção com uma compreensão mais geral acerca das definições dos **contextos de influência, de produção de textos e das práticas**, os quais constituem as PLE de LAC em foco neste estudo.

O **contexto de influência** é aquele no qual “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51). Em outras palavras, é onde normalmente as políticas têm suas origens, e onde os discursos políticos são construídos e legitimados podendo conseguir apoio em diferentes esferas, como organizações políticas, instituições, iniciativa privada, dentre outras. Logo, é um contexto ligado aos movimentos de políticas globais, especialmente se a política em questão tem os idiomas como alvo. Baseado em Bowe; *et al.* (1992), Mainardes (2006, p. 52) afirma que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. As políticas são, portanto, intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006).

Diante disso, considerando o foco deste estudo, é importante reconhecer que a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado está à mercê da disputa por influência entre grupos de interesse. Desse modo, “o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados

agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Nesse sentido, Severo (2020) enfoca discursos institucionais de âmbito internacional como os da UNESCO - uma instância fortemente reguladora de PLE em diálogo com a ideia de direitos humanos – “no que tange aos conceitos de língua e educação multilíngue, atentando para a PL explícita e implícita subjacente a esses conceitos” (SEVERO, 2020, p. 296). Tais questões relacionam-se às principais bandeiras dos grupos linguísticos minoritarizados, sendo que a UNESCO defende seus direitos linguísticos com o reconhecimento e validação educacional de suas línguas.

De acordo com a autora, dentre os diferentes objetivos de iniciativas desta natureza, estão a proteção, a promoção e a transmissão da herança imaterial destes povos, de modo a fomentar a diversidade e a criatividade de suas expressões culturais por meio de acordos internacionais que

(...) têm orientado tanto o uso de línguas de grupos indígenas e minoritários, como de imigrantes e refugiados, a exemplo de: Declaração dos direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais, étnicas, religiosas ou linguísticas (1992); Convenção e recomendação contra a discriminação na educação (1960); e Convenção Internacional sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migrantes e de membros de suas famílias (1990). De forma geral, esses documentos apontam para a importância do uso escolar das línguas maternas das crianças no processo educacional, com vistas a sua inclusão e efetiva participação. Tendo em vista que a educação para uma cidadania global é uma área estratégica do programa de educação da UNESCO, destaca-se o comprometimento dessa agência com: a declaração dos direitos humanos, a agenda educacional de 2030, agenda do desenvolvimento sustentável, e o programa mundial para uma educação dos direitos humanos, que, inclusive, inspira projetos no Brasil (SEVERO, 2020, p. 298 - 299).

Desse modo, na contramão de considerar a diversidade linguística como um problema a ser gerido, uma vez que o “multilinguismo é mais um modo de vida do que um problema a ser resolvido” (UNESCO, 2003, p. 12)³⁶, Severo (2020) explica que a UNESCO defende uma educação multilíngue compreendida como o uso de duas ou mais línguas como meio de instrução, especialmente nas séries iniciais, o que contribui para a aprendizagem de outras línguas, sejam elas nacionais, regionais e/ou internacionais. Assim, desde 1999, em termos de PL, a consideração de uma “educação multilíngue”, entendida como “o uso de pelo menos três línguas

³⁶ multilingualism is more a way of life than a problem to be solved (UNESCO, 2003, p. 12).

na educação: a(s) língua(s) materna(s), uma língua regional ou nacional e uma língua internacional”³⁷ (SEVERO, 2020, p. 299) faz parte do compromisso da UNESCO com uma agenda cidadã para a educação.

A educação multilíngue, para a UNESCO, pretende não apenas melhorar os índices de aprendizagem nas séries iniciais através do ensino na língua materna, mas também proporcionar a diversidade cultural. Para tanto, os programas e metodologias de letramento são tidos como os mais relevantes, desde que sejam “baseados no contexto, bilíngues e que apoiem uma compreensão intercultural a partir da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida”³⁸. Essa perspectiva de educação multilíngue também tem sido carro chefe nas iniciativas da UNESCO em relação aos povos indígenas, o que se evidencia nos programas envolvendo a década das línguas indígenas (2022-2032) (SEVERO, 2020, p. 299).

Atentando ao fato de que 70% da comunidade linguística mundial é multilíngue, Severo (2020, p. 300) explica que a proposta de educação multilíngue da UNESCO é baseada “em uma preocupação com os direitos humanos e direitos linguísticos, enfrenta grandes desafios em diferentes contextos”. Assim, vislumbra-se, na prática, uma contradição entre o modelo multilíngue idealizado e a prática orientada pelo monolinguismo tomado como regra (SEVERO, 2020).

A autora destaca que, no Brasil, por exemplo, o imaginário que a educação monolíngue ocupa na definição do que conta como educação e ensino de línguas - calcado em conceitos de língua tomada como unidade fixa, previamente existente e cujas fronteiras são delimitadas e marcadas, especialmente através de gramáticas e dicionários (MAKONI, 2019) - tem se configurado como parte dos desafios em relação com o modo como a educação multilíngue e o multilinguismo são avaliados socialmente e culturalmente. A própria formação de professores e agentes da educação, a partir de uma ideologia do monolinguismo como norma, contribui para que haja profissionais que “pouco sabem lidar com as práticas multilíngues, reduplicando, muitas vezes, as ideologias e práticas monolíngues” (SEVERO, 2020 p. 300).

Dessa maneira, ao partir das “dificuldades” listadas pela UNESCO (2003, p. 15-16) no que tange ao uso da língua materna como meio de instrução em contextos multilíngues, Severo (2020, p. 301) acrescenta que “o processo de escolarização

³⁷ the use of at least three languages in education: the mother tongue(s), a regional or national language and an international language in education.

³⁸ “context-related, bilingual and support intercultural understanding within the framework of lifelong learning”.

das línguas deve ser perpassado por uma atitude reflexiva que evite submeter as línguas ao mesmo tratamento padronizante, sistematizante e objetificante”. Em vez de frisar uma política ocupada em listar e quantificar quais línguas usar, seria importante priorizar uma visão mais dinâmica e fluida das práticas linguísticas (PENNYCOOK; MAKONI, 2020). Desse modo, as discussões sobre educação multilíngue precisam focar não apenas no uso das línguas maternas na escola, mas ajudar a criar condições para se repensar o papel dessas línguas para fins educacionais (SEVERO, 2020).

Dessa forma, Severo (2020, p. 304) explica que “os discursos internacionais da UNESCO reiteram e generalizam uma visão de língua tomada como sistema, passível de ser contado, destrinchado, descrito, sistematizado, analisado e representado pela escrita”. Também cita a perspectiva de enumerabilidade (censos e estatísticas amplamente mencionados pela organização) das línguas - fortemente oriunda de uma política colonial que usou a língua como instrumento de controle, demarcação, delimitação e contagem – como um exemplo responsável por criar condições em que as línguas são essencializadas e “alocadas em políticas hierarquizantes e classificantes, que definem o seu status social e, por tabela, dos seus falantes” (SEVERO, 2020, p. 304). Com isso, a autora aponta que esses “são instrumentos políticos que agem a favor da validação e reconhecimento das práticas linguísticas multilíngues, ou da invenção de um discurso estatístico de diversidade que tende a favorecer os mais fortes” (SEVERO, 2020, p. 304).

No Brasil, idealizações sobre o que conta como língua e grupos étnicos e sociais acabam, dentre outras possibilidades, invisibilizando as tensões existentes dentro de comunidades, como as indígenas, por serem nomeadas conforme a língua – Guarani, Kaingang e Laklãnõ-Xokleng, em Santa Catarina, por exemplo –, pois são tomadas como blocos monolíticos e homogêneos (SEVERO, 2020). Para Severo (2020), é preciso uma visão crítica para problematizar tais processos de homogeneização em prol de uma diversidade inventada.

Assim, ainda no que tange ao contexto brasileiro, Severo (2020, p. 308) explica que a diversidade tem seu lugar, mesmo não sendo o foco nas línguas maternas – com exceção da educação indígena ou bilíngue para surdos, por exemplo. Por este motivo, é necessário refletir sobre a diversidade linguística brasileira a partir de um referencial teórico que contemple “as assimetrias discursivas

constitutivas das diferenças de classe, questões de raça, etnia e de gênero, entre outros” (SEVERO, 2020, p. 308).

Apoiada em Bakhtin (2010) a autora destaca que as linguagens “são efeitos de forças sociais centrífugas que operam estratificando a linguagem, em tensionamento com forças centrípetas que atuam em direção à normatização e homogeneização” (SEVERO, 2020, p. 308). Desse modo, as linguagens são pontos de vista específicos sobre o mundo, que estabelecem relações sócio-ideológicas e valorativas que habitam e povoam o plurilinguismo, formando o conceito de pluralidade discursiva ou pluridiscorso: “trata-se, com isso, de tematizar as relações de poder inscritas no modo como as línguas são narradas e línguas são feitas funcionar” (SEVERO, 2020, p. 309).

Com base nisso, o que se vê, contemporaneamente, em nosso país, são instituições internacionais influenciando no fomento de práticas multilíngues em tensão com as forças do monolinguismo na construção da PL. Ademais, diante dessa problemática, especialmente em relação ao uso de uma língua internacional na educação, por bem ou por mal, dentre os vários idiomas existentes, é a LI que tem se disseminado e contribuído para a construção desse mundo contemporâneo e globalizado, tornando-se uma língua comum ou uma língua franca (GIMENEZ *et al.*, 2015). Este idioma tem ultrapassado diversas fronteiras, concebido, por vezes, como um facilitador de intercâmbio econômico, político, cultural, científico, histórico e social. Essa relação interdependente entre a LI e a globalização é descrita por Gimenez (2011, p. 120) da seguinte maneira: “se, por um lado, a globalização favorece a manutenção de uma língua franca, por outro, uma língua franca possibilita a globalização”.

Para compreender melhor a propagação dessa língua e as variações decorrentes desse processo, recorri à representação dos três círculos concêntricos de Inglês que, segundo Kachru (2006, p. 522), “fornecem um esquema para a contextualização das variedades mundiais de Inglês e seu contexto histórico, político, sociolinguístico e literário”³⁹. Os três círculos são dinâmicos e mutáveis, e encontram-se historicamente organizados da seguinte maneira:

(...) o Círculo Interno compreende principalmente, mas não exclusivamente,

³⁹ (...) provides a schema for the contextualization of world varieties of English and their historical, political, sociolinguistic, and literary contexts.

os falantes de L1 das variedades de Inglês: é este círculo, (por exemplo, Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá Austrália e Nova Zelândia) que constituiu o trampolim para o transplante da língua em outras partes do globo. O Círculo Externo inclui os principais países anglófonos da África e Ásia, incluindo Índia, Nigéria, Filipinas, Cingapura e África do Sul. O Círculo em Expansão inclui China, Taiwan, Coreia e Arábia Saudita (KACHRU, 2006, p. 522).⁴⁰

De acordo com estas representações, a LI vem sendo estudada a partir de diversas perspectivas, as quais classificam o inglês falado nos países do Círculo Interno como língua nativa (*English as a Native Language* - ENL); nos países do Círculo Externo como segunda língua (*English as Second Language* -ESL); e nos países do Círculo em expansão como língua estrangeira (*English as a Foreign Language* -EFL), como uma língua policêntrica, que vem desenvolvendo diversas variedades, como é o caso dos *World Englishes* (WE), ou como uma língua franca global (*English as a Língua Franca* - ELF). Assim, o Círculo em expansão, como o próprio nome sugere, encontra-se em crescimento e engloba países como o Brasil, o Japão, a Rússia e a China (BORDINI; GIMENEZ, 2014), de modo que representa a maior parcela de falantes do idioma.

Esta discussão pode sustentar o entendimento limitado de multi/plurilinguismo que as políticas trazem, equacionando-o à inclusão do inglês nos currículos escolares, de maneira que essa expansão do idioma tem influenciado também a definição da faixa etária dos estudantes desse. Estudos de Graddol (2006) apontam que esse público está ficando cada vez mais jovem à medida que tal ensino vem se configurando como uma tendência e se multiplicando em vários países do mundo “(...) do Chile à Mongólia, da China a Portugal, o inglês está se inserindo nas escolas primárias, com maior força, e com a idade inicial baixando constantemente” (GRADDOL, 2006, p. 88)⁴¹.

Tal expansão, somada às expectativas do mercado de trabalho, bem como de pais de estudantes e de autoridades educacionais para aumentar as habilidades linguísticas e a compreensão intercultural das crianças, tem culminado nessa realidade em que “o ensino de línguas em idades mais jovens nas escolas de todo o

⁴⁰ (...) the Inner Circle primarily, but not exclusively, comprises the L1 speakers of varieties of English: It is this circle, (e.g., Britain, United States, Canada, Australia, and New Zealand), that provided the springboard for transplanting the language in other parts of the globe. The Outer Circle includes the major Anglophone countries of Africa and Asia, including India, Nigeria, the Philippines, Singapore, and South Africa. The Expanding Circle includes China, Taiwan, Korea, and Saudi Arabia.

⁴¹ ... from Chile to Mongolia, from China to Portugal, English is being introduced in primary schools, with greater compulsion, and at steadily lowering ages.

mundo tem sido uma característica da cena educacional global nos últimos anos”⁴² (ENEVER, 2011, p. 01).

Juntamente com países como China, Coréia do Sul, Taiwan e Índia, o Brasil está vivendo a chamada terceira onda de aprendizagem precoce de línguas adicionais na educação pré-escolar (educação infantil) ou escolar (anos iniciais do EF), na qual o número de jovens estudantes vem crescendo de tal maneira que este ensino tem se transformado em “um verdadeiro fenômeno global e possivelmente o maior desenvolvimento de políticas do mundo em educação” (JOHNSTON *et al.*, 2009, p. 33)⁴³.

Entretanto, enquanto que na dimensão global se vê essa crescente difusão da LI, a qual tem impactado grandemente os currículos da EB desde a educação infantil e os anos iniciais do EF (TANACA, 2017; CIRINO, 2018), na dimensão local, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (BRASIL, 2010) registra cerca de 210 línguas faladas no Brasil (entre idiomas indígenas, de imigrantes, línguas crioulas, e duas línguas de sinais – a brasileira e Sinais Urubu-Ka’apor, utilizada por indígenas). Desse modo, é possível observar que existem tensões, pois, ao mesmo tempo em que a contemporaneidade tem sido marcada pela diversidade linguística global e local e por iniciativas em evidenciá-la, bem como fomentar seu reconhecimento, por outro lado, há o apelo cada vez maior da difusão do inglês, sustentado na visão monolíngue, a qual está nas raízes dos sistemas escolares e da constituição das identidades nacionais.

Diante disso, no que tange especificamente ao ensino de LAC no ensino regular, Gimenez (2013) afirma que nos locais onde há ausência de políticas nessa etapa de escolaridade, como é o caso do Brasil, ocorrem desigualdades de oferta que favorecem o setor privado, e isto, por sua vez, pode aumentar a assimetria entre ricos e pobres. O acirramento das desigualdades sociais pode resultar em tensões sociais, econômicas e culturais, forçando governos democráticos a promover políticas de maior igualdade – que, infelizmente, pouco têm sido promovidas em nosso país. Ainda, segundo a autora, também é conhecido que este mercado é bastante atraente, “especialmente para editoras interessadas em vender seus materiais didáticos, visto que na ausência de formação especializada na área, estes

⁴² The teaching of languages at younger ages in schools around the world has been a feature of the global education scene over recent years.

⁴³ ... a truly global phenomenon and possibly the world's biggest policy development in education.

materiais se tornam a principal fonte de orientação para os professores, impactando currículos e práticas pedagógicas” (GIMENEZ, 2013, p. 205).

Com relação à PLE explícita ou *top-down*, como os documentos norteadores do contexto da EB, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e a BNCC, o que se sabe é que estes são marcados por lacunas em relação ao ensino de LAC na educação infantil e nos anos iniciais do EF. Sendo assim, há um apagamento da criança na formação dos professores de línguas e na própria legislação, no que se refere à oferta de uma educação multilíngue - o que acentua a oferta desigual do ensino de LAC, que ainda não faz parte da realidade de muitas escolas públicas municipais brasileiras, ou que, na maioria das vezes, quando integra a matriz curricular, está focada exclusivamente na oferta de LI (TANACA, 2017; AVILA; TONELLI, 2018). Além disso, a BNCC também designa o ensino de LI como obrigatório nos anos finais do EF e no EM – o que enfraquece o ensino de espanhol, por exemplo, e também de outras diversas línguas que caracterizam um contexto de diversidade plurilinguística como o nosso.

Portanto, no Brasil, mesmo diante da obrigatoriedade do ensino de línguas adicionais no EF exclusivamente a partir do 6º ano (BRASIL, 2018), a LI vem sendo fortemente implantada nos anos iniciais por escolas da rede privada da educação bilíngue de elite (MEGALE; LIBERALI, 2016; 2017), uma vez que o idioma é visto como língua internacional e desperta interesse político, econômico e social com o crescente processo de globalização.

Com esse crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngue, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a receber solicitações sobre a necessidade de normatização que “se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade” (BRASIL, 2020a, p.14). E assim, no que tange ao **contexto de produção de textos** das PLE de LAC, pode-se dizer que, no ano de 2020, visando superar esta lacuna – causada pela ausência de lei específica que regulamente de forma clara o funcionamento das Escolas Bilíngues em âmbito nacional -, criaram-se DCNOEP, as quais aguardam homologação do MEC e, supostamente, reconhecem e valorizam o múltiplo panorama linguístico do nosso país, ao menos em seu título.

Após a abertura para consulta pública de sua primeira versão, muitos termos foram alterados e/ou incluídos com a intervenção de grupos de pesquisa universitários, como o Grupo de Estudos em Educação Bilingue⁴⁴ (GEEB) e outros interessados. Termos como *bilíngue*, *multilíngue* e *plurilíngue* foram utilizados ao longo do documento sem esclarecimento de suas concepções e de forma intercambiável, o que revela certa falta de clareza e familiaridade acerca destes e também reverbera nas tomadas de decisão. Dito isso, infere-se que as condições de produção deste documento são determinantes para a compreensão de como o discurso sobre educação plurilíngue está sendo construído. No que tange à comissão responsável pela elaboração das DCNOEP (2020), é possível observar no próprio documento que

A preparação deste documento contou com inúmeros especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor. E de instituições de educação básica, e de amplos setores envolvidos no ecossistema das diversas modalidades e esforços que constituem o múltiplo panorama linguístico do país. O Conselho Nacional de Educação hospedou diversas apresentações sobre contextos bilíngues de educação existentes no país. Com efeito, a Câmara de Educação Básica problematizou intensamente o tema por meio da participação em encontros nacionais e internacionais e revisando extensa literatura (BRASIL, 2020a, p. 01).

A apresentação do documento detalha que este foi submetido a escrutínio público. Entretanto, vale ressaltar que as reações à proposta da diretriz precisaram ser feitas às pressas, tendo em vista o curto período disponibilizado para consulta. É possível dizer ainda que as DCNOEP (2020) foram recebidas pela comunidade de educação plurilíngue com resistência e ressalva, especialmente por sua primeira versão levar o título de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilingue”, o que evidenciava uma seleção em direção às escolas internacionais e bilíngues, sem levar em conta o contexto multilíngue/plurilíngue existente no país.

Diante disso, em relação às aplicações práticas das DCNOEP (2020), há consequências imediatas que demonstram o caráter excludente e neoliberal impregnado também na segunda versão do documento. O primeiro ponto que chama

⁴⁴ O GEEB atua desde 2008 e é composto por pesquisadores, professores e estudantes na área de educação bi/multilíngue. Ao longo desses 12 anos, o grupo vem se dedicando a estudos e pesquisas relacionados ao tema da Educação Bi/multilíngue no contexto brasileiro. O GEEB faz parte do grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar) filiado à Capes pela PUC-SP e liderado por: Professora Dra. Fernanda Liberali e Professora Dra. Maria Cecília Magalhães.

a atenção é o fato de que, apesar de o parecer da segunda versão do documento mencionar o caráter multilíngue/plurilíngue do país - indígenas, surdos, imigrantes -, ele desconsidera estas características ao afirmar que tais contextos já possuem legislações ou indicações específicas, não sendo estes, então, o alvo de normatização do documento, apesar das claras e urgentes necessidades reivindicadas por esses grupos. Dessa forma, o documento desconsidera outras formas de bilinguismo existentes previamente e que - apesar de contarem com determinadas legislações ou normas - ainda necessitam de adequações, ajustes e melhorias, especialmente dentro de contextos que envolvem massivamente a educação pública - universo educacional que necessita urgentemente de políticas públicas efetivas (LEMOS; ALBINO; SAVIOLLI, no prelo).

São estudantes e professores que estão envolvidos no cenário do ensino de línguas indígenas, línguas de sinais, imigrantes, migrantes de crise e de regiões de fronteira, dentre outros. Dentro deste âmbito, as DCNOEP (2020), apesar de terem caráter federal, atingem apenas aproximadamente de 3 a 5% da população em idade escolar (alunos de escolas bilíngues e internacionais), o que deixa um contingente expressivo de estudantes da EB e de contextos bilíngues diversos à espera de ajustes ou mesmo da elaboração de uma PLE que realmente promova equidade e justiça social (LEMOS; ALBINO; SAVIOLLI, no prelo).

Além disso, torna-se extremamente claro que a demanda por essas diretrizes está relacionada aos setores elitizados ligados a escolas bilíngues de línguas de prestígio, como se vê no excerto a seguir:

No contexto vigente, a expansão da oferta e da demanda por ensino de línguas adicionais se deve ao aumento da percepção de sua importância e ao vislumbre de **determinadas famílias** de que seus herdeiros e herdeiras possam completar os estudos da educação básica ou mesmo o ensino superior fora do Brasil (BRASIL, 2020a, p.11).

Acredita-se que compete a esta esfera o dever de legislar em favor do benefício e segurança de todos os estudantes dentro do território brasileiro, e não apenas para uma minoria que configura realidades já bastante privilegiadas. Este aspecto levanta a seguinte questão: se as reivindicações da maioria são anteriores ao “bilinguismo de línguas de prestígio”, se existem necessidades urgentes, por que as DCNOEP (2020) não dão voz a estas reivindicações neste momento? A reflexão leva a refletir que a lógica neoliberal e as camadas mais abastadas da sociedade

influenciam as prioridades, direitos e conquistas dentro do cenário político - educacional nacional (LEMOS; ALBINO; SAVIOLLI, no prelo).

Desse modo, ao propor a oferta de Educação Plurilíngue em escolas bilíngues/plurilíngues ou em programas bilíngues/plurilíngues (BRASIL, 2020a), as diretrizes por si só excluem as escolas regulares que não pertencem a este nicho e que ofertam uma educação linguística monolíngue ou pouca carga horária de LI como língua adicional, contribuindo para que assim permaneçam, levando-se em conta que não há legislação federal alguma sobre este âmbito específico.

Assim, o documento - [Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020](#), apesar de apresentar o título “Diretrizes Curriculares Nacionais de Oferta de Educação Plurilíngue”, não pretende assegurar uma oferta de educação plurilíngue equitativa (GARCIA, 2009), mas sim regulamentar escolas de educação bilíngue de elite de línguas de prestígio, ao apontar normativas para a classificação das instituições em: Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional, Escola Bilíngue e Escola Internacional (LEMOS; ALBINO; SAVIOLLI, no prelo).

Além disso, o documento visa definir a carga horária e não as características de uma escola bi/multilíngue/plurilíngue, bem como não coaduna com o conceito de ILF⁴⁵ – presente em documentos norteadores da EB mais abrangentes, como a BNCC –, pois, dentre outras características, considera a pontuação em um teste de proficiência⁴⁶, embasado em padrões europeus, como critério suficiente para a identificação de “bom professor/bom estudante”. Isto porque tais testes buscam

⁴⁵ Jordão (2014), explica que posicionar o inglês como língua franca constitui-se em uma tentativa de retirá-lo da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos (aqueles do círculo interno, conforme a classificação de Kachru, 1985; 2006), construindo aos seus usuários – nativos ou não – a possibilidade de que estabeleçam, eles mesmos, as “normas” para o inglês: o uso contextual e efetivo em termos comunicativos é que vai determinar as “regras” para um bom uso da língua. Assim, o foco recai sobre a funcionalidade da comunicação mais do que sobre normas pré-existentes que regulariam as estruturas linguísticas de forma descontextualizada e a priori das situações de uso mais concretas. O falante não-nativo é tido como construtor das normas tanto quanto o nativo, uma vez que ambos aprendem ILF na situação de língua não-materna, como frisam Jenkins, Cogo & Dewey (2011), ou seja, todos são estrangeiros no ILF. O ILF coloca, portanto, todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam aprender ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais. Na perspectiva do ILF, nós, brasileiros, falantes de inglês, estaríamos libertos e autorizados a utilizar nos sas próprias idiossincrasias, que poderiam na verdade constituir uma variedade do ILF, uma língua em seu próprio direito de existir.

⁴⁶ Nesse sentido, pesquisadoras como Claudia Hilsdorf Rocha, Fernanda Coelho Liberali, Antonieta Heyden Megale, Ofélia Garcia, dentre outros (as), reforçam a necessidade de se desafiar e subverter a lógica dos exames de proficiência, - pois tal normatização é uma prática colonial - e o que importa na aprendizagem de línguas é a mobilidade, é como é que se usa tudo o que se tem para viver e se comunicar, e não a acuidade.

definir níveis de domínio linguístico através de avaliações com parâmetros internacionais que se baseiam na comparação do desempenho do sujeito em relação ao nível de um falante nativo, priorizando aspectos como vocabulário adequado, gramática correta, e sotaques nativos (SHOHAMY, 2007). Este tipo de exame foca em habilidades puramente linguísticas, o que empobrece e enviesada as análises em termos de contextos multilíngues, ricos em repertórios linguísticos diversos, aspectos culturais e cognitivos específicos, configurando-se como uma proposta de formação de professores e de estudantes equivocada (LEMOS; ALBINO; SAVIOLLI, no prelo) e também contraditória, ao passo que, na atualidade, falantes não-nativos ultrapassam o número de falantes nativos (KACRHU, 2006).

Além disso, as DCNOEP (2020) entram em contradição com a BNCC, pelo fato de que esta concebe a interculturalidade como um dos eixos norteadores de todas as competências de aprendizagem para a EB. A interculturalidade implica promover “a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 193). Para tanto, a BNCC aborda “um conceito de LI diferente de todos os outros documentos já publicados no Brasil” (TODESCHINI, 2020, p. 37): o de ILF ou “como o meio de comunicação entre sujeitos que não possuem uma mesma língua materna” (TODESCHINI, 2020, p. 37). Assim, as DCNOEP (2020) contradizem a BNCC ao se orientarem por uma visão monolíngue de falante nativo, desconsiderando a perspectiva heteroglósica de língua do ILF e limitando as possibilidades de uma educação intercultural.

Contudo, vale acrescentar que, para que uma educação intercultural realmente aconteça, é necessário que professores de todas as etapas de escolaridade da EB, bem como os sistemas de ensino em geral, estejam preparados para letrar e avaliar os estudantes em uma visão ampla, em um contexto fluido e amplo de línguas, que tem uma educação multilíngue/plurilíngue como referência e que se preocupa “com a construção de um sujeito que compreenda seu papel fundamental, de ser cidadão crítico em sociedade” (TODESCHINI, 2020, p. 48).

Diante disso, evidencia-se a importância da translinguagem, que também parte de uma visão heteroglósica, na qual o sujeito possui um único repertório linguístico integrado e dinâmico, que abrange características que vão muito além da linguagem, como um espaço social onde bilíngues incorporam criatividade e

criticidade nas suas ações e relações (GARCIA, 2009; 2012). Ela também pode ser entendida como uma pedagogia transformadora que abre possibilidades para uma quebra de barreiras entre dominância de poder das línguas, viabilizando diálogos mais democráticos (ANWARUDDIN, 2018).

Para tanto, apoiada em Canagarajah (2013), que “contesta ontologias identitárias e linguísticas fixas, herdadas da tradição ocidental” (SEVERO, 2020, p. 306), Severo (2020) explica que a translanguagem, afetada pela globalização contemporânea, parte de uma abordagem dinâmica e móvel, colocando em questão as ideias de proficiência linguística, de falante nativo e a perspectiva monolíngue. Desse modo, o conceito de práticas translíngues problematiza a ideia neoliberal de línguas como unidades separadas, pois reconhece as misturas e os rearranjos feitos pelos sujeitos monolíngues ou multilíngues, além de advogar a favor da mobilidade e fluidez dos códigos semióticos (SEVERO, 2020).

Nesse sentido, Severo (2020) acrescenta ainda que legitimar o uso da translanguagem em sala de aula, reconhecendo toda e qualquer prática de linguagem dos alunos, possibilita o fortalecimento das línguas envolvidas, pois a translanguagem promove um profundo entendimento do conteúdo e desenvolve a língua mais fraca em relação àquela que é dominante. Isto é possível quando professores fazem uso, de forma mais flexível, dos recursos semióticos e linguísticos disponíveis para eles e para os alunos. Assim, na perspectiva da translanguagem, a comunicação é “multimodal, multissemiótica, multicultural e envolve uma multicompetência própria de sujeitos bilíngues e multilíngues” (SEVERO, 2020, p. 306).

Contudo, nas DCNOEP (2020), o termo *translanguagem* aparece referindo-se apenas ao ensino da Língua Portuguesa como língua de acolhimento para os migrantes de crise, ao invés de estender o termo para todo o documento. Nota-se isso principalmente quando este estabelece *translanguagem* como “uma boa estratégia para o aprendizado de línguas adicionais” (BRASIL, 2020a, p. 8) e cita um excerto de Garcia (2009, p. 73) a respeito de um continuum linguístico. Desse modo, mesmo que a translanguagem fosse a vertente elencada pelas DCNOEP (2020), a própria determinação de carga horária fixa para a instrução na língua adicional e na língua materna corrobora a ideia monoglóssica de educação bilíngue, o que enfraquece a possibilidade de uma abordagem prática atual de bilinguismo, como a translanguagem (LE MOS; ALBINO; SAVIOLLI, no prelo).

Outrossim, no que concerne à Educação bilíngue na América Latina, as DCNOEP (2020) afirmam que o continente latino-americano vem se esforçando para atingir níveis de proficiência em LI mais adequados às exigências em curso. Para tal, trazem um estudo da *THE DIALOGUE - Leadership for the Americas* sobre a qualidade do aprendizado de LI no continente, que afirma que "proficiência em Inglês é essencial para colaboração internacional e sucesso na economia global" (CRONQUIST; FISZBEIN, 2017, p. 09). Para tanto, as DCNOEP (2020) evidenciam em seu corpo a parte do estudo que traz dados do Banco Mundial (2015) e de executivos, como é possível verificar a seguir:

Um estudo sobre a qualidade do aprendizado de língua inglesa na América Latina identificou avanços e desafios nas escolhas feitas em países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru e Uruguai. Esses países concentravam 84% da população e 87% do Produto Interno Bruto (PIB) da região em 2015. Mesmo sendo marcadamente hispanófono, 68% dos executivos apontam o inglês como a principal língua dos negócios, contra 6% do espanhol e 8% do Mandarim (CRONQUIST; FISZBEIN, 2017 apud BRASIL, 2020a).

Mainardes (2006, p. 52) aponta que as intenções do Banco Mundial "só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado". Portanto, diante da presença desses dados no corpo das DCNOEP (2020), é possível dizer que a adoção desse tipo de parâmetro revela a influência dos interesses hegemônicos globais de mercado e se configura como um discurso informado na ideologia instrumentalista do inglês, que "expressa uma percepção do idioma atrelada a seu valor associado ao desenvolvimento, à modernização e ao avanço econômico" (PASSONI, 2018, p. 70).

Por fim, tendo em vista o contexto de realização do presente estudo, trago esta discussão com o objetivo de compreender quem se beneficia deste planejamento e em quais aspectos da realidade social o planejamento provoca mudanças, visto que quem usufrui das benesses de uma política pode influenciar diretamente naquilo que é legitimado e transformado em discurso base para tal política (COOPER, 1997 apud LAGARES, 2018).

Dessa forma, as respostas aos textos produzidos nas/pelas políticas têm consequências que são vivenciadas dentro do **contexto das práticas**. O contexto das práticas é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e

transformações significativas na política original (BOWE *et al.*, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

No que tange aos profissionais que atuam no contexto das práticas, como aqueles relacionados ao contexto escolar, por exemplo, Mainardes (2006) destaca que eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos, ou seja, eles não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos. Por serem diversas as histórias, as experiências, os valores, os propósitos e os interesses, as políticas são interpretadas de formas diferentes. Nesse processo, os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos e desse modo

(...) partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Isso implica que os professores e demais profissionais da educação, nesta abordagem, exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Além disso, Ball (1993a) distingue a política como texto e a política como discurso. A política como texto oferece uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores e entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas, nas quais os textos são “produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (MAINARDES, 2006, p. 53). Entretanto, nesse processo, somente algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, conseqüentemente, somente algumas vozes são ouvidas. Já na política como discurso, significados são incorporados aos discursos por meio de proposições e palavras que possibilitam a construção de certas possibilidades de pensamento e, desse modo,

A política como discurso estabelece limites sobre o que é **permitido** pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos,

mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (BALL, 1993 apud MAINARDES, 2006, p. 54).

Diante disso, em relação ao **contexto das práticas** das PLE de LAC, abordarei questões sobre como os municípios contratam (formação requerida, abertura de concurso e processo seletivo) e dão formação continuada para seus professores de LAC, bem como quais são os modos em que os idiomas estão sendo ensinados - carga horária, material didático, condições ideais para o ensino de LAC, métodos e meios utilizados pelos professores(as), consequências e impactos deste ensino para os estudantes, além de possíveis reflexos nas práticas em sala de aula dos documentos produzidos pelos municípios em foco.

No que tange aos **contextos de influência e de produção de textos** das PLE de LAC, além de trazer as influências globais das PLE de LAC como as já citadas Diretrizes da UNESCO (2003), a BNCC (2018), a LDB (1996) e as DCNOEP (2020), trarei também as influências locais das PLE, presentes nos textos produzidos pelos municípios, e nas características históricas, sociais e econômicas dos municípios em foco, apresentadas pelos participantes da pesquisa. Tais informações são importantes, pois, por meio delas, é possível inferir que a diversidade de relações econômicas, sociais e culturais, inerente a cada um dos municípios, evidencia os idiomas que poderiam ser ensinados na EB pública.

Além disso, ainda nesses contextos, serão consideradas representações relativas ao Brasil ser um país monolíngue, bilíngue ou plurilíngue, às diversas línguas que se fazem presentes nas escolas e às justificativas para que sejam incluídas ou não nas matrizes curriculares e em outros documentos produzidos pelos municípios, como a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de LEM - Inglês (de Francisco Beltrão – PR), o Currículo do Ensino Fundamental (CEF) (de Videira - SC) e a Base Municipal Comum Curricular (BMCC) (de Caçador – SC). Ainda, serão abordadas representações relativas à construção desses documentos no que tange à articulação entre os conceitos de língua, cultura e ILF (geralmente presentes no corpo do texto, quando há uma introdução) e os objetivos educacionais

(normalmente presentes na organização curricular que é dividida entre a educação infantil e os cinco anos iniciais do EF).

4.1.1 Análise dos contextos de influência, de produção de textos e das práticas das PLE de LAC do município de Videira (SC)

No que tange ao **contexto de influência** das PLE de LAC, a participante de Videira (SC) afirmou que o município vem crescendo a cada ano (Linha 35) e “*é uma cidade muito boa para se viver*” (Linha 37). A cidade é nacionalmente conhecida como a capital do vinho (Linha 29), visto que a fruticultura é muito diversificada (especialmente com produção de uva, pêsego e ameixa) e as cantinas produzem vinhos artesanais para comercialização e exportação (Linha 47). Além disso, destaca-se a produção das aves e dos suínos, pois a cidade é o berço da *Perdigão*, que depois de uma fusão com a *Sadia*, tornou-se a *Brasil foods S.A. (BRF)* (Linha 32), uma das maiores empresas globais de alimentos, presente em 117 países.

Videira fica a 450 km da capital Florianópolis e possui cerca de 54 mil habitantes. As pessoas são “*hospitaleiras e simples*” e contribuem para a rotina pacata da cidade, tanto que cidadãos da cidade grande escolhem Videira “*para ter o seu final de vida um pouco mais tranquilo*” (Linha 38). Há também a presença de universidades como a Universidade do Oeste de Santa Catarina e de outras que ofertam cursos à distância, como Uniasselvi e Unopar.

A cultura é bem diversificada (Linha 54), “*tanto que a colonização do município aconteceu pelos povos alemães e italianos*”. Ainda, tem-se em torno de 94 crianças imigrantes matriculadas nas escolas municipais, cujas famílias, oriundas de países como Haiti e Venezuela, instalaram-se no município em busca de condições melhores para se viver, “*principalmente pela questão da indústria*” (Linha 66) – dos empregos ofertados por ela.

Assim, no que tange ao **contexto da produção de textos**, a participante de Videira (SC) afirmou que o número de imigrantes “*está crescendo muito no município nos últimos anos*” (Linha 70) e o município já está trabalhando em uma “*resolução para a questão dos imigrantes*” (Linha 69) – o que, discursivamente, pode evidenciar a visão de que o plurilinguismo é um problema. É possível identificar, portanto, um pressuposto existencial sobre o que está acontecendo: o crescimento do número de imigrantes haitianos e venezuelanos nos últimos anos; um pressuposto proposicional relativo à perspectiva de crescimento e não de

estagnação do número de imigrantes no município – e, por este motivo já existe, até uma resolução para essa questão, que ainda está sendo trabalhada; e, um pressuposto de valor, no sentido de que é desejável o município trabalhar uma resolução para proporcionar uma educação adequada para os imigrantes.

Tais pressupostos, os quais partem da realidade de um município da mesorregião Oeste Catarinense, vão ao encontro da questão das mudanças nas dinâmicas demográficas provocadas pelos fluxos migratórios nas sociedades que recebem os imigrantes (ROCHA; MACIEL, 2015) e evidenciam a necessidade de se pensar em uma educação inclusiva para os filhos dos imigrantes, bem como para os próprios imigrantes, em relação às suas dificuldades com as línguas nos contextos em que estes se encontram, não como um problema a ser resolvido, mas como um chamado para uma educação multilíngue intercultural, na qual se reconhecem e se respeitam as diferenças.

(...) mas o Brasil eu considero ainda monolíngue, justamente por essa questão de que não há fala constante das duas línguas, apenas em ocasiões eu penso bem oportunistas, ou é na escola, ou é no trabalho, né, no meio do negócio que você precisa tá usufruindo (Linhas 84-87).

No trecho acima, por meio da interdiscursividade, é possível perceber que esse discurso da participante de Videira (SC), sustentado na ideologia do monolinguismo, tende a deixar em segundo plano a realidade plurilíngue do país. Tal excerto evidencia a centralidade da língua portuguesa além da marginalidade e a invisibilidade de outras tantas línguas, o que, ao mesmo tempo, é fruto da PL historicamente construída em nosso país, a partir da ideologia do monolinguismo que ainda reverbera nos discursos e na formação de professores e agentes da educação, conforme apontam os estudos de Ribeiro Berger (2021) e Severo (2020).

Ademais, ao afirmar que “*não há fala constante das duas línguas, apenas em ocasiões (...) bem oportunistas, ou é na escola, ou é no trabalho, no meio do negócio...*” (Linhas 85-87), a participante de Videira (SC) recorreu a um discurso mercadológico, de formação do estudante para o mercado de trabalho, no qual entende-se que se faz uso de línguas adicionais em nosso país somente nestes contextos. Fato que pode se configurar também como um pressuposto existencial de que o uso de duas línguas, em nosso país, ocorre somente nos contextos da escola, do trabalho e dos negócios, configurando-se, mais uma vez, no apagamento de outros contextos nos quais se utiliza duas línguas, como os de fronteira, de

comunidades de imigrantes, de indígenas, quilombolas, de pessoas surdas, dentre outros.

Por outro lado, o pressuposto de que “*o país precisa conhecer a si próprio*” (Linha 92) emerge como resposta à questão 6, quando a participante de Videira (SC) foi indagada sobre a necessidade de se estudar línguas derivadas de matrizes africanas ou indígenas na EB. Este é um pressuposto de valor do qual é possível inferir que é desejável que essas possibilidades sejam levadas para a escola para que o aluno possa conhecer não só o que é “*do nosso lugar, da nossa cidade ou do nosso estado*” (Linha 96), mas também essas outras “*culturas e tradições*” (Linha 95), pois “*o Brasil tem uma cultura muito rica*” (Linha 97), a qual precisa ser valorizada, promovida e preservada.

É importante observar também que a participante de Videira (SC) relacionou “*línguas derivadas de matrizes africanas ou indígenas*” com as “*culturas e tradições*” do Brasil, mas em nenhum momento repetiu em sua resposta algum dos termos “*línguas derivadas de matrizes africanas ou indígenas*”. Contudo, estando a língua e a cultura em uma relação estreita de interdependência (CUCHE, 2002), suponho que a participante de Videira (SC) tenha se referido também às línguas quando utilizou-se dos termos “*culturas e tradições*”. Por outro lado, quando não há consciência da interdependência entre língua e cultura, é possível inferir que um país pode ter várias culturas e ser monolíngue, especialmente por possuir somente uma língua oficial.

Diante disso, a participante de Videira (SC) destacou que além da LI, outras línguas, como “*Espanhol, Francês, Alemão, Italiano*” (Linha 110) são ofertadas nas escolas de idiomas e da rede privada do município. Contudo, a LI é ofertada com base em um pressuposto proposicional, especialmente no que tange à intertextualidade, por se compreender que a obrigatoriedade do ensino de Inglês nos anos finais do EF e no EM, presente na legislação (LDB, BNCC), é uma opção de ensino de LAC nos anos iniciais, configurando-se como uma sequência. Partindo disso, tais escolas passaram a ofertar o ensino de LI para crianças.

Então eu acho que isso também vem de encontro ao que as escolas de idiomas oferecem aí, que a própria escola faz essa inserção primitiva da língua pra que ela (a criança) também possa ter esse conhecimento pré-estabelecido desse novo idioma (Linhas 133 -136).

Além disso, a participante de Videira (SC) explicou que outras línguas, que

não a LI, não são ofertadas nas escolas da rede pública do município por não haver um número suficiente de professores habilitados para suprir a demanda. Neste discurso, reconhece-se, portanto, um pressuposto existencial de que não há como ter ensino de outras línguas nas escolas públicas se “*há uma falta de docente habilitado*” (Linha 119), e um pressuposto de valor do qual é possível inferir que seria desejável que, primeiramente, se formassem professores de diversas línguas para então serem criadas as vagas para os docentes, e para os idiomas serem inseridos nos contextos escolares (Linha 120).

Dessas informações, depreende-se que é imprescindível que se criem PLE de formação de professores de diferentes idiomas, pois é necessário formar docentes conscientes da pluralidade nos contextos variados de ensino, para assegurar que o ensino de LAC se dê de forma equitativa em termos de oferta e de qualidade.

Com relação à justificativa para a oferta cada vez mais precoce dos idiomas para as crianças, a interdiscursividade e a intertextualidade me ajudam a compreender que a participante de Videira (SC), utilizando-se de sua voz de pedagoga (Linha 131), recorreu a um discurso educacional sobre o desenvolvimento integral do indivíduo - frequentemente invocado na formulação de currículos e parâmetros educacionais, como a BNCC, de “*que quanto mais cedo a criança for inserida num mundo de possibilidades mais conhecimento e mais formação integral ela vai conseguir ter*” (Linhas 131-133), e que ter um conhecimento pré-estabelecido de um novo idioma também faz com que a criança “*possa ampliar a sua capacidade enquanto ser humano na sua integralidade*” (Linha 137). Dessa metáfora de que os idiomas são parte da formação humana do indivíduo como cidadão, depreende-se ainda um pressuposto valorativo de que é desejável inserir a criança o mais cedo possível em um mundo de possibilidades, para que ela tenha mais conhecimento e mais formação integral.

Outras justificativas da participante de Videira (SC) para a oferta do ensino de inglês nos anos iniciais das escolas públicas do município (questão 18) reverberam discursos sustentados na ideologia do inglês como língua global (Linha 236), na qual “uma língua única seria benéfica para diferentes instâncias de interação global” (PASSONI, 2018, p. 73), na ideologia instrumentalista do inglês e seu caráter imprescindível e de competitividade para ampliar as possibilidades relativas à questão do trabalho, dos negócios e das viagens, e um discurso de igualdade de acesso à educação de que é preciso levar o conhecimento para que as crianças

possam exercer sua cidadania (Linha 237). De tal maneira, há a contraposição do caráter instrumental da LI ao de formação integral do indivíduo, visto que,

hoje o conhecimento pra essas crianças ele precisa ser levado para poder exercer até a cidadania, né, a questão ali da ampliação das possibilidades que essa criança vai ter, ou que esse jovem vai ter, ou que esse ser humano vai ter nos diferentes contextos aí do mundo globalizado, porque... infelizmente eu acho...ou felizmente também né, é uma proporção que está sendo cada vez maior tanto na questão do trabalho, não só na escola como eu falei antes, mas na questão do trabalho, de negócios, de viagens, eu acho que é um meio de comunicação imprescindível (Linhas 236 – 243).

Vale acrescentar que, no que remete à categoria da intertextualidade, esse discurso educacional de desenvolvimento integral do indivíduo, quando se refere à cidadania, é semelhante ao da (6ª) competência geral da EB presente na BNCC

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018).

Outrossim, a participante de Videira (SC) avaliou a LI afirmando que “*o inglês é importante na sociedade, no mundo e nas escolas*” (Linha, 155 e 156), porém “*ele traz também, tanto ele ou qualquer outra língua, elas trazem por trás disso, (...) conflitos, incertezas, dificuldades também dos professores em transmitir o conhecimento, dos alunos na falta daquele conhecimento prévio (...) fonológico da língua*”. Nessas afirmações, além de destacar a importância da LI para um mundo globalizado, a participante de Videira (SC) também apontou consequências por trás do ensino de línguas relativas também à formação dos professores, relacionando o bilinguismo/multilinguismo a algo conflituoso, incerto e difícil, repercutindo um discurso sustentado na ideologia do monolinguismo.

Por outro lado, a respeito das consequências ou impactos relacionados ao ensino de LAC e visualizados pela participante de Videira (SC), ela se utilizou de um pressuposto de valor de que é imprescindível que se ofereça qualquer língua nos dias atuais. Assim, coloca, de certa forma, as diferentes línguas em igualdade.

(...) porque a gente precisa não só pros estudos, mas na questão das viagens, dos negócios né, a comunicação com todo o mundo, as ofertas de trabalho, hoje a maioria das vagas elas, é das empresas maiores pelo menos,

elas já exigem a formação duma língua pra poder também atender essa questão dos imigrantes ou dos próprios países com que a gente acaba tendo negociações (Linhas 251 – 256).

Por conseguinte, diante dessas constatações, a participante de Videira (SC), apoiada em um discurso colonialista (ROCHA, 2019; SILVA, 2012), acredita que deveriam ser ensinadas, nas escolas do município, além da LI, as línguas dos colonizadores alemães e italianos, por conta da influência dessas culturas no contexto histórico, social e econômico do município em questão. Ainda, é possível inferir um pressuposto de valor de que seria bom que, dentre tantas línguas presentes em nosso país, se ensinasse na EB aquelas que representam os colonizadores dos municípios, levando-se em consideração que estas contribuiriam, para que a interculturalidade funcional (WALSH, 2009) fosse explorada, por intermédio do ensino dos idiomas que se relacionam à história local.

Entretanto, a LI tem sido a única língua ofertada para crianças da escola pública do município de Videira (SC), isto *“porque está prevista na LDB”* (Linha 176), *“então a gente vem seguindo o que a LDB traz”* (Linha 177). A participante diz isto por ser possível perceber efeitos – que não estão explícitos nos textos das leis - de PLE *top down*, como a BNCC e a LDB, advindos da interpretação/influência destes documentos, como uma PL implícita dessas orientações oficiais.

Diante disso, no que tange especificamente ao **contexto de produção de textos** das PLE de LAC, a participante de Videira (SC) explicou que foi criada uma resolução do Conselho Municipal de Educação que regulamenta a oferta da LI através de uma Matriz Curricular (Linha 183), de modo que o município segue também a Matriz. Assim, *“nas séries iniciais ele é dentro da parte diversificada do currículo e no ensino fundamental II ele é obrigatório do sexto ao nono ano, conforme trata a LDB”*.

Tal matriz é o documento norteador da escola e o ponto de partida de sua organização pedagógica, uma vez que define quais componentes curriculares serão ensinados, bem como suas respectivas cargas horárias - como, de fato, aconteceu no município de Videira (SC) e pode ser visto na Resolução Nº 05/2021 (ANEXO A). Configura-se, de certa forma, como uma PLE *bottom up* criada pelo município a partir do contexto das práticas, as quais iniciaram antes da resolução ser criada, visto que foi aberto um concurso público para professores de Inglês para crianças no município no ano de 2014 (ANEXO B) e a resolução foi criada somente no ano de

2021. A este respeito, no que tange especificamente à parte diversificada na matriz curricular, o artigo 26 da LDB determina que

(...) os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Desse modo, enquanto a BNCC traz definições pertinentes a todos os estudantes e instituições de ensino do país, a parte diversificada pode trazer, aos currículos das escolas, conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. A parte diversificada pode complementar e enriquecer a BNCC, respeitando características regionais e locais da sociedade. Isso significa inserir novos conteúdos integrados à BNCC, que estejam de acordo com as competências já estabelecidas. Em suma, ter uma parte diversificada nos currículos locais pode ser uma forma de tentar suprir as carências e necessidades das escolas, que experimentam os mais diferentes contextos em nosso país.

Ademais, de acordo com o documento *Perguntas frequentes ProBNCC*, cujas respostas foram construídas a partir do trabalho colaborativo entre Ministério da Educação (MEC), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e União dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme), a parte diversificada não necessariamente precisa ser um componente curricular, pois é preciso entender que “a parte comum e a parte diversificada não são blocos distintos, mas um todo integrado, conforme art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2017”. Desse modo, ela pode também “ser contemplada ao se contextualizar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e habilidades com os elementos locais e regionais”⁴⁷.

Tais aspectos e a inserção do ensino de inglês para crianças – como componente curricular na parte diversificada de uma Matriz Curricular –, como aconteceu no município de Videira (SC) –, nos convidam a refletir sobre as implicações presentes na oferta e no ensino de um idioma como componente curricular obrigatório na matriz – como é o caso da LI nos anos finais do EF e no EM assegurado pela BNCC ou o ensino de LI para crianças amparado por lei criada pelo

⁴⁷ Disponível em [Perguntas frequentes ProBNCC – Ministério da Educação](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/perguntas_frequentes_bncc.pdf) http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/perguntas_frequentes_bncc.pdf Acesso em 01/10/2021.

próprio município, como o exemplo de Rolândia (PR), que assim o fez para garantir a continuidade do ensino (MELLO, 2013).

Alinhado à Matriz Curricular (Resolução Nº 05/2021 - ANEXO A), outro documento produzido pelo município de Videira (SC) para fomentar a PLE de LAC é o CEF (ANEXO C), o qual traz para as crianças do 1º ao 5º ano do EF público, dentro da Área de Linguagens, o “Organizador Curricular de Língua Inglesa”, composto por unidades temáticas, habilidades e conteúdos.

No que tange especificamente ao ensino de LI para crianças do 1º ao 5º ano, pode-se dizer que o CEF (ANEXO C) traz, para os anos iniciais, as mesmas competências específicas do ensino de LI para os anos finais do EF, listadas na BNCC, e também os eixos organizadores da BNCC (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), distribuídos como unidades temáticas do currículo, as quais estão relacionadas ao desenvolvimento de 25 habilidades (criadas pelo município) a serem desenvolvidas igualmente durante todos os anos iniciais do EF público. Ou seja, o que há de diferente de um ano para outro são alguns conteúdos que, frequentemente, giram em torno de grupos de palavras, como *sports, clothes, places, family*, etc. Portanto, ao mesmo tempo em que se encontra no CEF (ANEXO C) – no eixo da dimensão intercultural (VIDEIRA, 2020, p. 266) - o entendimento do ILF proveniente da BNCC, ao se analisar o organizador curricular de LI do 1º ao 5º ano, conclui-se que tal entendimento não fica explícito nesta parte, a julgar pela constituição das habilidades e dos conteúdos distribuídos na seção dos anos iniciais do EF.

Outrossim, vale acrescentar que a palavra *pronúncia* aparece 20 vezes nas habilidades a serem desenvolvidas no componente de LI do documento. Isso pode estar relacionado ao desenvolvimento da oralidade – eixo proposto pela BNCC, que tem sido muito renegado no ensino de LI, conforme apontado por vários autores da área. Contudo, além dessa preocupação com a pronúncia, o currículo de LI dos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano) do município de Videira (SC) (ANEXO C) também cita a dimensão cultural como uma unidade temática para cada ano dos anos iniciais do EF, cujos conteúdos envolvem, segundo as orientações do currículo, datas comemorativas de países falantes de LI como língua oficial (*Commemorative dates; Speaking countries of English as official language*).

Desse modo, essa preocupação com a pronúncia pode estar relacionada à HPC, a qual é utilizada como justificativa para a introdução do ensino de uma LAC,

configurando-se como um discurso de padronização, que pode corroborar uma concepção de língua como sistema homogêneo e estanque. Em busca dessa pronúncia ideal, teorias como a HPC podem colocar o falante nativo em posição central - por deter a língua em sua totalidade - e menosprezar as relações de poder e os contextos sociais e culturais dos aprendizes, o que contribui “para a manutenção da valorização dos sistemas fonológicos de países linguisticamente hegemônicos, como os Estados Unidos e a Inglaterra, no caso da LI” (MERLO, 2019, p. 83). Em decorrência disso, como influência direta deste documento na prática, é possível ainda que os (as) professores (as) desse idioma não atentem para a devida necessidade de se trabalhar o ensino de LI para crianças na perspectiva de língua franca e acabem fomentando práticas neoliberais e colonizadoras que divergem de uma educação linguística crítica (MALTA, 2019).

Diante disso, no que tange ao **contexto das práticas** das PLE de LAC, no ano de 2014 houve o primeiro concurso público para professores lecionarem inglês para crianças no município de Videira (SC). A formação requerida para se estar apto a ensinar LI para as crianças, segundo a participante de Videira (SC), foi a de “*Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês ou LI*” (Linha 194), “*tanto para a Educação Infantil quanto para o EF*”. Entretanto, por uma “*falta de profissional habilitado*” (Linha 198), “*todas as vagas não foram supridas*” (Linha 197) e, para dar conta da demanda, de 2014 até os dias atuais, são contratados professores em caráter temporário (ACT) (ANEXO D).

A participante de Videira (SC) explicou que, desde então, o município não tem provido formação específica para os professores de Inglês: “*Não há...infelizmente não há, o grupo ele é formado de maneira geral*” (Linha 205). Assim, é possível inferir que a participante reconhece a especificidade da formação de professores de diferentes contextos, além de que há uma ambivalência na PLE criada pelo município diante do fato de que, para o concurso, o município exigiu uma formação específica (em Letras), mas quando se trata da formação continuada desses professores na área específica, ainda não ofertou nada além da formação geral, com exceção de apenas um momento: “*há uns dois anos atrás quando foi elaborado o currículo da rede municipal (...) onde as disciplinas estiveram separadas pra poder organizar o seu currículo, aquilo que elas (professoras) gostariam que fosse predominante dentro do currículo*” (Linhas 209 – 212).

Com relação à carga horária, é ofertada uma (01) aula semanal de LI, com duração de quarenta e cinco (45) minutos, do 1º ao 5º ano do EF. Quanto ao material didático, à escolha do conteúdo e à organização das aulas, a participante de Videira (SC) relatou que quem determina “*é o professor mesmo, ele tem autonomia, ele segue o que tá sugerido no currículo e é ele que elabora o conteúdo e a atividade que vai ser levada para o aluno, não tem livro didático*” (Linhas 220 - 222). Ou seja, o foco do ensino é nos conteúdos elencados no organizador curricular de LI, presente no CEF (ANEXO C), e a escolha dos métodos e atividades fica a critério de cada docente. Nesse sentido, levando-se em conta que as pesquisas na área da aprendizagem de línguas evidenciam a necessidade de exposição aos idiomas para que haja desenvolvimento linguístico, vale acrescentar que os fatores “professores” e “carga horária” deveriam receber uma atenção maior, visto que somente a oferta em LI, não conduz ao seu desenvolvimento.

Sobre a existência de um momento apropriado para a introdução do ensino de um idioma para as crianças como uma condição ideal para o ensino de LAC, a fala da participante de Videira (SC) reverberou um discurso educacional, presente na BNCC, no qual o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos desse segmento deve ser o processo de alfabetização (BNCC, 2018). Isso pode também se configurar como um pressuposto existencial do qual é possível inferir que existe uma relação hierárquica, na qual o ensino da língua materna deve preceder o ensino de outros idiomas (Linha 143), o que, de certa forma, contradiz o pressuposto valorativo, encontrado em outra narrativa da participante, de que é bom inserir a criança em um mundo de possibilidades o mais cedo possível (Linhas 1 e 140).

É possível ainda inferir, de tais pressupostos, certa incerteza por parte da participante de Videira (SC) em relação à existência de um momento ideal para se introduzir o ensino de LAC, visto que, não se dando conta da devida importância da oralidade no ensino-aprendizagem de LAC, essa usou um pressuposto existencial de que uma criança não consegue interpretar e nem aprender outra língua se ela não estiver alfabetizada: “*pra introdução duma língua, eu acho que ela precisa ser...é claro né depois que ela estiver alfabetizada, porque ela não vai conseguir ler e interpretar se ela não estiver alfabetizada*” (Linhas 135 -137).

Em seguida, a participante de Videira (SC) recorreu a um pressuposto existencial de que, de qualquer maneira, a introdução deste ensino vai facilitar a continuação do processo na adolescência (Linha 138) e caso a criança “*ainda não*

estiver totalmente alfabetizada (...) existem métodos e meios que o professor pode estar provendo pra que ela consiga compreender melhor todo esse contexto, que aí seria a questão dos jogos, da música, né, a repetição” (Linhas 150 -152). Tal afirmação pode se configurar como um pressuposto valorativo sobre a importância da ludicidade para que uma criança possa compreender um contexto de aprendizagem, especialmente quando ainda não está alfabetizada.

De tal maneira, a participante de Videira (SC) também recorreu a um pressuposto existencial de que, para se dominar a LI é preciso muito *“da repetição como a Matemática”* (Linha 153), e que a criança esteja imersa (Linha 156) em um ambiente bastante amplo, no qual *“ela precisa ser aguçada, ela tem que ter gosto, motivada né, quanto mais motivada ela for para isso, melhor será”* (Linha 157-158). Vale acrescentar que a presença de informações desconexas e senso comum nos discursos indica a necessidade de formação para todos os (as) envolvidos (as) com implementação e ensino de línguas.

Dito isso, é possível reconhecer ainda mais dois pressupostos valorativos nos discursos da participante de Videira (SC), sendo eles: o de que o professor *“tem que motivar o aluno”, “porque se o aluno não tiver interesse ele não vai ter essa questão nem da pronúncia né”* (Linha 170); e o de que o ensino de LAC *“tem que ter aquela integração com a pronúncia, com a escrita, com a gramática, com o vocabulário...é um sistema que tem que estar articulado”* (Linha 172). De tais pressupostos, depreende-se que o professor precisa motivar seu aluno para que ele tenha interesse, especialmente na questão da pronúncia, por intermédio da integração de vários elementos articulados (pronúncia, escrita, gramática, vocabulário) para que o aprendizado do idioma faça sentido para a criança.

Por fim, a participante de Videira (SC) reconheceu que a PLE de LAC no município ainda precisa de muitos ajustes, particularmente relacionados à formação e contratação de professores, e avalia que *“dá para melhorar muito ainda essa oferta ao longo dos anos”* (Linha 265), pois é *“uma questão de adaptação e de comprometimento”* (Linha 259). Além disso, referindo-se à vulnerabilidade das políticas educacionais, que, se não tiverem o devido escrutínio, seguem conforme os interesses políticos em vigor, utilizando-se de uma metáfora que compara o desenvolvimento de PLE de LAC a um longo caminho, a participante de Videira (SC) usou o pressuposto existencial de que *“a caminhada é longa e ela precisa ser*

constantemente cultivada porque se não vai se perder...em algum momento do caminho ela se perde” (Linhas 281 – 283).

Em síntese, no município de Videira (SC), a língua ofertada para as crianças dos anos iniciais do EF é a LI - uma (01) aula semanal de LI, com duração de quarenta e cinco (45) minutos, do 1º ao 5º ano, sem material didático e é o professor (a) quem elabora conteúdos e atividades. Já houve um concurso para contratação de professores efetivos de LI para crianças em 2014, cuja formação requerida era Licenciatura em Letras com habilitação em LI, mas, por falta de profissionais habilitados nem todas as vagas foram supridas e segue-se com a contratação de professores (as) ACT. Também não houve formação continuada específica para esses professores e no ano de 2021 é que foi criada a Resolução Nº 05/2021 (ANEXO A), que regulamenta a oferta da LI por meio de uma Matriz Curricular, na qual o ensino de LI para crianças encontra-se na parte diversificada do currículo. Outro texto produzido pelo município de Videira (SC), no ano de 2020, para fomentar a PLE de LAC, é o CEF (ANEXO C), juntamente com o “Organizador Curricular de Língua Inglesa”, composto por unidades temáticas, habilidades e conteúdos. Com base na BNCC, esse documento traz para o ensino de LI nos anos iniciais as mesmas competências específicas e os eixos organizadores do ensino de LI para os anos finais do EF. Ele também problematiza no eixo da dimensão intercultural o conceito de ILF, mas não faz o mesmo no organizador curricular de LI do 1º ao 5º ano. Além disso, há no documento uma preocupação excessiva com a pronúncia e a dimensão cultural aparece como uma unidade temática, cujos conteúdos sugerem datas comemorativas de países falantes de LI como língua oficial, o que pode distanciar as práticas dos professores do conceito de ILF.

4.1.2 Análise dos contextos: de influência, de produção de textos e das práticas das PLE de LAC do município de Caçador (SC)

No que tange ao **contexto de influência** das PLE de LAC no município em foco, a cidade de Caçador (SC), assim como a de Videira (SC), também é apontada pela participante da pesquisa como um município *“bem diversificado”* (Linha 1272). Por este motivo, ela se atém a falar *“em termos de um bairro ou de outro, de uma escola ou de outra”* (Linha 1273) nas quais atua.

Evocando a voz de quem vive a realidade escolar, ela explicou que trabalha em uma escola na qual *“a maioria dos alunos tem condições financeiras até*

regulares” (Linha 1275) e em outra escola em que “*as crianças já têm classe um pouquinho menos favorecida*” (Linha 1278). Evocando a voz de outros professores, ela relatou que, em certas instituições, os alunos têm muita dificuldade, “*assim, por questões financeiras... às vezes, não têm nem um lápis, nem um caderno e tem que ficar... toda aula procurando... entregando pra eles material, porque eles perdem, não têm...usam pra outra coisa*” (Linhas 1282 -1285). Com isso, percebe-se que o município “*não é homogêneo, tem bairros de classe alta, classe baixa*” (Linha 1290), e as escolas “*também, elas são muito diversificadas*” (Linha 1291).

No que tange à presença de imigrantes no município, a participante de Caçador (SC) explicou que “*há muitos, muitos anos atrás, (...) houve essa imigração aqui pra região, (...) de italianos, alemães, japoneses, e tal*” (Linha 1298). Contudo, nos últimos anos se vê “*muitos imigrantes do Haiti*” (Linha 1294) e há alguns alunos haitianos nas escolas em que a participante de Caçador (SC) trabalha (Linha 1318), além de uma aluna da Argentina (Linha 1319).

Ao responder sobre o Brasil ser um país monolíngue, bilíngue ou plurilíngue (questão 5), a participante de Caçador (SC) declarou que “*na grande maioria é unilíngue*” (Linha 1333) e que “*nas classes mais favorecidas, eu acho que muitos já, talvez, sejam bilíngue*” (Linha 1334). Para tanto, neste excerto, usa um discurso de estratificação econômico - social (BATISTA JR *et al.*, 2018, p. 155), comum “em censos para monitoramento de políticas públicas de promoção da igualdade e diminuição da pobreza”, que se vincula ao lado político, mas que “também é empregado em campanhas publicitárias, entre elas, as campanhas eleitorais (BATISTA JR *et al.*, 2018, p. 155).

Referindo-se a quem tem acesso a um ensino bilíngue, a participante de Caçador (SC) remeteu às escolas bilíngues português/inglês que já surgiram no Brasil, mas também recorreu a um pressuposto proposicional de que quem não tem acesso à mídia, séries, filmes, músicas e escolas de idiomas fica restrito ao português, lembrando-nos de que esse ambiente linguístico também faz parte de um planejamento linguístico (CALVET, 2007). Vale ainda acrescentar que essa crença de que escola bilíngue é aquela na qual existem aulas em português e em inglês, devido principalmente aos meios de comunicação, implica no apagamento linguístico das minorias do país e contribui para o enraizamento do monolinguismo (MEGALE, 2019).

Além disso, a participante de Caçador (SC), referindo-se ao papel das escolas de idiomas, explicou que estas têm papel fundamental para o acesso à cultura de mundo

A gente vê pela mídia, pelas séries, vídeos, filmes, que o inglês tá presente mesmo pelas músicas. Então, o Brasil, eu acho que esses adolescentes consomem muito esse material né, em inglês, principalmente; também em outras línguas às vezes; mas, em inglês, principalmente. Então, acaba que eles, talvez, sejam bilíngues, né. Mas, eu vejo que é mais pra população que tem acesso, de repente, **a alguma escola de idiomas, que tem mais acesso a essa cultura do mundo. Quem, talvez, não tem esse acesso né, fique restrito mesmo ao português** (Linhas 1360-1367).

Nessa conformidade, justificando a oferta do ensino de LI para crianças, a participante de Caçador (SC), referindo-se à questão da acessibilidade proporcionada pelo idioma, recorreu mais uma vez a um discurso informado na ideologia instrumentalista do inglês, destacando que é *“Pra eles (os estudantes) verem que se eles conseguirem aprender o idioma, eles vão ter mais facilidade, às vezes, de utilizar algumas ferramentas tecnológicas, jogar alguns jogos, ter acesso a alguma mídia”* (Linhas 1531 - 1534), visto que *“o inglês, ele está aí no mundo e no Brasil também, a gente não pode negar isso”* (Linha 1535).

Sendo assim, no que tange à disseminação da LI e à incorporação do idioma pelos indivíduos, a participante de Caçador (SC) declarou que até quem não gosta de LI *“sabe muitas palavras em inglês e nem se dá conta que são em inglês”* (Linha 1348). Neste excerto, é possível inferir que há um pressuposto existencial de que a LI está presente em nosso dia a dia, mesmo que muitos ainda não se deem conta disso, o que pode ocorrer, especialmente, devido à pervasiva ideologia do monolinguismo.

Além disso, a participante de Caçador (SC) afirmou que o ensino de LI para crianças tem se disseminado nas escolas de idiomas e na rede privada do município (Linhas 1389 - 1391), de modo que, em resposta à questão 9, como justificativa para a oferta deste ensino, recorreu a um pressuposto proposicional de que talvez este esteja acontecendo para desmistificar *“que (a LI) seja uma coisa difícil”* (Linha 1394), já que iniciar uma língua “nova” somente quando a criança chega no 6º ano – pois muitas não têm contato com LI em casa – pode assustá-la (Linha 1423).

A este respeito, no que tange à possibilidade do ensino de outras línguas que não a LI na EB brasileira, como línguas derivadas de matrizes africanas ou

indígenas, refletindo sobre o papel das línguas e das culturas, a participante de Caçador (SC) recorreu a um pressuposto proposicional de que “*se você conhece a cultura dum povo, você entende melhor esse povo, vai dar mais valor a ele...*” (Linhas 1358 – 1359), em que denota a necessidade de uma formação mais dialógica e humanista, pois, no que diz respeito a uma hierarquização cultural, “*a gente não pode dizer que a nossa cultura que é certa, que é a boa, mas, você pode agregar coisas interessantes, importantes das outras culturas também, de várias culturas do mundo*” (Linhas 1372 – 1374).

Desse modo, ao afirmar que qualquer língua/cultura deve ser bem-vinda porque vai aproximar as pessoas e “*abrir horizontes*” (Linha 1554), a participante de Caçador (SC), reverberou um discurso multicultural, no qual estão implícitas vozes centradas “na diversidade como fator positivo e na convivência pacífica entre a diferença” (SILVA, 2012, p. 2), visto que a metáfora utilizada pode relacionar-se à perspectiva de que os diferentes idiomas proporcionam a expansão do espaço que a vista alcança por contribuírem, ao envolverem o trabalho com a autoconsciência do aprendiz, para a transcendência da etnocentricidade, para o fortalecimento da compreensão de um mundo plural e para a construção de atitudes positivas frente às diferenças (ELLIS, 2004; ROCHA, 2007).

Desse modo, a participante de Caçador (SC) recorreu a um pressuposto proposicional de que a língua espanhola, que já foi ofertada anteriormente nos anos finais do EF e no EM, poderia ser ofertada novamente “*pela proximidade dos outros países (falantes de espanhol) e por ser uma língua, também, falada em muitos países*” (Linhas 1556-1557). Por outro lado, a participante também usou um discurso colonialista, no qual estão implícitas vozes coloniais que consideram as línguas do colonizado - como as línguas africanas e indígenas - como “primitivas, tradicionais e subdesenvolvidas em comparação com as línguas europeias” (SILVA, 2012, p. 1), e que ao contrário da LI e da língua espanhola, não proporcionariam “*uma abertura maior pro mundo*” (Linha 1556), o que remete também a um discurso informado na ideologia do imperialismo linguístico, o qual tende a colocar a LI “em uma posição hierarquicamente superior aos demais idiomas” (PASSONI, 2018, p. 215).

Corroborando as informações anteriores, a categoria da modalidade nos ajuda a compreender que, para a participante de Caçador (SC), é necessário “*estudar as culturas, pra entender as culturas, mas não especificamente uma língua, não necessariamente uma língua*” (Linhas 1356-1358). Para tanto, traz como motivo

para a própria escolha de ensinar especificamente LI o fato de que “*é uma língua universal, que através dessa língua você pode conhecer muitas culturas, você pode conversar com muitas pessoas de outras culturas pelo mundo*” (Linhas 1364-1366). Isso pode configurar-se como um pressuposto existencial e valorativo de que é importante aprender LI - e não uma língua indígena ou africana, por exemplo – quando se tem a intenção de se conhecer diferentes culturas, visto que, “*na África, (por exemplo) acho que tem muitas cidades, países, que têm como segunda língua inglês, porque foram colonizados pelos ingleses. Então, tem como você né... ter uma aproximação com eles pelo inglês*” (Linhas 1367-1369). Além disso, tal discurso colonialista, sustentado na ideologia do inglês como língua global, expressa um tom universalista e corrobora essa perspectiva homogeneizante “de que uma língua única seria benéfica para diferentes instâncias de interação global” (PASSONI, 2018, p. 73).

Assim, ao referir-se ao motivo pelo qual foi escolhida a LI para ser ensinada para as crianças nas escolas públicas do município, a participante de Caçador (SC) afirmou que é “*pela própria globalização, pela importância do inglês no mundo, que é a língua utilizada na Internet, a língua da Internet, a língua da tecnologia, do comércio, (...) de muitas publicações acadêmicas, também*” (Linhas 1445-1447). Desse modo, observa-se, mais uma vez, um discurso informado na ideologia do inglês como língua global, ao passo que se fundamenta na premissa de que a LI tem se difundido amplamente ao redor do mundo e de que “no amplo contexto da globalização seria desejável o compartilhamento de uma única língua que possibilitasse a comunicação livre entre as pessoas, para os mais diferentes propósitos” (PASSONI, 2018, p. 196), sejam eles acadêmicos, comerciais ou pessoais.

É possível inferir ainda que esse discurso também está sustentado na ideologia do monolinguismo, visto que enfatiza “uma concepção homogeneizante e universalizante do idioma que, ideologicamente, tende a apagar as hibridizações emergentes do processo de desterritorialização do inglês” (PASSONI, 2018, p. 196).

Por fim, as declarações avaliativas da participante de Caçador (SC) de que “*a escola de inglês é cara*” (Linha 1257) e de que muitos sentem vontade de fazer inglês, mas, “*pela questão financeira*” não fazem (Linhas 1260), reverberam um discurso informado na ideologia do inglês como mercadoria, que não está disponível a todos, “que emerge em um cenário de economia globalizada, de modo que a LI

progressivamente se consolida como um recurso que possui valor de troca” (PASSONI, 2018, p. 66-67).

Nesse sentido, como última consideração relevante, no que tange às influências da secretaria municipal de educação na oferta do ensino de LAC e, respectivamente, na PLE construída no município, a participante de Caçador (SC) destacou que a redução da carga horária de LI ofertada nas escolas (de duas aulas para somente uma aula semanal) do seu município, por avaliarem a LI como “*uma matéria não importante*” (Linha 1575), se deu de maneira impositiva (Linha 1614), sem que consultassem os professores. Além disso, evocando a voz da BNCC que “*mostra que ela quer que o aluno saia do 9º ano tendo a capacidade de se comunicar em inglês*” (Linhas 1576-1577), concluiu que os alunos é que sofrerão as consequências (Linha 1585), levando-se em conta que há municípios que ofertam até três aulas de LAC por semana.

No que tange ao **contexto da produção de textos**, a participante de Caçador (SC) explicou que, no ano de 2021, foi elaborada a “*nossa BNCC da educação fundamental 1*” (Linha 1378), com o intuito de ensinar inglês para crianças nas escolas públicas do município. Para tanto, foram adaptadas, para o currículo do 1º ao 5º ano, algumas habilidades referentes ao ensino de inglês nos anos finais do EF presentes na BNCC (Linha 1383).

A este respeito, a BMCC (ANEXO E), elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Caçador (SC), compreende as seis (6) competências específicas de linguagem e as seis (6) competências específicas de LI que estão presentes na BNCC. Também, está organizada de acordo com as demandas de cada ano dos anos iniciais, por eixos (como oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos, escrita e dimensão intercultural), unidades temáticas correspondentes aos eixos (como interação discursiva, práticas de leitura e construção de repertório lexical, estudo do léxico, escuta/compreensão fonológica, gramática, a LI no mundo, etc.), objetos de conhecimento e habilidades que envolvem, dentre outras, a construção de um repertório cultural que valorize a diversidade entre culturas.

Com relação à legislação vigente específica que regulamenta a oferta do ensino de LI para crianças nas escolas públicas do município, a participante de Caçador (SC) destacou que foi feito um documento para ser incorporado, mas ela ainda não sabe se esse é oficial (Linha 1455). Além disso, segundo pesquisas da

própria participante de Caçador (SC) – que é mestranda na área de educação com foco no ensino de inglês na EB - não há nenhum outro documento relacionado ao ensino de línguas nos anos iniciais do EF. O que ela sabe é que há seis anos ela ensina inglês para crianças como professora concursada formada em Letras, mas ela acredita que este ensino existe há mais tempo no município (Linha 1463).

No que tange ao **contexto das práticas** das PLE de LAC, especialmente no que diz respeito à contratação de professores, a participante de Caçador (SC) destacou que sempre há concurso público quando há vaga para inglês, *“porque o professor de inglês, ele não é especificamente de 1º ao 5º, mas, de 1º ao 9º, no município”* (Linhas 1466–1467), visto que algumas escolas da rede municipal também ofertam os anos finais do EF. Consequentemente, a formação requerida é graduação em Letras trilingue (Português/Inglês e Espanhol, por exemplo) ou bilíngue (Português/Inglês).

Quanto à formação continuada ofertada pelo município aos professores, a participante de Caçador (SC) avaliou como uma dificuldade/limitação referente à formação - quando esta não é específica - que está relacionada ao fato de que uma *“formação muito geral, que não atende nem uma área nem outra”* (Linha 1491) não desperta o interesse dos professores na formação. Dessa narrativa, é possível inferir que para os professores se interessarem nas formações, é importante que essas estejam relacionadas aos diversos contextos específicos de cada disciplina/área – o que pode configurar-se como um pressuposto valorativo de que são necessárias formações continuadas em áreas específicas.

Desse modo, a participante de Caçador (SC) destacou que, durante sua jornada profissional no município, foi ofertada, por dois anos seguidos, *“uma formação continuada específica pra professores de inglês”* (Linha 1480), *“mas, atualmente, não está sendo assim, atualmente, está sendo geral mesmo”* (Linha 1492-1493). Dessas informações, é possível inferir um pressuposto proposicional de que há, por parte do município, uma preocupação com a formação inicial específica em Letras, mas não com a formação continuada nessa especificidade, o mesmo que ocorre no município de Videira (SC).

A participante de Caçador (SC) explicou também que essa formação continuada específica para os professores de LI foi mediada por um professor brasileiro que *“tinha muita experiência no exterior”* (Linha 1482). Desse modo, essa influência do modelo “estrangeiro” aparece em destaque na narrativa da participante,

o que pode configurar-se como um discurso sustentado na ideologia do falante ideal/nativo, levando-se em conta o fato de que, “no contexto brasileiro, ainda se identifica a exaltação da superioridade do nativo por parte de profissionais” (PASSONI, 2018, p. 69). Nessa concordância, a BMCC (ANEXO E) organizada pelo município, apesar de propor o desenvolvimento de habilidades que envolvem a construção de um repertório cultural, que valorize a diversidade entre culturas, em momento algum refere-se ao ensino de ILF, o que também pode reforçar essa repercussão de um discurso sustentado na ideologia do falante nativo, na narrativa da participante de Caçador (SC).

Além disso, referindo-se ao momento ideal para se ensinar LAC, a participante de Caçador (SC) afirmou que ter uma base de ensino de LI desde o primeiro ano do EF é importante para a criança *“já treinar um pouco o ouvido”* (Linha 1407). Para tanto, reverberou um discurso acadêmico, em que estão implícitas as vozes da abordagem natural de Krashen (1983)⁴⁸, de que quando as crianças são pequenas, como elas não veem a palavra (escrita) no início, *“que seria o certo”* (Linha 1409), vão *“pegar a pronúncia da maneira bem correta, mesmo”* (Linha 1409); elas não vão *“ter uma pronúncia já marcada pela língua que falam, pela língua mãe delas”* (Linha 1410). Essa noção de pronúncia da LI “bem correta” em oposição às marcas da língua nativa também repercute um discurso sustentado na ideologia do falante ideal/nativo, que provém de “uma visão simplista que separa o ‘centro’ da ‘periferia’ (PENNYCOOK, 1994), falantes nativos de não nativos, e projeta um modelo ideal de proficiência linguística a ser perseguido por professores e aprendizes de inglês” (PASSONI, 2018, p. 69).

Ademais, corroborando essa informação, em resposta à questão 10, sobre a afirmação de que quanto mais cedo a criança iniciar o estudo de uma língua adicional, melhor será seu aprendizado, a participante de Caçador (SC) respondeu: *“Sim, eu acho que a criança aprende mais fácil, a pronúncia dela vai ser melhor. Muitos falam que a pronúncia da criança, ela vai ser perfeita, vai ser igual ao nativo, se ela desde cedo ficar exposta a um idioma que não seja o idioma mãe”* (Linhas

⁴⁸ A abordagem natural de Krashen (1983, p. 190), rejeita a organização formal (gramatical) como pré-requisito para o ensino, visto que “pertence a uma tradição de métodos de ensino de línguas baseado na observação e interpretação de como os aprendizes adquirem a primeira e a segunda língua em contextos informais”. Essa abordagem também foi defendida pelos autores como o único processo de aprendizagem que certamente produz “o domínio da língua em um nível nativo” (KRASHEN, 1983, p. 190).

1416 – 1418). Além disso, lançando mão de um discurso acadêmico em que estão implícitas as vozes de teorias cognitivistas, a participante de Caçador (SC) afirmou que “*estudar uma segunda língua, também, desenvolve muito o lado cognitivo da criança*”. Nesse sentido, avaliou o ensino precoce de uma língua adicional para crianças como algo “*bem importante*” (Linha 1422).

Corroborando as questões acima, com relação à existência de métodos e condições ideais para a oferta do ensino de línguas adicionais nas EB brasileira, a participante de Caçador (SC) declarou que “*turmas pequenas, com material adequado (...) ao nível do aluno*” (Linhas 1426 – 1427) seriam ideais, e remeteu à política de uma rede de escolas de idiomas (CCAA - Centro Cultural Anglo Americano), na qual é professora de LI, de que, primeiramente, é necessário aprender as palavras faladas, o som da palavra, para depois partir para a escrita e para a leitura, para não haver interferência da escrita na pronúncia (Linhas 1430 – 1432), semelhante a como se aprende a língua materna, por meio da oralidade (Linha 1434).

Alinhada à BNCC (BRASIL, 2018), a participante de Caçador (SC) também recorreu a um discurso educacional, o qual propõe um ensino dinâmico, que estimula o “uso” do inglês na vida real por meio de competências que vão muito além da formação linguística, quando destaca que é necessário dar sentido ao que a criança está aprendendo utilizando aquilo que ela “*vai usar no dia a dia*” (Linha 1464), e destacou: “*Essa que seria o ideal, trabalhar essa oralidade em cima da vida, da vivência dele, utilizando o inglês mesmo e depois partir pra uma leitura, pra uma escrita*” (Linhas 1436 – 1438).

Desse modo, no que tange ao fortalecimento da autonomia das crianças, “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BNCC, 2018, p. 56), a participante de Caçador (SC) também reverberou um discurso educacional, quando afirmou que

vale muito, também, quando você está estudando um idioma, você buscar formas de aprender da tua maneira ah, eu gosto de música, então, vou escutar música; eu gosto de filme, vou assistir filme; eu gosto de jogar jogo, então, tentar entender o joguinho, ali, com as palavras em inglês.” Então, isso talvez ajude o aluno no futuro (Linhas 1403-1406).

Além disso, por meio da modalização, é possível compreender que, para a

participante de Caçador (SC), que é professora de inglês há 15 anos, o aluno precisa ter vocabulário, embasamento teórico e uma série de fatores para ele (poder) conversar, falar e discutir (Linhas 1251-1252). Entretanto, ao refletir sobre o que seria preciso para alcançar as habilidades propostas pela BNCC por meio do ensino de LI, a participante de Caçador (SC), lançando mão de um discurso colonialista - que defende a influência de padrões europeus - destacou que seria importante uma carga mínima de horas de Inglês, *“pra atingir um certo nível”* (Linha 1245), como a proposta pelo Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Diante disso, as categorias de intertextualidade e de interdiscursividade nos ajudam a observar que, ao mencionar o CEFR, a participante de Caçador (SC) retomou aspectos consolidados na perspectiva do inglês como língua estrangeira, o que, potencialmente, expressa uma contradição em relação ao que a BNCC traz quando diz que “a LI não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido” (BRASIL, 2018, p. 241). De qualquer maneira, no excerto *“Então, falta muita aula pra gente poder trabalhar essas habilidades”* (Linha 1249), encontramos também um pressuposto existencial de que a carga horária de LI na EB é muito baixa e um pressuposto de valor de que seria bom que a carga horária de ensino do idioma fosse aumentada na EB.

Desse modo, corroborando os pressupostos anteriores, no que tange à carga horária semanal ofertada pelo município, a participante de Caçador (SC) avaliou a carga horária de uma (01) aula semanal como *“bem pouquinho aula”* (Linha 1514), e explicou que, até 2020, as crianças tinham uma aula semanal de 45 minutos. Contudo, no ano de 2021, em decorrência da pandemia, o ensino passou para o formato híbrido, no qual em uma semana havia aulas presenciais e na semana seguinte havia somente uma atividade para o aluno fazer em casa, o que culminou, em média, em uma hora e meia de inglês por mês, do primeiro (1º) ao nono (9º) ano do EF (Linha 1513).

Com relação ao material didático, a participante de Caçador (SC) avaliou também que, há alguns anos, os docentes receberam um material *“até bem interessante”* (Linha 1520), o qual *“tinha áudios, tinha atividades diferenciadas até em relação a datas comemorativas, a trabalhos extras”*, que *“as crianças gostavam bastante”* (Linha 1523). Em contrapartida, *“há uns dois ou três anos atrás, nós não*

temos mais material fornecido pelo município; então, os professores têm que fazer, montar, fazer o planejamento e montar a sua aula” (Linhas 1523-1525). Desse modo, fica evidente que existem orientações na BMCC (ANEXO E) voltadas ao ensino de LI, mas não há material de apoio mais abrangente para o ensino do idioma.

Nesse sentido, no que diz respeito a considerações de professores ou coordenadores sobre demandas relacionadas a outros idiomas utilizados nas escolas, a participante de Caçador (SC) relatou uma experiência vivida por ela, na qual uma criança haitiana, que não falava nada em português, foi aprendendo o idioma durante aproximadamente 2 anos com a ajuda dela (como professora de inglês) e da professora titular, por meio do que acreditamos ser parte de uma pedagogia translíngue (ROCHA, 2019; ANWARUDDIN, 2018; RÍOS & SELTZER, 2017) - *“E agora, eu acho que é o terceiro ano que ele está aqui, agora ele fala bem até, português”* (Linha 1321). Para tanto, a participante de Caçador (SC) sugeriu à professora titular que utilizasse imagens e palavras assim como ela utilizava nas aulas de inglês para crianças e, desse modo, o estudante foi aprendendo português e inglês na sala de aula (Linhas 1339 – 1342).

Além disso, lançando mão de um pressuposto proposicional, é importante dizer que essa criança pode ter tido oportunidades de compartilhar sua língua com a turma - seja crioulo haitiano, francês ou qualquer outra – tanto nas aulas de Português quanto nas aulas de Inglês, o que se configuraria como um processo de interculturalidade (CANDAU, 2008), visto que reconhecer, valorizar e dar voz a quem é silenciado é premissa de uma educação intercultural crítica (WALSH, 2009). Tal situação remeteria também ao conceito de patrimônio vivencial (MEGALE; LIBERALI, 2020), que focaliza a necessidade de se considerar o contexto da superdiversidade (VERTOVEC, 2007). Ademais, ainda no que tange a aspectos de aprendizagem das crianças imigrantes, a participante de Caçador (SC) acrescentou que outra criança haitiana utilizava o método de associação entre haitiano e inglês – que *“às vezes tem alguma semelhança”* (Linha 1327) – dizendo: *“nossa, isso aqui em haitiano significa tal coisa...”* (Linha 1326).

Outra inferência possível no discurso da participante de Caçador (SC), nesta questão, relaciona-se ao fato de que ela avaliou o plurilinguismo como algo que *“é bem interessante”* (Linha 1329), referindo-se aos três idiomas que as crianças utilizavam (português, inglês e crioulo haitiano). Por outro lado, a participante de

Caçador (SC) também explicou que como *“ninguém sabia falar o que ele (a criança haitiana) falava”* (Linha 1312), levando-se em conta que o *“Inglês era mais fácil, talvez, até, pra mim, porque eu já trabalho dessa maneira, né, eu vou mostrando imagens e a palavra”* (Linhas 1315 -1316), a participante de Caçador (SC) auxiliou a professora titular (de Português, com formação em Pedagogia): *“Eu até falei pra ela, vai mostrando, de repente, uma imagem e mostrando pra ele a palavra em português”* (Linha 1314).

Dessa maneira, é possível inferir de tal situação um pressuposto proposicional de que a professora titular teve dificuldades para se comunicar e ensinar o estudante haitiano, possivelmente por não ter uma formação adequada para lidar com o plurilinguismo. Isso remete, de certa forma, aos estudos de Ribeiro Berger (2015, 2020, 2021) no que tange ao plurilinguismo ser visto nas escolas como um problema na EB brasileira.

Por fim, no que tange ao impacto causado nas crianças relacionado à implementação do ensino do idioma (questão 19), a participante de Caçador (SC) recorreu a um pressuposto existencial de que este faz com que a criança vá *“percebendo o mundo de uma maneira diferente”* (Linha 1545) e, ainda, que o ensino de LI, ao não se tornar algo mecânico, decorado, ajuda a criança a *“entender mesmo um contexto”* (Linha 1578). Isso pode, de certa forma, remeter à questão do ensino de línguas para a sensibilização linguística, para a apreciação das diferenças (FERRAZ *et al.*, 2019).

Em suma, no município de Caçador (SC), o idioma ofertado para as crianças dos anos iniciais do EF, assim como no município de Videira (SC), é a LI – uma (01) aula semanal de LI, com duração de quarenta e cinco (45) minutos, do 1º ao 5º ano, sem material didático (o município fornecia material didático, mas há dois ou três anos deixou de fornecer). Desse modo, assim como no município de Videira (SC), no município de Caçador (SC) também é o professor (a) quem elabora conteúdos e atividades de LI para as crianças. Sempre houve concurso público para professores de LI, pois o município de Caçador (SC) atende também os anos finais do EF. A formação requerida é graduação em Letras bilíngue (Port/Ing) ou trilingue (Port/Ing/Esp). O município de Caçador (SC) já ofertou por dois anos seguidos uma formação continuada específica para professores de LI, mas nos últimos anos, a formação continuada tem sido geral. No ano de 2021, foi elaborada pela Secretaria Municipal de Educação a “Base Municipal Comum Curricular”, na qual foram

adaptadas para o currículo do 1º ao 5º ano, algumas habilidades referentes ao ensino de inglês nos anos finais do EF presentes na BNCC. O documento, apesar de trazer as competências específicas de LI propostas pela BNCC para os anos finais do EF e de propor para as crianças dos anos iniciais do EF o desenvolvimento de habilidades que envolvem a construção de um repertório cultural, que valorize a diversidade entre culturas, em momento algum refere-se ao ensino de ILF, também proposto pela BNCC.

4.1.3 Análise dos contextos: de influência, de produção de textos e das práticas das PLE de LAC do município de Francisco Beltrão (PR)

No que tange ao **contexto de influência** das PLE de LAC do município de Francisco Beltrão (PR), a participante declarou que a cidade vem crescendo muito nos últimos anos (Linha 296), principalmente pela questão rural (da agricultura), visto que *“as cidades menores vão se industrializando e crescendo”* (Linha 317). O município tem recebido muitas pessoas de outros estados e de outras cidades localizadas no próprio estado do Paraná, que vêm em busca de emprego e de matrículas nas escolas regulares e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Linha 321). O comércio da cidade tem crescido bastante também e há empresas tentando se instalar no município *“com relação até a grandes mercados”* (Linha 329), ou seja, a população do município cresce e, simultaneamente, a diversidade de economia.

Há em torno de 13 crianças imigrantes matriculadas nas escolas municipais, cujas famílias, oriundas de países como Argentina, Paraguai, Venezuela, Angola, Cuba, Bangladesh, Guiné Bissau e Haiti, instalaram-se no município por diversas razões. Contudo, segundo a participante de Francisco Beltrão (PR), isso tem ocorrido *“principalmente por causa da Sadia”* (Linha 343), que, juntamente com a *Perdigão*, formaram a *BRF S.A.* Esse complexo agroindustrial, conforme dito anteriormente nas análises do município de Videira (SC), é um dos maiores atuantes no mercado internacional, e abrange países da Europa, América Latina, Oriente Médio, Ásia e África. Somente no Brasil, gera em torno de 60 mil empregos, de tal modo que suas atividades influenciam na manutenção da economia local dos municípios, bem como na educação, relacionando-se assim com as demandas de qualificação que se criam.

Diante disso, com relação a relatos de professores a respeito dos idiomas utilizados pelos imigrantes ou pelos filhos deles nas escolas, a participante de

Francisco Beltrão (PR) explicou que, envolvendo crianças, existem “*alguns casos, alguns poucos*” (Linha 342). Evocando as vozes de professores da rede municipal que também trabalham na EJA, a participante explicou que estes já relataram sobre alguns haitianos adultos que “*tinham bastante dificuldade com a língua...por serem adultos também né, isso acaba contribuindo... já tem uma história de vida aí e outras influências que acabam dificultando um pouquinho, mas que tavam conseguindo assim... trabalhar*” (Linhas 351-352). Deste excerto, é possível inferir um pressuposto proposicional de que a diversidade linguística surge, por vezes, como exceção, como se não estivéssemos prontos para lidar com ela. Por isso, ela é apagada ou vista como uma dificuldade, ao mesmo tempo em que, em nosso país, a ideologia do monolinguismo se consolida como norma, mesmo diante de uma comunidade linguística mundial que é 70% multilíngue (SEVERO, 2020).

Desse modo, refletindo sobre o Brasil ser monolíngue, bilíngue ou plurilíngue e corroborando esse pressuposto relativo à diversidade linguística como uma dificuldade, a participante de Francisco Beltrão (PR) avaliou essa definição como algo “difícil” de responder (Linha 364). Contudo, reconheceu a realidade plurilíngue quando afirmou que poderia dizer que somos plurilíngues pela “*quantidade de diversidade de povos que nós temos*” (Linha 365).

Porém, lançando mão de um pressuposto existencial, destacou que não somos fluentes nos idiomas, “*a gente vê que no Brasil como um todo a gente tem uma escassez, uma falta bem grande dessa fluência*” (Linhas 366-367), e concluiu que somos plurilíngues, mas há “*grande dificuldade*” (Linha 369) com relação a isso, até mesmo em relação a línguas que teríamos “*que ter maior proximidade*” (Linha 368) – quando se pensa nas fronteiras, por exemplo, como o espanhol.

(...)mas se você pensar em...na questão das relações entre os povos e da quantidade de..dessa abertura mesmo que se tem entre fronteiras eu digo que a gente seria plurilíngue porque nós recebemos e convivemos muito com uma variedade de povos de ene países né, de várias línguas diferentes (Linhas 369 – 373).

Além disso, ainda no que tange a esse contexto, a participante de Francisco Beltrão (PR) avaliou que é importante ter acesso aos idiomas, mas afirmou que as escolas não estão “*bem preparadas para um trabalho com uma segunda língua*” (Linha 375), justamente porque

ainda é pouco o quanto as pessoas percebem a importância de ter esse acesso a esse bem cultural, então isso dificulta. A família... não são todas as famílias que tem essa compreensão dessa importância e não investem né num estudo, num aperfeiçoamento em qualquer outro idioma né, independente dele qual for (Linhas 376 – 379).

Desse modo, por meio da intertextualidade, é possível inferir que a participante, colocando-se no lugar de quem vive a sala de aula, usou um pressuposto proposicional de que as escolas podem estar conduzindo “processos de ensino-aprendizagem sem vozes que ‘perturbem’ uma lógica de uniformidade e de homogeneidade linguística largamente instaurada” (RIBEIRO BERGER, 2021, p.129). Isso também, porque a própria comunidade não reconhece a importância de se aprender línguas além da língua portuguesa.

No que tange às línguas de matrizes africanas ou indígenas, a participante de Francisco Beltrão (PR) reconheceu que *“elas estão aí (...), nos influenciam a todo momento”* (Linha 383), e reverberando um discurso educacional, avaliou que é *“bem importante”* (Linha 392) fazer uma abertura para que as crianças compreendam e se identifiquem dentro da sua própria cultura e com relação à cultura do outro. Tal qual, *“é importante a criança entender a influência que as línguas trazem pra nossa língua materna”* (Linha 383 - 384).

Contudo, em contrapartida, a participante de Francisco Beltrão (PR) ponderou: *“talvez, estudar as línguas em si (derivadas de matrizes africanas ou indígenas) não sei se seria apropriado pras nossas crianças agora (...) pela questão da carga de objetivo de aprendizagem que já se tem dentro das escolas”* (Linhas 386 - 389). Deste excerto é possível inferir um pressuposto existencial de que há uma grande quantidade de objetivos de aprendizagem dentro do currículo das escolas que é prioridade diante de questões relacionadas ao multilinguismo, especialmente quando se trata do ensino de línguas do colonizado (como as indígenas e de matrizes africanas). Tais línguas, por influência de uma ideologia colonialista, podem ser consideradas como línguas que sofrem de um déficit linguístico em comparação com as línguas europeias (SILVA, 2012).

Nessa concordância, o município de Francisco Beltrão (PR) oferta especialmente o ensino de LI para suas crianças (Linha 402), tanto nas escolas públicas quanto nas escolas da rede privada (Linha 419). Nesse sentido, com relação às justificativas para a oferta deste ensino nas escolas da rede privada, a participante de Francisco Beltrão (PR), usando um discurso acadêmico, em que

estão implícitas as vozes de teorias cognitivistas, explicou que *“quer acreditar”* que o principal motivo dessa oferta seja a questão da aprendizagem, visto que já se sabe do *“quanto que isso é importante pro desenvolvimento da criança, do quanto que isso amplia as suas sinapses, do quanto que isso faz pro desenvolvimento inclusive do raciocínio e da sua própria língua materna e ampliação e visão de mundo”* (Linhas 428 – 431).

Em contrapartida, reverberando um discurso sustentado na ideologia do inglês como mercadoria, a participante de Francisco Beltrão (PR) explicou também que *“há a questão do diferencial, então se eu posso oferecer pra família um diferencial que eu sei que vai agregar valor à minha instituição, imagino que isso também seja um fator que é levado em conta nessas instituições”* (Linhas 432 – 434).

Como justificativa para a escolha da LI para ser ensinada nas escolas públicas municipais de Francisco Beltrão (PR) a participante reverberou um discurso acadêmico e educacional, presente na BNCC, de que é porque *“hoje ela já é língua franca”* (Linha 502), e lançando mão de um discurso informado na ideologia instrumentalista do inglês, acrescentou e avaliou que a LI *“sempre foi muito eminente nas relações, na questão das informáticas, do uso, da...dos filmes, da interferência que a língua tem na nossa cultura...então foi-se pensado nessa necessidade, porque ela acaba sendo né a língua de comunicação”* (Linhas 504 – 506). Do uso do adjetivo “eminente”, que segundo o dicionário *Oxford Languages* significa (1) algo muito acima do que o que está em volta; proeminente, alto, elevado ou (2) alguém que se destaca por sua qualidade ou importância; excelente, superior, para caracterizar a LI, é possível inferir que a participante de Francisco Beltrão (PR) vê o idioma como aquele que sempre esteve acima, ou em destaque, por sua importância/excelência/superioridade nas relações, na informática, nos filmes e na interferência em nossa cultura.

Além disso, quando se refere ao idioma como *“a língua da comunicação”*, ela também repercute um discurso sustentado na ideologia do inglês como língua global, *“de que uma língua única seria benéfica para diferentes instâncias de interação global”* (PASSONI, 2018, p. 73), vinculando-se a uma perspectiva homogeneizante.

Outrossim, semelhante à justificativa da participante de Videira (SC), relacionada ao fato de que o ensino de LI é obrigatório pela LDB e pela BNCC nos

anos finais do EF, a participante de Francisco Beltrão (PR) também esclareceu que

(...) nós enquanto séries iniciais embora ela ainda não seja prevista na LDB é...acreditamos que também, que nós devemos...até para ter uma continuidade né, não tem sentido a gente trabalhar uma...poderia ter uma outra língua adicional além do Inglês, aí sim, mas ter a LI porque depois ele dá continuidade no estado com aquilo que foi iniciado no município né, então ficaria muito fragmentado a gente trabalhar com uma outra língua que não essa, já que a própria LDB traz a importância dela e a obrigatoriedade dela a partir das séries finais e por toda essa contextualização né dela como língua franca como a base mesmo traz pra nós (Linhas 508 -516).

Entretanto, a participante de Francisco Beltrão (PR) destacou que “*a verdade bem nua e crua*” (Linha 524) é que o município deveria proporcionar aos professores “*uma hora atividade dentro das escolas*” (Linha 526), “*então pensou-se, que disciplina vamos colocar né, qual a matéria ali enfim que iria angariar fundos, aí pensou-se na língua inglesa, então ela surgiu na verdade mais como o que vamos colocar nessa hora atividade e dali ela começou a ganhar força*” (Linhas 527-530). Do uso da metáfora “angariar fundos” é possível inferir um pressuposto existencial de que a LI foi escolhida para que se pudesse proporcionar hora atividade para os professores regentes, por ser vista como um valor apreciável que constitui o ativo (bens e direitos) de uma sociedade. A disciplina então foi acrescida em 2009 à “*grade curricular e lá permaneceu*” (Linha 536), e só foi “*se desenvolvendo né, se desenrolando com o decorrer dos anos*” (Linha 537), como se fosse algo vivo, sem muito planejamento e formação logo no começo da oferta.

Nesse sentido, para sustentar seu argumento, a participante de Francisco Beltrão (PR) também recorreu a um discurso acadêmico, que traz as vozes da neurociência (Linha 694), de teorias cognitivistas e de um discurso educacional de desenvolvimento integral do indivíduo, ao defender o quanto que o ensino de LI é “*saudável para a criança na questão do desenvolvimento próprio dela e... na questão de saúde mesmo, saúde mental né, porque vai tá trabalhando as sinapses, vai tá trabalhando o desenvolvimento né, neural, e então só vem a somar*” (Linhas 696-699).

No que tange à justificativa para a oferta do ensino de LI, especialmente na educação infantil, a participante de Francisco Beltrão (PR) usou um pressuposto existencial de que a criança, a qual está na fase da desinibição, “*quanto menorzinho ele é, ele se joga com mais facilidade, não tem medo e ele é mais curioso, então isso abre espaço pra que ele vá buscar, pra que ele vá investigar*” (Linhas 701-703).

Com relação à reação das crianças diante deste ensino, ela afirmou ainda que é possível ver *“o quanto que eles amam (...) porque é diferente e eles começam a ver significado, não é só uma língua diferente que eu tô aprendendo, aquilo tem significado na minha vida né, aquilo faz parte da minha vida”* (Linhas 704-707).

Diante disso, a participante de Francisco Beltrão (PR) afirmou que *“a LI tá muito presente na nossa vida”* (Linha 714), levando-se em conta que

se a gente sair ao nosso dia a dia, ao redor aqui no município mesmo a gente vê outdoor falando, trazendo expressões da LI, a gente agora na pandemia usou muito expressão da LI né, no nosso dia a dia e, roupas enfim que a gente usa, quando a gente fala, pensa o shorts...é ele veio né... ele tá tão natural na nossa língua que parece que é nosso né, eles perceberem essa influência, eles conseguirem se relacionar com o mundo, então essa é a importância (Linhas 708-714).

Portanto, lançando mão, novamente, de um discurso educacional, de formação integral do indivíduo, presente na BNCC, a participante de Francisco Beltrão (PR) afirmou que

a ideia é formar um cidadão, a criança de uma forma integral, então pra ela conseguir se relacionar com o que tá a volta dela ela precisa entender o que ela tá vendo, o que ela está escutando, e a LI ela está muito presente, então além dessas questões de favorecer o desenvolvimento intelectual dela, ela precisa ser cidadão né, então ela precisa conseguir interagir com aquilo que ela tá vendo, com aquilo que ela tá recebendo, com as músicas que ela tá escutando, com os filminhos que ela tá assistindo que traz muito da cultura de outros países, ela precisa ter essa abertura do mundo pra poder também se encontrar e se ver dentro dele(Linhas 715 - 723).

Entretanto, de tal discurso também é possível inferir um pressuposto proposicional de que a participante de Francisco Beltrão (PR) pode expressar um entendimento restrito de cultura e acesso à cultura, única e exclusivamente por meio da LI, vinculado a mídias, como músicas e filmes, que constituem somente uma parte da cultura, como a cultura popular.

Diante disso, com relação a quais outras línguas a participante de Francisco Beltrão (PR) acredita que deveriam ser ensinadas para as crianças na EB, é possível inferir de seu discurso um pressuposto existencial de que não há sentido em incluir, no currículo dos anos iniciais do EF, uma língua adicional que não terá continuidade nos anos finais do EF, porque o ensino ficaria muito fragmentado (Linha 513) e, de tal modo, vê como possibilidade o ensino da língua espanhola

não só pela nossa fronteira aqui, mas ela é uma língua que na América do Sul como um todo né, ela tá muito presente e agora a gente vê... ainda voltando, resgatando a questão das influências a gente vê muito na cultura musical do mexicano, do colombiano, dos reggaeton (Linha 760-763).

Com relação ao **contexto de produção de textos** das PLE de LAC do município de Francisco Beltrão (PR), não há lei vigente específica que regulamente a oferta do idioma (Linha 521), mas a LI já se apresenta na parte diversificada da grade curricular do município desde o ano de 2009, e também foi elaborada a PPC (ANEXO F) – Educação Infantil e Anos Iniciais do EF, de Língua Estrangeira Moderna – LI, a qual orienta todas as escolas municipais quanto ao ensino de inglês para as crianças. Para tanto, a PPC (ANEXO F) traz informações no que tange ao ensino de LI nesta etapa, referentes à contextualização histórica e aos pressupostos teóricos de ensino do idioma, direitos específicos de aprendizagem de LI, encaminhamentos metodológicos, avaliação, mapa categorial da LI, organizador curricular de LI para educação infantil e anos iniciais do EF e referências.

Desse modo, é visível, logo no início dos pressupostos teóricos da PPC (ANEXO F), que ela se utiliza de uma metáfora que compara o ensino de LI a “uma abertura para o mundo” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 5) e de uma avaliação de que “o aprendizado de LI é imprescindível”, especialmente “devido à sua importância como instrumento de comunicação universal e meio de integração no mundo atual, caracterizado pelo avanço tecnológico e pela globalização” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 6), reverberando um discurso sustentado na ideologia instrumentalista do inglês e na ideologia do inglês como língua global.

Nesse sentido, no que tange ainda ao entendimento acerca do ensino de LI para crianças presente na PPC (ANEXO F), a intertextualidade evidencia vozes da BNCC, visto que, recorrendo a um discurso acadêmico e educacional, a PPC (ANEXO F) traz nos pressupostos teóricos o conceito de ILF, e destaca, diante dessa perspectiva, que é necessário “repensar o ensino desta (língua) desvinculado do padrão ideal do falante nativo americano ou britânico”, favorecendo “uma educação linguística voltada para interculturalidade, reconhecendo e respeitando as diferenças, refletindo sobre os diferentes modos de analisar o mundo e da comunicação entre as pessoas” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 5), buscando, desse modo, romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência linguística” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 6).

A este respeito, Passoni (2018), apoiada em Jenkins (2015) e Garcia; Wei

(2014), afirma que, contemporaneamente, sob o escopo do multilinguismo, o ILF situa a discussão da expansão global do inglês, a fim de “abarcar o entendimento de que as línguas não são sistemas semióticos fechados e independentes, e que os usos do ILF se circunscrevem aos variados repertórios linguísticos utilizados pelos falantes” (PASSONI, p. 24-25).

Diante disso, a PPC (ANEXO F) também aponta seu entendimento de língua como aquele que não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico, por ser uma construção histórica e cultural em constante transformação que tem princípio social e dinâmico, constituída por

(...) sentidos, possibilidades de percepção de mundo e vista como um sistema semiótico caracterizada pelo hibridismo e as formas de interação multimodalizadas como se vê na linguagem da informática e da cultura popular (música, cinema, quadrinhos, literatura, videogames), das novas linguagens, textos verbais, entre outros (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 5).

De tal maneira, é possível inferirmos um pressuposto existencial de que a PPC (ANEXO F) traz uma concepção heteroglóssica de língua (GARCIA, 2009, 2012), a qual, diferentemente daquela que a compreende como “sistema homogêneo e estanque” (MERLO, 2019, p. 83), aproxima-se da perspectiva translíngue, que reconhece a existência de um repertório linguístico (MEGALE, 2019; BUSCH, 2015) no qual “as práticas de linguagens podem ser vistas como experiências sócio historicamente situadas de vida, que revelam nosso engajamento – multimodalizado, multissensorial, corporificado, espacial e ideologicamente marcado” (ROCHA 2019, p. 21).

Desse modo, é possível inferir (pressuposto proposicional) também que, no que tange ao contexto especificamente brasileiro, práticas linguísticas flexíveis e híbridas poderiam ser reconhecidas em sala de aula, por meio da pedagogia translíngue (GARCIA; FLORES; WOODLEY, 2012), que visa “à construção de sentido e à consciência linguística, em oposição à concepção monolíngue de língua” (PASSONI, 2018, p. 25). Além disso, reverberando a voz do Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018), a PPC (ANEXO F) avalia que é necessário “desenvolver novas formas de compreensão e produção de conhecimentos, ampliando a visão do(s) letramento(s), ou melhor, dos multiletramentos” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 5).

Assim, vai ao encontro do pensamento de Malta (2019), que afirma que os multiletramentos têm sido um caminho usual para o estímulo à criticidade, especialmente devido à ausência de formação de professores específica para o ensino de LAC e de documentos regulamentadores para essa prática. Entretanto, no que tange ao entendimento de cultura, corroborando, em parte, Strauss (1958 apud CUCHE, 2002), a PPC (ANEXO F) explica que o uso de uma “língua estrangeira” na interação com outras culturas leva as crianças a refletirem “sobre a língua como um meio de cultura, como um produto que constrói e é construído por determinadas comunidades, podendo reconhecer a diversidade cultural e o modo de pensar além de compreender que os significados são sociais e historicamente construídos” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 6), e que também pode propiciar “a consciência e o respeito às diferentes produções culturais e a diferentes modos de ver e sentir a realidade” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 6). De tais apontamentos é possível inferir que a PPC (ANEXO F) reverbera um discurso multicultural de respeito às diferenças, correspondente à perspectiva do ILF.

Desse modo, recorrendo à uma intersecção entre as vozes da BNCC (2017) e do Referencial Curricular do Paraná (2018), a PPC (ANEXO F) traz os cinco eixos necessários para o processo de ensino-aprendizagem da LI, sendo eles: oralidade (compreensão - prática auditiva e produção oral), leitura (interação do leitor com os textos), escrita (ato de escrever individual e colaborativo), conhecimentos linguísticos (práticas de uso e reflexão sobre o funcionamento da língua) e dimensão intercultural (ILF e aspectos relativos à interação entre culturas com o intuito de favorecer o convívio, o respeito e valorização da diversidade entre os povos) (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p.7). Articuladas aos eixos, encontram-se as competências específicas que se relacionam aos diferentes objetos do conhecimento, que são definidas pelo Referencial Curricular do Paraná (2018 p. 494) como “conhecimentos de grande amplitude e devem ser desenvolvidos por meio das práticas de linguagem articuladas com os conhecimentos linguísticos e interculturais para que, dessa forma, os objetivos de aprendizagem sejam atingidos pelos estudantes”.

Além disso, a PPC (ANEXO F) traz os direitos específicos de aprendizagem de LI, que são as mesmas seis (6) competências específicas de LI para o EF listadas na BNCC (2018), os quais, segundo o próprio PPC “visam respeitar o acesso da criança ao conhecimento com o intuito de contribuir na sua formação

como seres críticos e transformadores de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 8). No que tange aos aspectos dos encaminhamentos metodológicos e da avaliação, traremos mais detalhes na análise do contexto das práticas, que será desenvolvida mais à frente.

Diante do exposto, em busca do reflexo desses conceitos no currículo de ensino de LI para crianças no município de Francisco Beltrão (PR), analisamos também o organizador curricular do idioma trazido pela PPC (ANEXO F), e constatamos que a PPC (ANEXO F) repercute as vozes da BNCC (2018) quando organiza o currículo de LI para a educação infantil com base nos campos de experiência sugeridos pela BNCC como: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, trazendo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo, que envolvem atividades relacionadas a: descoberta de variedades culturais existentes para ampliar sua visão de mundo; interação com elementos de outras culturas (de falantes nativos ou não) demonstrando atitude respeitosa; conscientização da existência de outras formas linguísticas de comunicação além da materna; construção de sua própria ideia acerca do funcionamento da LI a partir de atividades de audição; construção de vocabulário referente a LI através de jogos, brincadeira, músicas, vídeos, trabalhos artísticos; interação em situações comunicativas reais através de variados recursos como a ação, rimas, música, rotinas, teatro, cantigas e quadrinhas; observação do uso de palavras estrangeiras (da LI), no dia a dia, que estão incorporadas ao vocabulário da língua materna (*hot dog, game, internet, hamburger...*); oralização de palavras com fins comunicativos e por meio de situações significativas; levantamento de hipóteses sobre o uso da LI a partir do contexto e seu uso social; dentre outros objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pertinentes ao ensino de LI para crianças da educação infantil.

Já no organizador curricular dos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano), é possível verificar que cada ano do EF encontra-se dividido por eixos (conforme orientação da BNCC, como oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), que englobam práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem (conforme orientações do Referencial Curricular do Paraná) e atividades como: contação de histórias, uso de recursos multimodais, organização de listas de ideias para a composição de diálogos curtos que tem o

professor como escriba; atividades que envolvem ludicidade e oralidade, como *Total Physical Response* (TPR) e construção e utilização de repertório lexical referente ao cotidiano da criança por intermédio da ludicidade, dentre várias outras atividades relacionadas a cada faixa etária.

Entretanto, quando se busca no organizador curricular do 1º ao 5º ano do EF, disposto na PPC (ANEXO F) de Francisco Beltrão (PR), o reflexo dos conceitos de língua, cultura, ILF e multiletramentos abordados no corpo da PPC (ANEXO F) (nos Pressupostos Teóricos e na Metodologia do Ensino de LI), é possível inferir um pressuposto existencial de que tais conceitos repercutem parcialmente.

No que tange especialmente à repercussão do ILF e do conceito de cultura no eixo da dimensão intercultural, é possível dizer que o ILF aparece explicitamente como objeto do conhecimento somente no organizador curricular do 5º ano, como objetivo de aprendizagem que busca: “reconhecer a Língua Inglesa como língua franca utilizada no mundo para a comunicação entre as pessoas” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 42). Junto a esse, há outro objetivo relacionado ao ILF como objeto de conhecimento, exclusivo para o 5º ano, sendo este: “conhecer e respeitar a diversidade cultural de países de Língua Inglesa refletindo sobre sua própria identidade cultural em relação às descobertas de outras culturas” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 42).

De tais informações, é possível inferir dois pressupostos proposicionais. O primeiro diz respeito ao fato de que um (a) professor (a) de línguas, ao ler os dois objetivos citados anteriormente, relacionando, ao mesmo tempo, o conceito de ILF com a expressão “diversidade cultural dos países de LI”, pode desafiar o entendimento de LI vinculado somente às variedades nativas e, necessariamente, ver o idioma como desterritorializado. Caso contrário, em relação ao segundo pressuposto, não é possível deixar de dizer que o modo como a PPC (ANEXO F) se refere a estes “países de LI”, potencialmente, pode limitar-se às variedades do Círculo interno, como Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia (KACHRU, 2006), o que contraria o conceito de ILF abordado na PPC (ANEXO F) quando diz que, no que tange a esta perspectiva do idioma, é necessário “repensar o ensino desta (língua) desvinculado do padrão ideal do falante nativo americano ou britânico” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 5). Desse modo, a maneira como a PPC (ANEXO F) se refere aos “países de língua inglesa” pode reverberar um discurso informado na ideologia do falante nativo/ideal. Uma

alternativa para tornar este objetivo de acordo com a perspectiva do ILF seria conhecer e respeitar a diversidade cultural dos países do círculo em expansão (KACHRU, 2006), refletindo sobre sua própria identidade cultural em relação às descobertas de outras culturas, utilizando-se da LI.

A este respeito, referindo-se a uma possibilidade dentre inúmeras outras que partem de uma perspectiva crítica, Rocha (2010) sugere um intercâmbio entre fábulas de três países (Japão, Estados Unidos e Brasil), utilizando-se, por exemplo, de uma fonte intitulada *As histórias preferidas das crianças japonesas*, publicada pela Editora JBC, que apresenta uma coleção de clássicos da literatura infantil do Japão e dos Estados Unidos, disponíveis em português e japonês, que podem ser trabalhados de diferentes formas na LI. A autora acrescenta que, com as fábulas, são trazidas representações e vozes características de sistemas monárquicos, que podem levar os professores e as crianças a refletirem criticamente.

O mundo pode ser visto, portanto, sob a perspectiva, por exemplo, das princesas. Que princesas? - é preciso problematizar, princesas para quem e determinadas por quem e para quê? A contraposição de valores, vozes, identidades e culturas poderia ser pertinentemente trabalhada, nesse caso, entre outras possibilidades, pelo contato entre *Sleeping Beauty* (a Bela Adormecida) e uma princesa das histórias japonesas. Seria ainda interessante trazer para essa arena, sempre sob perspectivas críticas, outras figuras contemporâneas de princesas ou heroínas, que podem variar entre apresentadoras de TV, cantoras de rock, funk, rap, samba etc, ou ainda, outras figuras femininas que marcaram suas épocas e contextos, como Maria Bonita e Anita Garibaldi. Acho também extremamente válida a ideia de trazer ao centro também heroínas e princesas desconhecidas, comuns, que participam da vida dos alunos, de diferentes formas (ROCHA, 2010, p. 128).

Outras situações semelhantes encontram-se nos seguintes objetivos de aprendizagem presentes na PPC (ANEXO F): “conhecer brincadeiras de crianças falantes da Língua Inglesa ao redor do mundo” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 22), e “conhecer aspectos geográficos de alguns países em que se fala a Língua Inglesa” (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 32). Aqui, é possível questionar-se novamente: De que países seriam essas “crianças falantes de LI ao redor do mundo”? Quais seriam esses “países em que se fala a LI? Do círculo interno, externo, ou em expansão (KACHRU, 2006)?

Alinhado ao conceito de ILF (JORDÃO, 2014), esses países seriam aqueles que não fazem parte do círculo interno (conforme a classificação de KACHRU, 2006), mas ao planejar suas aulas, se o (a) professor (a) não tiver o auxílio de um

material didático adequado e não estiver ciente das implicações do conceito de ILF, ele (a) pode contribuir para um ensino de LI hegemônico que contraria as orientações da BNCC.

Talvez os objetivos ficariam menos hegemônicos, mais claros e coerentes com a perspectiva do ILF se elaborados de forma a abarcar brincadeiras de crianças de países que constituem o círculo em expansão (KACHRU, 2006), como o próprio Brasil, falando e instigando a comunicação sobre as brincadeiras favoritas de cada estudante, o que poderia ainda ser ampliado para uma pesquisa sobre as brincadeiras favoritas dos familiares e das pessoas relativas aos diversos contextos presentes nas salas de aula, que existem nas diferentes comunidades de nosso país. De tal modo, levar-se-ia realmente em conta que o ILF é o inglês utilizado “por falantes espalhados no mundo inteiro com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (BRASIL, 2018, p. 241), o que inclui também o modo como os brasileiros, os imigrantes e os falantes de línguas indígenas/africanas/de herança/de fronteira e de qualquer contexto presente em sala de aula falam a LI.

Vale acrescentar ainda que, no que concerne aos multiletramentos, a PPC (ANEXO F), referindo-se a uma sociedade letrada de várias formas, afirma que “isso implica considerar que os textos se apresentam em diferentes semioses e linguagens (multimodais e híbridos) e em práticas sociais diversas (inclusive do mundo digital) na qual leitores e produtores constroem seus próprios sentidos (FRANCISCO BELTRÃO, 2018, p. 6). A este respeito, Malta (2019, p. 16) explica que os multiletramentos, juntamente com letramentos visuais, enfatizam as dimensões críticas, sociais, e culturais da educação, visto que, “por meio deles e do ensino de línguas, obtemos, também, novas maneiras de ler o mundo e a sociedade, exploramos a multimodalidade na construção do pensamento, enfatizando a multiplicidade de conhecimentos”. Contudo, ao examinarmos os objetivos de aprendizagem dispostos no organizador curricular, constata-se que essas poucas vezes induzem o desenvolvimento da criticidade pelos estudantes, reverberando discursos atrelados ao modelo tradicional de ensino.

Desse modo, no que tange ao reflexo das orientações da PPC (ANEXO F) nas práticas diárias dos professores, e assim ao **contexto das práticas** das PLE de LAC do município de Francisco Beltrão (PR), é possível inferir um pressuposto proposicional de que há rupturas e continuidades, no sentido de que os professores de LI, com base na PPC (ANEXO F), podem direcionar suas práticas para um

caminho distante do proposto pelo ILF, especialmente, ao centrarem-se exclusivamente nas orientações do organizador curricular. Tal possibilidade se acentua se levarmos em conta a questão da carga horária da disciplina, a qual se concentra em uma aula semanal, que pode variar entre quarenta e cinco e sessenta minutos de duração (Linha 606), desde a educação infantil quatro (4) até o 5º ano do EF (Linha 605), o que sugere a necessidade de um planejamento bem elaborado, por parte dos professores, para que seja possível alcançar objetivos de aprendizagem alinhados aos conceitos de ILF e de multiletramentos.

Além disso, a participante de Francisco Beltrão (PR), evidenciando sua visão de língua e de ensino dela, explicou que, no ensino de LI para as crianças do seu município, não se *“frisa muito a questão da gramática”* (Linha 744), pois o ponto principal *“é mais a questão do contato com a língua, o desenvolvimento do vocabulário, a expressão, a comunicação”* (Linha 746), visto que *“a gramática, ela vai ser intuitiva ali no processo, a gente não para para trabalhar com eles o verbo, a conjugação, a não sei o que... é mais intuitivo nesse momento”*.

Desse modo, com relação à formação exigida para a contratação dos profissionais, a participante de Francisco Beltrão (PR) explicou também que não é específico professores com formação na língua, *“então, são os professores que são os nossos concursados, que foram formados com formação de docentes ou no curso de pedagogia, ou estagiários que estão na formação de docentes ou PSS, mas sempre todos com formação em Pedagogia”* (Linha 452-456), que estão ensinando o idioma em sala de aula. Além disso, usando um pressuposto existencial do qual é possível inferir que a rotatividade de professores e a carência de concurso para docentes do idioma têm causado dificuldades ao município, declarou que *“a partir do momento que a gente tem um professor concursado dentro (...) da língua inglesa, é mais fácil de você manter as formações, de você ter um quadro mais efetivo e de que a coisa comece a ganhar ainda mais corpo”* (Linhas 545-548).

Diante disso, o município está *“amadurecendo essa ideia”* (Linha 548) de abrir um concurso público para professores de LI para crianças. No entanto, por precisarem de um número *“bem grande de profissionais”* (Linha 551), estão receosos de que a quantidade de professores formados na área, que se encontram na região, não seja suficiente para preencher as vagas (Linhas 550-551) e, afirmando que isto ainda não está *“bem estruturado”* (Linha 555), a participante de Francisco Beltrão (PR) explicou que ainda há mais uma questão relacionada à

formação exigida para o concurso: *o que exigir? Exigir um curso superior, exigirmos alguma outra formação né...de alguma outra área que dê suporte e conhecimento da língua?* (Linhas 553-554).

Assim, ao refletir sobre a formação inicial dos professores de LI para crianças, *“da graduação mesmo”* (Linha 771), a participante de Francisco Beltrão (PR) avaliou que *“precisa ter esse olhar um pouquinho mais aguçado com a criança, com o trabalho com a criança, e não só do professor língua ali né, mas no trabalho direcionado como eu vou trazer todo esse conhecimento para a criança, para o meu aluno pequeno”* (Linhas 772-775). De tais excertos é possível ainda inferir um pressuposto valorativo de que seria desejável que os cursos de licenciatura em Letras ofertassem disciplinas que tratem das especificidades do ensino de línguas para as crianças.

No que tange à formação continuada dos professores de LI no município de Francisco Beltrão (PR), a participante explicou que, antes da pandemia, existiam encontros quinzenais ou mensais, os quais duravam em torno de quatro horas (Linha 565), *“em conjunto com alguma escola de idioma do município”* (Linha 569) *“pra trabalhar questões específicas da LI”* (Linha 572), visto que os professores da rede não têm formação *“dentro da língua”* (Linha 571) – somente em Pedagogia – enquanto que *“a secretaria trabalhava as questões pedagógicas”* (Linha 573).

Dessa forma, tal terceirização da formação dos professores sugere uma preocupação com a língua, mais evidentemente do que com aspectos relativos ao ensino, visto que estes ficavam por conta da secretaria, que não se sabe se dava conta também dos aspectos relativos ao ensino de LI para crianças (pressuposto proposicional). Durante o primeiro ano de pandemia, não houve formação presencial, houve um apoio mais remoto, *“mais pelos grupos de WhatsApp”* (Linha 579) e, no segundo ano de pandemia, houve um encontro remoto (on-line), direcionado aos documentos como a PPC (ANEXO F), a BNCC e seus conceitos sobre língua e *“sobre o trabalho com a LI, como que deve ser feito, né, esse trabalho mais teórico”* (Linha 588), mas a ideia é que os encontros sejam mensais, pois os professores *“estão bem sobrecarregados de trabalhos e de outras documentações e outras formações além da LI que eles precisam fazer”* (Linhas 590-591). Na continuidade das formações, existe a intenção de se trabalhar também *“em cima do material didático da LI”* (Linha 593), e depois dessa parte teórica, começar a trabalhar com as dificuldades que as professoras têm *“com relação à língua”* (Linha

596), o que evidencia novamente a preocupação com o idioma em si e com relação ao uso do material didático.

Como dar esse olhar ao material didático e reformulá-lo dentro da medida do possível né, do que precisa ser feito e daquilo que elas percebem que a aplicação não funcionou ou que tá falho e no que está falho e que elas percebam e vão além desse material, que elas percebam que isso é um suporte apenas, que elas podem e devem ir e fazer muito além do que tá ali (Linhas 596 – 600).

Com relação ao material didático, pode-se inferir que houve casos de imprevisto, levando-se em conta a declaração da participante de Francisco Beltrão (PR) de que, inicialmente, não havia material didático, “os *professores através das formações iam tentando, se jogando e vamo ver o que que dá...rsrsrs*” (Linha 630), mas, com o passar do tempo, “*foi se percebendo, não, a gente precisa ter alguma coisa de suporte com ele, alguma coisa que dê uma luz, um caminho ali...*” (Linha 634).

Assim, o uso da metáfora do caminho sugere que o ensino de LI para crianças seguia sem direcionamento/planejamento, como se estivessem no escuro, até que uma professora do município e do estado, formada, se propôs a montar o material (Linha 636). O município então adquiriu o material, o qual era “*uma coletânea de atividades que existiam (...) e que ela fez esse compilado*” (Linha 638-639), que *ficou por um longo tempo no município* (Linha 640), até que começaram a perceber que precisavam “*ter um olhar diferenciado, que muita coisa já poderia ser reestruturada, reorganizada e principalmente pela questão dos novos documentos né, da BNCC e do referencial*” (Linhas 642-644). De tais excertos é possível ainda inferir um pressuposto existencial de que esses textos, ou PLE *top down* influenciam na criação/desenvolvimento dos textos/PLE a nível municipal, visto que trazem para a reflexão/análise questões relativas também ao material didático utilizado.

Partindo disso, a participante de Francisco Beltrão (PR) esclareceu que foi organizada uma comissão com os professores que trabalham no município “*que tivessem interesse, que quisessem participar dessa comissão*” (Linha 648), para pesquisarem juntos materiais que viessem de acordo com aquilo que se fazia necessário naquele momento. Assim, o material didático foi sendo construído juntamente com o “*currículo do município*” (Linha 650). Para tanto, também recorreram ao assessoramento de profissional especialista, visto que se somava à

comissão uma professora que não fazia parte da rede municipal, *“formada dentro da língua, que já prestou trabalho parecido com outros municípios”* (Linha 656). De tais informações é possível inferir um pressuposto proposicional de que, desse momento em diante, o processo passou a se estabelecer de forma mais consistente, levando-se em conta que foi elaborado um material *“condizente com aquilo que a gente precisa”* (Linha 659) e disponibilizado nas escolas no ano de 2021.

Entretanto, a ideia inicial era de se trabalhar com o material em sala de aula (presencialmente). Por conta da pandemia, o trabalho iniciou de forma remota, e, desse modo, a participante de Francisco Beltrão afirmou que *“a gente não vai conseguir ter uma dimensão do que que pode ser né, de como que ele pode ser melhor reestruturado”* (Linha 664), pelo menos até que os professores comecem a dar devolutivas, como: *“essa atividade aqui não condiz com o que a gente precisa..., isso aqui poderia ser trabalhado de outra forma..., tá faltando isso...esse conteúdo aqui que é bem importante nesse ano, nessa série e a gente precisa reorganizar ele”* (Linhas 665-667). De tais considerações é possível inferir um pressuposto valorativo de que a participação reflexiva e ativa dos professores na elaboração (e reelaboração) do material (e do currículo) é de extrema importância. Por este motivo, a participante de Francisco Beltrão (PR) defendeu (modalidade deôntica) que o material *“precisa ser reestruturado, deve ser reestruturado e, como todo o material né, independente que ele tivesse sido feito depois da nossa construção do currículo, ainda assim é um material que sempre precisa estar em análise”* (Linhas 651-653), o que sugere mais um pressuposto valorativo de que é bom que o material didático, assim como o currículo, seja regularmente submetido a escrutínio pelos professores e demais educadores.

Ainda nesse sentido, especialmente no que tange aos métodos e meios que o professor pode utilizar para o ensino de LAC, a participante de Francisco Beltrão (PR) esclareceu que o material didático elaborado pelo município não é muito extenso (Linha 670), pois *é um material de suporte* (Linha 671), e não há a intenção de que vire *“uma apostila pro professor seguir do início ao fim”* (Linha 672). De tais informações, é possível inferir um pressuposto existencial de que o material didático impresso serve como um facilitador do trabalho com o aluno (como um suporte), que ajuda os professores a pensar *“nesse caminho de construção das suas aulas”* (Linha 681). Além disso, a participante, recorrendo novamente a um pressuposto existencial, acrescentou que, para a educação infantil, por exemplo, *“o material*

didático impresso não tem muito significado pra eles” (Linha 675), e por este motivo, o registro/ensino deve ocorrer *“muito mais no lúdico, muito mais na conversação”* (Linha 678).

Diante disso, referindo-se a condições ideais para se ofertar o ensino de uma LAC, a participante de Francisco Beltrão (PR) concordou com a afirmação de que quanto mais cedo uma criança iniciar o estudo de uma língua adicional, melhor (Linha 437) e, recorrendo a um pressuposto existencial, declarou que quanto mais cedo ela estiver exposta, mais fácil vai ser *“pra compreensão (...) e mais produtividade de ganhos ela vai ter”* (Linha 441), reverberando, de certa forma, um discurso acadêmico no qual podem estar implícitas vozes da HPC.

No entanto, reverberando um discurso educacional, a participante afirmou que a criança *“vai ter mais informações para colher na hora de trazer respostas”* (Linha 444), e dessa associação entre a aprendizagem de língua adicional e uma quantidade maior de informações disponíveis para serem colhidas, é possível inferir um pressuposto proposicional de que a participante reconhece a existência de um repertório linguístico, que é mobilizado “pelos falantes para produzir sentidos e indexar suas identidades nas práticas comunicativas” (ROCHA, 2019, p. 22), indo contra uma perspectiva monoglóssica de bilinguismo. Por fim, antecipando uma consequência do ensino de LAC, a participante de Francisco Beltrão (PR) recorreu a um pressuposto existencial, utilizando-se da metáfora de que estudar uma língua adicional na infância potencializa a aprendizagem e *“gera mais frutos pra questão da vida escolar”* (Linha 446).

Entretanto, a participante de Francisco Beltrão (PR), usando um pressuposto valorativo, revelou que, outra condição ideal para a oferta deste ensino seria *“um maior investimento com relação aos professores”* (Linha 451), levando-se em conta que existem poucos professores na rede com formação em Letras Português/Inglês e, por meio do próprio relato deles, é possível perceber que essa formação *“não é tão apropriada para o ensino para os pequenos”* (Linha 460). Por outro lado, aqueles que não têm o domínio da língua, com formação somente em Pedagogia, por exemplo, sentem receio e medo ao ensiná-la (Linha 475), e assim

a gente às vezes passa um ano formando os professores, fazendo as formações pra tentar fazer um trabalho, dar um embasamento pro trabalho com a criança pequena e aí no próximo ano de repente são todos professores novos, né, porque mudou estagiários, ou mudou os PSS, porque a grande maioria dos que estão com as aulas de Inglês são

estagiários e PSS, não são os concursados, alguns poucos são os concursados, então...que há preferência sempre que eles peguem as regências de turma né, do ciclo mesmo e não as específicas (Linhas 462-469).

Desse modo, o município tem dificuldade em *“iniciar uma formação e manter ela para ir ampliando”* (Linha 484). Deste excerto é possível inferir um pressuposto proposicional de que essa seria uma condição que ampliaria a qualidade de ensino de LAC: que os professores dos idiomas tivessem estabilidade no emprego (por intermédio de um concurso público), para que pudessem participar de uma formação continuada que não precisasse iniciar do zero, todos os anos.

Além disso, vinculando possíveis representações da LI a camadas da sociedade, a participante de Francisco Beltrão (PR) recorreu a um discurso de estratificação econômico-social para revelar algo que prejudica a oferta do ensino de LI para as crianças, e que ocorre, especialmente, *“quando você pega as famílias mais humildes”* (Linha 781), visto que algumas ainda encaram a LI como algo *“não tão importante”* (Linha 782). Para tanto, ecoando as vozes desses pais mais humildes e pautando-se no pressuposto valorativo de que outra condição ideal para se ensinar LI está relacionada ao fato de que é fundamental que toda a sociedade se conscientize sobre a importância de se aprender LI, a participante explicou que

quando o aluno tem alguma coisa pra fazer o pai escolhe esse dia pra não levar ele na escola né, porque *ah não é o dia que tá o professor regente, então não tem problema, não é uma coisa que vai fazer falta pra ele*, e ele só tem uma horinha né naquela semana, (...) e ainda assim acaba sendo privado disso, então eu acho que essa conscientização sabe a nível de sociedade mesmo, que mais pessoas consigam perceber a importância, o quanto que isso é bom e auxilia no desenvolvimento dos seus filhos já também ganharia mais força nesse processo todo né de consolidar uma disciplina que vem a fazer realmente todo o trabalho que ela deve fazer junto à educação (Linhas 785-793).

Assim, no que tange a consequências e impactos no desenvolvimento das crianças relacionados à implementação do idioma, a participante de Francisco Beltrão (PR), utilizando-se da modalidade deôntica, afirmou que o ensino bem organizado de LI *“pode e deve”* ajudar no desenvolvimento das crianças e, lançando mão de um discurso educacional de desenvolvimento integral do indivíduo, destacou que o ensino de LI impacta na *“amplitude do conhecimento dele (da criança), da relação com a cultura em relação com o outro e também contribui na questão da língua materna, do que nós temos nos objetivos de conhecimento da nossa própria*

grade curricular fora da LI” (Linhas 734-736). Nesse sentido, a participante de Francisco Beltrão (PR), ecoando as vozes dos estudantes dos anos finais da EB, destacou ainda que

quando você pega os maiores lá no estado você vê aquele discurso assim de que eles começaram a perceber e entender melhor a língua portuguesa em função da LI, então olha a contribuição que tem ali né, porque essa questão gramatical e tudo mais começa a fazer sentido inclusive em ambas as línguas né, então é um somar, é um somar de aprendizagens que contribui para o desenvolvimento integral da criança (Linhas 748-753).

Portanto, do excerto acima, é possível inferir dois pressupostos proposicionais, sendo um de que o ensino de LI para crianças pode contribuir para o entendimento gramatical da língua portuguesa nos anos subsequentes, e outro de que o ensino de LI para crianças pode trazer outras contribuições para o desenvolvimento integral da criança no que tange ao seu caráter interdisciplinar (Linha 738) e à sua relação com a cultura em relação com o outro e consigo mesmo.

Em síntese, no município de Francisco Beltrão (PR), o idioma ofertado para as crianças dos anos iniciais do EF, assim como nos outros municípios já citados, é a LI – uma (01) aula semanal de LI, com duração de quarenta e cinco (45) à sessenta (60) minutos, dependendo da distribuição das aulas, antes ou depois do recreio, desde a educação infantil quatro (4) até 5º ano, com material didático elaborado por comissão de professores do município juntamente com assessoramento de profissional especialista formada “dentro da língua”. Ainda não houve concurso público para professores (as) de LI para crianças no município de Francisco Beltrão (PR). Desse modo, são os professores formados em Pedagogia que têm ensinado LI para as crianças, com exceção de alguns professores que também têm formação em Letras Port/Ing. Com relação à formação continuada ofertada pelo município, antes da pandemia, eram ofertados encontros quinzenais ou mensais que duravam em torno de quatro (4) horas, em conjunto com alguma escola de idiomas do município, ou seja, a secretaria da educação municipal trabalhava as questões pedagógicas e a escola de idiomas trabalhava as questões específicas de LI. Depois da pandemia, a formação continuada passou a ser mensal, envolvendo a questão da documentação, o trabalho de reestruturação, por causa da BNCC, do referencial curricular, do currículo municipal e da reformulação do material didático de LI desenvolvido pelo município. A LI já se apresenta na parte

diversificada da grade curricular do município desde o ano de 2009 e também foi elaborada a PPC (ANEXO F) – Educação Infantil e Anos Iniciais do EF de Língua Estrangeira Moderna – LI, que, apesar de referir-se à problematização do ensino de ILF, repercute parcialmente tal conceito no organizador curricular do infantil quatro (4) até o 5º ano do EF.

4.1.4 Análise dos contextos: de influência, de produção de textos e das práticas do município de Pato Branco (PR)

No que tange ao **contexto de influência** do município de **Pato Branco (PR)**, a participante (2) declarou que é uma cidade promissora (Linha 827), de um povo muito batalhador, que tem o “*DNA de desenvolvimento*” (Linha 831), tanto que já se encontram no município universidades e escolas excelentes, praças e parque (Linha 834). Ela avaliou que o desenvolvimento é geral e não somente econômico: “*é uma cidade que te fornece uma perspectiva de qualidade de vida*” (Linha 836). Acrescentou também que há ainda muito o que fazer, mas é uma cidade que “*tem um desenvolvimento alinhado, organizado*” (Linha 856). Já a participante (1) de Pato Branco (PR) enfatizou sobre a questão da Medicina (Linha 840), visto que muitas pessoas vêm para o município “*para ter esse atendimento, tanto academicamente (pois há a oferta do curso de medicina em uma universidade privada) quanto na saúde*” (Linha 842).

Nesse sentido, com relação à presença de imigrantes no município, a participante (1) de Pato Branco (PR) afirmou que há bastante haitianos e filhos desses nas escolas (Linha 853), além de uma previsão de chegada de 30 famílias venezuelanas (Linha 858), 50 famílias ucranianas⁴⁹ e de chineses (Linha 882). No que tange à demanda crescente “*que uma vez era raridade*” (Linha 885) e à vinda de vários imigrantes para o município, a participante (2) de Pato Branco (PR) declarou que: “*a gente pensa que a gente é uma cidadezinha do interior, no meio do nada, mas não é*” (Linha 880).

Complementando sua resposta e lançando mão de mais um pressuposto existencial, a participante destacou o crescimento dessa demanda, explicando que antes ocorriam casos isolados de pessoas que vinham de outras localidades para

⁴⁹ Vindas em caráter emergencial devido à guerra entre a Rússia e a Ucrânia, visto que no dia 11 de março de 2022 o município de Pato Branco (PR) aderiu ao Cadastro de Municípios acolhedores de refugiados ucranianos. <https://patobranco.pr.gov.br/noticias/pato-branco-se-prepara-para-receber-os-refugiados-ucranianos/>

complementarem seus estudos no mestrado, no doutorado, e agora as pessoas vêm também com *“uma necessidade não só educacional, uma necessidade social, um acolhimento, de todas as áreas”* (Linha 889), o que pode ser compreendido como em busca de emprego e condições de sobrevivência.

Diante disso, quando foram indagadas sobre o Brasil ser um país monolíngue, bilíngue ou plurilíngue (questão 5), a participante (2) de Pato Branco (PR) recorreu a um pressuposto existencial e proposicional de que os brasileiros são monolíngues (Linha 894), levando-se em conta que a grande massa está na educação pública. É possível inferir que a educação pública é monolíngue, mesmo diante do fato de que o município em foco parece ter cada vez mais a presença da diversidade linguística, que não é reconhecida pelas instituições, pela escola, pela sociedade, pois é apagada, o que contribui para a manutenção da ideologia do monolinguismo.

Entretanto, depois de serem questionadas sobre o que pensam a respeito das línguas derivadas de matrizes africanas ou indígenas (questão 6), as participantes (1 e 2) de Pato Branco (PR) refletiram e reconheceram as diferentes línguas, de acordo com os excertos a seguir: *“se for pensar só aqui em Mangueirinha, Chopinzinho, aqui pertinho, quantas tribos indígenas nós temos e com línguas próprias”* (Linha 910) e *“(…) pensando na raiz, nas matrizes, na questão, até, africana, na questão da nossa colonização, da maneira com que foi, aí você tem uma outra perspectiva em relação à língua né”* (Linhas 912-914). Inclusive, a participante (2) de Pato Branco (PR) explicou que existe uma retomada, uma expansão da questão dos indígenas no núcleo sobre como eles têm terminado a graduação e retornado a suas aldeias para fazer parte da comunidade escolar, e avaliou que *“isso seria bem importante se expandir, até a fim de conhecimento, até pra desmistificar um pouco”* (Linha 921). Isso sugere a existência de mitos sobre os indígenas, que podem estar relacionados à crença de que eles permanecem exatamente do mesmo modo que eram quando a colonização foi iniciada.

Desse modo, a participante (2) lembrou um momento na escola, no dia 19 de abril: *“fora aquela perspectiva de pintar o rosto das crianças e colocar cocar, porque é um dia pra eles (os indígenas) não festivo”* (Linhas 941-943). Recorrendo às vozes das crianças e dos indígenas, explicou que, naquele momento do dia 19 de abril, durante uma roda de conversa, as crianças propuseram que os indígenas não conheciam a Coca-Cola e não possuíam celulares, e os indígenas explicaram que *“assim como teve um processo de industrialização, de desenvolvimento na cultura,*

nossa cultura também teve, nós podemos e nós temos sim, também nós conhecemos McDonald's" (Linha 931-933).

Por fim, apoiada em um pressuposto proposicional, a participante (2) de Pato Branco (PR) declarou que inserir a criança na EB "*pensando no inglês, pensando no espanhol, pensando nas línguas indígenas, de origem africana, (...)vem pra quebrar os pré-conceitos existentes*" (Linha 937), o que retoma a ideia de "*desmistificar um pouco*" e parece admitir que há o apagamento da diversidade linguística.

Desse modo, no que tange à oferta do ensino de LAC no município (questão 7), a participante (1) de Pato Branco (PR) respondeu que esta não existe, mas existirá no próximo ano (de 2022). Enquanto que a participante (2) recorreu a um discurso burocrático, em que estão implícitas vozes de teorias administrativas sobre operações "*para estabelecer e manter relações de dominação nas organizações*" (PERSSON; MORETTO NETO, 2015, p. 3), ao referir-se às barreiras presentes no processo de inclusão de oferta de uma LAC na EB, em vista de que o setor público é um contexto "*bem maior*", no qual se "*esbarra em algumas questões*" (Linha 945), ou seja, "*não é igual uma instituição privada, que você determina, você coloca na sua grade, você aplica, você aumenta a carga horária dos alunos e tá tudo certo*" (Linha 942-944).

Além disso, a participante (2) de Pato Branco (PR) acrescentou que, na busca de um material de apoio, de um sistema de ensino, uma das exigências era a de que tivesse "*a possibilidade da inclusão do inglês pras crianças*" (linha 948). Contudo, existem outras questões para que a oferta do idioma realmente se consolide, como o fato de que os professores da rede são concursados para 20 horas de trabalho semanais - não há como estender essa carga horária, falta profissionais com a formação requerida pelo município para a abertura de um concurso público e há um grande número de estudantes a serem atendidos: "*Pato Branco atende 8 mil e poucos alunos, são 50 instituições de ensino, (...) então, assim, ele é uma demanda de organização bem grande*" (Linha 956-958).

No que tange às justificativas para a implementação do idioma para as crianças, depois de sinalizarem o aumento do número de escolas de idiomas e de escolas da rede privada que se intitulam como bilíngues no município (Linha 968), a participante (2) de Pato Branco (PR) recorreu ao pressuposto existencial de que estas estão abrindo porque existe uma demanda (Linha 980). Então, a participante

(2) questionou a si mesma e à participante (1) de Pato Branco (PR) sobre qual seria a justificativa para ofertar o ensino de inglês para crianças na rede municipal.

A participante (1), diante do seu entendimento do papel da escola pública, reverberou um discurso de igualdade de acesso à educação e respondeu que a oferta do ensino de inglês é para que os alunos da escola pública também tenham a oportunidade de ter o conhecimento de uma outra língua: “*então, nós queremos ofertar pra que todos tenham essa oportunidade*” (Linha 986). Desse modo, o idioma escolhido foi a LI porque o município adquiriu um sistema de livros didáticos (*Aprende Brasil*, do grupo Positivo) no qual “*já vem o inglês, então, essa é uma das opções*” (Linha 1056).

Também como justificativa para a escolha da LI, a participante (2) de Pato Branco (PR) recorreu a um discurso informado na ideologia do inglês como língua global, afirmando que é a LI, que a nível mundial “*abre bastante oportunidades*” (Linha 1060), e também informado na ideologia instrumentalista do inglês ao afirmar que é a LI que tem força quando se pensa “*a nível de competição, de mercado de trabalho, de lá na frente*” (Linha 1062), visto que tal discurso “*expressa uma percepção do idioma atrelada a seu valor associado ao desenvolvimento, à modernização e ao avanço econômico*” (PASSONI, 2018, p. 70).

Com relação a quais línguas seria importante ofertar na EB do município, a participante (1) de Pato Branco (PR) afirmou que seria a LI e, para oficinas, o espanhol e o francês, enquanto que a participante (2) ponderou: “*se a gente conseguisse ter locais, sabe...*” (Linha 1187) para oficinas, ou se as crianças pudessem ter escolha entre inglês, espanhol, línguas indígenas, francês. “*Isso seria maravilhoso. Assim como, se a criança que tem uma habilidade pra música, tivesse um local que ela pudesse aprimorar sua habilidade, pra arte, artesanato, nossa, o quanto isso seria... pra literatura, entende?...seria algo sonhado*” (Linhas 1191-1195).

Essa metáfora que remete ao sonho pode ser compreendida como um pressuposto valorativo de que isso seria bom para a EB, mas também como algo relativamente distante de acontecer. Isto porque a PLE envolve escolhas sobre quais idiomas devem ser ofertados e, dentre as línguas que merecem destaque, na opinião das participantes (1 e 2) de Pato Branco (PR), estão o inglês e o espanhol (Linha 1196).

Além disso, a participante (2) afirmou que mesmo não conseguindo tudo por um processo público - pois muita coisa pode ser possibilitada em rodas de conversa de forma voluntária - ela avaliou que é “*de grande valia*” proporcionar momentos de contato com uma língua indígena, africana ou haitiana: “*nós temos os próprios haitianos, que eles têm a associação deles aqui, de, talvez aproveitar algumas coisas, trazer isso pro dia a dia, até essas quebras de paradigmas que eu acho que é bem enriquecedor*” (Linhas 1199-1201). Por outro lado, a participante (2) de Pato Branco (PR) destacou que existem lacunas e entraves que preocupam tanto as participantes (1 e 2) como os professores da rede do município “*em relação ao desenvolvimento de coisas básicas desse aluno: “Que aí, nós vamos entrar no processo de alfabetização, vamos entrar no período antes da pandemia, durante e agora pós*” (Linhas 1204-1205).

Desse modo, no que tange ao **contexto de produção de textos** das PLE de LAC do município, bem como à criação de legislação específica para regulamentar a oferta do ensino de LI no município (Questão 14), a participante (1) de Pato Branco (PR) afirmou que “*vai ter uma legislação*” (linha 1068), “*mas, há todo um processo...*” (Linha 1071). “*A legislação, ela permite, mas você tem que se adequar dentro daqueles parâmetros*” (Linha 1074).

Assim, por trabalharem junto ao núcleo estadual de educação (SEED), os projetos político-pedagógicos do município devem ser atualizados e aprovados pelo núcleo. Além disso, a participante (2) de Pato Branco (PR) enfatizou que é necessária “*toda uma adequação curricular*” (Linha 1073) relacionada à “*qual área linguística que vai ter que ser removida, à questão de quantidade de carga horária, pra que seja introduzido essa*” (Linhas 1074-1076). Depois da aprovação, é necessário o aval do núcleo de educação (SEED), pois não há um sistema próprio de ensino na rede municipal, então “*a gente tá sujeito a essas questões*” (Linha 1079). Ainda, vale acrescentar que foi aprovado, em Pato Branco (PR), um projeto para placas de sinalização e conteúdo, nos portais eletrônicos da administração municipal, em três idiomas (português, inglês e espanhol)⁵⁰, o que aponta para o processo de valorização dos idiomas no município.

Com relação ao **contexto das práticas** das PLE de LAC no município de

⁵⁰ <https://www.patobranco.pr.leg.br/institucional/noticias/aprovado-projeto-para-colocacao-de-placas-de-sinalizacao-e-de-conteudo-trilingue-nos-portais-eletronicos-da-administracao-municipal>
<https://irdes.org.br/postagem/prefeito-sanciona-lei-para-sinalizacao-trilingue-em-vias-publicas>

Pato Branco (PR), no que tange à abertura de concurso público para a contratação de profissionais para lecionar o idioma, que ainda não está sendo ofertado, a participante (2) afirmou que existe “*a intenção de fazer um concurso público*” (Linha 1084), mas é necessário uma formação específica - que até o momento da entrevista parecia não estar muito bem definida - a qual não pode ser somente um curso “*em uma escola de idiomas*” (Linha 1086). Deve haver a comprovação por meio de “*uma prova de proficiência*” (Linha 1092) e/ou é preciso haver um curso de licenciatura (como Letras-Ingês) agregado “*à pedagogia ou ao magistério por causa da questão de documentação*” (Linha 1089).

Além disso, a participante (2) de Pato Branco (PR) destacou ainda que a formação de professores “*é uma dificuldade bem grande*” (Linha 1094) e fez um apelo à universidade local “*em relação de conseguir habilitar esses profissionais que saem da licenciatura de Letras-Ingês pra trabalho também nas séries iniciais*” (Linhas 1090-1091), porque se o profissional é formado com a habilitação para essa faixa etária específica, ele poderia ter apenas o diploma de licenciatura (Linha 1106). Por fim, a participante (1) de Pato Branco (PR) acrescentou que é preciso regulamentar o plano porque ainda não há os profissionais de LI no plano do município.

A este respeito, não é possível deixar de mencionar que os dois municípios do Oeste Catarinense realizaram concursos para a contratação destes profissionais, mas exigiram somente a formação em Letras-Ingês. Ou seja, a exigência da formação específica em Pedagogia e/ou Magistério não impediu os municípios da região de abrirem concursos para professores de Ingês para crianças. Diferentemente dos municípios do Sudoeste Paranaense, nos quais fica evidente que, para a realização de um concurso, há a exigência também de uma habilitação para a faixa etária específica que ainda não é ofertada nos cursos de licenciatura. Tal discrepância pode se dar pelo fato de que, no que tange à formação docente para o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais do EF, no parágrafo 1º do Artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB) a exigência é somente de que “§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010, p. 9).

Entretanto, vale acrescentar que, ao contrário da LDB, o projeto de resolução das DCNOEP (2020) detalha critérios de formação específica para os professores

atuarem no contexto bilíngue, que também podem influenciar nos critérios exigidos para concurso para docentes de LAC, tais como

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- 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) (BRASIL, 2020a, p. 25).

Com relação à formação continuada necessária quando houver a oferta de LAC no município, a participante (1) de Pato Branco (PR) declarou que é preciso *“elaborar um projeto, um plano...”* (Linha 1110) e que, no sistema adquirido pelo município, *“também tem formações para os professores”* (Linha 1111). A participante (2) acrescentou que já existem grupos de estudos de todas as áreas, como alfabetização e literacia, períodos de formação continuada com todos os professores da rede *“e, agora, de forma bem específica, no sistema Aprende Brasil”* (Linha 1120), além de que essas formações podem acontecer por meio de parcerias locais, com pessoas contratadas e até mesmo com os professores internos (Linha 1121).

Quanto ao funcionamento das aulas, a participante (1) de Pato Branco (PR) explicou que, para o ano de 2022, as aulas de LI para crianças terão duração de uma hora e serão organizadas no contraturno e, somente depois da regulamentação, é que essas serão ofertadas no período regular. O material didático utilizado é do grupo Positivo e foi escolhido por processo de licitação.

Nesse sentido, no que tange a relatos de professores ou coordenadores sobre demandas relacionadas aos idiomas que se fazem presentes nas escolas, como aqueles utilizados por crianças imigrantes, fica evidente que a participante (2) de Pato Branco (PR) reverberou um discurso sustentado na ideologia monolíngue, que se converte em um pressuposto existencial de que o plurilinguismo é um problema, pois ela destaca as dificuldades como a *“dificuldade da língua”*, *“dificuldade cultural”* (Linha 861) e dificuldade de encontrar profissionais que possam auxiliar na rede (estagiários) que falam inglês ou espanhol (Linha 871). Ainda, acrescentou que quando se fala da criança na escola é necessário ver o todo, pois há uma família, uma história de vida, uma cultura e muitas deixas que ficaram para trás (Linhas 862-864).

E nós possuímos várias dificuldades, principalmente, aqueles que vêm já numa idade escolar avançada, porque, aqueles que chegam pra nós pequenininhos, na educação infantil, o processo é diferente. Mas, aquelas famílias, que as crianças chegam no 4º ano, no 5º ano, crianças de 8, 10 anos, já se torna mais dificultoso esse trabalho. E, também, pela quantidade, na rede, de profissionais que nós temos que falam espanhol, uma língua inglesa fluente, pra poder tá auxiliando. Inclusive, nós tivemos uma demanda de uma escola, que nós abrimos estágio, dentro dos estagiários, a gente ficou procurando alguém que tivesse a possibilidade do inglês fluente. Nós procuramos, pra tá dando suporte pra uma escola, uma turminha de 3º ou 4º ano, e nós não conseguimos encontrar, da demanda de estagiários, alguém que pudesse auxiliar. Então, é uma área que a gente tem bastante dificuldade né, é uma área que a gente precisa, assim, ter um olhar e eu acho que a tendência, agora, (...) dos venezuelanos vindo, a tendência dessa imigração do Afeganistão, e tudo, vai chegar, entende? (Linhas 883-896).

Diante disso, há certa contradição quando as participantes falam sobre o momento ideal para se ensinar uma LAC, visto que a participante (1) de Pato Branco (PR) reverberou um discurso acadêmico, em que estão implícitas vozes de teorias cognitivistas, em que os especialistas afirmam que quanto mais cedo, mais facilidade a criança tem para assimilar os idiomas. Para tanto, evocaram a voz de quem vive a sala de aula, especialmente quando a participante (2) comparou a alfabetização de crianças com a alfabetização de adultos na EJA e, salientando que existem metodologias diferentes, afirmou que “*é uma diferença, assim, bem grande*” (Linha 958) na questão da aprendizagem e evocando a voz de mãe - quando compara seu aprendizado de inglês e sua capacidade de assimilação/memorização com a de seu filho, que já estuda inglês - se dá conta de como ele tem facilidade, pois “*pra ele é uma coisa simples*” (Linha 1003).

Além disso, também remetendo ao desenvolvimento linguístico da criança, a participante (1) de Pato Branco (PR) acrescentou que “*ele consegue já pensar, falando*” (Linha 1004), o que reforça o pressuposto existencial de que é simples para a criança aprender uma segunda língua, enquanto que para um adulto pode ser muito difícil ser alfabetizado, o que pode remeter à HPC.

Em resposta sobre as condições ideais para a oferta do ensino de LAC nas escolas públicas brasileiras, as falas das participantes (1 e 2) de Pato Branco (PR) reverberaram um discurso legal e um pressuposto existencial de que “*é no currículo mesmo*” (Linha 1010), o que corresponde à LI como disciplina no currículo e não somente como parte diversificada dele, e utilizam-se da metáfora de que há um

longo caminho a ser trilhado, no qual o ensino de LI para crianças encontra-se em meio a anseios, busca e intenção *“pra tentar igualar um pouquinho a rede privada com a rede pública”* (Linha 1024). Da reverberação desse discurso de igualdade de acesso à educação, é possível inferir um pressuposto existencial de que é a inserção do ensino de LAC no currículo que possibilita a abertura de concurso público, de plano de carreira e de formação de docentes para essa realidade, de modo a garantir que se tenha continuidade, visto que, de fato, *“se é políticas públicas voltadas a uma gestão apenas, termina esta gestão, você não tem continuidade dela”* (Linha 1019).

Sendo assim, referindo-se à relação entre o ensino de LAC e o número de alunos em sala, a participante (2) de Pato Branco (PR) explicou que quando há *“uma quantidade menor, com certeza, o professor, ele consegue ter (...) um contato mais individual”* (Linha 1037). Entretanto, existem legislações que estabelecem o número de vinte e cinco (25) a trinta (30) crianças por turma da escola pública, o que faz com que as salas de aula tenham muitos alunos em comparação com escolas da rede privada que podem, por exemplo, abrir turmas com 15 vagas e escolher não matricular mais estudantes. Portanto, a participante (2) recorreu a um pressuposto existencial de que a possibilidade de redução do número de alunos na escola pública e a garantia de atender a todos *“não é a real situação do sistema público, hoje, brasileiro”* (Linha 1052).

No que tange às consequências ou aos impactos no desenvolvimento das crianças, relacionados à implementação da LI (questão 19), contrapondo discursos sustentados na ideologia instrumentalista do inglês a discursos educacionais de desenvolvimento integral do indivíduo, a participante (2) de Pato Branco (PR) defendeu que proporcionar uma oportunidade igualitária para as crianças pode ajudá-las não somente no nível da *“competitividade de mercado, mas de desenvolvimento intelectual, de desenvolvimento pessoal”* (Linha 1152), pois, para jogar no computador ou para baixar algo no celular, a maioria das palavras são em inglês e o idioma está constantemente presente. Além disso, apoiou-se em um pressuposto valorativo de que estudar outra cultura/língua ajuda o indivíduo a sair da *“caixinha”* (Linha 1161), metáfora essa semelhante à expansão dos horizontes, que remete também à formação humana no sentido de expansão do indivíduo, já que *“a gente não é feito em forma e em série, todos iguais”* (Linha 1163).

Ainda, afirmando que a questão da LI é vista em entrevistas de trabalho, em programas de mestrado e doutorado, bem como em concursos públicos – *“lá vem a perguntinha, você conhece, você tem domínio, você sabe escrever, você sabe ouvir pelo menos, você compreende...”* (Linha 1168) - a participante (2) de Pato Branco (PR) reverberou um discurso de igualdade de acesso à educação e também um discurso informado na ideologia instrumentalista do inglês, nos quais evidencia sua preocupação com a garantia de condições de igualdade, pois a criança da escola pública *“vai chegar lá na frente, ele vai competir com uma mesma vaga, uma mesma oportunidade que um outro aluno”* (Linha 1171).

Por fim, recorrendo ao uso de uma metáfora, declarou que tem noção de que o fruto (ou os resultados) desse trabalho será colhido futuramente. *“Talvez, não vai ser em 3, 4 anos”,* mas *“daqui 10, 15 anos”* (Linha 1174). Desse excerto é possível inferir um pressuposto existencial, de que os resultados dessa PLE, assim como os de outras políticas educacionais, são vistos a longo prazo.

Em suma, no município de Pato Branco (PR), não era ofertado nenhum idioma para as crianças dos anos iniciais do EF, mas a partir do ano de 2022, seriam organizadas aulas de LI no contraturno com duração de uma (1) hora semanal, com o material didático do grupo Positivo (do sistema Aprende Brasil), que já traz incluso o material de Inglês e, somente depois da regulamentação é que essas aulas seriam ofertadas no período regular. Desse modo, assim como no município de Francisco Beltrão (PR), ainda não houve concurso público para professores (as) de LI para crianças no município de Pato Branco (PR) e, com relação à formação continuada ofertada, é provável que o próprio sistema Aprende Brasil seja o responsável, levando-se em conta que ele também tem formações para os professores. Ainda não foi criado nenhum documento pelo município, pois é necessária toda uma adequação curricular, mas há a intenção de se criar uma legislação específica para regulamentar a oferta do ensino de LI nos anos iniciais do EF.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Levando-se em conta o estudo necessário para o entendimento e a construção da fundamentação teórica deste trabalho e das análises que compõem os contextos de influência, de produção de textos e das práticas, bem como as entrevistas concedidas pelas participantes, que gentilmente compartilharam suas narrativas - discursos valiosos dessas profissionais envolvidas com a implementação das PLE de LAC nas escolas públicas municipais – trago a discussão dos resultados com vistas à identificação de representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC nas mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense.

Início com as constatações que permeiam os **contextos de influência e de produção de textos das PLE de LAC** e, na sequência, trato do contexto das práticas das PLE de LAC dos municípios em foco. Para tal, é importante retomar características e textos relativos a estes contextos, como as Diretrizes da UNESCO (2003) e aquilo que identifico como um **avanço** das PLE de LAC: a UNESCO estar em diálogo com a ideia de direitos humanos, considerando o multilinguismo como um modo de vida e não como um problema a ser resolvido. Tanto que, desde 1999, em termos de PL, a consideração de uma “educação multilíngue”, entendida como “o uso de pelo menos três línguas na educação: a (s) língua (s) materna (s), uma língua regional ou nacional e uma língua internacional” (SEVERO, 2020, p. 299), faz parte do compromisso da UNESCO com uma agenda cidadã para a educação.

Porém, há também **limitações** nessas políticas, as quais podem ser apontadas em relação aos discursos internacionais da UNESCO, que reiteram e generalizam “uma visão de língua tomada como sistema passível de ser contado, destrinchado, descrito, sistematizado, analisado e representado pela escrita” (SEVERO, 2020, p. 304).

Diante disso, o que se tem visto, contemporaneamente, na construção das PLE em nosso país, são instituições internacionais como a UNESCO, que influenciam no fomento de práticas multilíngues, em tensão com as forças do monolingüismo. Diante dessa problemática, especialmente em relação ao uso de uma língua internacional na educação, é a LI que tem se disseminado, pelo fato de contribuir diretamente com a construção desse mundo contemporâneo e globalizado, tornando-se uma língua comum ou uma língua franca (GIMENEZ *et al.*, 2015), a qual

já alcançou países como o Brasil, o Japão, a Rússia, a China, dentre outros (BORDINI; GIMENEZ, 2014), representando a maior parcela de falantes (não nativos) do idioma.

Essa discussão pode, portanto, sustentar o entendimento limitado de multi/plurilinguismo que as políticas trazem, equacionando-o à inclusão da LI nos currículos escolares, de modo que essa expansão tem influenciado também a definição da faixa etária dos estudantes desse idioma. Tanto que, no Brasil, foram criadas as DCNOEP (2020) para regulamentar o ensino bilíngue de elite, em especial, das escolas bilíngues Português/Inglês.

Desse modo, levando-se em conta a falta de clareza sobre qual formação é necessária para se ensinar LAC em nosso país, o que impacta na dificuldade de contratação e de abertura de concursos para docentes, as DCNOEP (2020) podem influenciar no contexto geral da EB, especialmente por trazerem critérios de formação específica para professores atuarem nos contextos bilíngues, relacionados à “comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR)” (BRASIL, 2020a, p. 25).

Em outras palavras, em busca de orientações a respeito da formação de professores necessária para a oferta de LAC, os gestores municipais podem se basear nas orientações das DCNOEP (2020), identificadas nesta pesquisa como uma **limitação** na PLE de LAC, no sentido de que essa comprovação de proficiência, além de ser uma prática colonial sustentada pela ideologia monolíngue - divergente do conceito de ILF e de uma formação intercultural e crítica de professores -, pode ser mais um obstáculo na contratação de professores, por promover condições seletivas e excludentes por conta também dos custos com os referidos exames. Outrossim, já é possível verificar essa preocupação com padrões europeus, relacionada à carga horária e proficiência em concordância com o CEFR, nos discursos das participantes dos municípios de Caçador (SC) e de Pato Branco (PR).

Contudo, é necessário mencionar que há também, de certa forma, um **avanço** nas PLE de LAC, relacionado às DCNOEP (2020), no que tange à evidência dada ao plurilinguismo, ao menos em seu título e em seu relatório, que foi construído a muitas mãos, trazendo a educação bilíngue/multilíngue em diferentes contextos para a discussão em diferentes esferas.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a contemporaneidade tem sido marcada pela diversidade linguística global e local, por meio de iniciativas como as da UNESCO e do Inventário Nacional da Diversidade Linguística, de evidenciar essa diversidade e fomentar seu reconhecimento, por outro lado, há o apelo cada vez maior da difusão do inglês, fortemente sustentado na visão monolíngue, a qual está nas raízes dos sistemas escolares e da constituição das identidades nacionais.

Diante desse panorama, outra **limitação** das PLE de LAC, no que se refere à oferta de uma educação multilíngue como a proposta pela UNESCO, relaciona-se aos documentos norteadores do contexto da EB brasileira, como LDB e BNCC, que são marcados por lacunas em relação ao ensino de LAC na educação infantil e nos anos iniciais do EF (TANACA, 2017; AVILA; TONELLI, 2018), corroborando o apagamento da criança na formação dos professores de línguas e na própria legislação, o que acentua muito mais a oferta desigual do ensino de LAC, que ainda não faz parte da realidade de muitas escolas públicas municipais brasileiras, ou que, na maioria das vezes, quando integra a matriz curricular, está focada exclusivamente no ensino de LI.

Ainda, há outra **limitação** na PLE de LAC, ao designar o ensino de LI como obrigatório nos anos finais do EF e no EM - como faz a BNCC -, pois há o apagamento, na legislação, do ensino de espanhol e também de outras várias línguas que caracterizam um contexto de diversidade plurilinguística como o nosso.

Nesse sentido, pensando no desenvolvimento de PLE de LAC, em conformidade com a oferta de uma educação multilíngue na EB pública, é preciso pontuar que a abertura de concursos para diferentes idiomas teria potencial para fomentar a formação de profissionais nestas áreas. Não creio que o caminho possa se dar de maneira contrária: esperando que as pessoas se formem nos diferentes idiomas e aguardem as vagas de emprego surgirem posteriormente.

No que tange às influências locais, como as características históricas, sociais e econômicas encontradas nas narrativas das participantes dos municípios em foco, é possível dizer que as quatro cidades estão em desenvolvimento no interior de seus estados (PR e SC), e são similares no sentido de possuírem uma cultura diversificada, com descendentes de povos alemães, italianos, japoneses, ucranianos, dentre outros, e, imigrantes de diversos países como Haiti, Venezuela, Colômbia, Argentina e Ucrânia, que chegam ao Brasil por diferentes motivos, como em busca de trabalho e melhores condições de vida - o que remete ao fenômeno da

superdiversidade (VERTOVEC, 2007).

De acordo com os discursos das participantes da pesquisa, pode-se dizer ainda que a cultura desses municípios é diversificada também no sentido de que estes não são homogêneos e, dentro de seus limites, existem bairros e escolas de classe alta e de classe baixa. Ademais, no que tange aos aspectos econômicos e sociais dos municípios em foco, evidencia-se a presença de multinacionais (complexos agroindustriais), cujas atividades influenciam na manutenção da economia local dos municípios, bem como na educação, por relacionarem-se com as demandas educacionais que se criam, em ao menos dois municípios que compõem as mesorregiões em foco: Videira (SC) e Francisco Beltrão (PR).

Diante dessas afirmações, identificou-se uma **limitação** na PLE de LAC relacionada ao fato de que, em não consonância com as diretrizes da UNESCO, nos quatro municípios em foco, não foram encontradas evidências consistentes de que as línguas das crianças imigrantes estão sendo reconhecidas/acolhidas nas escolas municipais, nem de que estejam sendo mobilizadas discussões que ajudem a criar condições para se repensar o papel dessas línguas para fins educacionais (SEVERO, 2020).

Os quatro municípios dedicam-se à oferta exclusiva de LI para as crianças, com exceção do município de Videira (SC), no qual a participante afirmou estar sendo criada uma resolução para a questão dos imigrantes e, no município de Caçador (SC), que foi palco de uma experiência em sala de aula (relatada pela participante da pesquisa), da qual subentende-se o uso de uma pedagogia translíngua, especialmente quando duas professoras utilizaram-se de três idiomas e trabalho colaborativo para ensinar português e inglês para uma criança haitiana.

Dito isso, vale acrescentar que, no que tange à resolução para a questão dos imigrantes que está sendo criada pelo município de Videira (SC), pode-se dizer ainda que existe a possibilidade de que esta seja um documento para auxiliar os imigrantes e seus filhos nas questões relativas aos idiomas falados/utilizados em seus cotidianos, ou simplesmente como a resolução de um problema que remete a diversidade linguística a um problema a ser resolvido (RIBEIRO BERGER, 2021).

De tal maneira, é recorrente, nas análises das entrevistas, o pressuposto de que a diversidade linguística surge, por vezes, como exceção, como se não estivéssemos prontos para lidar com ela, e por isso ela é apagada ou vista como

uma dificuldade, ao mesmo tempo em que, em nosso país, a ideologia do monolinguismo se consolida como norma, mesmo diante de uma comunidade linguística mundial que é 70% multilíngue (SEVERO, 2020).

Sendo assim, essa relação da diversidade linguística como dificuldade presente nos discursos das participantes também pode ser identificada como uma **limitação** das PLE de LAC nas mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, visto que, sendo as escolas constituídas por um enquadre político e linguístico monolíngue, tal relação pode corroborar práticas de gestão do multilinguismo alicerçadas em “atitudes linguísticas desfavoráveis diante do multilinguismo e de algumas línguas e seus falantes, bem como preconceitos linguísticos sustentados em relações socioeconômicas desiguais e em relações de poder entre línguas, culturas e falantes” (RIBEIRO BERGER, 2021, p. 130).

Outra **limitação** das PLE de LAC nas mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, relaciona-se ao entendimento de língua encontrado nas narrativas das participantes, já que há uma tendência de contradição entre a perspectiva do ILF e a influência do falante nativo, que, por vezes, revela-se como uma concepção monoglóssica de língua como sistema homogêneo e estanque, que corrobora a caracterização do Brasil como um país monolíngue.

Diante disso, também considero uma **limitação** nas PLE de LAC o fato de que a translinguagem – abordagem democrática e prática atual de bilinguismo/multilinguismo – ainda não foi, de fato, reconhecida nos documentos e nos discursos das participantes.

Vale acrescentar que, em contrapartida, diante da questão relativa à influência/importância das línguas derivadas de matrizes indígenas e africanas, foi recorrente nos discursos o reconhecimento dessa pluralidade cultural e linguística em nosso país, que, em termos de implementação de PLE, acaba não sendo contemplada. Tal feita, juntamente com outras reflexões, questionamentos e constatações presentes nas narrativas das participantes, evidencia que as entrevistas podem ter criado oportunidades de reflexão significativas sobre PLE às participantes, visto que todas elas foram provocadas/convidadas a pensar sobre questões acerca da PL, as quais talvez não permeiem com frequência o trabalho delas.

No que tange às justificativas para o ensino de LI para crianças nos municípios em foco, é possível constatar nas narrativas das participantes, uma

sobreposição de justificativas que unem argumentos relativos à formação integral da criança e ampliação de visão de mundo, com justificativas mercadológicas de formação para o mundo do trabalho. Tais justificativas não são necessariamente opostas, elas podem se complementar. De tal modo, identifico como um **avanço** no contexto de influência das PLE de LAC, a recorrência de discursos acadêmicos e educacionais como os que se referem ao ensino de LI como garantia de igualdade de acesso à educação e ao desenvolvimento integral do indivíduo, pois muito pior seria se os discursos mercadológicos/instrumentais simplesmente dominassem as narrativas.

Com relação ao entendimento de cultura, encontrado nas narrativas das participantes, há a reverberação de discursos colonialistas que apontam, muitas vezes, um entendimento restrito, limitado, enviesado do que seja língua/cultura e de acesso à cultura única e exclusivamente por meio da LI ou de outras línguas de prestígio. Porém, há também a reverberação de um discurso multicultural de reconhecimento do outro e de respeito às diferenças, que remete à sensibilização intercultural, o qual identifico também como um **avanço** no contexto de influências das PLE de LAC, que estão sendo construídas nos municípios em foco.

Com relação aos textos de PLE de LAC, produzidos pelos municípios, é possível apontar como um **avanço** da política o fato de que três (dos quatro municípios em foco) já elaboraram organizadores curriculares para o ensino de LI para crianças, nos quais é evidente a influência de outros textos, como a BNCC.

Entretanto, identifico como uma **limitação** a concepção monoglóssica de língua refletida nesses documentos, levando-se em conta que somente o PCC (ANEXO F) elaborado pelo município de Francisco Beltrão (PR) traz o conceito de ILF e certa concepção heteroglóssica de língua, que reflete, parcialmente, na organização do currículo de LI para crianças. O município de Videira (SC) traz o entendimento de ILF em seu CEF (ANEXO C), mas não o explicita em seu organizador curricular.

Vale ainda acrescentar que a análise mostra as contradições nos documentos, o que é comum na construção de política. A impressão que se tem é que, em alguns momentos os documentos dão um passo à frente e, em outros momentos, permanecem ainda na visão do inglês como língua estrangeira.

Outra **limitação** identificada no contexto da produção de textos relaciona-se aos processos burocráticos na inclusão de uma LAC no currículo da EB, levando-se

em conta que há todo um processo (de adequação curricular) em que os projetos político-pedagógicos dos municípios devem ser atualizados e aprovados pelos núcleos. Desse modo, somente os municípios de Videira (SC) e Francisco Beltrão (PR) já incluíram o ensino de inglês para crianças na parte diversificada do currículo - o que não é o mesmo que se criar uma legislação para garantir a continuidade e a universalidade do ensino de inglês para crianças, como fez um prefeito do município de Rolândia (PR), talvez com a intenção de se reeleger também (MELLO, 2013).

Outrossim, o que se pretende dizer é que a não inserção do ensino de LAC como disciplina (e não somente como parte diversificada), no currículo dos anos iniciais do EF – resultante de uma PLE de Estado baseada no monolinguismo -, compromete a sua continuidade, enfraquece a possibilidade de abertura de concurso público, de organização de plano de carreira e de formação de docentes para essa realidade, comprometendo também a oferta de uma educação multilíngue intercultural.

No que tange à identificação de representações acerca de avanços e limitações das PLE de LAC referentes ao **contexto das práticas**, as narrativas das participantes demonstram que somente dois municípios já abriram concurso público para docentes de LAC, exigindo como formação o curso de Letras Português/Inglês, sendo eles: Videira (SC) e Caçador (SC). Nos outros municípios os (as) docentes de LI são professores (as) concursados (as) ou temporários (as) com formação em Pedagogia.

Diante disso, considero uma **limitação** nas PLE de LAC, no que tange às práticas, o fato de que professores sem formação linguística ensinem línguas para crianças, assim como professores sem formação para a criança ensinem línguas para crianças. Ou seja, faz-se necessária uma mudança nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia, bem como se pensar na oferta de formações continuadas de ensino de línguas para crianças, para profissionais com formação em Letras e Pedagogia. Tal questão agrava-se diante das formações continuadas ofertadas pelos municípios em foco, as quais são formações gerais, centradas em questões pedagógicas, com exceção do município de Francisco Beltrão (PR), cuja formação continuada é ofertada de forma terceirizada para trabalhar questões específicas da LI.

Contudo, diante desse panorama, identifico como um **avanço** nas PLE de LAC dos municípios que *adquirem* livro didático de LI - como Pato Branco (PR) -,

considerando que tal passo contribui para levantar a discussão em torno do ensino do idioma, e também, que o material didático pode servir como um suporte ou guia diante da sobrecarga de trabalho, da formação insuficiente que os docentes têm e da carga horária de ensino de LI ofertada (uma aula semanal de 45 a 60 minutos).

Além disso, considero um **avanço** ainda maior no contexto das práticas das PLE de municípios que *desenvolvem* material didático adequado para o ensino de LI para crianças - como Francisco Beltrão (PR) –, justo porque, ao contrário dos livros didáticos adquiridos prontos das editoras, existe a possibilidade de o material desenvolvido abranger práticas situadas e verdadeiramente preocupadas com a diversidade cultural (ROCHA, 2010).

Com relação às condições ideais para oferta do ensino de LAC, a LI para crianças emerge nos discursos das participantes, em meio a anseios por um longo caminho a ser trilhado em busca de igualdade de acesso à educação para que as crianças possam exercer sua cidadania - envolvendo a necessidade de um maior investimento com relação à formação dos professores, ao número de estudantes por turmas, ao material didático adequado, à carga horária de ensino do idioma e a um ensino de LI articulado. Tais anseios e buscas remetem a **limitações** das PLE de LAC no que tange a sua implementação no contexto das práticas, em vista de que são elas mesmas as causadoras de tais anseios e buscas, por serem insuficientes em suas funções.

Entretanto, por conta disso, também identifico como uma **limitação** o desconhecimento sobre o funcionamento da PL, considerando o fato de que somente as participantes do município de Pato Branco (PR) se deram conta de que, para que as condições ideais de ensino citadas acima sejam alcançadas, “*é no currículo mesmo*” que o ensino de LAC deveria estar. Ou seja, subentende-se que as profissionais envolvidas com a implementação das PLE de LAC dos outros municípios não tinham ciência da necessidade de se incluir o ensino de LAC como disciplina no currículo, para que assim sejam garantidas a continuidade e a universalidade do ensino.

Vale acrescentar que esse desconhecimento do funcionamento da PL é mais comum do que se imagina, ainda mais levando-se em conta a escassez de discussões sobre PL e PLE em forma de disciplinas que se dedicam sistematicamente a esse assunto na formação inicial nos cursos de Letras e

Pedagogia (RIBEIRO BERGER, 2021).

Além disso, é preciso mencionar outra **limitação** identificada no contexto das práticas das PLE de LAC, relacionada à questão da tomada de decisões por parte dos gestores, que pode se dar de forma impositiva para diminuição de carga horária ou corte no fornecimento de material didático, sem consulta aos professores responsáveis pelo ensino das línguas, como ocorrido no município de Caçador (SC). Não se deve perder de vista que este é um trabalho complexo, que deve ser desenvolvido em coletividade por meio do diálogo, da compreensão, do respeito e de parcerias, como no município de Francisco Beltrão (PR).

Também, essas sobreposições entre o reconhecimento de demandas de LAC (pelo inglês, pela diversidade linguística) e as limitações dos contextos das práticas em lidar com isso (como a falta de professores capacitados, baixa carga horária de ensino, dentre outras), apesar do reconhecimento de sua importância, evidenciam que o desenvolvimento de documentos locais são boas sinalizações, mas que as práticas ainda revelam poucos avanços.

Contudo, as constatações sobre o impacto causado nas crianças em relação ao ensino dos idiomas, encontradas nos discursos das profissionais envolvidas com a implementação das PLE de LAC, demonstram que, por meio do ensino de línguas, a criança percebe o mundo de uma maneira diferente e, de tal modo, evidencia-se o caráter imprescindível de oferta de diferentes línguas nos dias atuais, tanto nas séries iniciais do EF quanto na educação infantil.

O ensino de LAC impacta no desenvolvimento humano da criança, na amplitude do conhecimento dela, na relação com a cultura e em relação com o outro. Tais constatações presentes nas narrativas podem ser consideradas como um **avanço** nas PLE de LAC de todos os municípios, em vista de que se relacionam diretamente com a sensibilização linguística e intercultural das crianças. Em outras palavras, compreende-se que, mesmo diante ainda de uma grande caminhada, tal sensibilização já está sendo visualizada como fruto do ensino de LAC, levando-se em conta que, dos quatro municípios em foco, três já ofertam ao menos o ensino de uma língua adicional para todas as suas crianças e um município já está se organizando para também ofertá-lo em breve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente seção, apresento as considerações finais deste estudo. Para tanto, retomo o objetivo deste trabalho e sintetizo a organização dos capítulos. Além disso, discorro acerca das contribuições e das limitações da pesquisa, de modo a finalizar com sugestões para encaminhamentos futuros e conclusões.

Tendo como objetivo geral identificar representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC na EB pública das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense, esta pesquisa não se orienta apenas pela perspectiva dos textos, diretrizes e leis, mas também pelo viés da prática, das apropriações locais, a partir de entrevistas com profissionais envolvidos com a implementação das PLE neste contexto.

Desse modo, foram investigados e analisados textos, leis e diretrizes locais e globais que subsidiam a PLE de LAC, assim como quais línguas estão sendo ensinadas nas escolas e o porquê foram escolhidas, além de características históricas, sociais e econômicas dos municípios em foco, que fazem parte dos contextos de influência e de produção de textos das PLE.

Ainda, a partir das entrevistas com profissionais envolvidas com a implementação das PLE, investiguei e refleti sobre as representações locais das PLE de LAC, com vistas às práticas engendradas nos contextos regionais em questão – relativas a como os municípios têm realizado a contratação de professores e contribuído para seus processos de formação continuada, além do modo em que as línguas estão sendo lecionadas, que são características do contexto das práticas. Espera-se, dessa maneira, contribuir para o conhecimento e desenvolvimento das PLE de LAC nas mesorregiões em foco, bem como para a agenda de difusão de ensino dos diferentes idiomas e a respectiva formação de professores.

Para tanto, foram elaborados quatro capítulos. No capítulo 1, inseri a pesquisa no campo crítico da LA (RAJAGOPALAN, 2003) e apresentei os procedimentos metodológicos adotados para o estudo. Para tanto, situei a pesquisa no paradigma qualitativo/interpretativista de caráter exploratório e entrelacei os estudos sobre LAC (PLE de LAC) aos estudos das Políticas Públicas, aliando as teorias de ADC às de ACP. Também tracei, neste capítulo, os objetivos deste trabalho, explorei o contexto da pesquisa trazendo informações sobre o processo de

definição do grupo de participantes, detalhando a coleta e a geração dos dados e os procedimentos de análise dos dados (referentes aos contextos de produção de textos, de influência e das práticas e às categorias de análise: intertextualidade, interdiscursividade, pressupostos, modalidade/avaliação e metáfora), bem como as questões de ética que envolvem a pesquisa com seres humanos.

No capítulo 2, discuti alguns conceitos de linguagem, língua, cultura, superdiversidade, direitos linguísticos e educação, que corroboram a necessidade de reconhecimento das línguas/linguagens como conjunto social e cultural, político e historicamente situado de recursos semióticos móveis que constituem um repertório linguístico e biográfico. Além disso, evidenciei que minhas reflexões neste estudo são orientadas pela abordagem materialista de história e dialógica de linguagem na qual se compreende a “linguagem como meio de ação cultural e transformação social”⁵¹ (JONES; MAGALHÃES, 2020, p. 2), no qual se faz necessário repensar os contextos educacionais, dentre outros, a partir dos sentidos da noção dos direitos linguísticos. Desse modo, foi possível constatar que a PL historicamente construída em nosso país – baseada na ideologia do monolinguismo - faz da pluralidade linguística um desafio no domínio das instituições de ensino, especialmente devido à formação precária de professores em decorrência da inexistência de políticas que assegurem uma formação inicial e continuada adequada para contextos multilíngues.

No capítulo 3, parti de uma visão mais ampla de PL, como uma política que permeia todas as esferas da vida social, que sempre existiu em relação ao papel que as línguas exercem em definir os povos e consolidar suas nações ao redor do mundo (RAJAGOPALAN, 2013), estando, assim, relacionada a qualquer esforço organizado para afetar os padrões existentes de escolha, estrutura e aquisição de línguas (ABDALHAY; MAKONI; SEVERO, 2020), para uma visão mais específica como a das PLE, que se referem e se preocupam com as decisões tomadas sobre línguas e seus usos, especificamente nos contextos das escolas e universidades (SHOHAMY, 2006). Além disso, com vistas a uma educação linguística crítica, abordei também a relação entre as PLE e o ensino de LAC, do qual não se pode deixar de fora questões em torno da HPC, da sensibilização linguística e intercultural, do bilinguismo, da translanguagem e da decolonialidade.

⁵¹ (...) language as a means of cultural action and social transformation.

No capítulo 4, trouxe as análises propriamente ditas. Inicialmente, com a retomada dos objetivos e com explicações sobre a aplicação das teorias (ACP e ADC) nos dados a serem analisados e suas especificidades. Na sequência, demonstrei uma compreensão mais geral acerca das definições dos contextos de influência, de produção de textos e das práticas e, em seguida, discorri sobre as análises dos dados (com base na ADC) gerados por meio das entrevistas (narrativas das participantes) e dos textos (globais e locais) relativos às PLE de LAC, nos três contextos da ACP, referentes a cada um dos municípios em foco.

Na sequência, discuti os resultados das análises com o intuito de alcançar o objetivo proposto de identificar representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense.

De tal modo, como uma possível contribuição deste estudo, comprometo-me a compartilhar este trabalho com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios em foco, visando contribuir com a agenda das PLE de LAC locais/regionais e com a formação de professores desses contextos. Dessa maneira, a relevância da pesquisa se revela pela busca detalhada acerca dos quatro municípios que fazem parte das mesorregiões Sudoeste Paranaense e Oeste Catarinense.

Por outro lado, a pesquisa também se limita, porque falta uma abrangência maior, mais participantes de diferentes municípios, mais evidências, em vista de que não foi possível visitar as escolas, para se ter um olhar mais aprofundado do contexto da prática para além da esfera gestora e, também não foi possível conversar com os Núcleos regionais/estaduais de Educação, que trabalham em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação.

Tais contatos poderiam possibilitar uma melhor compreensão sobre questões relativas à formação dos profissionais e abertura de concurso público – visto que alguns núcleos (como os do estado do Paraná) consideram para a abertura de concurso para docentes de línguas, como exigência para atuar nos anos iniciais, que se tenha cursado primordialmente Pedagogia ou Magistério, enquanto que outros núcleos (como os de Santa Catarina) exigem somente licenciatura em Letras.

Como encaminhamentos futuros ou sugestões de futuras pesquisas para dar conta das lacunas, é preciso expandir esse levantamento para outras cidades das mesorregiões para se ter um panorama mais abrangente das PLE de LAC, e/ou

aprofundar-se nas características locais de uma ou todas essas cidades, indo para as escolas, conhecendo o material didático utilizado, os (as) professores (as) e as crianças/comunidades.

Por fim, os avanços e as limitações das PLE de LAC identificadas podem ser discussões incorporadas pelos cursos de formação inicial e continuada de professores ofertados na região. Assim, tendo em vista a responsabilidade formativa que a UTFPR assume na região em que se localiza, espera-se que tais achados subsidiem ações futuras voltadas à qualificação de professores de LAC por parte da universidade.

REFERÊNCIAS

ABDELHAY, A.; MAKONI, S. B.; SEVERO, C. G. Language Planning and Policy: The Discursive Landscaping of Modernity. In: **Language Planning and Policy: Ideologies, Ethnicities, and Semiotic Spaces of Power**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020, p. 1-21. Disponível em: [https://politicasinguisticas.paginas.ufsc.br/files/2016/09/Abdalhay Makoni Severo 2020 Preface Introduction.pdf](https://politicasinguisticas.paginas.ufsc.br/files/2016/09/Abdalhay%20Makoni%20Severo%202020%20Preface%20Introduction.pdf). Acesso em: 08 Set. 2021.

ANDRÉ, M. E. A. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

ASSIS-PETERSON, A.A. de; COX, M.I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal English in the age of globalization: beyond good and evil. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. 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**, v. 3, p. 111-122, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.). Interação Verbal. In. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2014, p. 114-132.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. de. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 89–107, 2010. DOI: 10.26512/les.v10i1.9278. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9278>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BERARDI-WILTSHIRE, A.; PETRUCCI, P.; MAIA, M. Revitalização de língua indígena na Nova Zelândia: o caso exemplar das escolas do povo Maori. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 12, p. 11-32, 2015.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BIALYSTOK, E. A adaptação bilíngue: como as mentes acomodam a experiência. **Touro Psicol.**, v. 143, n. 3, p. 233-262, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5324728/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.],

v. 17, n. 1, p. 10-43, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p10>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing social schools**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 1998a

BRASIL. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. 2010. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2010b.

BRASIL, MEC/CONSED/UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Bilingue**. Brasília: MEC, 2020a. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2020-pdf/146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue/file>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 2/2020 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020a. Processo nº: 23001.000898/2019-20

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilingue**. Brasília, DF. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2020-pdf/146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue/file>. Acesso em: 20 mai. 2020.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practices and neoliberal policies**: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces. New York: Springer, 2017.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CHAGURI, J; TONELLI, J. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re) discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, v. 20, p. 281-302, 2019.

CIRINO, D. R. de S. **O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural**. Dissertação. 123 p. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2019.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 2002.

ENEVER, J. **ELLiE**: Early language learning in Europe. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265383696_ELLiE_Early_language_learning_in_Europe. Acesso em: 02 set. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Estados Unidos: Blackwell Publishing, 2009.

GARCÍA, O. Theorizing Translanguaging for Educators. In: CELIC, C.; SELTZER, K. (Eds.), **Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?** *Modern Language Journal*, 94, 103-115, 2012.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GIMENEZ, T. Lady Gaga vai à aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como Língua Franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas 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**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p.199-218.

GIMENEZ, T. *et al.* Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, set. 2015. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jun. 2020.

GRADDOL, D. **English Next: why global English may mean the end of “English as a foreign language”**. The English Company (UK) Ltd. British Council. 2006.

GRIN, F. Economic Considerations in Language Policy. In: Blackwell (Ed.). **An Introduction in Language Policy**. Oxford: [s.n.], 2006, p. 77-94. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:40078>

HALL, S. The Work of Representation. In: HALL, S. (Org.) **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997, p. 2-73.

HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C.M.I. **Uma introdução à gramática funcional**. Londres. Routledge, 2014.

HARARI, Y. N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM Editores S. A., 2018.

HORNBERGER, N. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, T. (Org.). **An introduction to language policy: Theory and method**. Malden, MA, EUA: Blackwell, 2006.

JOHNSTON, R. *et al.* An early start: What are the key conditions for generalized success? In: ENEVER, Janet *et al.* **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**. first. ed. UK: Garnet Publishing Ltd. 8 Southern Court South Street Reading RG1 4QS, 2009, p. 31-41. Disponível em: <https://www.garneteducation.com/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

JONES, P. E.; MAGALHAES, M. C. **Marx, Vygotsky and Freire: methodological discussions on the role of language in social transformation**. *DELTA* [online]. vol.36, n.3. 2020.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira De Linguística Aplicada**, 14(1), 13–40. 2014 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em: 29 Jul. 2022

KACHRU, B. **World Englishes**. University of Illinois, Urbana, IL, USA Elsevier Ltd., 2006.

KERN, G. S.; VEIGA-NETO, A. Relações raciais, ações afirmativas e equidade: a centralidade da Educação. **Momento (Rio Grande)**, v. 22, p. 51-68, 2014.

KRASHEN, S. D.; Terrell, T. D. **Natural Approach**, Nova York: Pergamon Press, 1983. Disponível em: <http://www.library.brawnblog.com/Natural%20Approach.pdf>. Acesso em: 10 Abr. 2022

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018a.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, [S. l.], v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 29 jun. 2022.

MACKAY, A.; GRASS, S. **Second Language Research: methodology and e design**. Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MAINARDES, J. Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de política educacional. **Revista Educação Social**, v. 27, n. 9, p. 47-69, jan. abr. 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, agosto de 2018.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas Linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES *et al.* (Org.) **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MALTA, L. S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos**. 128 fs. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAUSS, M. **Ensaio de Sociologia**. Tradução Luis João Gaio e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, mar. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MEGALE, A. **Educação Bilíngue No Brasil**, 2019.

MEGALE, A. Educação Bilíngue De Línguas De Prestígio No Brasil: Uma Análise Dos Documentos Oficiais. **The specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem**. Bate-Papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade, 2019.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver?** Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 272f. (Dissertação de Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória,

2018.

MERLO, M. C. R. "Quanto mais cedo, melhor?": Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 9, p. 78-88, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965>. Acesso em: 8 jun. 2020.

MIGNOLO, W. Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. **Theory, Culture & Society**, v. 26 (7–8), 2009.

NASCIMENTO, M. G.; MAIA, M.; WHAN, C. Kanhgág vĩ jagfe - ninho de língua e cultura kaingang na terra indígena Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. **Revista Linguística**, v. 13, n. 1, jan. de 2017, p. 367-383.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PAIVA, C. G. FAIRCLOUGH, N. Analysing Discourse: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, v. 1, n. 1, p. 233–240, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/8281>. Acesso em: 9 ago. 2021.

PARMA, A. F. **Ensino infantil da língua inglesa no Brasil: uma análise discursiva da evidência do "quanto mais cedo melhor"**. 2013. 168 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270529>. Acesso em: 23 ago. 2018.

PASSONI, T. P. **O programa inglês sem fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro**. Tese. Universidade Estadual de Londrina – Londrina, 278 f. 2018.

PERSSON, E.; MORETO NETO, L. A **Ideologia da Burocracia: Rediscutindo o Argumento Tragtenberguiano**. Conferência XXXIX Encontro da ANPAD. Belo Horizonte, v. 1, 2015.

RAHMAN, Mohammad Mosiur *et al.* Effect of Age in Second Language Acquisition: A Critical Review from the Perspective of Critical Period Hypothesis and Ultimate Attainment. **International Journal of English Linguistics**, v. 7, n. 5, p. 1-7, 16 jul. 2017. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/67927>. Acesso em: 9 jun. 2020.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; DA SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RIBEIRO BERGER, I. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo: TOWARDS MULTILINGUALISM MANAGEMENT. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 32, n. 62, p. 119-142, 30 jul. 2021.

RICENTO, T. (dir.), **An Introduction to Language Policy**. Theory and Method. Malden (É.-U.): Blackwell, 2006.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Campinas, SP, 2006.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jun. 2020.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2010.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 4, e2019350403, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502019000400402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2021.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000200411&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 out. 2020.

RODRIGUES, F. C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 42, n. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661563>. Acesso em: 13 mai. 2021.

SEVERO, Cristine Gorski. Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações. **Travessias interativas**, vol. 10, n. 22, vol. 10, 2020.

SILVA, D. B. da. A Ideologia Colonialista No Discurso Multicultural. **Anais Da 2ª Jornada Internacional De Estudos Do Discurso e 1º Encontro Internacional Da Imagem Em Discurso**, 2012.

SOUZA, M.; PEREIRA, T. Política Linguística E Política Pública: Uma Proposta De Intersecção Teórica. **Matraga**, 2016.

SHOHAMY, E. **Language Policy** – hidden agendas and new approaches. London/New York, Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. **Language tests as language policy tools**, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 14:1, 117-130, 2007.

SPOLSKY, B. Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management. In: MCCRTY, T.; MAY, S. (Org.). **Language Policy and Political Issues in Education**. Springer International Publishing: Encyclopedia of Language and Education, 2016, p. 1-15.

SVAMPA, M. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. **El colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana**. Lobo Suelto, Septiembre 21, 2016. Disponível em: <http://anarquiacoronada.blogspot.com/2016/09/entrevista-silvia-rivera-cusicanqui-el.html>. Acesso em: 10 abr. 2022.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TODESCHINI, I. **Interculturalidade e o Inglês como Língua Franca: considerações sobre um livro didático de língua inglesa**. 2020. 140 f. Dissertação – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.

TOLLEFSON, J. W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, T. (org.) **An Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 42-59.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada

BLOCO A - Perguntas genéricas a serem respondidas por representantes da secretaria da educação de municípios (profissionais envolvidas com a implementação das políticas) onde há e onde não há o ensino de línguas adicionais/estrangeiras para crianças:

1. Conte-me um pouco sobre sua formação acadêmica.
2. Fale-me também sobre o cargo que tem ocupado na secretaria da educação.
3. Como você vê o seu município? Fale-me das principais características que definiriam a localidade.
4. Existem muitos imigrantes morando no município atualmente? Saberá informar o número de estudantes filhos de imigrantes que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental público com precisão? Há algum relato de professores ou coordenadores envolvidos com estas crianças sobre demandas relacionadas aos idiomas utilizados nas escolas?
5. Você diria que o Brasil é um país monolíngue, bilíngue ou plurilíngue? Por quê?
6. O que você pensa sobre as línguas derivadas de matrizes africanas e/ou indígenas? Seria importante estudá-las na educação básica?
7. Diante deste panorama, o seu município oferta ensino de línguas estrangeiras/adicionais para as crianças das escolas públicas?
8. E quanto ao âmbito privado desse ensino, em seu município existem escolas particulares ou de idiomas que ofertam o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para as crianças de 7 a 11 anos?
9. Em sua opinião, qual é a justificativa para ofertar essa (s) língua (s) nesta etapa de ensino nas escolas da rede privada e nas escolas de idiomas?
10. O que você pensa sobre a seguinte afirmação: “quanto mais cedo a criança iniciar o estudo de uma língua adicional/estrangeira melhor”?
11. Em sua opinião, quais seriam as condições ideais para a oferta do ensino de línguas adicionais/estrangeiras nas escolas públicas brasileiras?

BLOCO B - Perguntas direcionadas a representantes da secretaria da educação de municípios onde há ensino de línguas adicionais/estrangeiras para crianças:

12. Qual (is) língua (s) é (são) ofertada (s) para as crianças nas escolas públicas do seu município? Por que foi (foram) esta (s) a (s) escolhida (s)?

13. Existe legislação vigente específica que regulamenta a oferta do ensino de línguas adicionais/estrangeiras? Se sim, qual é o documento? Qual foi o ano de implementação? Quem foi o responsável pela política? De onde surgiu a demanda?

14. Houve abertura de concurso público para professores para lecionar estes idiomas? Qual a formação requerida?

15. Como é ofertada a formação continuada aos docentes que lecionam as línguas adicionais?

16. Como funcionam as aulas? Qual é a carga horária semanal? Funciona como projeto? No contra turno? Todas as turmas de 1º a 5º ano têm aulas de línguas adicionais?

17. Qual material didático é usado? Quem elabora? Quem escolhe?

18. Em sua opinião, qual é a justificativa para colocar essa (s) língua (s) nesta etapa de ensino?

19. Você consegue visualizar algumas consequências ou impactos relacionados à implementação deste (s) idioma (s)? Ou seja, como isso tem contribuído ou pode contribuir para o desenvolvimento dessas crianças? De que forma?

20. Além do idioma já ofertado, quais outras línguas adicionais/estrangeiras você acredita que seriam importantes aprender/estudar em seu município? Quais delas deveriam ser ensinadas para as crianças na educação básica do seu município?

21. Existe mais alguma consideração que você julga relevante com relação a esse tema? Fique à vontade para falar.

BLOCO C - Perguntas direcionadas a representantes da secretaria da educação de municípios onde não há ensino de línguas adicionais/estrangeiras para crianças:

22. Caso o município passe a ofertar alguma língua adicional/estrangeira, qual seria este idioma? Por quê?

23. Caso o município passe a ofertar alguma língua adicional/estrangeira, existirá legislação vigente específica para regulamentar a oferta deste ensino? Quem será o responsável pela política?

24. Caso o município passe a ofertar alguma língua adicional/estrangeira, haverá abertura de concurso público para professores para lecionar estes idiomas? Qual será a formação requerida?
25. Caso o município passe a ofertar alguma língua adicional/estrangeira, como será ofertada a formação continuada aos docentes que lecionam as línguas adicionais/estrangeiras?
26. Caso o município passe a ofertar alguma língua adicional/estrangeira, como funcionarão as aulas? Qual será a carga horária semanal? Funcionará como projeto? No contra turno? Todas as turmas de 1º a 5º ano das escolas municipais terão aulas de línguas adicionais?
27. Será utilizado material didático? Qual material didático será usado? Quem vai elaborar? Quem vai escolher?
28. Você consegue visualizar algumas consequências ou impactos relacionados à implementação deste (s) idioma (s)? Ou seja, este ensino pode contribuir para o desenvolvimento dessas crianças? De que forma?
29. Quais línguas adicionais/estrangeiras você acredita que seriam importantes aprender/estudar em seu município? Quais delas deveriam ser ensinadas para as crianças na educação básica do seu município?
30. Existe mais alguma consideração que você julga relevante com relação a esse tema? Fique à vontade para falar.