

# O Ensino de Inglês para Crianças de Até Seis Anos: Relatos Sobre a América do Sul e o Brasil

Fernanda Seidel **BORTOLOTTI\***

Cibele **KRAUSE-LEMKE\*\***

\* Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, Guarapuava, Paraná. Contato: fernanda.borto@hotmail.com

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, São Paulo. Professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro, Irati, Paraná. Contato: cklemke@unicentro.br

## Resumo:

Este artigo apresenta diferentes realidades sobre as práticas de ensino de inglês para crianças de até 6 anos, com exemplos de diferentes partes da América do Sul, Brasil e seus estados. É originalmente parte de uma dissertação de mestrado interessada no cenário de Guarapuava, uma cidade do sul do Brasil, o que explica a tendência em apresentar dados desta região. Trata-se de uma revisão bibliográfica, desenvolvida com base em materiais previamente elaborados, com o objetivo de compreender o tema sob diferentes perspectivas. Entende-se que, por possuírem características comuns, os países (também estados e cidades) envolvidos no estudo podem se estruturar em rede de apoio, compartilhando suas conquistas e fragilidades. Devido à escassez de oferta e de estudos sobre esse assunto, às vezes torna-se necessário abordar o ensino de línguas para crianças de outras faixas etárias. A lacuna de conhecimento reforça a necessidade de se discutir a temática e o viés dos resultados, que apontam para a rede privada de ensino como cenário central para essa prática, e traz à tona a relevância da implementação de políticas públicas para a democratização do acesso.

## Palavras-chave:

Ensino de inglês. Educação infantil. Políticas educacionais.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 25, n. 2, p. 65-77, ago. 2022*

*Recebido em: 20/04/2022*

*Aceito em: 21/10/2022*

# O Ensino de Inglês para Crianças de Até Seis Anos: Relatos Sobre a América do Sul e o Brasil

Fernanda Seidel Bortolotti; Cibele Krause-Lemke

## INTRODUÇÃO

A presente produção está relacionada ao ensino de inglês na Educação Infantil (EI) na América do Sul e no Brasil. Esta revisão bibliográfica foi elaborada originalmente para compor uma dissertação abordando o tema em Guarapuava<sup>1</sup>, cidade pertencente ao estado do Paraná, no sul do país. Devido ao interesse por um território específico, as informações coletadas tendem a ser relacionadas a ele, embora seja levada em consideração uma perspectiva geral do Brasil.

Entende-se que a aplicação dessa metodologia é especialmente indicada no caso do estudo proposto, pois permite uma maior abrangência dos fatos – levantamento que seria praticamente inviável de ser realizado pelo mesmo pesquisador (GIL, 2016). Por reunir dados sobre diversos contextos de ensino de inglês na EI, torna-se uma importante fonte para comparar a oferta, aprimorá-la e ampliá-la. Ao refletir sobre o caminho percorrido por outros países, estados e cidades para estabelecer essa modalidade de ensino, pode-se encontrar inspiração para traçar seu próprio caminho para o ensino dessa língua para mais alunos (o que inclui o início precoce) e a um maior número de horas.

Antes de passar para a referida imersão, pode ser relevante antecipar a discussão de alguns conceitos que poderão ser notados através do relato desses contextos. Começamos apresentando o modelo de Kachru (1985 *apud* FARIAS *et al.*, 2008), que representa as populações de língua inglesa através de três círculos de tamanhos progressivos. Na camada mais interna estão os países de origem da língua, onde é a língua materna da maioria da população, como nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido como um todo. Em seguida, o círculo do meio envolve países como Índia e Cingapura, ex-colônias britânicas que usam o idioma em instituições nacionais ou como L2. Por fim, na camada mais externa desse sistema de círculos em expansão, o inglês surge como língua estrangeira (LE) ou internacional, exemplificada pelo autor através da Rússia, Japão e Egito – mas que hoje envolveria um número significativamente maior de países, o que é justamente a proposta de Kachru, mostrando círculos que continuam a crescer.

Nos países europeus e norte-americanos onde a imigração é um marcador importante, o inglês é frequentemente ensinado a estrangeiros como segunda língua – em inglês, *English as a Second Language* (ESL). Essa denominação refere-se ao ensino formal de um idioma em instituições de países onde esse idioma também é fundamental para a vida cotidiana. Uma das características marcantes desses contextos é o fato de que as crianças geralmente possuem algum conhecimento prévio da língua, por mais simples que seja, e frequentam as escolas com o objetivo de lapidar o conhecimento que já possuem, bem como dar continuidade a esse aprendizado. A alternância entre as línguas é comumente observada, pois as pessoas costumam se identificar com mais de uma língua – L2 como complemento da L1 (GRADDOL, 2006).

Por outro lado, no Brasil e em outros países da América do Sul, o inglês é geralmente apresentado como LE – em inglês, *English as a Foreign Language* (EFL) – colocando o aprendiz em uma posição externa, ou, como a própria definição diz, um estrangeiro. No entanto, essa abordagem tem sido criticada justamente por

<sup>1</sup> BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. **O ensino de inglês na educação infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava - PR.** Orientadora: Cibele Krause-Lemke. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unicentro, Guarapuava, 2020.

seu papel de colocar o aluno como alguém que se esforça para adquirir uma língua que nunca será sua língua oficial. Embora tenha sido aperfeiçoada ao longo dos anos, muitos educadores continuam a perceber essa abordagem como destinada ao fracasso no processo de aprendizagem (GRADDOL, 2006).

Infelizmente, a história do ensino de LE no Brasil tem sido marcada por ideais hegemônicos<sup>2</sup>. A característica do EFL vem sendo reforçada desde a época em que era ensinada exclusivamente para a elite, única parcela da população que supostamente poderia fazer uso dela, já que a maior parte da sociedade estaria bastante distante da possibilidade de viagens internacionais (GRADDOL, 2006). Embora o Brasil tenha sido um território de grandes movimentos migratórios, os estrangeiros que se mudaram para cá não foram favorecidos pelas políticas de incentivo bilíngue. O bilinguismo que se desenrolou em nossas terras foi definido como subtrativo, levando os estrangeiros a perder a língua que trouxeram de suas terras. As imposições do governo favoreceram o declínio de outras línguas para dar lugar apenas ao português (ALTENHOFEN, 2013).

Em contraste, especialmente na Europa, onde os países vivenciam fronteiras não restritivas com várias nações e, portanto, intenso contato com outras línguas, a prática usual é o bilinguismo aditivo. As duas ou mais línguas envolvidas são geralmente consideradas de igual respeito, e suas respectivas culturas também são valorizadas. Assim, a L2 não parece ocupar o lugar da L1 – ela é adicionada ao repertório dos falantes (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017). Nas linhas a seguir, a discussão será traçada de uma perspectiva mais ampla da América do Sul para uma perspectiva mais próxima do Brasil e, em seguida, de sua Região Sul. O objetivo é explorar características que a língua pode assumir no sistema educacional de acordo com o papel que o inglês representa em cada comunidade.

## 1. A PERSPECTIVA DA AMÉRICA DO SUL

O objetivo desta seção é apresentar as práticas de ensino de inglês, sempre que possível na EI, que foram registradas em alguns dos 12 países da América do Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela). Antes de passar à análise de algumas nações em particular, com o apoio de Gentili (2009), retrata-se a questão do acesso à escolarização, que cresceu significativamente em todo o mundo, quando comparado a meio século atrás. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, no entanto, houve uma crescente inovação em termos de formas de exclusão educacional e vetos de oportunidades escolares, de modo que a negação da educação encontrou formas mais complexas e difusas de se perpetuar. Essa transformação também ocorreu na América do Sul, onde, à semelhança do que ocorre em outros territórios, entende-se que o direito à educação, que é fundamental, não pode ser construído pela metade. Em outras palavras, a educação deve ser garantida igualmente para toda a sociedade; caso contrário, os princípios democráticos seriam violados.

Gentili (2009) também explica a homogeneidade no acesso à educação como mecanismo contra a mercantilização e privatização do setor, contrariando o discurso neoliberal que tomou grandes proporções e atingiu a educação. Os ideais neoliberais fazem os sistemas escolares desiguais e os bens educacionais se cristalizam, como mercadorias que podem ser compradas e vendidas, que podem ser concedidas à população, pelo governo, ou negadas, com a petulância da elite que visa fortalecer e expandir seu poder.

O ensino da língua inglesa exemplifica um conhecimento que acabou se tornando uma mercadoria na América do Sul, pela proporção que o uso da língua tomou e pelas influências das novas administrações liberais que colocaram o Estado em uma posição cada vez mais omissa. Ainda há muito a ser discutido em termos de políticas educacionais que garantam a igualdade de acesso a esse tipo de conhecimento, em todo o mundo, pois a expectativa colocada sobre o inglês não é exclusiva de europeus, sul-americanos, brasileiros ou qualquer outro povo.

---

<sup>2</sup> Este artigo não tem a intenção de discutir a escolha de ensinar inglês ao redor do mundo. No entanto, concordamos com a importância da língua impulsionada principalmente pela globalização.

Leffa (2009) entende que a própria internet e a tecnologia são responsáveis por, além de despertar e/ou ampliar o interesse, possibilitar o uso de outras linguagens. São inúmeras as possibilidades de interação, para países com ausência de tradição, que permitem que seu povo aja como porta-voz para se expressar, desde que seus habitantes tenham duas características: o que falar e como falar (no caso deste último, que se expressam em inglês).

Assis-Peterson e Cox (2007) apontam o Chile como o caso mais emblemático da América do Sul, pois foram desenvolvidas políticas para que o país se tornasse bilíngue em um prazo ousado: 15 anos. O British Council (2019) apresenta em detalhes o *English Opens Doors Programme* (em português, Programa Inglês Abre Portas), criado em 2004 com o objetivo de aumentar o nível de proficiência dos alunos nos anos letivos equivalentes ao ensino fundamental (EF) dos Estados Unidos, até o ensino médio (EM). Essa política chilena incluiu parâmetros para o aprendizado de inglês, desenvolvimento profissional para professores e apoio em sala de aula. Alunos e professores mais velhos também puderam se submeter a uma avaliação linguística reconhecida internacionalmente, o *Cambridge Placement Test* (em português, Teste de Nivelamento Cambridge). Embora a iniciativa deste país seja digna de nota, é perceptível que novamente a EI não está contemplada nas medidas adotadas.

O panorama publicado pelo British Council (2019) também abordou o Programa Colômbia Bilíngue, que também teve início em 2004, e mais uma vez não abrange crianças de até 6 anos de idade. Compreende o período que, no país, abrange do primeiro ano escolar até o décimo primeiro – nos Estados Unidos, abrange o período do EF ao EM. Em suma, foram adotadas três estratégias: formação e desenvolvimento de professores; atualizações curriculares e criação de materiais didáticos adequados; e avaliação de alunos e professores. No caso da Colômbia, o aprendizado dos alunos no idioma foi monitorado por um teste nacional, enquanto os professores responderam a um teste administrado pelo Instituto Colombiano para a Promoção do Ensino Superior e outro pelo British Council, o teste *Aptis for Teachers* (ou seja, para professores).

Em cartilha publicada pelo Ministério da Educação Nacional (COLÔMBIA, 2006), nota-se que a preocupação com a educação bilíngue começou nessa época, com metas estabelecidas para cada série. Do primeiro ao sétimo ano, esperava-se que as crianças avançassem do iniciante ao básico, A1 ao A2, de acordo com o Quadro Comum Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001), e do oitavo ao décimo primeiro ano já deveriam ser alunos pré-intermediários, B1.

Outro exemplo seria Buenos Aires e as mais de 40 escolas bilíngues que atendem crianças na cidade (ASSIS-PETERSON; COX, 2007), situação que posteriormente pode ser comparada à de São Paulo. Farías *et al.* (2008) escrevem sobre os três países acima (Chile, Colômbia e Argentina) e adicionam pesquisadores do Brasil em um painel de discussão onde sete questões são respondidas por representantes dos quatro países. Apresentam-se aqui as respostas para a pergunta que diz respeito aos referenciais estaduais para o ensino da língua inglesa nos três países, e a situação do Brasil e de seus estados também está incluída na sequência.

Seguindo a ordem em que foram colocados os conteúdos anteriores sobre os territórios, apresenta-se a resposta do Chile, Colômbia e Argentina, respectivamente. Farías *et al.* (2008) retratam os efeitos da retomada da democracia na década de 1980 refletidos em uma reforma da educação chilena, liderada pelos próprios professores, que tiveram a oportunidade de desenvolver referências para seu trabalho e formação. Uma das principais mudanças foi observada no método de ensino, que costumava ser gramatical, embora os livros fornecidos tivessem uma orientação comunicativa. Sobre esse aspecto, o próprio Ministro da Educação defendeu a prevalência das habilidades receptivas dos alunos à linguagem (leitura e escuta), sem, no entanto, menosprezar as questões da fala e da escrita. Quanto ao material didático, ainda há alguns ajustes a serem feitos. Atualmente, livros e materiais de áudio são distribuídos gratuitamente para alunos e professores, porém, por mais que os professores não seguissem a abordagem dos livros que utilizavam antes, havia certo contentamento por serem de editoras de referência internacional. Entre as novas medidas no cenário de retomada da democracia, estava a adoção da licitação pública, com a disputa pela venda por editoras nacionais ainda menores.

É interessante notar a diferença que caracteriza o ensino da língua chilena nas escolas públicas e privadas. À semelhança do que se verifica no Brasil, há uma tendência de introdução de conhecimentos linguísticos para crianças cada vez menores no setor privado, e também com maior carga horária do que

no setor público. Na Colômbia (FARIAS *et al.*, 2008) há uma discussão sobre referências nacionais para o ensino abordando princípios teóricos, enquanto a prática no nível primário está sendo prejudicada pela falta de recursos humanos. No EM no Brasil, a situação se torna mais favorável, com um professor por sala, já que a disciplina passa a ser obrigatória.

Em terceiro lugar, os relatórios sobre a Argentina de Fariás *et al.* (2008), apesar de descreverem um momento turbulento já superado, falam de características históricas marcantes. Entre os anos de 1996 e 1999, especialistas, professores e técnicos da área promoveram acalorados debates sobre o processo de transformação educacional no país. Essas discussões culminaram com a Base Comum Curricular em 1998, uma matriz para o ensino de inglês na qual foram incluídas questões de diversidade linguística e cultural, faixa etária e processo de aquisição da língua, bem como a noção de interlínguas. No entanto, apesar do documento que estabelece o ensino da LE por pelo menos 9 anos de vida escolar, essa abordagem começou tardiamente, somente após os 12 anos de idade.

Menos de uma década depois, foi publicada a Lei Nacional de Educação (ARGENTINA, 2006), com o artigo 87 tratando especificamente do ensino obrigatório de pelo menos uma LE em todas as escolas primárias e secundárias da Argentina. No entanto, a visualização dessa medida na prática torna-se difícil, pois não são fornecidos maiores detalhes para o primário; quanto ao secundário, trata basicamente do desenvolvimento das habilidades linguísticas com o objetivo de compreender e se expressar em outro idioma além da língua materna. Após uma análise qualitativa desse ensino, Pozzo (2009) problematiza as afirmações expressas na lei, afirmando que é preciso canalizar as condições de implementação do ensino de inglês, seja para solucionar ou, pelo menos inicialmente, minimizar as dificuldades dos educadores na área.

Além dos países já citados, também mencionamos o caso do Uruguai, onde o British Council (2019) especifica que, além do inglês obrigatório em toda a rede pública, também são oferecidos alemão, francês, italiano e português por meio do Programa Centros de Língua Estrangeiras. Sene e Lira (2017) abordam as realidades do Uruguai e da Argentina, que já foram mencionadas acima, mas são abordadas por eles na perspectiva da EI, e não necessariamente do ensino de línguas.

Em relação à Argentina, Sene e Lira (2017) explicam que os principais objetivos da Lei nº 2.206 (ARGENTINA, 2006) são promover a aprendizagem significativa, proporcionar interações, desenvolver o sentimento de solidariedade, respeito, cuidado e confiança da criança em relação a si mesma e aos outros. As situações de aprendizagem, por sua vez, devem ser planejadas para desenvolver a criatividade e o prazer de aprender por meio de jogos, músicas, danças, expressões físicas e artísticas. Isso significa que há uma expectativa de empregar o uso de várias linguagens, socializando também com os diversos, abordando questões de desigualdade social e inclusão.

Entre as semelhanças encontradas na EI argentina em relação à brasileira, pode-se citar a desvalorização profissional. Embora seja exigida uma licenciatura de quatro anos na universidade, nota-se que aqueles com as melhores qualificações optam por trabalhar em outras etapas. Outro problema comum aos dois países é a tendência de aproximar a EI das próximas etapas do sistema de educação formal, descaracterizando o que seria idealmente oferecido para crianças de até 6 anos. Por fim, outro ponto em comum seria a atenção ainda mais limitada às crianças menores de 4 anos, que geralmente são ofuscadas pelas crianças entre 4 e 5 anos.

Já a Lei Geral de Educação nº 18.437 (URUGUAI, 2008), trata a EI no país como incumbida da missão de estimular o desenvolvimento afetivo, social, motor e intelectual, de forma integral e contemplando também a inclusão social do aluno. A grande semelhança entre Uruguai e Brasil aparece na história da educação destas crianças pequenas – em ambos os países, ela foi dividida entre cuidado e educação. Essa dicotomia surgiu para muitas famílias quando as mães entraram no trabalho fabril durante a Revolução Industrial, o que levou a um grande aumento da primeira infância e das instituições de acolhimento entre as décadas de 1960 e 1990, uma vez que as mães não podiam mais cuidar de seus filhos sozinhas (SENE; LIRA, 2017).

Bruscato (2016) também discute a realidade da EI nesses três países e conclui sobre o desenvolvimento semelhante de políticas públicas, possibilitando o diálogo em prol da EI de qualidade para crianças argentinas, uruguaias e brasileiras. O autor reconhece que as discussões sobre essa etapa da educação estão em alta, seja por parte de autoridades governamentais, pesquisadores ou comunidade. No entanto, há uma demanda por

ações mais concretas, principalmente para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, abordando questões como inclusão social e educacional.

Por ora, a discussão sobre EI na América do Sul se encerra com Sene e Lira (2017) e a questão da educação como obrigatória. As autoras agrupam alguns dos países desta região em quatro grupos: onde a EI não é uma etapa obrigatória da educação (Chile); obrigatória apenas a partir dos 5 anos (Argentina, Colômbia e Paraguai); obrigatória a partir dos 4 anos (Brasil e Bolívia); e obrigatória a partir dos 3 anos (Equador, Peru e Uruguai). Os dados tornam-se relevantes para esta pesquisa na medida em que evidenciam os valores desta etapa para a educação em cada país.

Com foco no próprio idioma, independentemente da idade dos alunos, medidas foram adotadas para buscar a evolução da educação bilíngue na América do Sul. Cronquist e Fiszbein (2017) citam o incentivo à formação de professores na Colômbia, Panamá e Peru para agregar o ensino de inglês nesses países. Destacam também a iniciativa do Chile e do Uruguai de oferecer o idioma na educação básica, atitude que posteriormente inspirou os mesmos passos na Colômbia, México e Costa Rica. Naquela época, Brasil e Argentina não tinham nenhum padrão de aprendizagem para o ensino de línguas – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava prestes a ser publicada. É provável que, à medida que a EI seja reconhecida, suas políticas, o próprio currículo e até a formação de professores ganhem mais visibilidade – possivelmente, o ensino de inglês colha os mesmos benefícios.

## **2. A PERSPECTIVA DO BRASIL**

Seguindo a lógica de estreitar os cenários discutidos, este tópico retratará a realidade do Brasil, com qualquer legislação que se aplique de forma diferente ou criada especificamente por determinados estados e municípios. Novamente, tanto quanto possível, já que se sabe que os exemplos são escassos, o objetivo é trazer exemplos práticos que vêm ocorrendo como exceções à regra, mostrando que existem caminhos possíveis para o ensino de inglês na EI.

Em 2013, Passoni e Luz (2016) realizaram uma pesquisa identificando e registrando os estados brasileiros quanto à existência de diretrizes específicas para o ensino de LE independentemente da idade dos alunos, tendo encontrado 13 documentos no total, estes distribuídos no Nordeste (1), Norte (2), Centro-Oeste (4, ou seja, todos incluindo o Distrito Federal), Sudeste (3) e Sul (3, ou seja, todos). Devido à extensão do território nacional, as autoras respeitaram a divisão das cinco regiões para a escolha de um estado representativo de cada uma, a ser analisada posteriormente. Aqui, optou-se por detalhar o estado escolhido pelos autores para elucidar a questão na Região Sul: Rio Grande do Sul (RS).

Passoni e Luz (2016) comentam as diretrizes do RS, presentes em uma série intitulada “Lições do Rio Grande” onde, especificamente no volume “línguagens”, consta o ensino de LE. O Referencial do estado apresenta a ideia deste ensino relacionado ao da L1 e a noção de “línguas adicionais” – em oposição às “línguas estrangeiras (modernas)”, como os demais estados. Este seria o primeiro grande diferencial do RS, defendendo o inglês como uma língua a somar para o repertório dos alunos e com papel na formação do cidadão, estreitando os laços dos aprendizes com as até então “línguas estrangeiras”. Em segundo lugar, destaca-se também a proposta da visão do ensino de línguas como uma oportunidade de educação linguística, que se dá no entremeio das diferentes línguas e linguagens presentes na educação escolar, abordando, por exemplo, línguas adicionais, língua portuguesa e literatura mutuamente.

Apesar da falta de informações no estudo de Passoni e Luz (2016) sobre a EI em cada unidade federativa, entende-se que as iniciativas estaduais são extremamente relevantes, facilitando a contextualização do currículo. Conforme discutido durante a elaboração da BNCC (BRASIL, 2018), apenas 60% dos currículos estariam seguindo rigorosamente o documento oficial, enquanto os 40% restantes se baseariam nas demandas locais. As questões de destaque da formação cidadã e do ensino de línguas nas diretrizes do RS poderiam ser ampliadas e trabalhadas com o público infantil.

Essa complementação local poderia fazer parte da estruturação de todo o processo de ensino, a começar pela escolha de conteúdos e materiais, convidando as crianças a falarem sobre sua própria realidade e

interesses. O público-alvo deve ser considerado em primeiro lugar, considerando o mundo infantil para além da sala de aula e da escola, para depois estruturar as práticas pedagógicas em busca de uma aprendizagem significativa (BRITISH COUNCIL, 2015).

Os currículos estaduais têm o poder de espelhar o que é possível acontecer naquele espaço e tempo, que varia das capitais às cidades médias ou pequenas, do urbano ao rural. Em recente investigação, o British Council (2019) listou os estados brasileiros com currículo próprio e a ocorrência de fundamentação específica para LE. Apenas no Rio Grande do Norte não há currículo elaborado e, quanto à fundamentação direcionada à LE, além do Rio Grande do Norte, não ocorre no Maranhão, Amazonas e Rio de Janeiro. Não foi possível obter respostas de dois estados durante a pesquisa, portanto as informações acima não incluem Pará e Mato Grosso. Além disso, logo após a publicação do British Council, o estado do Rio de Janeiro (2019) concordou em implementar seu próprio currículo.

A presença mais marcante do inglês na educação brasileira hoje é, sem dúvida, nas escolas particulares, questão que torna o ensino da língua acessível a uma parcela da sociedade, e não a toda ela. Möller e Zurawski (2017) nos convidam a pensar sobre a ocorrência de imersão bilíngue e escolas internacionais na cidade de São Paulo, que abriga aproximadamente 80% das escolas bilíngues brasileiras. A distinção entre os dois modelos educacionais é bastante clara, pois, enquanto no primeiro se mantém a cultura associada à L1 e sua fluência, no segundo já existe uma restrição, prevalecendo os valores da L2. Assim, no caso da escola bilíngue de imersão, a criança pode ser exposta ao novo idioma até os 8 anos (imersão inicial), até os 10 anos (mediana) ou a partir do EM (tardio). A quantidade de tempo de exposição à L2 também foi analisada, podendo variar de inicial total ou parcial a tardia. As autoras afirmam que é comum os profissionais brasileiros fazerem parte do corpo docente, mas espera-se deles excelência no uso da língua inglesa, e sugere-se que também tenham experiências culturais estrangeiras para compartilhar (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017).

Sob outras perspectivas, as escolas bilíngues internacionais estão surgindo com um currículo estável em todo o mundo, principalmente para atender às necessidades das famílias que migram com frequência, evitando que a situação escolar das crianças seja afetada. Com mensalidades muito altas, são as escolas mais caras da atualidade, e costumam ser usadas como trampolim para brasileiros com a ambição de estudar ou trabalhar no exterior. O português, língua da nação onde se localiza esse tipo de instituição, não é obrigatório para o ingresso, mas o aprendizado costuma ser consequência do processo educacional. No entanto, a L2 (neste caso, o inglês) tem um papel preponderante e é um dos fatores que possibilitam a transferência frequente de crianças de uma escola para outra quando as famílias precisam se deslocar entre países – geralmente por questão de trabalho dos pais.

Selbach (2014) apresenta a realidade de uma escola particular que atende a classe média alta no centro de Porto Alegre (RS), ainda em processo de transição para o currículo bilíngue. A escola, que oferece desde a EI até o EM, iniciou a implantação desde o EF, e incluiu até o 8º ano nesse novo formato. No entanto, a EI e outras turmas ainda não afetadas pela mudança já tinham o inglês em seu currículo. Para as crianças de até 6 anos, já havia uma carga horária significativa de 3 períodos semanais de trabalho com o inglês, em que os professores identificaram como sua responsabilidade que era hora das crianças serem cidadãos de direitos e buscarem experiências relacionadas aos seus próprios interesses, ao invés de do que aspirantes ao domínio do conteúdo gramatical.

O trabalho de Barcelos (2010) se desenvolve na mesma cidade, Porto Alegre, e sobre o mesmo tipo de objeto de estudo: escolas particulares de EI ofertando inglês. Por meio de questionários respondidos por professoras de duas instituições diferentes (as quais atuavam há mais de 10 anos com este público e conhecimento) investigou-se, dentre outras questões, a metodologia, a carga horária e o material didático adotado. A primeira professora explicou que a escola em que trabalha era dita como sociodiscursiva, porém se embasava principalmente no construtivismo com o apoio de outras metodologias diversas. As crianças tinham encontros com esta professora duas vezes na semana por 1 hora, e o trabalho era baseado em projeto, não havendo um material específico a ser adotado. No segundo caso, quando perguntada sobre metodologia, a professora mencionou o uso de músicas, danças e brincadeiras para um ensino da língua atrelado à parte motora grossa, e desenhos, pinturas, uso de massinha de modelar, recorte e colagem para a fina. Também mencionou o

uso frequentes de histórias e o trabalho com a linguagem do cotidiano escolar, seja este relacionado a atividades propostas por outros professores ou ligado a atividades da rotina (como beber água, ir ao banheiro). A carga horária foi referida como de 45 minutos por encontro, com a frequência oscilando de acordo com a idade: para as crianças de 2 a 4 anos, uma vez na semana; de 4 a 5, duas vezes; e de 5 a 6, três vezes. Para a última turma, da pré-escola, foi citado o uso de um livro de atividades e outros materiais providenciados pela professora, contudo com os mais novos nenhum material costuma ser aplicado.

Passando para o nordeste do país, Barros (2019) apresenta seu trabalho com crianças de 4 a 5 anos de uma escola particular de João Pessoa (PB), que, neste caso, não se diz bilíngue, pois o inglês professor fica com as crianças apenas 45 minutos por semana. Este trabalho teve como objetivo propor, aplicar e refletir sobre atividades que construam uma ponte entre o conhecimento da língua inglesa e a BNCC para a EI, tendo a ludicidade como principal recurso pedagógico. Concluiu-se que o inglês pode ser vinculado a outras atividades do currículo da EI. Embora isso não seja visto como uma tarefa fácil, o desenvolvimento em conjunto com outros tipos de aprendizagem parece ser a melhor escolha.

A realidade das escolas bilíngues, especialmente as internacionais, geralmente se reflete apenas naquelas dispostas a pagar o ensino privado. No caso das escolas públicas bilíngues, o número diminui significativamente devido à oferta não obrigatória para crianças pequenas, conforme já mencionado aqui. Lima, Borghi e Souza Neto (2019) citam dois exemplos de iniciativa pública, do estado de São Paulo e do município de Rio Claro (SP). Em 2013, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo implantou a oferta de LE com duas aulas semanais para alunos de 1º ao 3º ano em 10 escolas, a serem ministradas por professores graduados em Letras. No ano seguinte, 2014, o número de escolas envolvidas aumentou para 56, e em 2019 ainda estava em andamento – porém, os autores não forneceram números atualizados, e as buscas realizadas não forneceram essa informação. É importante mencionar que, além dos benefícios para os alunos, os professores têm sido formados por meio de cursos de capacitação, embora isso envolva apenas um curso de uma semana assim que aderem ao projeto.

Em Rio Claro, a iniciativa municipal também ocorreu em 2013, mas com carga horária menor, apenas uma aula por semana, e um público maior, crianças de 4º e 5º ano. Após um ano de implantação, houve a ampliação da carga horária para duas aulas semanais para alunos do 5º ano (LIMA; BORGH; SOUZA NETO, 2019). Outra iniciativa em nível municipal foi observada no Rio de Janeiro, novamente em 2013, com o programa experimental bilíngue Programa Rio Criança Global. No entanto, a responsabilidade não era apenas do setor público, mas também de uma escola privada – parceria que é analisada como prejudicial ou, no mínimo, polêmica (OLIVEIRA, 2017).

É importante esclarecer que o surgimento de programas semelhantes todos no mesmo ano não é mera coincidência, já que a Copa do Mundo FIFA teve o Brasil como sede em 2014, e foram feitas tentativas de aproximar o povo brasileiro dos turistas esperados para o período dos jogos. Em 2019, após a competição, observou-se um progresso considerável e contínuo. As escolas bilíngues das comunidades do Alemão e do Complexo da Maré – áreas de vulnerabilidade social com favelas densamente povoadas – já haviam atingido 28. Por fim, o programa foi concebido da EI ao 5º ano, justamente as etapas que estão fora da legislação nacional para o ensino de LE – este é o único exemplo apresentado nesta seção que envolve a EI por iniciativa pública. A maioria das escolas Rio Criança Global oferece inglês, mas algumas também oferecem espanhol, alemão e francês. Os professores são contratados levando em consideração sua competência oral, que é o foco das aulas (LOPES; ANDRADE, 2018).

Além de oferecer o inglês como parte do currículo, existem alguns centros públicos de idiomas, que funcionam como uma estratégia extracurricular de ensino. No Distrito Federal, alunos de escolas públicas matriculados entre o 6º e o 3º ano do EM podem fazer cursos de inglês, espanhol, francês e alemão. No Espírito Santo, as vagas são restritas a alunos de escolas públicas, também da rede pública, para cursos de inglês e espanhol. Em Pernambuco e Paraná, a oferta é destinada ao EF, EM e à comunidade em geral – esta última, na medida do possível – nas turmas de inglês, espanhol, francês e alemão. Além disso, no Paraná os alunos também podem cursar italiano, japonês, mandarim, polonês, ucraniano, língua brasileira de sinais e português (para falantes de outros idiomas). Tais iniciativas merecem reconhecimento, pelas oportunidades que oferecem para a vida de muitos jovens; no entanto, a creche não é contemplada por eles.



Visando o escopo do artigo, o quadro a seguir representa os dados coletados ao longo desta revisão bibliográfica. O objetivo de organizar o conteúdo neste formato é esclarecer a relação entre América do Sul e Brasil a partir das categorias selecionadas (exibidas no topo do quadro). O principal critério para incluir as referências no quadro foi encontrar as informações esperadas disponíveis sobre elas, o que significa que nem todos os resultados discutidos anteriormente neste texto foram inseridos. O ano de lançamento da categoria foi o único entendido como opcional, razão pela qual são apresentadas as referências sem este tipo de informação, mas com a etiqueta “não disponível”. Devido ao objetivo estabelecido apenas foi registrada a oferta do inglês, portanto, não foram contemplados achados referentes a outros idiomas, a não ser que acompanhassem o idioma em foco. Os dados refletem ofertas especiais, superando o currículo mínimo adotado no momento da inscrição do projeto ou iniciativa na cidade, estado ou país especificado.

**Quadro 1 - A oferta da língua inglesa.**

Referência	Cidade, Estado ou País	Nome do projeto ou tipo de instituição	Ano de início	Etapa educacional
<b>América do Sul</b>				
British Council (2019)	Chile	English Opens Doors	2004	Anos finais do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM)
British Council (2019)	Colômbia	Programa Colômbia Bilíngue	2004	EF e EM
<b>Brasil</b>				
Selbach (2014) and Barcelos (2010)	Porto Alegre (RS)	Educação Básica	Não disponível	EI, EF e EM
Barros (2019)	João Pessoa (PB)	Educação Básica	Não disponível	EI
Lima, Borghi and Souza Neto (2019)	São Paulo (estado)	Educação Básica	2013	Anos iniciais do EF (parcialmente)
Lima, Borghi and Souza Neto (2019)	Rio Claro (SP)	Educação Básica	2013	Anos iniciais do EF (parcialmente)
Oliveira (2017) and Lopes and Andrade (2018)	Rio de Janeiro (RJ)	Rio Criança Global	2013	EI e anos iniciais do EF
British Council (2019)	Distrito Federal	Centro de Línguas	1975	Anos finais do EF e EM
British Council (2019)	Espírito Santo	Centro de Línguas	Não disponível	EM
British Council (2019)	Pernambuco	Centro de Línguas	1989 (aproximadamente)	Anos finais do EF e EM
British Council (2019)	Paraná	Centro de Línguas	1986	Anos finais do EF e EM

**Fonte:** Autoras.

Primeiramente, as referências foram inseridas no quadro como uma ferramenta que permite ao leitor consultar mais informações sobre a mesma fonte. Pode-se também utilizá-las caso não tenha sido registrado o ano de início. O segundo item situa o contexto da oferta. Para territórios brasileiros pelo menos o estado foi apontado, mas o nome da cidade também foi incluído quando disponível, seguido das iniciais do estado

correspondente. Em seguida, a terceira coluna descreve o nome do projeto ou o tipo de escola. Quando as turmas estavam relacionadas às escolas regulares foram classificadas como oferta da Educação Básica, ou seja, foram encontradas poucas escolas ou uma única (não abrange todo o sistema). Por outro lado, os centros de línguas são concebidos como educação complementar, geralmente situados em um endereço diferente da escola regular. A localização poderia ser uma das razões pelas quais apenas alguns alunos se matriculariam e o número de vagas outro motivo. Entende-se que, uma vez que esses cursos ultrapassam o currículo mínimo, os alunos matriculados podem diminuir, então o cenário ideal seria a oferta de inglês no currículo padrão. Em quarto lugar, três *clusters* foram identificados com base no ano de lançamento. Adotando uma linha do tempo, as ofertas começaram a acontecer vinculadas aos centros de idiomas no Brasil, então foram criados alguns programas internacionais (na Colômbia e no Chile) e, por último, o Brasil registra alguns em programas escolares (principalmente como preparação para a Copa do Mundo que o país sediaria).

Uma discussão separada deve ser traçada em relação à idade que este artigo pretende cobrir. As iniciativas verificadas ao longo da pesquisa quase nunca incluíram crianças de EI. À medida que o EFL se torna mais popular na América do Sul e no Brasil, espera-se que o alvo das políticas sejam estudantes do ensino superior (graduação ou pós-graduação) e aqueles que dependem de outro idioma para desenvolver uma carreira melhor. No entanto, uma língua não seria descrita com precisão apenas como um conteúdo ou outra disciplina escolar. A oferta nas escolas de EM e EF tem potencial para afetar o processo formativo humano e o ensino de inglês na EI também. A compreensão de que quanto mais cedo as crianças se aproximam da linguagem quanto mais avançam motivou esta revisão bibliográfica, mas os resultados revelam uma realidade onde ainda existe uma oferta escassa nesta idade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar as pessoas e especialmente as crianças em outro idioma pode ser considerado obrigatório em um mundo globalizado e o inglês geralmente é o idioma escolhido. Nos países europeus, por exemplo, essa é uma política educacional bem estabelecida. O presente trabalho reuniu dados sobre esse ensino em idades precoces na América do Sul, partindo do princípio que a Educação Básica é uma importante oportunidade para começar, enquanto os alunos são jovens, e de que falar inglês pode conectar este continente a outros. Mesmo assim, a visão geral acima revela lacunas, mas também sugere possibilidades. O caminho em busca de oportunidades para a EI é longo. Até agora pouco foi publicado, e provavelmente pouco foi feito em relação ao ensino dessa língua para alunos da EI na América do Sul. Em algumas fontes, é possível ler sobre o ensino de LE, e em outras sobre as práticas com crianças até 6 anos, mas raramente essas duas situações estão em foco simultaneamente. Falar do Brasil não é falar de homogeneidade, para melhor ou para pior, pois cada realidade tem suas especificidades, que merecem ser consideradas. Alguns grandes centros oferecem educação para uma parcela da população, mas nas periferias a realidade pode ser contrastante. No entanto, no interior e nas cidades menores, outras facetas do Brasil são exibidas.

Este artigo termina sem apresentar os dados desejados em termos de quantidade e qualidade da educação pública voltada para o ensino de inglês na EI. Novos estudos poderiam se aprofundar e explorar dados qualitativos sobre a oferta. As próximas ofertas podem levar a novas oportunidades. Por exemplo, outras pesquisas poderiam entender as cargas dos cursos e a metodologia desse ensino e cruzar dados entre vários cursos.

O número de oportunidades registradas nos cenários cobertos e sua frequência (horas de estudo que uma turma tem por semana) merecem algum incremento em toda a América do Sul. Por um momento, refletiu-se sobre o distanciamento das práticas aqui apresentadas em relação ao tema específico deste estudo (foram trazidos outros idiomas e faixas etárias, por exemplo), e questionou-se se os dados aqui apresentados deveriam ser omitidos, pois não trazem o que se esperava deste estudo. No entanto, a inexistência de maiores exemplos de práticas de ensino de inglês na EI, preferencialmente não o oferecido nas escolas particulares, acaba sendo resultado da própria pesquisa. Democratizar o ensino é uma necessidade urgente, e o caminho para alcançá-la é rompendo as fronteiras: público *versus* privado, capital *versus* campo, centro *versus* periferia.

## REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- ARGENTINA. *Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional*. Título I. Disposiciones Generales. Capítulo I. Principios, Derechos Y Garantías. Buenos Aires: H. Senado, 2006. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- ASSIS-PETERSON, Ana A.; COX, Maria Inês P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Caleidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BARCELOS, Fernanda G. *Reflexões sobre o ensino de inglês na educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29196>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BARROS, Raíssa S. H. *O ensino de inglês na educação infantil sob a luz da base nacional comum curricular*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14426?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14426?locale=pt_BR). Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*: 2017. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basecurricular.portalsas.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Base-Documento-Completo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf?\\_ga=2.23831226.1609369146.1596485725-523119830.1596485725](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf?_ga=2.23831226.1609369146.1596485725-523119830.1596485725). Acesso em: 10 out. 2022.
- BRITISH COUNCIL. *Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira*. São Paulo: British Council Brasil, 2019. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao\\_politicaspUBLICASingles-compressed.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspUBLICASingles-compressed.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.
- BRUSCATO, Andrea C. M. Políticas de Educação Infantil/Educación Inicial na Argentina, Brasil e Uruguai: apontamentos de um estudo comparado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA, 2., 2016, São Paulo, SP. *Anais [...]*. São Paulo: USP, 2016. p. 1-13. Disponível em: [https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/BRUSCATO\\_II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf](https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/BRUSCATO_II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.
- COLÔMBIA. *Formar en lenguas extranjeras: el reto. Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de la Educación Nacional, 2006. Disponível em: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.
- CRONQUIST, Kathryn; FISZBEIN, Ariel. *English language learning in Latin America*. Washington, DC: The Dialogue, 2017. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

FARIAS, Miguel; ARMENDÁRIZ, Ana; GIL, Glória; GIMENEZ, Telma N.; AMPARO, Olarte C.; ABRAHAMS, Mary Jane. Sociocultural and political issues in English teaching education: policies and training in Argentina, Brasil, Chile and Colombia. In: GIL, Glória; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 23-44.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

GIL, Antônio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica? In: GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2016. p. 59-85.

GRADDOL, David. *English next: why global English may mean the end of “English as a foreign language”*. Londres: British Council, 2006. Disponível em: [https://www.academia.edu/6938568/English\\_Next\\_Why\\_global\\_english\\_may\\_mean\\_the\\_end\\_of\\_english\\_as\\_a\\_foreign\\_language\\_](https://www.academia.edu/6938568/English_Next_Why_global_english_may_mean_the_end_of_english_as_a_foreign_language_). Acesso em: 10 out. 2022.

LEFFA, Vilson J. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Caleidoscópio*, São Leopoldo, RS, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4852>. Acesso em: 10 out. 2022.

LIMA, Ana Paula de; BORGHI, Raquel Fontes; SOUZA NETO, Samuel de. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, MA, v. 26, n. 1, p. 9-29, 2019. Disponível em: <https://periodicosoletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094/6344>. Acesso em: 10 out. 2022.

LOPES, Cristina F.; ANDRADE, Antônio. Discurso e políticas de ensino de línguas estrangeiras: uma análise do Programa Rio Criança Global. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, RJ, v. 28, n. 57, p. 191-208, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43980>. Acesso em: 10 out. 2022.

MÖLLER, Aline Nunes; ZURAWSKI, Maria Paula. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. *Veras*, São Paulo, SP, v. 7, p. 109-130, 2017. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/297>. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, Nathália S. “Para inglês ver?” Análise linguístico-discursiva sobre o ensino de língua inglesa nas escolas municipais no âmbito do Programa Rio Criança Global. In: SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF - ESTUDOS DE LINGUAGEM, 2017, 8., 2017, Rio de Janeiro, RJ. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UFF, 2017. p. 273-734. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VIIISAPPIL-Ling/article/view/768>. Acesso em: 10 out. 2022.

PASSONI, Taísa P.; LUZ, Joelma Gomes. Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem: ReVEL*, Porto Alegre, RS, v. 14, p. 217-240, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=485&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

POZZO, María Isabel. La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, Aarhus, Dinamarca, v. 15, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16220868002.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro: educação infantil e ensino fundamental*. Rio de Janeiro, RJ: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/rj\\_curriculo\\_riodejaneiro.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

SELBACH, Helena V. *Do ideal ao possível: the crazy car story - um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102188>. Acesso em: 10 out. 2022.

SENE, Fernanda T. M.; LIRA, Aliandra C. M. A educação infantil nos países da América Latina: um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino para além do Brasil. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 1, p. 317-343, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38091>. Acesso em: 10 out. 2022.

URUGUAI. *Ley N° 18.437/2009*. Ley General de Educación. Declara de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. [...]. Montevideo: Cámara de Senadores, 2008. Disponível em: <https://www.siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/550/ley-18437-ley-general-educacion>. Acesso em: 10 out. 2022.