



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA GOMES BENTO DE MELLO

**ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DE POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE
ROLÂNDIA, PR**

Londrina
2013

MARIANA GOMES BENTO DE MELLO

**ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DE POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE
ROLÂNDIA, PR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial ao título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2013

Catálogo na Publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M527en Mello, Mariana Gomes Bento de.

Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental : um estudo de política pública no município de Rolândia, PR / Mariana Gomes Bento de Mello. – Londrina, 2013.
149 f.: il.

Orientador: Telma Nunes Gimenez.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Políticas públicas – Rolândia (PR) – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. I. Gimenez, Telma Nunes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:37.02

MARIANA GOMES BENTO DE MELLO

**ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO DE POLÍTICA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ROLÂNDIA,
PR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial ao título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
UNEMAT – Mato Grosso - MT

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
UEL – Londrina - PR

Londrina, 26 de abril de 2013.

À minha família fonte de força,
inspiração e amor.

AGRADECIMENTOS

À força divina que me impulsiona e me protege sempre, por ter me trazido até aqui, por ter me guiado por caminhos seguros, por ter posto em minha trajetória cada uma das pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, para cada uma delas segue minha palavra de gratidão.

À minha orientadora prof. Dra. Telma Gimenez, pela enorme paciência e disposição em me ajudar, orientar e compartilhar seus saberes, por ter tornado a jornada mais leve com bom humor e otimismo, além de mais segura, sempre iluminando o que me parecia obscuro.

À prof. Dra. Elaine Fernandes Mateus com quem tanto aprendi e dividi experiências nas aulas durante o percurso do mestrado, sempre muito solícita, amiga e competente, sua valiosa contribuição durante a Qualificação deste trabalho foi imprescindível para a finalização deste.

À Prof. Dra. Leandra Inês Seganfredo Santos pela pronta disposição em ler e contribuir para esta pesquisa com sua perspectiva de ensino de LIC tão vital a este estudo e pelas preciosas sugestões e indagações instigantes na Qualificação.

À Prof. Dra. Denise I. B. Grassano Ortenzi por ter me dado a primeira oportunidade de repartir publicamente os primeiros resultados desta pesquisa na ocasião do SEDATA 2012 e pela rica contribuição num momento de tantas incertezas.

Às profs. Dra. Vera Lucia Lopes Cristóvão e Simone Reis pelos momentos de reflexão sobre questões tão importantes para a minha formação e para minha prática de ensino, compartilhadas durante suas disciplinas e pelos momentos de descontração e amizade.

Àqueles que contribuíram para a pesquisa informando dados, concedendo entrevistas, dispondo-se a colobarar com este estudo, pessoas sem cuja disposição e receptividade este trabalho não poderia se concretizar.

Aos meus amigos e colegas mestrandos e doutorandos que tornaram esse percurso mais leve e descontraído, todos sempre tinham tempo para discussões acadêmicas ou pueris. Cito especialmente aqueles que estiveram muito próximos da minha trajetória acompanhando angústias e conquistas: Marcella Bordini, Leonardo Neves Correa, Jefferson Adriano de Souza, Luciana Cabrini e Raquel Silvano Almeida.

Aos colegas de estrada que fizeram do percurso ida e volta Guarapuava – Londrina, não só possível, já que sem suas caronas eu não teria ido a lugar nenhum, mas também pelo bom humor e amizade conquistada que tornaram curtos os cerca de 320 km de

uma viagem que era quase semanal: Ana Paula Basso, Priscila Lanferdine e seu esposo Samuel, Akisnelen Torquette, Marcia Pittner, Mariana Sbaraini Cordeiro, Nubiane Kailer Coelho e seu esposo Michel, Lidia Stutz e seu esposo Nereu, Wilian Bonete, Bettina Heerd, suas enteadas Milena e Camila e seu esposo Cláudio. Gostaria de salientar que cada um de vocês foram pequenos milagres na minha vida e tornaram, cada um ao seu tempo, possível e real o meu sonho.

A toda minha família que à distância acompanhou, torceu e rezou pelo meu sucesso, tios, tias e a querida vó Climéria que me ligava para dizer palavras de ânimo. Especialmente à parte da família que não só me acolheu em Londrina, mas no momento de muita indecisão foram a diferença, o apoio e a palavra que me fizeram seguir adiante: meus tios Fernando e Inês, que me trataram e me cuidaram como filha; minhas primas Verônica e Juliana; meus avós Heródoto e Betty que além do apoio que me permitiu seguir à frente, me deram o enorme prazer de desfrutar da sua convivência diária, razão que sozinha já teria feito tudo valer a pena. Minha gratidão e amor eternos.

Ao meu namorado, Josuel, pelo amor, apoio e paciência nesses períodos de isolamento, por sempre ter certeza de que eu conseguiria, por abrir mão dos seus compromissos para me levar à Londrina.

À minha mãe Elizabeth sem a qual nada seria possível, pelo amor e o apoio incondicionais, pela preocupação e o carinho e por fazer as coisas serem mais fáceis e possíveis na minha vida. Pelo exemplo máximo de mãe, mulher e professora.

Ao meu pai Heródoto cuja fé e determinação me ensinaram que só era preciso dar o primeiro passo que o chão surgiria depois, e assim foi. Pelas palavras constantes de apoio, o interesse pelo meu trabalho e a disposição para contribuir.

À minha irmã Silvia que sempre foi meu modelo no mundo dos estudos, mas acima de tudo porque seu amor me transforma diariamente, sua doçura e generosidade são meus esteios, seu apoio é minha segurança.

À todos que torceram por mim, que participaram dessa trajetória, alguns à distância, outros mais de perto, amigos, colegas e alunos tão queridos que sempre tinham palavras de estímulo e incentivo. Muitos contribuíram para meu crescimento profissional não só durante este trabalho, mas durante toda a minha formação. Meu muito obrigada.



Vicent van Gogh. **Primeiros Passos**. 1890.

“Não é aos saltos que se sobe uma
montanha, mas a passos lentos”
(São Gregório Magno)

MELLO, Mariana Gomes Bento de. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu do interesse em estudar o ensino de Língua Estrangeira para crianças (LEC), tendência crescente em vários países do mundo. Em nosso país, essa oferta vem acontecendo em alguns municípios de modo heterogêneo: ora em formato de projeto ora como exigência legal. Em Rolândia, município situado no norte do Paraná, o projeto inicial de Ensino de Língua Inglesa (LI) da rede municipal transformou-se na Lei nº 3.446/2010, que instituiu o ensino da Língua Inglesa nas escolas pertencentes à rede municipal. O objetivo deste estudo é investigar os motivos que levaram à obrigatoriedade da oferta de LI naquela cidade, assim como compreender as justificativas que embasaram essa ação naquele contexto, vislumbrando desse modo, o papel que a LI tem exercido na sociedade. Para isso, reflito sobre as ideologias que permeiam a cadeia de documentos que sustentam essa lei bem como os discursos daqueles que a articularam e legitimaram. A fim de alcançar esses objetivos, apoio-me nas reflexões de Bowe *et al* (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006) sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas como referencial analítico dos discursos adotados nos documentos produzidos para a implementação da lei e também para a análise dos contextos de influência, produção de texto e contexto de prática. As contribuições de Apple (1982, 1989a, 1989b), Giroux (1987, 1997) e Silva (1994, 1999, 2000) acerca das relações entre pedagogia, currículo, conhecimento, poder e ideologia também guiam a pesquisa frente a essa realidade. Este trabalho delimita como *corpus* o texto da Lei supracitada, assim como os textos fundamentadores dessa lei: um Parecer produzido a fim de defender a lei na Câmara Municipal de Vereadores, entrevistas com os envolvidos em sua criação, redação e defesa, e textos produzidos pela mídia local. A análise é feita com base na Abordagem do Ciclo de Política, conforme já explicitado. As análises dos dados colaboraram para a compreensão das relações entre língua inglesa e globalização e seus efeitos em nível local, uma vez que as práticas globais de ensino de LIC influenciaram fortemente a política educacional em Rolândia e os discursos que a sustentaram. Há também semelhanças entre os contextos local e global no que diz respeito às dificuldades e desafios na implantação desse ensino, permitindo que esse trabalho ofereça reflexões, informações e argumentos àqueles envolvidos com a implantação ou ensino de LIC.

Palavras-chave: Ensino de inglês para crianças. Currículo. Política. Contexto. Global X Local.

MELLO, Mariana Gomes Bento de. **Teaching english in the elementary school: a study about public policy in the city of Rolândia, PR, Brazil.** 2013. 149 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This research stems from the interest in studying the teaching of a foreign language to young learners (TFLYL), a growing trend in many countries worldwide. In our country this is being offered by some municipalities heterogeneously: sometimes as a project, sometimes by force of law. In Rolândia, municipality located in northern Paraná - Brazil, the initial design of English Language Teaching (ELT) became the Law 3.446/2010, which established the compulsory teaching of English in schools in the municipality network. The objective of this study is to investigate the reasons that led to the compulsory ELT offer in that city, as well as to understand the reasons that supported this action in that specific context. To this end, I reflect on the ideologies that permeate the chain of documents that support this law, as well as the discourses of those who had articulated and legitimized it. In order to achieve these goals, I drew on the reflections by Bowe *et al* (1992), Ball (1994) and Mainardes (2006) on the Cycle Approach Policies as an analytical framework of the discourses adopted in the documents produced for the implementation of the law and also the analysis of the contexts of influence, context of text production and practice context. The contributions of Apple (1982, 1989a, 1989b), Giroux (1987, 1997), and Silva (1994, 1999, 2000) about the relationship between pedagogy, curriculum, knowledge, power and ideology, provide the conceptual lens. The corpora for the present study include the Law 3.446/2010, as well as the other texts which gave support to this law, the interviews with those involved in its creation, writing and advocacy and texts produced by the local media. The analysis was carried out with the support of Policy Cycle Approach. The data analysis contributed to the understanding of the relationship between English language and globalization and its effects on the local level because the global education practices of TFLYL has strongly influenced educational policy in Rolândia and the speeches that supported it. There are also similarities between the local and global contexts with regard to the difficulties and challenges in implementing the teaching of TFLYL, allowing this research to offer reflections, information and arguments to those involved with the implementation and the teaching of this practice.

Keywords: Teaching english to young learners. Curriculum. Public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –Limites do Município de Rolândia	41
Figura 2 –Localização de Rolândia no Paraná.....	41
Figura 3 –Igreja Luterana.....	44
Figura 4 –.Igreja São Rafael	45
Figura 5 –Grupo Folclórico Alemão Rotkappen.....	45
Figura 6 –Portal turístico de Rolândia,	46
Figura 7 –Réplica da estátua de Roland.....	46
Figura 8 –A inter-relação entre as características do aluno, fatores externos e a aprendizagem.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Pesquisas sobre ELIC no Brasil	19
Tabela 2 –Questionário de respostas abertas.....	48
Tabela 3 –Categorias analíticas empregadas na análise dos dados (com base em Fairclough, 2003)	50
Tabela 4 –Justificativa para o Ensino de LE de acordo com o Ministério da Educação.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
CMER	Conselho Municipal de Educação de Rolândia
CTNP	Companhia de Terras do Norte do Paraná
ELE	Ensino de Língua Estrangeira
ELI	Ensino de Língua Inglesa
HPC	Hipótese do Período Crítico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LM	Língua Materna
PPP	Projeto Político Pedagógico
TRI	Terra Roxa Investimentos
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS CURRICULARES	23
1.1. CONCEPÇÕES ESTRUTURALISTAS DE CURRÍCULO.....	23
1.2. CONCEPÇÕES CRÍTICAS E PÓS-ESTRUTURALISTAS DE CURRÍCULO.....	26
1.3. O CURRÍCULO SOB A ÓTICA DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	32
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO	39
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	39
2.2. CONTEXTO DE PESQUISA	40
2.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	47
2.3.1 Questionário Aberto com o Prefeito de Rolândia.....	47
2.3.2 Entrevista com Diretora de Ensino de Rolândia.....	48
2.3.3 Parecer para Defesa da lei 3.446/2010	49
2.3.4 Textos Produzidos pela Mídia Local	49
2.4. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	49
CAPÍTULO 3 - LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ROLÂNDIA	52
3.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	52
3.2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	56
3.3 PRESSUPOSTOS E INTERDISCURSIVIDADE NA DEFESA DA INSERÇÃO DA LI.....	64
3.3.1 Pressupostos	64
3.3.2 Interdiscursividade	66
3.4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	69
3.5 CONTEXTO DA PRÁTICA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI	72
CAPÍTULO 4 - ENSINO DE LIC: EXPERIÊNCIAS internacionais	77
4.1 O ENSINO DE LIC NO CONTEXTO GLOBAL E LOCAL.....	77
4.2 REFLEXÕES SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E O ENSINO DE LIC EM ROLÂNDIA	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96

REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	110
Apêndice A - Questionário Prefeito Johnny Lehmann.....	111
Apêndice B – Entrevista Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Rolândia.....	113
ANEXOS	123
Anexo A – Lei N° 3.446/2010	124
Anexos B – Parecer	125
Anexo C – Projeto Político Pedagógico de Inglês – Rolândia	128
Anexo D – Anexo II do Pregão Presencial nº130/2012	140

INTRODUÇÃO

A prática de oferecer aulas de Língua Estrangeira (LE)¹, predominantemente Língua Inglesa (LI), para crianças², tanto nos anos iniciais³ quanto na educação infantil, é uma tendência que se multiplica em vários países do mundo (GRADDOL, 2006). Apesar de apenas recentemente isso ter se tornado uma prática mais frequente em nosso país, a oferta de LI para crianças (doravante LIC) vem acontecendo há algum tempo, mais intensivamente em escolas da rede particular de ensino.

Em outras partes do mundo, como na Europa, especialmente em função da Comunidade Europeia, o ensino de LE para crianças não é uma novidade. Essa prática fez-se comum não apenas pela valorização da multiplicidade de línguas, mas, sobretudo, pela necessidade de se compreender os valores culturais do outro, buscando, portanto, o respeito e o entendimento mútuo, imprescindíveis para superar as históricas disputas territoriais naquele continente (ENEVER, 2011).

De acordo com Djiginovic e Vilke (2000), a preocupação com o aprendizado de línguas estrangeiras no contexto europeu já estava atrelado ao multilinguismo em 1990, quando foi criado um projeto que envolveu vinte países europeus e o Canadá, intitulado *Language Learning for European Citizenship* (Aprendizagem de Língua para Cidadania Europeia). O título prenunciava as intenções de promover, por meio da língua, identificação, respeito e unidade entre os povos envolvidos. Os dados da pesquisa do Conselho Britânico, apontados por Graddol (2006), juntamente com a realização daquele projeto, indicam que houve naquela década um grande interesse no ensino de língua estrangeira pelo mundo. Data daí, segundo Nikolov (2000), o início de pesquisas voltadas para entender os vários aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE para crianças.

¹ O texto tratará especificamente do ensino de Língua Inglesa (LI). Contudo, sempre que for utilizada Língua Estrangeira (LE) é porque a situação em questão é mais abrangente e independe da língua a ser ensinada. Já quando usar LI é porque a discussão passa por questões específicas dessa língua ou porque o referencial teórico usado está tratando de LI.

² De acordo com o Estatuto da criança e do adolescente, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos. (Lei 8.609 de 13 de julho de 1990).

³ O uso termo “anos iniciais” é recente e está relacionado à Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, passando a ser iniciado aos 6 anos de idade. Antes da lei, usava-se a nomenclatura “séries iniciais”, ainda usado em muitos municípios em fase de transição. Rolândia, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, usa apenas o termo “anos iniciais”, por esse motivo e visto que esse será o termo padrão ao fim da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, utilizo-o nesse texto.

Entretanto, ao se observar o ensino de LI na atualidade, nota-se que as razões para essa prática têm mudado, não apenas na Europa, mas em todo o mundo (GRADDOL, 2006). Em função da globalização, as fronteiras estão menos nítidas; elas não delimitam mais o espaço do outro, o limite do estrangeiro já não é claro. Em tempos atuais, aceita-se que as identidades não são fixas e estão em constante transformação, ou seja, em forma líquida (BAUMAN, 2005).

Do mesmo modo, a língua inglesa está em fluxo, conectada aos movimentos econômico, político e cultural e, por isso, tem despontado como a língua da ciência, da tecnologia e das inovações. No chamado “processo de globalização”, seu caráter hegemônico é inegável. Por essa razão, em todo mundo aqueles que precisam ou desejam participar de interações em nível internacional, a fim compreender e serem compreendidos nos múltiplos espaços e domínios discursivos que o inglês ocupa no mundo globalizado, são pressionados pela necessidade de aprender essa língua.

Todavia, para alguns estudiosos (PENNYCOOK, 1994, 2007; MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2005c, 2006, 2010), a presença hegemônica do inglês no mundo não deve ser aceita passivamente. Num mundo de pluralidades culturais e linguísticas, nem a globalização seria capaz de tornar os contextos similares; haverá sempre múltiplas releituras e adaptações a novos contextos, já que se entende que os sujeitos têm vontade e agência⁴. Nessa perspectiva transformacionista, o indivíduo seria capaz de resistir ao imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992) e ao domínio econômico que se fortalece por meio da LI.

Parece consenso que as diversas forças que atuam em torno da LI têm transformado seu *status*. Antes tratada apenas como LE, passa a ser nomeada como Língua Global (GRADDOL, 2006; PENNYCOOK, 2007), Internacional (MCKAY, 2002), “World English” (RAJAGOPALAN, 2004, 2005a, 2005b) ou Língua Franca (SEIDLHOFER, 2001, 2005; JENKINS, 2000, 2006). Embora haja finas distinções entre esses termos, que consideram o papel e o uso da LI no mundo, pode-se afirmar que uma de suas características comuns é estar perdendo as marcas de domínio de um povo e de uma cultura (especialmente a dos Estados Unidos ou da Inglaterra). Assim, todos que usam o inglês colaboram para lhe atribuir sentidos e usos variados.

A multiculturalidade inerente a esses usos tem reflexos também no ensino do inglês e na constituição da identidade de seus usuários. Se a língua é cotidianamente usada

⁴ Meu entendimento de agência diz respeito à capacidade que o ser humano tem de agir, transformar e/ou intervir no mundo.

em diferentes práticas discursivas em contextos e pontos geográficos distintos, não há mais espaço para entendê-la ligada a uma única cultura (monocultural) objetiva e homogênea, constituindo uma “ideologia linguística para esses tempos híbridos” (MOITA LOPES, 2008, P. 312). Todas essas percepções sobre o lugar que a LI ocupa no mundo ajudam a compreender o porquê do fenômeno de ensino de inglês para crianças. A colocação de Graddol (2006) demonstra a força dessa prática de ensino no mundo:

Os alunos de inglês estão ficando cada vez mais jovens. Por todo o 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 constantemente baixando. Uma pesquisa global, sobre inglês para aprendizes jovens, realizada pelo Conselho Britânico em 1999, mostrou que a maioria dos países em que o inglês era ensinado na escola primária introduziu essa inovação nos anos 1990 (GRADDOL, 2006, p. 90)⁵.

Acoplado a essa tendência que se fortalece em todo mundo e às pressões sociais para o contato precoce com a LI, está o debate acadêmico sobre a aprendizagem de LE na infância, suas vantagens e desvantagens. As discussões clássicas nesse campo sobre a melhor fase de aprendizagem de uma LE são pautadas pela Hipótese do Período Crítico - HPC (LENNERBERG, 1967): quanto mais cedo melhor; quanto mais velho melhor; quanto mais novo melhor em algumas áreas de aprendizagem; ou quanto mais novo melhor a longo prazo (NIKOLOV, 2000).

As certezas nesse campo não são muitas; todavia há o entendimento entre alguns especialistas de que em termos de fonética, a criança teria vantagens sobre os adultos, podendo aproximar-se com perfeição da pronúncia do falante nativo (NEWPORT; JOHNSON, 1989; PIRES, 2001; SANTANA, 2004;), o que não é completamente aceito por outros (BIALYSTOK; MILLER, 1999). Há ainda os que ponderam haver uma série de fatores externos à criança que influenciariam a aprendizagem de uma LE, independentemente da existência ou não de dispositivos de aprendizagem específicos para aprendizagem de línguas, como postulam os defensores da HPC (SANTANA, 2004; NIKOLOV; DJIGUNÓVIC, 2011).

Essas colocações reforçam a percepção de que o número crescente de crianças aprendendo inglês no mundo estaria mais ligado ao uso dessa língua na atualidade e

⁵ No original: “English learners are getting younger. Across the world, from Chile to Mongolia, from China to Portugal, English is being introduced in primary schools, with greater compulsion, and at steadily lowering ages. A global survey of English for young learners, undertaken by the British Council in 1999, showed that the majority of countries in which English was taught in primary schools had introduced the innovation in the 1990s.”

às pressões relacionadas ao sucesso no mercado trabalho do que ao desejo de aproveitar as supostas habilidades especiais para aprender línguas durante a infância. Se não fosse assim, haveria uma disseminação do ensino de diversas outras línguas estrangeiras para crianças pelo mundo. Logo, a preocupação em oferecer o ensino do inglês parece vincular-se ao seu papel como elemento chave para comunicação internacional, nas transações comerciais, políticas e culturais em todo o mundo (GRADDOL, 2006).

No Brasil, não há pesquisas que tracem um perfil de como está o ensino de Língua Inglesa para crianças (ELIC) nas escolas municipais e que apontem quais são as características desse ensino em nosso país. É notório, entretanto, que o ensino público municipal⁶ segue a mesma tendência que há anos fez iniciar o ensino de, pelo menos, uma LE no Ensino Fundamental-I nas redes particulares, com caráter não compulsório, assim como nos centros de idiomas, já que alguns têm se especializado em atender o público infantil. Dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) - obtidos através de e-mail particular - revelam que há 9.576 escolas públicas em 2.041 municípios que oferecem aulas de LI no Ensino Fundamental I; não há, contudo, dados que indiquem se em algum desses municípios essas aulas são amparadas por legislação específica. É de nosso conhecimento até o momento que, em alguns lugares no Brasil, o ensino de LIC está ocorrendo de forma compulsória: na cidade do Rio de Janeiro (RJ) com a criação do “Programa Rio Criança Global”⁷ implementado a partir de 2010 onde “o objetivo é que os alunos estejam bem preparados para ser bons anfitriões nas Olimpíadas de 2016” (O GLOBO, 02/09/ 2010). A cidade de São Paulo (SP) criou o programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender” por meio de decreto municipal sancionado em novembro de 2011⁸ e que entrou em vigor em 2012, bem como Rolândia (PR), com a lei 3.446/2010⁹ (município foco deste estudo). Esses dados permitem perceber o quão recente e ainda esparsa é a implantação da LI no EFI se estendendo em alguns casos para a Educação Infantil também. Reforçando o argumento de que a prática de ELIC não é privilégio apenas das escolas privadas de Ensino Fundamental I.

⁶ Cabe salientar que, em alguns municípios, a responsabilidade de oferecer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I é do Estado e não do Município. Isso pode acontecer porque, de acordo com Constituição Federal no parágrafo 2º do artigo 211, e alteração da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, “Os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”. Isso implica que, quando o município (que deve ter a prioridade, mas não a exclusividade de oferecer o EFI) não tiver condições de fazê-lo, o Estado pode exercer essa função.

⁷ Decreto nº 31.187 de 6 de outubro de 2009.

⁸ Portaria da Secretaria Municipal de Educação nº 5.361 de 04 de novembro de 2011.

⁹ Texto da lei no anexo A.

A falta de informações sinalizando com precisão como se caracteriza a prática de ensino de Língua Estrangeira para crianças (LEC) é parte da ausência de políticas para esse nível de ensino, ausência essa que pode levar à desigualdade da oferta de LI no EFI público. Nas palavras de Gimenez (2009, p.55)¹⁰, “o Ensino de LEC, portanto, não é parte de uma política nacional, mas sim do resultado de iniciativas locais, por parte autoridades governamentais” onde “o fazer político acontece de forma dinâmica não necessariamente após planejamento cuidadoso” (GIMENEZ, 2009, p. 58)¹¹.

Nota-se, portanto, um crescente interesse pelo ensino-aprendizagem de LE nas etapas iniciais de escolarização no Brasil. Estudos nessa área têm sido realizados com o objetivo de caracterizar esse ensino. Data de 1993, um dos primeiros estudos (THOMÉ, 1993). Recentemente, Silva, Rocha e Tonelli (2011) fizeram um levantamento das teses e dissertações sobre ensino/aprendizagem de LIC no Brasil relativo ao período de 2001 a 2010 e constataram que a maioria das pesquisas é voltada às questões pedagógicas. Foram identificadas as seguintes temáticas: metodologias de ensino, materiais didáticos, crenças, formação de professores e práticas, jogos, histórias infantis, linguagem em sala de aula e currículo de LIC; constatando, assim, que há uma preocupação crescente dos pesquisadores brasileiros com o processo ensino-aprendizagem de LEC.

Além de dissertações e teses, foram também publicados livros sobre o ensino de inglês para crianças (ROCHA *et al*, 2010; TONELLI; RAMOS, 2007; TONELLI; CHAGURI, 2011). Outros trabalhos acadêmicos publicados em revistas científicas nacionais¹² num período de 5 anos (2006-2012) também revelam predominância de discussões sobre questões pedagógicas. Identifiquei, nesses trabalhos, as seguintes temáticas: formação (continuada) do professor (SANTOS; BENEDETTI, 2009; SANTOS, 2010a; SANTOS, 2011), crenças sobre o processo ensino/aprendizagem de professores e alunos (SOUZA *et al*, 2008; SCHEIFER, 2009; QUEIROZ; CARVALHO, 2010), representação sobre ELIC (AMARANTE, 2009), discurso do professor (CARVALHO, 2009), ELIC no contexto da globalização (RALAGOPALAN, 2009), discussão sobre materiais didáticos (TÍLIO, ROCHA, 2009; ROCHA *et al*, 2006), motivações para aprendizagem (LIMA, 2010), planejamento e prática pedagógica (SANTOS, 2010b) e ELIC baseado nos gêneros textuais

¹⁰ No original: “TEYL is therefore not part of national policy but rather the result of local initiatives by government authorities.”

¹¹ No original: [...] policy –making is done in a dynamic way not necessarily after careful planning.”

¹² Busca com as palavras-chave Ensino de Língua Inglesa para Crianças, Inglês para Crianças, Inglês na Infância feita nas revistas classificadas como *Qualis* A1 a B2 nacionais, no período de 2006 a 2012, a fim de obter um quadro atualizado.

(CRISTAVÃO; GAMERO, 2009; ROCHA, 2007; ROCHA, 2009; TONELLI, 2008; SZUNDY, 2009). Dentre esses 18 trabalhos publicados nesse período, 11 fazem relatos de pesquisa, ou seja, discussões baseadas em situações empíricas, com discussões de dados e análise de materiais, e 7 apresentam reflexões sobre as condições, características e tendências de ELIC no contexto brasileiro, como apresenta a tabela a seguir:

Tabela 1 - Pesquisas sobre ELIC no Brasil

REFLEXÕES SOBRE ELIC	SITUAÇÕES EMPÍRICAS
ROCHA, 2007; TONELLI, 2008; AMARANTE, 2009; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; RAJAGOPALAN, 2009; ROCHA, 2009; LIMA, 2010.	ROCHA, 2006; SOUZA <i>et al</i> , 2008; TONELLI, 2008; CARVALHO, 2009; SANTOS, 2009; SCHEIFER, 2009; SZUNDY, 2009; TÍLIO; ROCHA, 2009; QUEIROZ; CARVALHO, 2010 SANTOS, 2010a; SANTOS, 2010b; SANTOS, 2011.

A predominância de pesquisas com base em experiências práticas (seja sobre questões de ensino, crenças de professores e alunos ou percepções sobre materiais didáticos) demonstra que o ELIC vem se consolidando como um espaço educacional relevante em nosso país. É possível dizer que não se trata mais de uma tendência e, sim, de uma prática que começa a configurar cada vez mais o quadro curricular de escolas regulares de ensino. É importante, reiterar, contudo, que esses estudos não têm tratado dos aspectos políticos dessas decisões curriculares, tema que tratarei nesta dissertação.

Diante desse quadro, esta pesquisa propõe-se a abordar o movimento de inserção da LI no currículo da rede municipal de ensino, especificamente na cidade de Rolândia-PR, articulando ligações entre questões locais e globais nas decisões curriculares. Cabe contextualizar aqui que este município foi erguido pelas mãos de muitos estrangeiros, mas foram os imigrantes alemães que predominantemente se firmaram na região, mantendo-se ainda a região fortemente marcada por essa presença. Procurarei explorar como se pode explicar que uma cidade tão marcada pela cultura germânica e que turisticamente se vale dessa história, tem incluída na grade curricular do Ensino Fundamental I aulas de outra língua que não a alemã. À primeira vista, seria esta a língua a legitimar e valorizar as tradições, a história, a cultura e a memória do povo rolandense. Entretanto, o texto da lei 3.446/2010, o qual instituiu a língua inglesa no currículo das escolas municipais, é bastante claro no sentido

de que não se trata da inclusão de aulas de Língua Estrangeira (LE) no currículo, mas “institui o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares integrantes da Rede Municipal de Ensino” (Lei 3.446/2010 – ênfase minha). Ou seja, a lei demonstra o interesse específico pelo ensino-aprendizagem de LI, o que denotaria, diante da observação dos movimentos globais onde a LI está presente, que a escolha dessa língua em Rolândia vai além de justificativas culturais e vincula-se a questões econômicas.

Além das lacunas de investigação apontadas, a escolha deste tema está também ligada à minha experiência pessoal como professora de LIC nos últimos cinco anos. Diante das contingências da prática, vi-me na busca - tanto por apoios pedagógicos quanto pelo entendimento da dimensão de meu trabalho na esfera educacional. Por outro lado, a escolha do município de Rolândia como objeto de pesquisa ocorreu por conta da minha participação em um projeto de extensão da UEL (já enquanto mestrande), intitulado *Construindo o Currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina*, iniciado em 2011. A meta do projeto é repensar o currículo de LI da escola pública, por considerar que a introdução da LI nos anos iniciais (promovida por meio do projeto “Londrina Global”), altera todo o percurso subsequente, o que também implica na elaboração do próprio currículo de LI do EFI e Educação Infantil. Uma vez que o município de Rolândia, localizado na região metropolitana de Londrina, já está um passo à frente na experiência de implantação de LI nos anos iniciais, alguns professores envolvidos com a criação da citada lei foram convidados a participar das discussões do projeto. Portanto, devido ao contato estabelecido, à proximidade geográfica, ao caráter recente da implantação da lei e ao meu envolvimento profissional com a área, interessei-me por esse contexto como pesquisadora.

Tendo essas questões em mente explícito, com aporte da Abordagem do Ciclo de Políticas/ACP (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL 1994; MAINARDES, 2006), os contextos de influência e de produção de textos que provocaram e alimentaram o processo de implementação de aulas de LI na rede municipal de ensino de Rolândia, assim como fazer uma relação entre as características locais e globais da prática de ensino de LIC em escolas regulares. Este estudo, portanto, busca compreender as influências presentes no processo de inserção da LI no currículo básico municipal, assim como entender o quanto os aspectos locais estão em consonância com aqueles relatados pelos envolvidos com processos semelhantes em outras partes do mundo.

Para a perspectiva teórica da ACP, vários contextos que interferem em todo o processo de criação, redação e implantação de uma política: o contexto de influência; o contexto de produção de texto e o contexto de prática. O primeiro contexto é onde

normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos e legitimados. Por sua vez, o contexto de produção de textos trata da materialização das políticas em forma de documentos oficiais ou não oficiais. O terceiro contexto, o de prática é onde a política produz efeitos, podendo ter consequências diferentes daquelas intencionadas na política original, isso porque está passível da interpretação dos atores envolvidos com a prática (MAINARDES, 2006).

Além disso, quando uma política envolve reestruturação curricular, como é o caso, faz-se necessário buscar aportes em teorias de currículo, pois a ele se vinculam questões educacionais, pedagógicas e sociais. Nesse sentido, os estudos do pedagogo crítico Michael Apple serão importantes, pois suas contribuições partem do entendimento de que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos a serem ministrados pelos professores e “absorvidos” pelos alunos. Para ele, por trás do currículo escolar há o resultado do agrupamento de várias escolhas ideológicas representativas dos grupos sociais dominantes, podendo tornar a escola um agente ativo no processo do controle hegemônico do Estado (APPLE, 1989).

Nessa perspectiva, cultura e conhecimento tornam-se comercializáveis, pois por trás da aparente neutralidade, o currículo é meio para que as escolas se configurem como espaços de reprodução e produção de ideologias. É importante, portanto, verificar como essas questões ocorrem no contexto da pesquisa, isto é, qual é o papel da LI na escola e no município.

Tendo em vista que a ACP compreende políticas sob uma perspectiva discursiva, os conceitos de interdiscursividade e representações da prática, emprestados da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003) servirão de referencial para a análise do *corpus*. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como tendências globais de ensino de LI para crianças encontram respaldo em uma esfera local (Rolândia), por meio de acréscimo curricular. As perguntas de pesquisa decorrentes são: 1) *De que forma a introdução do ensino de LI em Rolândia é justificada pelos proponentes da lei?* 2) *Quais são as condições de produção dos textos legais que amparam o caráter compulsório do ensino de inglês em Rolândia?* 3) *Quais desafios têm sido enfrentados pelo gestor público para implementação da lei?* 4) *Quais são as semelhanças entre a experiência inicial de ELI em Rolândia e as experiências relatadas em vários países do mundo?*

Para respondê-las, farei uso dos textos relacionados à criação da lei 3.446, entrevista e questionário respectivamente realizados com a Diretora de Ensino e o Prefeito de Rolândia, assim como textos produzidos pela mídia local e divulgados na internet.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro serão discutidas questões sobre currículo escolar. Para isso faço um histórico das correntes filosóficas que influenciaram as discussões curriculares e suas perspectivas a respeito de currículo, ensino, conhecimento, sujeito e sociedade, assim como uma discussão sobre a quem compete definir currículo. Por fim, abordarei o currículo na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas. O capítulo 2 tratará da apresentação do percurso metodológico deste trabalho, definindo a natureza e o contexto da pesquisa e de que modo os dados foram recolhidos e analisados. Nos capítulos 3 e 4, buscarei responder as perguntas de pesquisa, apresentando a análise e a discussão dos dados, relacionadas ao contexto de influência, de produção de texto e contexto de prática. Por fim, apresentarei as considerações finais da pesquisa.

CAPITULO 1

POLÍTICAS CURRICULARES

Neste capítulo, discuto a questão curricular dando foco à relação entre a formulação do currículo escolar e modos de poder e controle social. Para isso, faço, primeiramente, uma retomada dos estudos curriculares das perspectivas estruturalista, crítica e pós-estruturalista e quais as acepções de escola, currículo, conhecimento e sociedade a elas subjacentes. Esse percurso permitirá compreender como a concepção pós-estruturalista de currículo, na qual me pauto, foi construída e legitimada.

Além disso, será importante relacionar aos estudos sobre currículo as políticas, pois, como veremos no transcorrer deste capítulo, esses são dois temas inseparáveis. Para tanto, tratarei sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994a; BALL, 1995) referencial teórico que, juntamente com os estudos curriculares, apontam para os sentidos da discussão mais ampla deste trabalho: a inserção da disciplina de Língua Inglesa (LI) na grade curricular dos anos iniciais do EFI.

1.1. CONCEPÇÕES ESTRUTURALISTAS DE CURRÍCULO

Entender o currículo unicamente como uma organização das experiências educacionais, como grupo de conteúdos ou método, é uma perspectiva que ficou no passado, pois, assim que o currículo passou a ser objeto de estudos, diversas são as leituras e definições dadas a ele. As percepções variaram de acordo com as epistemologias vigentes e com o entendimento sobre qual tipo de conhecimento seria importante para formar o cidadão para viver na sociedade que cada um desses horizontes teóricos e filosóficos almejava.

Foi, entretanto, só a partir dos estudos de Bobbit (1918) que o termo “currículo” passou a ter o sentido que os estudiosos da área lhe atribuem atualmente e que discutirei adiante. De acordo com Macedo e Lopes (2011), inicialmente ele foi entendido como um documento especificador de normas e resultados educacionais, racional e fechado, que também foi confundido por muito tempo com a própria ação de planejar adequada às perspectivas epistemológicas modernistas em voga naquele momento - início do século XX. A escola era vista como um ambiente de rigidez, organizado e mecânico como a fábrica, os alunos como operários, os conteúdos eram divididos de forma cartesiana, voltados às exigências da vida adulta, à realidade do mercado de trabalho.

Essas visões da escola e do currículo estão intrinsecamente ligadas ao período social e econômico que viviam os EUA, pois havia intenso crescimento industrial e a escola parecia vital para a formação de trabalhadores aptos a suprir as necessidades daquele novo mercado de trabalho. Pode-se afirmar que, nesse tipo de organização curricular, baseado em concepções modernistas e estruturais, o mundo é presumido como simples e objetivo como se o conhecimento humano e o sujeito fossem estáveis e previsíveis (DOLL, 1997) e, por tudo isso, o currículo era um modo de controlar socialmente os indivíduos (SILVA, 2004).

Também nos EUA, e sob as mesmas influências históricas, outros pensadores da educação também se posicionaram sobre a questão curricular e se aprofundaram na temática, como John Dewey (1959), filósofo e pedagogo que viu na escola um lugar de preparação para o presente e não apenas para a vida adulta. Para ele, a escola era um ambiente capaz e responsável por desenvolver o senso de democracia e romper as diferenças sociais, vistas como resultado da manipulação e da forma de organização do indivíduo em sociedade.

É notório que a perspectiva mais progressista de Dewey destoava da concepção tecnocrática de Bobbit; contudo, a vertente deste foi mais forte e influente, especialmente depois que Ralph Tyler (1974) apresentou sua interpretação sobre currículo, solidificando assim, a perspectiva tecnocrática. Seu foco estava no desenvolvimento, por isso defendia um currículo linear, com um método de planejamento racional e esquematizado cujos fins educacionais são estabelecidos antes da experiência de ensino, tendo a aprendizagem como fim predeterminado, controlado e, principalmente, sujeito à avaliação. O conhecimento ensinado era aquele considerado relevante também para vida presente do estudante, portanto não estava mais tão ligado à sociedade e ao mundo do trabalho como fonte para elaboração do currículo (DOLL, 1997; MACEDO; LOPES, 2011; SILVA 2004).

As discussões sobre a questão curricular não ficaram restritas aos EUA. O Brasil também passava por um momento de transformações políticas, culturais e econômicas. Estávamos em plena ditadura militar e os preceitos progressistas da nova educação encontraram aqui campo fértil em meio aos intelectuais. Assim, lembra Silva (2004) que alguns educadores, escritores e ativistas políticos como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e Cecília Meireles estavam envolvidos com a defesa pelo direito à educação para todos, entendendo a escola como espaço de transformação social. Nesse contexto e em defesa desses ideais, em 1920, inicia-se o movimento da Nova Escola ou Escolanovismo, tendo como um de seus implementadores o educador Anísio Teixeira. Tanto Silva (2004)

quanto Macedo e Lopes (2011) sinalizam que as marcas das teorias tradicionais de currículo no Brasil não ficaram apenas por conta do movimento da Nova Escola; ainda hoje a filosofia proposta por Tyler influencia a organização do currículo nas escolas, especialmente no tocante ao planejamento.

Portanto, as teorias tradicionais do currículo entendiam que o sujeito poderia ser moldado ou para a eficiência e a produtividade, como queriam os modelos mais tecnocráticos de Bobbit e Tyler; ou para preparar o aluno para agir socialmente e diminuir a desigualdade social, de acordo com a vertente mais progressista de Dewey. Apesar de Dewey postular que é necessário respeitar o tempo do aluno e a importância da educação escolar voltada para a formação do indivíduo no tempo presente, sua teoria curricular continuou atrelada ao cumprimento de objetivos curriculares e processos de avaliação, tendo dificuldades de romper a barreira de planejamento para aplicação (SILVA, 2004).

Nota-se, nas teorias tradicionais do currículo, ausência da perspectiva diacrônica, tanto no aspecto histórico dos sentidos e usos do currículo, assim como da dimensão histórico-social dos alunos e do conhecimento, de forma que não há percepção de que os saberes eleitos para fazer parte do currículo colocam em jogo outras forças e questões além do conhecimento em si. Por tudo isso, essa linha curricular se enquadra dentro da filosofia estruturalista de conceber o funcionamento e a organização do mundo e da sociedade.

A relação entre currículo e ordem social e as forças presentes na ligação entre eles, pode começar a ser estabelecida diante da pergunta: o que ensinar? Essa é uma questão central para qualquer teoria curricular e leva a outra: para quem ensinar? É pertinente salientar, como faz Silva (2009), que, com a democratização do acesso a escola e ao ensino básico e secundário já no início do século XX, a variedade cultural e social do público que passou a frequentar os bancos escolares, criou uma situação inexistente quando apenas os filhos da aristocracia frequentavam os bancos escolares. O papel da escola era claro: repassar os conhecimentos clássicos e legitimados aos estudantes, a fim de manter a ordem social vigente. Entretanto, é precisamente com a abertura da escola, a qual passa a receber um público maior e variado, proveniente de diferentes classes sociais, que as teorias tradicionais do currículo puderam tomar força e contestar os modos de ensino já tão enraizados.

É nesse contexto que projetar o tipo de sociedade que se deseja construir tem relação direta com o tipo de conhecimento que constitui o currículo.

1.2. CONCEPÇÕES CRÍTICAS E PÓS-ESTRUTURALISTAS DE CURRÍCULO

A partir da percepção crítica de que o ato de ensinar, de selecionar conhecimentos, descartar outros, definir modos de aprendizagem e de estrutura escolar é um ato de poder, que foi possível vislumbrar outras questões dentro do campo do currículo. A abertura para questionar as concepções das teorias tradicionais foi possível a partir das mudanças e transformações sociais econômicas e culturais que agitaram o mundo a partir da década de 60.

O ensaio de Louis Althusser “Aparelhos ideológicos do Estado” (1983) forneceu as bases para as discussões marxistas a respeito da relação entre educação e ideologia, apoiando-se principalmente no entendimento dessa corrente filosófica que a questão econômica e a produção são centrais na organização da sociedade. Contudo, Althusser é considerado um marxista antidialético, isto é, entende que a história acontece de forma automática na qual o sujeito não tem força para agir e transformar seus espaços nas estruturas sociais. Segundo Konder (2000), essa descrença na capacidade de agência do ser humano é compreensível para pensadores que, como Althusser, veem em seu tempo conflitos, invasões e guerras que não parecem deixar espaço para a ação transformadora dos indivíduos.

Assim, partindo das discussões marxistas sobre o papel da economia na sociedade, Althusser entende que a escola é um espaço de reprodução dos elementos necessários para a manutenção da sociedade capitalista. Ela seria um dos mais fortes “aparelhos ideológicos” do Estado, haja vista o grande número de indivíduos na sociedade que são por ela influenciados durante todo o tempo de suas vidas escolares. Nessa perspectiva, a escola formaria os sujeitos para atuar nas classes de trabalho para as quais seriam destinados no sistema capitalista. Para ele, há, pois, uma relação direta entre a base econômica e as estruturas sociais, na qual a escola seria uma das instituições responsáveis por manter a ordem social prevista. Qual é o papel do currículo então na escola e na sociedade? Para Althusser, é através do currículo que a escola manifesta-se ideologicamente e, de acordo com o tipo de ser humano que é desejável formar, há subjacente um determinado ideal de sociedade (SILVA, 2004).

De modo que para cada concepção de sociedade ou ideal que se pretenda alcançar há diferentes concepções curriculares. Assim, a análise da sociedade, particularmente aos moldes marxistas, a perspectiva educacional desse modelo dentro do sistema capitalista e a relação entre estrutura econômica e o papel reprodutivo da escola e da educação, suscitou discussões entre educadores e pensadores de diferentes países, conforme apontam as

discussões de Silva (2004) e Lopes & Macedo (2011). Como na França onde os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) desenvolveram uma crítica à escola capitalista, abordando a complexidade dos mecanismos de reprodução cultural e social. Já nos Estados Unidos, Bowles e Gintis (1976) trabalham a relação de escola e produção.

No Brasil, essa corrente de pensamento encontrou em Paulo Freire um grande defensor de uma nova educação, considerado um dos mais importantes teóricos da Pedagogia Crítica no séc. XX. Com a publicação de “A Pedagogia do Oprimido” (1987), ele começa a pensar uma educação voltada para a realidade do trabalhador brasileiro, levantando discussões e percepções que o tornaram referência dentro das Teorias Críticas do Currículo. Ele defendia uma educação pautada no diálogo e contrária à reprodução dos moldes capitalistas vigentes na sociedade. Suas reflexões foram e são base para discussões educacionais de diversos estudiosos, entre ele Henry Giroux (1997), cujas reflexões sobre uma Educação veículo de democracia e mobilidade social são referenciais para este trabalho.

Outros sociólogos também estavam envolvidos com essas discussões e, nos anos 1970, iniciam o movimento Nova Sociologia da Educação (NSE). Dentre eles estão Michael Young (1971) e Michael Apple (1982,1989) que se voltaram mais para as questões curriculares e de organização do conhecimento escolar, procurando questionar a seleção dos conhecimentos, a fim de compreender a que interesses ou esferas da sociedade eles serviam, tratando essencialmente da vinculação entre saber e poder. Na perspectiva de Silva (2004) essas vertentes críticas são denominadas de pós-estruturalistas porque essa filosofia considera e incorpora em suas leituras aspectos históricos, sociais e culturais como constituintes dos processos de formação da cultura escolar e do currículo em si.

Não se trata mais de um currículo objetivo e rígido, pois a própria visão de linguagem se modifica. Nessa nova concepção, não é mais a linguagem que representa o mundo e, sim, o mundo que é permanentemente construído por ela, por isso a compreensão de sujeito também se modifica: ele passa a ser operante e capaz de transformar um objeto, mas também de ser transformado por ele. Pensar nesses movimentos dentro da educação e da questão curricular sob a vertente pós-estruturalista é a discussão a que me proponho a seguir. Avaliar como o currículo é constituído e a quem cabe definir os conhecimentos são questionamentos feitos não só pelos teóricos críticos (pós-estruturalistas), mas também pelos pós-críticos.

Na perspectiva pós-estruturalista de Apple (1997), o conhecimento oficial, aquele que é legitimado e reconhecido como verdadeiro pela sociedade e transmitido pela escola, ao ser selecionado, impreterivelmente, carrega em si escolhas políticas, relações

históricas, sociais, econômicas e culturais. A quem cabe fazer a seleção desse conhecimento é uma questão crucial para o entendimento de que por trás dessas escolhas há posições de poder, manutenção de ideologias e controle hegemônico.

Apple (1989) discute de forma extensa quanto o conhecimento escolhido e perpetuado pela escola está a serviço de uma economia capitalista que visa formar indivíduos prontos e aptos para atuarem num futuro ambiente de trabalho. Portanto, a discussão gira em torno do quanto a Educação e as formas de ensino são intrinsecamente ligadas às formas de poder em nossa sociedade. No contexto da década de 70 nos EUA, cenário que Apple discute, tem início um forte processo industrial no qual a eficiência na linha de produção era a palavra de ordem. Educar crianças com vistas a esse futuro profissional era um modo rápido e cômodo de criar um corpo de trabalhadores, mas precisamente de operários, acostumados com os modos de funcionamento e organização das fábricas, já que as escolas as tinham como modelo.

Ou seja, nota-se que diante do fortalecimento da economia e do capitalismo, primeiro nos EUA, e depois em todo o mundo no período pós-segunda guerra (quando o processo de globalização acelerou-se), o poder de decisão de diversas questões que atingem e interferem na estruturação e funcionamento da sociedade passou a estar mais fortemente nas mãos daqueles que detém o poder econômico, político e social, todos intrinsecamente conectados. É importante salientar que, para Apple (1989), a escola não está sempre ou completamente à mercê do capital econômico. Para ele, essa visão, aceita por muitos, é limitadora e reducionista, uma vez que a sociedade é complexa, constituída por diversos elementos e diferentes interesses. Assim, seria errôneo afirmar que todas as pessoas e instituições estão influenciados pela mesma e única força. Além do mais, para Apple, a economia não é um mecanismo e sim um processo, implicando que, assim como a educação e a escola, a economia também está em constante movimento e também sujeita a diferentes forças e influências.

Essa visão não reducionista o faz discordar do posicionamento de Althusser para quem a escola é um espaço de reprodução, que vê o indivíduo à mercê do capital, portanto sem potencial de ação e transformação (ALTHUSSER, 1983). Para Apple (1989), há na escola mais que reprodução. Isso foi algo que ele se esforçou para demonstrar em seu livro *Ideologia e Currículo* (2006). O autor ainda enfatiza que também há produção na escola e, muitas vezes, ela pode ser contraditória, conflituosa e resistente à ideologia que move a reprodução, o que lhe parecia ser resultado, mais uma vez, da ampla e complexa trama social na qual a escola está inserida. A concepção de base desta discussão é a mesma referenciada

por Giroux (1997), segundo a qual, a ideologia é um conjunto de doutrinas pelo meio das quais significamos nossas experiências, ou “um constructo que se refere às formas nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais” (GIROUX, 1997, p.36).

Nesse jogo em que escola e educação são alvos de forças sociopolíticas, é possível perceber que, ao se privilegiar um conhecimento e, por consequência, os grupos interessados nele, o capital cultural de outros grupos é desprivilegiado. O termo “capital cultural” foi cunhado por Bordieu e se refere à capacidade de certos grupos de transformarem sua cultura em mercadoria (APPLE, 1989), uma lógica que funciona muito bem dentro da tendência neoliberal. Segundo Ball (1999. P. 126), o neoliberalismo pode ser chamado de ideologia de mercado, pois o mercado passa a ser o ditador dos movimentos econômicos, o Estado intervém menos na economia e todos ficam à mercê do mercado e suas “respostas espontâneas e não planejadas, mas inovadoras” (BALL, 1999, p. 127).

Esse movimento é particularmente notável com o inglês na atualidade, já que a LI tem se tornado importante fonte de receita para países como a Inglaterra que lucra com a venda de produtos e serviços relacionados ao ensino de LI em todo o mundo. Desse modo, a língua inglesa vem sendo considerada uma “commodity” (JORDÃO, 2004), não sendo, portanto, o seu conhecimento neutro: ele está ligado a formas de poder, a grupos específicos e modos particulares de ver o mundo. Contudo, ao ser legitimado e autorizado pela escola, ele parece se tornar um conhecimento objetivo e real. Silva (1999), ao falar sobre a criação social do sentido compartilhado, coloca: “É apenas por um artifício discursivo, por uma operação linguística por um ato de mágica social, que aquilo que é fabricado adquire vida própria e exhibe, diante de nossos maravilhados olhos, toda a força de sua autonomia” (SILVA, 1999, p.07). Assim, ao definir os conhecimentos válidos para o ensino, constrói-se e perpetua-se também uma visão de mundo. Nesse mesmo sentido, aquilo que é incluído ou excluído do conhecimento escolar faz perpetuarem ideologias, principalmente aquelas dos grupos sociais dominantes.

Novamente, Apple busca se posicionar no sentido de que análises reducionistas são fáceis de serem feitas, já que elas afirmam que: (1) a completude do *corpus* do conhecimento escolar pertence às ideias daqueles grupos sociais; (2) isso é feito de modo impositivo e sem qualquer negociação. Segundo ele, estes são posicionamentos equivocados: “os processos de incorporação cultural são dinâmicos, refletindo as continuidades e contradições da cultura dominante, mas também o contínuo refazer e a relegitimação do sistema de plausibilidade da referida cultura” (LUKE apud APPLE, 1997, p. 86).

Para Apple (1989), o processo de acomodação pelo qual o conhecimento passa até se tornar um conhecimento escolar faz com que ideologias sejam mascaradas e utilizadas como estratégia para manter a legitimidade, o conhecimento escolar também incorpora os interesses de outros grupos. Assim o Estado simula uma aparente neutralidade, pois na realidade ele integra “as demandas democráticas populares e as empresariais num programa que favoreça a intervenção do Estado no interesse de acumulação” (APPLE, 1989, p.45), o que torna a escola um agente ativo no processo do controle hegemônico. Desse modo, o conhecimento dos grupos menos privilegiados também são incorporados, porém os sentidos predominantes são os da ideologia dominante. Por isso aqueles que definem os conhecimentos escolares estão numa posição de poder.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Secretarias de Educação definem o currículo, entendido aqui como um conjunto de disciplinas, e quando o professor faz seu planejamento, há nessas tarefas, indiscutivelmente, um processo de empoderamento, um lugar possível de criar e manter a sociedade desejada por aqueles que têm o poder de escolha e de decisão. Por isso sob certas perspectivas, como a visão marxista adotada por Althusser, a escola pode se tornar um espaço para a manutenção das desigualdades sociais, se essa fosse a intenção daqueles que a governam, um processo o qual ocorreria de forma quase velada sem demandar que os grupos dominantes precisem recorrer a mecanismos explícitos e de violência para isso.

Na busca para romper com essa perspectiva de que a escola está à mercê de uma elite com desejos de manutenção da desigualdade social e também com uma visão reducionista de todo o sistema educacional, compactuo com a noção de Apple (1989; 1997) e Giroux (1997) os quais acreditam num currículo escolar não tecnocrático, ou seja, que não trate o conhecimento de forma objetiva e num professor capaz de negociar e não de impor os sentidos do conhecimento aos alunos. Portanto, entendem que o professor tem agentividade, mesmo sendo um indivíduo social e por isso não imune aos discursos e às ideologias, ele pode fazer ajustes em seu planejamento curricular e no seu processo de ensino no sentido de conscientizar os aprendizes dos discursos vinculados ao conhecimento, relativizando a noção de verdade e desvelando com os alunos as possíveis origens daqueles saberes e os grupos e ideologias que representam. Daí a importância daqueles envolvidos com o processo de ensino reconhecerem a relação entre currículo e política.

Compartilhando de uma visão de currículo como possibilidade. Silva (1999) compreende haver espaço para romper as ideologias e hegemonias das concepções neoliberais

da educação que mercantilizam a escola e o conhecimento e ser importante fazer circular outros significados que não apenas os dos grupos dominantes. Nesse sentido, defende:

Há rendições. Antigos focos de resistência mudaram – e continuam mudando – de campo. Mas nem todo mundo se entregou. Na educação, em particular, há práticas e experiências que mostram que pode ser diferente, que tem que ser diferente. Nessas experiências, contrariamente ao arrasador processo de homogeneização conduzido pelos estrategistas neoliberais da educação, busca-se construir um espaço onde se possam produzir diferentes e múltiplos significados (SILVA, 1999, p.09).

O que é poder está relacionado às diferentes perspectivas curriculares e à percepção de política subjacente a elas. Para a perspectiva estruturalista, o poder é centralizado, resultado de uma estrutura rígida, portanto, oriundo de uma única fonte ou grupo – perspectiva que corresponde à percepção marxista antidualética de Althusser, pois entende que as ações políticas são vistas como decorrentes apenas de órgãos governamentais; daí a relação entre poder e um único centro do qual ele emanaria. Já dentro do enfoque pós-estruturalista, em que a política passa a ser encarada como uma ciência social, a noção de uma estrutura reguladora, detentora isoladamente do poder é desfeita. Tal perspectiva é resultado da influência dos estudos de Michel Foucault. A partir de então, a política é vista como processo, assim, as disputas, negociações, contestações e lutas de diferentes esferas da sociedade são reconhecidas como formas de política. Diante dessa nova visão sobre política, a noção de poder também muda: ele passa a ser visto como descentralizado e difuso com múltiplos centros.

Conforme Lopes e Macedo (2011) propõem, do vínculo entre essas várias fontes de poder, também se modificam a relação entre política e prática. Isso ocorre porque enquanto a política era vista como algo inquestionável cujo poder emanava de um único centro, a prática permanecia intocável, a partir do momento que a política é vista com múltiplos centros de poder, abrindo espaço para questionamentos, disputas e negociação, é possível intervir nas práticas decorrentes dessas políticas, onde ambas podem ser modificadas. Assim, a partir das práticas escolares também podem emanar decisões e produções de sentido que influenciem as políticas.

Dois questões bastante presentes nas discussões curriculares são a perpetuação de ideologias por meio do conhecimento escolar e as hegemonias na sociedade. Essas últimas são decorrentes, entre outras coisas, da manutenção das ideologias das classes dominantes que estão por trás da desigualdade social, uma vez que alguns grupos, suas

experiências e conhecimentos não são legitimados e reconhecidos como válidos para as vivências na sociedade. Nesse sentido, defendo que a política curricular deveria permitir um equilíbrio entre a pluralidade cultural e a promoção da justiça social, na prática do ELI essas questões poderiam ser respeitadas ao, por exemplo, cuidar para que o ensino/contato com outras culturas ocorra de forma que não se sobreponha à do aluno e também, e ao criar políticas as quais permitam a todos ter acesso ao ELI e às vantagens que ele pode proporcionar. Essa afirmação está afinada com a perspectiva crítica que vê na escola a força para transformar, para dar aos indivíduos mobilidade social.

Até aqui discuti o papel do currículo dentro da escola e da educação, não como um grupo de conteúdos, mas focando principalmente na sua força como um elemento estruturador do processo educacional, por meio do qual é possível vislumbrar a forma de organização da sociedade, onde também ficam marcados seus interesses, ou de parte dela, privilegiando, desse modo um capital cultural em detrimento de outro, sendo a soma de todos esses fatores que faz do currículo um lugar e meio de poder.

Essa percepção é essencial para este trabalho na medida em que a criação da lei 3.446/2010 no município de Rolândia acrescenta à grade curricular do Ensino Fundamental I (EFI) aulas de LI. Essa política educacional não pode ser vista apenas como o incremento da base curricular, já que forças econômicas, culturais, históricas e sociais, em grande parte eco de movimentos que já são globais, influenciaram essa política. Ela não é, portanto, uma ação isolada; a escolha da língua inglesa e o fato de ter ela ocupado um lugar de obrigatoriedade no currículo escolar podem ser compreendidos se considerarmos as relações entre currículo e política, tópico que será tratado em seguida.

1.3. O CURRÍCULO SOB A ÓTICA DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A ACP se apresenta com a intenção de apresentar soluções, ao invés de fazer diagnósticos, construindo para isso um entendimento teórico de como as políticas funcionam, buscando superar a separação entre proposta e implementação, estrutura e agência (Bowe *et al*, 1992; Ball 1994a). Antes de entender as relações entre a ACP e o currículo, vou primeiro discutir o conceito de política para, em seguida, tratar sobre o que é essa abordagem política e a que se propõe.

Em inglês, há duas palavras para denominar política: a Política (*politics*) enquanto ciência social, um conceito mais amplo e abstrato, relacionado às diferentes perspectivas filosóficas e sistemas governamentais e política (*policy*) como linha de ação,

diretrizes e documentos. Em português, no entanto, há apenas uma grafia para ambos os sentidos, no decorrer deste texto, os dois serão encontrados e podem ser diferenciados pelo uso da letra maiúscula ou minúscula como feito acima.

Além dos sentidos compartilhados, ou melhor, dicionarizados de Política, Ball (1994a) apresenta a sua compreensão sobre política (*policy*), ou seja, vê nela mais de um sentido, fracionando mais os significados. Ele ressalta, entretanto que está longe de ser uma definição fechada e definitiva. Em linhas gerais é possível dizer que ele entende Política ora como texto, ora como discurso, porém uma está implícita na outra, não há divisões duais. Além disso, a Política, para ele, é mais processo do que resultado, uma noção que veremos ser essencial para ACP.

A política (como texto) nunca é fechada ou completa, por isso, segundo Ball (1994a), os autores das políticas buscam controlar seus textos a fim de garantir que o leitor faça uma leitura ‘correta’. Como sabemos, isso é praticamente impossível, pois os textos são polissêmicos. Também não podemos esquecer que há sempre outras políticas em circulação e que essa complexidade influencia, maximiza ou minimiza algumas políticas. Já em relação à política enquanto discurso, a complexidade é maior, pois ele pode passar despercebido, ou seja, “discursos encarnam o sentido e uso das proposições e das palavras. Assim, certas possibilidades para pensamento são construídas. Palavras são ordenadas e combinadas de modos particulares e outras combinações são desfeitas ou excluídas”¹³ (BALL, 1994a, p.21 e 22). É o nível em que ocorre manipulação ideológica, sutil e velada já que “nós não falamos o discurso, ele é que fala de nós”¹⁴ (BALL, 1994, p.22). O discurso passa a ser tanto instrumento de poder quanto seu efeito: o Estado é o produto do discurso, mas também lança mão dele para exercer poder e só o faz porque já existem relações pré-existentes de poder. Assim, na arena das implementações políticas discurso e texto se misturam, enredam a sociedade de modo que, segundo Ball, elas podem ser tanto nosso ponto de rendição quanto de luta e resistência.

A convivência com a política e as decisões que são tomadas a partir dela, já que, segundo Ball (1994a), esconder-se raramente é uma opção, exige “criatividade social e não uma reação robótica”¹⁵ (BALL, 1994a, p. 19). Essa afirmação nos faz lembrar do

¹³ No original: “Discourses embody the meaning and use of propositions and words. Thus, certain possibilities for thought are constructed. Words are ordered and combined in particular ways and other combinations are displaced or excluded”

¹⁴ No original: “We do not speak a discourse, it speaks us”

¹⁵ No original: “Creative social action, not robotic reactivity”

posicionamento de Giroux (1997) sobre os professores como intelectuais e a capacidade de ação e reflexão são meios para resistência e transformação.

De acordo com Lopes & Macedo (2011), uma das influências da ACP foi a Sociologia da Educação de Basil Bernstein que estava preocupado com o discurso pedagógico sob enfoque sociológico e linguístico, pois procurava entender como o dispositivo pedagógico controla o conteúdo e as mensagens. Além disso, em uma perspectiva estruturalista, ele estava interessado no quanto diferentes contextos educacionais são semelhantes, compartilhando das mesmas práticas e princípios, a fim de construir uma teoria que lhe permitisse entender as estruturas sociais e como são controladas pelo domínio simbólico e pelas relações de poder.

Apesar da ideia geral da Sociologia da Educação ter sido mais marcante para Ball do que os conceitos desenvolvidos por Bernstein, suas preocupações em investigar as relações entre os contextos macro e micro de políticas parecem lembrar algumas intenções da Sociologia da Educação de Bernstein. Assim, esse interesse ligado ao entendimento de poder como difuso, descentralizado, fez variar a relação que havia entre política e prática, pois se entendia a prática como um resultado passivo das decisões políticas elaboradas em outras esferas distantes dos contextos onde eram aplicadas; as políticas não recebiam qualquer influência das práticas, uma vez que não se percebia haver qualquer tipo de poder entre aqueles que pareciam estar na outra ponta das ações e decisões políticas. Perspectiva, oposta a de Ball, cuja visão está sobre as políticas sendo (re)interpretadas, (re)criadas, no contexto da prática, podendo passar a ter sentidos distantes daqueles primeiramente propostos pelas políticas e, por isso, interferindo na sua implementação.

Portanto, a ACP como ferramenta teórica para fazer reflexões sobre as políticas educacionais pode ajudar a compreender as influências, forças, discursos que mantêm, perpetuam as ideologias e hegemonias educacionais. Esse olhar se justifica muito fortemente nas intenções que Ball destina a ACP, pois, para ele, essa abordagem deve estar comprometida com o desvelamento de desigualdades e com a promoção da justiça social. Ainda segundo Mainardes (2006), como as discussões sobre políticas educacionais no Brasil ainda são recentes esse referencial teórico se mostra bastante útil.

Ball e Bowe (BOWE *et al* 1992; Ball 1994a), ao desenvolverem os estudos que culminaram nessa abordagem, entendiam que a política é um processo dinâmico, vivo e está permanentemente em reconstrução e realimentação por novas forças ou influências, tensões e disputas, daí o uso do termo 'ciclo', pois pretendiam desenvolver uma análise que carregasse essa noção.

Afinados com a ideia do ‘ciclo de políticas’ e entendendo que há diversos contextos que intervêm na construção da política que a ACP busca não separar as várias instâncias do fazer político. Assim, definiram os três primeiros momentos da política: o contexto de influência; o contexto de produção de textos e o contexto de prática. O primeiro contexto é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, legitimados, podendo conseguir apoio em outras esferas, como organizações políticas ou não, instituições, iniciativa privada etc.; logo, é um contexto ligado aos movimentos de políticas globais. Por sua vez, o contexto de produção de textos provém a materialização dos textos, como resultado das políticas e acordos necessários entre as forças influentes. O terceiro contexto, o de prática, é onde a política produz efeitos, podendo ter consequências diferentes daquelas intencionadas na política original, isto é, passível de interpretação pelos atores envolvidos (MAINARDES, 2006).

A análise de cada um desses contextos não pode ser feita isoladamente, é preciso sempre relacioná-los entre si, compreendendo que eles se complementam e se influenciam. Para tanto, a ACP lança mão de uma abordagem discursiva, também caracterizada como crítica porque se engaja nas preocupações das ciências sociais e pretende desvelar as ideologias e o jogo de poder presentes no discurso¹⁶. O foco está na formação do discurso Político e como todos os envolvidos interpretam e aplicam essa Política, pois há muitos discursos em jogo num cenário de diversidade Política. Para a ACP, essa compreensão interfere na própria formação desse discurso e na aplicação da política no contexto de prática.

De acordo com Mainardes (2006), foi diante do entendimento de que outros agentes podem influenciar mais ou menos (além dos próprios implementadores), na construção da política que a ACP identifica dois tipos de textos: *Writerly* e *readerly*. O primeiro é mais aberto e deixa espaço para que o leitor traga suas contribuições, o segundo por ser mais prescritivo encerra em si todos os sentidos, restringindo a colaboração do leitor.

Quando o assunto é educação, é impossível não pensar nas interferências que o processo de globalização traz para discursos e práticas educacionais. Segundo Mainardes (2006), essa tem sido uma das questões abordadas por Ball, já que este entende que o fenômeno da globalização constitui-se como um das influências no quadro dos diversos contextos mundiais. Afinal, como já discuti na introdução deste trabalho, os movimentos globais estão cada vez mais consolidados e interferem na formação das identidades, na

¹⁶ A ACP busca em Foucault o referencial para entender discurso, entendendo-o como elemento estruturante da política, pois esta é construída ao redor do discurso incorporando significados, delimitando o que é permitido pensar, elencando “vozes”, elegendo aquelas que são legítimas ou verdadeiras e por tudo isso está ligado às práticas instituídas na sociedade.

construção e mercantilização do conhecimento e das culturas, assim como na formação das políticas, especialmente aquelas ligadas a questões educacionais.

Ball (2008) mostra como o sistema educacional está no centro das disputas políticas, pois as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais estão na atualidade intimamente ligadas ao papel do conhecimento e da informação e como estes têm sido tratados como um produto comercial, considerados elementos chave para impulsionar a economia do mundo globalizado. Por essa razão, entende que muitas políticas educacionais são pensadas por alguns países no ímpeto de incentivar o desenvolvimento tecnológico e a competitividade no mercado mundial. Ball pondera que a globalização afeta a rotina e a vida das pessoas e altera modos de estar no mundo:

O que importa aqui é que a globalização muda tanto o modo como os indivíduos participam e experimentam o mundo quanto como nós experimentamos a nós mesmos enquanto indivíduos; isto é, a globalização muda a forma como as pessoas falam sobre elas mesmas e sobre os outros, muda suas consciências, disposições e afetos. (BALL, 2008, p.27 – minha tradução)¹⁷

Diante disso, é possível compreender porque, para a ACP, todo processo global tem uma escala local, de modo que as “transmissões globais são localmente consumidas, e no seu consumo são remodeladas, reconstituídas, transformadas”¹⁸ (DEWEY, 2007, p. 337). O que nos leva ao conceito de *glocalization* (PETERSON *apud* DEWEY, 2007) quando o global pode tornar-se muito familiar e o local desfamiliarizado, tornando a fronteira entre esses dois espaços pouco nítida. Ball aponta que o desafio na análise política é relacionar analiticamente o inesperado do contexto macro com o inesperado do contexto micro (Ball, 1994a). Ele enfatiza que a globalização não deve ser vista apenas como um fenômeno de força externa é, pois, preciso observar “como os indivíduos se engajam, respondem, escapam, reproduzem ou transformam toda a gama de forças da globalização que necessariamente eles encontram em suas rotinas diárias”¹⁹ (ELLIOT & LEMERT *apud*

¹⁷ No original: “What is important here is both that globalization changes the way we as individuals engage in and experience the world, and how we experience ourselves; that is, globalization changes the way people talk about themselves and others, changes their consciousness, dispositions and affects.”

¹⁸ “Global transmissions are locally consumed, and in their consumption are remodeled, reconstituted, transformed.”

¹⁹ “(...) ways in which individuals engage, respond, escape, reproduce or transform the whole gamut of globalization forces that they necessarily encounter in their everyday lives”

BALL, 2008, p.29). Nesse mesmo sentido, esclarece que nem todas as nações estão numa posição de igualdade em relação às forças da globalização (BALL, 2008).

Em termos de política, Ball (2001) defende que há um novo paradigma de governança educacional no mundo fortemente influenciado pelo processo de globalização e que, dentre outras coisas, leva ao fenômeno do empréstimo de políticas. A respeito disso, ele discorre sobre como as políticas globais estão superando as locais nos campos econômicos, sociais e educativos, abandonando-se as características particulares de uma comunidade ou nação em prol de desenvolvimento econômico, deixando em segundo plano os propósitos sociais da educação, que são específicos a cada contexto, portanto, locais. Assim, a escola vai sendo forçada a enquadrar-se, criando-se uma linguagem de políticas comuns, convergentes. Tais questões serão relevantes para entender quais fatores levaram a inserção da LIC no contexto de pesquisa deste trabalho.

Além disso, é a diante da percepção de como economia, cultura, sociedade e política estão ligados à educação que fica clara a proximidade entre currículo e política. É preciso esclarecer que a ideia de política não está apenas associada à noção de Estado, pois, para a ACP, o não Estado também interfere na construção da política educacional e, por extensão, na construção do currículo. Ou seja, mais uma vez vale lembrar que o poder é difuso e os discursos são múltiplos assim como os sentidos compartilhados na sociedade. Essas são questões centrais para uma abordagem que pretenda investigar os vários contextos de influência, implementação e prática de uma política, dando a todos eles igual importância. Nesse ponto de vista, currículo e política são investigados tanto como texto quanto como discurso.

De acordo com Lopes & Macedo, “com a dimensão textual da política, Ball pretende salientar o fato de que todo texto é aberto a múltiplas interpretações”, reforçando, assim, a noção de que o documento político pode ser lido e aplicado com variações e, no aspecto discursivo, “Ball procura destacar que não se lê qualquer coisa em qualquer texto” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 248), portanto, certos discursos guiam nossas atitudes.

A ACP defende que há em todos os contextos tensões e discursos que elucidam o quanto o currículo pode ser, de fato, construído conjuntamente entre professores alunos, os quais estão totalmente à mercê do capital econômico e das forças avassaladoras da globalização. Há espaço de resistência, luta, criação e flexibilidade no sentido de equilibrar as demandas econômico-sociais e respeitar as individualidades a caminho de uma educação que valorize o ser humano, sua capacidade de pensar, seus talentos especiais e não apenas seu potencial econômico produtivo.

Essa visão do currículo como lugar de ação foi discutida na primeira parte deste capítulo e a ACP corrobora com essa perspectiva. Entretanto, é preciso notar que este trabalho terá como foco como uma política educacional local está ligada a um contexto macro.

Neste capítulo, procurei discutir perspectivas curriculares pertinentes para este trabalho, desde as noções estruturalistas de currículo onde a escola e o conhecimento eram encarados de forma objetiva e racionais, construídos para moldar uma sociedade hierarquizada que não rompia com as diferenças sociais, até as concepções críticas e pós-estruturalistas que incorporam aspectos históricos, sociais e culturais na organização curricular, preocupando-se com os sentidos que a escola tem na sociedade, questionando noções de poder e defendendo uma educação que seja veículo de democracia, buscando respeitar o indivíduo e seu potencial transformador. Finalizei com a perspectiva da ACP e suas considerações sobre a relação entre política e poder, na qual o sistema educacional é centro dessas disputas e que as várias instâncias do fazer político estão constantemente se realimentando e reconstruindo as políticas. No próximo capítulo, irei apresentar o percurso metodológico deste trabalho, especificando contextos, instrumentos de coletas de dados e análise.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, especificando a natureza e o contexto de estudo, relatando como os dados foram coletados e os procedimentos adotados para análise, a fim de responder as perguntas de pesquisa.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Considerando que o objetivo central deste trabalho é *“Investigar como modelos e tendências globais de ensino de LI têm alcançado reverberações em esfera local e quais os contextos de influência e de produção de textos que possibilitaram a entrada da Língua Inglesa no currículo dos anos iniciais nas escolas municipais de Rolândia, PR, a fim de compreender quais forças levaram a criação e implementação da lei 3.446/2010”*, caracterizo-o como uma pesquisa de natureza qualitativa de base interpretativista, pois a pesquisa qualitativa se define por investigar, descrever e dar sentido a um fenômeno social particular, sem intenção de dar regularidade a ele ou generalizá-lo, pois trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21).

A partir de motivações pessoais e acadêmicas, a busca pela compreensão de um fenômeno social não foi feita a partir de categorizações pré-existentes: ao contrário, procurei compreender a “realidade” a partir de perspectivas de alguns de seus atores. Por essa razão, os dados são tratados levando-se em consideração os contextos históricos, sociais e culturais, assim como o fato de que os atores sociais envolvidos na pesquisa (incluindo a própria pesquisadora) têm seus pensamentos e consciência afetados tanto por aqueles fatores quanto por ideologias. Daí o cunho interpretativista, pois de acordo com Schwandt a ação (social) humana é inerentemente significativa “assim para que uma determinada ação social seja entendida (p.ex, amizade, eleição, casamento, ensino) o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação” (SCHWANDT, 2006, p. 195). Trata-se de uma epistemologia que considera a subjetividade humana, mas que não pretende perder a noção de objetividade do conhecimento.

Nessa perspectiva, de acordo com Schwandt (op.cit), a postura interpretativista se aproxima da epistemologia hermenêutica no sentido de que vê a necessidade de se entender como as ações humanas adquirem sentido e, para isso, postula que

para compreender uma parte o investigador deve entender o todo, o complexo. Assim Geertz, revisitado por Schwandt, define seu processo de compreensão etnográfica, “uma inclusão dialética contínua entre o mais local do detalhe local e o mais global da estrutura global, de tal forma que ambos possam ser vistos simultaneamente” (GEERTZ,1979, apud SCHWANDT, 2006, p. 197). Tal postura é condizente com este trabalho, uma vez que procura compreender as influências de tendências globais na política educacional local no município de Rolândia-PR, característica explícita na pergunta de pesquisa, tratada no capítulo 4 “*Quais as semelhanças entre a experiência inicial de ELI em Rolândia e as experiências relatadas em vários países do mundo?*”

Ainda vale salientar que como este trabalho se concentra na compreensão sobre a construção e implementação de uma política educacional, encontro em Deslauriers e Kérisit (2008) razão para ver a pesquisa qualitativa como contribuidora substancial dos estudos sobre políticas sociais. Isto se deve à sua proximidade:

[...] ao campo no qual se tomam decisões e onde se vivenciam as repercussões regionais, familiares e individuais das políticas sociais globais; sua capacidade de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-los ao contexto geral; sua capacidade de formular proposições ligadas à ação e à prática.” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 132).

Desse modo, entendo que esta pesquisa de cunho qualitativo tem nesse método de pesquisa o meio ideal para estudar a criação e a implementação da política educacional em questão e o contexto que a favoreceu.

2.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Conhecer o perfil e o histórico da cidade que é alvo do estudo pode ajudar a nos aproximarmos do objeto de pesquisa e a situar geográfica e socialmente o ambiente que deu espaço à lei 3.446/2010. Por isso esta seção apresenta de forma mais extensa partes da história de Rolândia que são relevantes para este trabalho. O município de Rolândia, localizado na região metropolitana de Londrina, norte do Paraná, conta com população estimada de 58. 511(IBGE, 2010²⁰). A localização geográfica do município dentro do estado

²⁰ Dados IBGE de 2010, estimativa populacional para 2011. Para informações mais detalhadas ver o sítio eletrônico <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=412240>>. Acesso em 08 out.2012.

do Paraná, assim como os outros municípios com os quais faz divisa, pode ser vista nos mapas abaixo:

Figura 1 - Limites do Município de Rolândia.



Fonte: IPARDES

Figura 2 - Localização de Rolândia no Paraná.



Fonte: IPARDES

Nos últimos anos, Rolândia começou a ter aulas de LI na rede municipal de ensino num formato experimental, de acordo com as possibilidades de cada escola²¹. Entretanto, quando o novo prefeito, cujo mandato foi de 2009 a 2012²², acenou com a ideia de oferecer aulas de LI amparado por legislação, a Secretaria Municipal de Educação passou a apoiar um projeto piloto nas escolas municipais. A lei 3.446 foi votada em 20 de outubro de 2010 instituindo a disciplina de LI na rede municipal de ensino (1º ao 5º ano), com o EFI tendo prioridade sobre as turmas de educação infantil do município²³. Antes, o único contexto onde havia, e ainda há aulas de LEC, era na Sociedade Escola Roland, que oferece a língua alemã.

A cidade tem uma rede de ensino com 12 escolas, atendendo, no ano de 2012, uma média de 3.300 alunos e mais 7 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), com cerca de 230 alunos. Como a prioridade de implantação das aulas de LI é do Ensino Fundamental, elas ainda não acontecem em todos os CMEIs.

A base econômica do município é a agricultura, principalmente de milho, soja, cana de açúcar, trigo e laranja. A economia local conta também com um frigorífico, uma cooperativa agropecuária, uma usina de álcool, um setor pecuarista e um parque industrial (FONTE IPARDES, 2012). Tem sede em Rolândia a Agência de Desenvolvimento Terra

²¹ Em entrevista, a Diretora de Ensino não especifica a partir de quando as escolas começam a oferecer aulas de LI de forma despretensiosa. O capítulo 4 deste trabalho descreve melhor quais eram as características daquele momento.

²² O prefeito foi reeleito nas eleições de outubro de 2012, estendendo seu mandato até 2016.

²³ Conforme é estipulado na Lei 3.446/2010, art. 2º parágrafo único.

Roxa Investimentos (TRI)²⁴ uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) criada para divulgar mundialmente os potenciais da região Norte do Paraná. Foi fundada em 2004, a partir das ideias de um dos mentores, Caio Koch-Weser, reconhecido rolandense. Segundo a página oficial da TRI, ele “foi vice-ministro das finanças da Alemanha, e atualmente é vice-*chairman* do *Deutsche Bank* e já teve indicação cogitada para o Fundo Monetário Internacional (FMI)”. A TRI tem como intuito atrair investimentos para a região Norte do Paraná, pois coloca os interesse da região acima dos interesses dos municípios isoladamente, integrando-os. Faz sentido, portanto, hipotetizar que a proposta da TRI pode fazer parte do contexto de influência na criação da lei objeto deste estudo.

De acordo com estudos historiográficos (POPOLIN; SCHWENGBER, 2009; POPOLIN, 2010; BONI; POPOLIN 2009), o município de Rolândia foi fundado ainda como patrimônio da Companhia de Terras do Norte do Paraná (CTNP), em 1934, sob o nome de Gleba Roland. Era inicialmente um empreendimento imobiliário com capital inglês, responsável pela colonização de parte do norte do Paraná, que vendia lotes para estrangeiros. Segundo Popolin (2009), os primeiros lotes foram vendidos para imigrantes japoneses. Entretanto, o território em que se ergueria a cidade de Rolândia foi escolhido por um alemão - Oswald Nixdorf, em 1932. Este foi enviado ao norte do Paraná, juntamente com sua família, para fazer estudos de terras propícias para a colonização alemã após o fim da Segunda Guerra Mundial. O nome do território é uma homenagem a um legendário herói alemão *Roland*.

A primeira construção, um hotel, começou a ser erguida em 29 de julho de 1934, data em que se comemora o aniversário da cidade. Naquele ano, a região passou a ser conhecida apenas como Roland, mais tarde, contudo, o município passou a ser chamado de Rolândia para facilitar a pronúncia a brasileiros, porém só foi reconhecida como cidade em 1943. Com a forte colonização de judeus alemães na cidade, mais alemães imigraram para o norte do Paraná: no início predominantemente agricultores e, mais tarde, muitos daqueles que eram oprimidos e perseguidos pela política alemã saíram de seu país em busca de abrigo no exterior. De fato, uma variedade de etnias colaborou para a construção de Rolândia, embora a presença alemã seja predominante, entre os imigrantes “destacam-se japoneses, alemães, italianos, portugueses, espanhóis, sírio-libaneses, húngaros, suíços, poloneses, tchecos, austríacos, ente outros” (POPOLIN, 2010, p. 70).

Os documentos da época deixam entrever expectativas de progresso, civilização e modernidade com a chegada de imigrantes. Esses, por sua vez, encontravam no

²⁴ Para mais informações ver em < <http://www.terraroxa.org.br/novo/> > Acesso em 28 out. 2012

Paraná o discurso da terra prometida, veiculado pela CTNP. É o que constata Adum (2008), com base em pesquisa nos textos produzidos por aquela Companhia entre as décadas de 1930 e 1970:

[...] o norte do Paraná é a Terra da Promissão, o Eldorado, a nova Canaã, o paraíso prometido, a terra da fertilidade, da produção agrícola abundante, das oportunidades iguais de enriquecimento para todos aqueles quisessem trabalhar e prosperar (ADUM, 2008, p.4).

Segundo Popolin (2010), Rolândia sofreu restrições do governo brasileiro em relação à língua e à cultura. No período em que o Brasil esteve em guerra contra o Eixo (Alemanha, Itália e Japão), o governo tinha políticas para tentar apagar as marcas da presença alemã, como, por exemplo, a mudança do nome da cidade de Rolândia para Caviúna – referência a uma árvore comum na região. Com o fim da Segunda Guerra, em 1947, a cidade voltou a se chamar Rolândia. A escola da cidade, que mantinha os trabalhos administrativos e docentes em língua alemã, foi fechada em 1938 para cumprimento de uma legislação federal que proibia essa prática em território brasileiro.

Entre a década de 1940 e 1950, o Norte do Paraná era forte na agricultura e Rolândia era conhecida com a “Rainha do Café” (POPOLIN; SCHWENGBER, 2009), tendo nesse produto a base da economia local. Sobre a produção agrícola Popolin (2010) relata:

Nessa época, comerciantes da cidade de Bremen, na Alemanha, vieram conhecer de perto os cafezais, cujo fruto comercializavam na Europa. Impressionados com o vigor e a produtividade das lavouras – e também com o crescimento da cidade – o grupo decidiu, com apoio de políticos de Bremen, presentear Rolândia com uma réplica da Estátua do Roland (BONI; POPOLIN 2010, p. 71)

Essa estátua ²⁵ é considerada símbolo de Rolândia e encontra-se na entrada principal da cidade. Atitudes como essa denotam a forte ligação entre os imigrantes alemães em Rolândia e sua terra natal, reforçando a percepção de que essa região foi reconhecida pela forte colonização germânica. Atualmente Rolândia ainda traz em sua arquitetura e no povo traços dessa imigração, como grupos folclóricos que buscam manter viva a cultura alemã, assim como a *Oktoberfest* (Festa de Outubro – originalmente realizada na Alemanha)

²⁵ Na Alemanha, 26 cidades possuem réplicas da estátua de Roland como símbolo dos direitos de cidadania e liberdade. A lenda conta que Roland era um dos principais cavaleiros do Imperador Carlos Magno que morreu em batalha como herói.

característica de regiões de colonização alemã com comidas, bebidas e danças típicas. Em Rolândia, no ano de 2012, a cidade realizou a 25º *Oktoberfest*.

Outro dado importante é a presença da Sociedade Escola Roland²⁶ uma instituição privada, mas sem fins lucrativos. Trata-se de uma sociedade cooperativa, mantida pelos pais dos alunos e fundada, em 1968, por Sr. Hans Kirchheim em retribuição à boa acolhida que teve na cidade. Atualmente, em sua grade curricular, além das aulas de LI, há também aulas de alemão como LE a partir do 1º ano do EFI.

Desde que Oswald Nixdorf desbravou a mata do norte do Paraná à procura de um lugar para imigrantes alemães, passaram-se apenas 78 anos. Entretanto, ainda há descendentes dos primeiros moradores, o Hotel Rolândia continua em pé e servindo à comunidade (BONI; POPOLIN 2009). As imagens abaixo ilustram as marcas que a presença imigração alemã deixou na cidade:

Figura 3 - Igreja Luterana - Construída na década de 1940. Arquitetura típica alemã.



Fonte: <http://rolandia-pr.blogspot.com.br>
Fotografia: autor desconhecido.

²⁶ Para mais informações visitar o sítio eletrônico < <http://escolaroland.com.br/> > Acesso em 28 out.2012.

Figura 4 - Igreja São Rafael - Construída em 1937 com um cemitério ao lado bem arborizada aos moldes da arquitetura alemã.



Fonte: <http://www.rolandia-pr.blogspot.com.br/>
Fotografia: José Carlos Farina.

Figura 5 - Grupo Folclórico Alemão Rotkappen. Fundado em 1988.



Fonte: <http://www.rotkappen.com.br>
Fotografia: autor desconhecido.

Figura 6 - Portal turístico de Rolândia, claramente remetendo à arquitetura alemã.



Fonte: <http://whotalking.com/flickr/Rol%C3%A2ndia>

Fotografia: Galbero Junior.

Figura 7– Réplica da estátua de Roland.



Fonte: <http://locupletado.wordpress.com/2008/02/16/rolandia-city/>
Fotografia: Autor desconhecido

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Um conjunto de dados foi colhido para responder às perguntas de pesquisa. O primeiro documento foi a Lei 3.664/2010, texto do qual tive conhecimento por meio das reuniões do *Construindo o Currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina*. Os dados (informações e documentos) coletados posteriormente foram resultado de uma entrevista feita com a Diretora de Ensino Municipal e um questionário aberto respondido pelo Prefeito do município de Rolândia em 2012.

A possibilidade de, por meio de entrevistas e questionários, interrogar os atores diretamente envolvidos com a realidade social, objeto do pesquisador, e diante do contato com o outro buscar compreendê-la, constitui, segundo Palmer, “uma das grandes vantagens das ciências sociais sobre as ciências da natureza, as quais se interessam por objetos desprovidos de palavras” (PALMER, 1928 apud POUPART, 2008, p.215).

2.3.1 Questionário Aberto com o Prefeito de Rolândia

O Prefeito de Rolândia, em 2012, Sr. Johnny Lehmann, foi quem difundiu a ideia de aulas de LI na rede municipal de Rolândia. Essa tinha sido uma promessa de sua campanha eleitoral e, por essa razão, busquei entrevistá-lo a fim de compreender de onde surgiu a ideia e como se deu o processo de implantação. Para isso, entrei em contato com sua assessoria de imprensa, que me atendeu muito prontamente. Entretanto, não havia agenda possível para marcamos uma entrevista e, por essa razão, optei por elaborar um questionário²⁷, enviado para sua assessoria.

Esse questionário aberto com 17 perguntas tinha como objetivo levantar informações específicas como, por exemplo, possíveis dificuldades encontradas no processo de implantação e também saber a opinião do Sr. Johnny Lehmann a respeito da importância do papel da LI em Rolândia. As perguntas foram feitas com base nos modelos de perguntas sobre políticas elaboradas por Mainardes e apresentadas em seu texto “Uma Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006) com base na *Abordagem do Ciclo de Políticas* (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994a; BALL, 1995), conforme se vê na tabela abaixo:

²⁷ Ver o questionário com respostas no apêndice A

Tabela 2 – Questionário de respostas abertas

<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que é importante ter a língua inglesa como componente curricular no município de Rolândia? 2. Desde quando ela vem sendo ofertada e em que formato? 3. Por que houve a necessidade de criar a lei 3.446/2010? 4. Que pessoa ou grupos de pessoas estavam à frente desse movimento? 5. Em que época isso se deu? 6. Inspirou-se em outras cidades/contextos? 7. Houve alguma pressão na cidade e ou exterior à cidade antes da formulação da lei? 8. Como a população se beneficia disso? 9. Qual a sua relação pessoal com a língua inglesa? 10. Foi necessário defender para algum grupo a ideia da lei? 11. Houve divergências entre grupos pessoas sobre a necessidade da lei? Quais? 12. Houve divergências entre grupos de pessoas durante a redação da lei? Quais? 13. Quando se iniciou a construção do texto da política (lei e projeto político pedagógico - li)? 14. Quem foram os responsáveis pela redação desses textos? 15. Como vem sendo acompanhada sua implantação? 16. Quais resultados vêm sendo alcançados? 17. Como se articulam as esferas municipal e estadual no que diz respeito à progressão curricular?
--

2.3.2 Entrevista com Diretora de Ensino de Rolândia

A Diretora de Ensino de Rolândia, Sra. Silvia Unbehaun, foi a pessoa com a qual entrei em contato para obter mais informações sobre o processo de implantação da lei na prática, uma vez que ela estava à frente desse processo na Secretaria Municipal de Educação. Assim, agendei uma entrevista para entender, pelo viés de uma educadora, as vantagens/desvantagens as possíveis dificuldades pedagógicas ou políticas que a lei 3.446/2010 trouxe.

Dei preferência à entrevista porque possibilitaria colher dados mais detalhados e explicações caso necessário, assim como teria a chance de entrar em contato direto com uma pessoa envolvida com o meu contexto de pesquisa, possibilidades restringidas pelo uso do questionário. De acordo com Bauer e Gaskell, “a entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (BAUER & GASKELL apud COSTA, 2005, p.356).

Para guiar-me na entrevista usei o mesmo questionário feito ao prefeito; entretanto tão logo a entrevista começou a Sra. Silvia, sentindo-se à vontade, começou a me relatar como começou a ideia da lei, como se deu a escrita do documento, a defesa da mesma para a Câmara dos Vereadores, o processo de implantação nas escolas e contratação de professores e a parceria com uma editora para compra de materiais didáticos. Não foram necessárias muitas perguntas ou intervenções para que ela me colocasse a par do histórico da criação e implementação da lei 3.446/2010 no município de Rolândia, fornecendo-me as informações previstas.

Por meio dessa entrevista, tive acesso a mais um documento que viria a constituir parte importante da pesquisa, o parecer (doravante Parecer) para defesa da lei, redigido pela Secretaria Municipal de Educação.

2.3.3 Parecer para Defesa da lei 3.446/2010

Trata-se de um Parecer²⁸ redigido pelo Conselho Municipal de Educação de Rolândia (CMER) para a defesa do então Projeto de Lei 075/2010. A redação desse texto foi necessária diante de um pedido da Câmara Municipal de Vereadores para que a Secretaria Municipal de Educação fizesse uma apresentação esclarecendo a importância da instituição de aulas de LI na rede pública municipal. Para a formulação do Parecer, o CMER reuniu-se no dia 22 de setembro de 2010, contando com a presença de 22 pessoas²⁹ para a leitura do projeto de Lei 075/2010 e, em seguida, elaborou apontamentos, no sentido de dar subsídios à comissão que iria discutir a aprovação do projeto de lei. A apresentação das observações feitas pelo grupo do CMER foi feita pela Sra. Leise Márcia de Moraes Camargo, presidente do Conselho no dia 05 de outubro de 2010. A votação e aprovação do projeto que se tornou na lei 3.446/2010 ocorreram 15 dias mais tarde. Esse é, portanto, um documento que constituirá parte importante da pesquisa, pois nele é possível reconhecer a posição daquele conselho em relação ao ensino de LI em Rolândia.

2.3.4 Textos Produzidos pela Mídia Local

Durante o processo de criação e implantação da lei a mídia local produziu textos informando a população sobre a lei. Das reportagens feitas, aquelas encontradas na *internet* referentes a portais jornalísticos e também ao *site* oficial do governo da cidade, serviram de dados para compreender como a Lei 3.446/2010 foi percebida e propagada pela mídia. Por isso, o caráter desses textos colabora na configuração do contexto de influência.

2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

²⁸ Ver anexo B.

²⁹ Trata-se dos membros do Conselho Municipal de Educação que são escolhidos por serem representantes de diferentes grupos como pais, professores, políticos, comerciantes.

O trabalho de análise é feito sem perder de vista as perguntas e a temática da pesquisa. Conforme explicitado no capítulo 1, o referencial analítico usado para dar sentido aos dados é a ACP (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994a; BALL, 1995) que colabora para o entendimento da política educacional em foco, enfatizando os contextos de influência, de produção de textos e de prática. Defendendo a aplicabilidade da ACP para o entendimento de programas ou políticas educacionais, Mainardes (2006) assevera que “essa abordagem 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). Uma vez que ACP propõe-se a análise de textos e discursos, assim como o entendimento da formação do discurso político, esta pesquisa compartilha dos sentidos de discurso trazidos por Fairclough (2003). Para esse autor, discursos são modos particulares de representar a realidade, nem sempre representando o mundo como ele é, mas como ele parece ser. Por isso há uma variedade de discursos que, para esse autor, podem gerar muitas representações que estão associadas às posições ocupadas pelas pessoas no mundo, suas identidades sociais e pessoais. Por isso, os discursos são essenciais para os modos como indivíduos se relacionam de forma que por causa deles podem se distanciar, aproximar, competir, apaziguar, cooperar, convencer, dominar, enfim, os discursos permeiam as relações sociais. Ele identifica três modos pelos quais o discurso ocorre simultaneamente: gêneros, discursos e estilos. Cada um deles respectivamente relacionados a **significados: acional** (referente aos modos de interagir); **representacional** (relativo a maneiras particulares de representar o mundo); e **identificacional** (ligado às maneiras de identificar-se) (RAMALHO & RESENTE, 2011).

Dentre as categorias identificadas por Fairclough (2003), as apresentadas a seguir serão usadas para análise dos dados, uma vez que permitem desvelar aspectos das relações entre local e global.

Tabela 3 - Categorias analíticas empregadas na análise dos dados (com base em Fairclough, 2003)

CATEGORIA ANALÍTICA	DEFINIÇÃO (FAIRCLOUGH, 2003a)
Interdiscursividade	É a mistura de discursos articulados ou não no texto, interessa de que modo são articulados e a que campos sociais, ideológicos estão conectados. Como está ligada às maneiras de representar aspectos do mundo pode ser percebido pelas maneiras de ‘lexicalizar’ presentes no texto, revelando disputas hegemônicas.
Intertextualidade	Quando um grupo de vozes e/ou outros textos relevantes são incorporadas/articulados ao enunciado. Não necessariamente explicitamente declarados. Podem ser reconhecidos por discursos diretos e indiretos.
Atores Sociais	Aquí são representados os participantes envolvidos nas práticas sociais de diferentes

	modos. Alguns atores podem ser excluídos ou silenciados, outros ainda mais enfatizados, ou podem ser representados como mais ou menos pacíficos. Por estarem conectadas a discursos particulares, essas escolhas podem ter implicações ideológicas.
Pressupostos	É uma propriedade de considerável importância social, pois ela marca os significados que são compartilhados pela sociedade/comunidade e que são considerados dados, comuns. Existem três tipos de pressupostos: existencial (pressupostos sobre o que existe), proposicional (pressupostos sobre o que é, pode ser ou será o caso) e valorativo (pressupostos sobre o que é bom e desejável).

Será com base nessas categorias apresentadas que as perguntas de pesquisa serão respondidas diante da análise dos dados de pesquisa aqui explicitados.

Neste capítulo, procurei apresentar o contexto da pesquisa assim como delinear a metodologia utilizada a fim de guiar-me na busca das respostas às perguntas iniciais deste trabalho. No próximo capítulo, a discussão será em torno do ELIC na cidade de Rolândia procurando compreender porque essa disciplina foi incluída no currículo do EFI desse município.

CAPÍTULO 3

LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ROLÂNDIA

Este capítulo objetiva responder a pergunta de pesquisa (1) *De que forma a introdução do ensino de LI em Rolândia é justificada pelos proponentes da lei?* Para tanto, os dados utilizados serão: a) as entrevistas com o prefeito e a diretora de ensino de Rolândia, b) o texto da Lei 3.446/2010 e c) o Parecer elaborado para defender a proposta da lei na câmara de vereadores d) textos produzidos pela mídia local. Com base em Ball (1994a), explorarei os *contextos de influência* e de *produção de texto*, procurando elementos que mostrem como cada um desses contextos se constituiu naquela cidade em relação à obrigatoriedade de oferta da língua inglesa nos anos iniciais.

Na primeira parte, apresento uma reflexão sobre o papel da LE no currículo escolar no contexto brasileiro, em seguida uma discussão sobre as influências que levaram à escolha específica da LI para compor o currículo dos anos iniciais em Rolândia. A última seção traz uma análise dos discursos mobilizados para justificar a inserção da LI naquele município com base na entrevista com o Prefeito Sr. Johnny Lehmann e no texto da lei.

3.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Como discutido no capítulo 1, a escolha de uma disciplina para integrar o currículo escolar está diretamente conectada às concepções de escola e de seu papel na sociedade por parte das autoridades educacionais; assim, as escolhas curriculares são sempre políticas. Quais têm sido as políticas em âmbito nacional, no que diz respeito às LE?

Se fizermos um percurso histórico, veremos que a escolhas das línguas ensinadas nas escolas está relacionada aos valores e necessidades de cada tempo. Assim, até a chegada da Família Real, as únicas línguas ensinadas nas escolas³⁰ eram as clássicas - latim e grego, que se mantiveram obrigatoriamente no currículo escolar até a promulgação da primeira LDB em 1961, apesar de muitas escolas terem mantido a prática por questão de tradição. Segundo o ministro Gustavo Capanema, essas línguas compunham um programa de ensino chamado de “humanidades clássicas” a fim de proporcionar um “ensino preparador da elite intelectual” (HORTA, 2010, p. 53).

³⁰ Vale ressaltar que durante o Império os currículos não eram unificados, cada província elaborava seu currículo, foi com a reforma de 1855 que começou-se a buscar a unificação do currículo.

Quando aulas de línguas estrangeiras modernas (LEM) foram instituídas pelo imperador Dom Pedro II, em 1809 (posteriormente fortalecidas no currículo com a Reforma Educacional de 1855), os motivos foram comerciais e culturais (LEFFA, 1999, p.04). As línguas eleitas, o francês e o inglês, permitiam concretizar as relações de comércio com Inglaterra e França, além do fato de que, no início do século XIX, a França era o país que tinha o *status* de referência cultural ditando, comportamentos, música, literatura, moda e, por extensão, a própria língua.

Quase um século mais tarde, com o fim da Segunda Guerra Mundial, os laços econômicos com os Estados Unidos começaram a se estreitar e o mundo viu o que viria a ser a grande potência política e econômica dos tempos atuais surgir. Junto com os produtos, a tecnologia, os bens de consumo culturais como músicas e cinema, veio a língua que passou, então, a ocupar a posição que antes era da língua francesa no currículo escolar. A partir daí, de acordo com Gimenez & Fogaça (2007), o ensino de LE deixou de ter um caráter de formação cultural e humanística para assumir um papel mais instrumental, com o processo de globalização acelerando a necessidade imediata de se falar a LI era o que ditava os interesses dessa aprendizagem³¹. Atualmente, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ensino de LE é obrigatório a partir da quinta série /sexto ano e ensino médio. Em 2005, com a Lei nº 11.161, a língua espanhola passou a ter obrigatoriedade de oferta no Ensino Médio.

Documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação justificam o aprendizado de LE como segue:

Tabela 4 – Justificativa para o Ensino de LE de acordo com o Ministério da Educação

DOCUMENTO	JUSTIFICATIVAS PARA LE NO CURRÍCULO
PCNEF (1998)*	<ul style="list-style-type: none"> • Cria no aluno uma compreensão intercultural; • Desenvolve a consciência linguística da própria língua materna; • Desempenha no currículo função de interdisciplinaridade, pois possibilita que a temática de outras disciplinas sejam exploradas em aulas de LE; • É importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, proporcionando-lhe diferentes experiências e, desse modo, colaborando para que ele possa agir discursivamente no mundo; • Ajuda no processo da “construção da cidadania”; • Levando em conta as características do mundo globalizado, defende que o conhecimento da LE pode preparar o aluno para as pressões desse mundo, enfatizando as habilidades necessárias para o mercado

³¹ Para conhecer o percurso histórico da LE no currículo escolar nacional, ver Celani (2000) e Leffa (1999).

	<p>de trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defende o ensino de línguas como uma força libertadora que dá ao indivíduo a oportunidade de conhecer e ser conhecido.
PCNEM (2000)**	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilita o acesso a outras culturas e informações; • Por compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a LE é uma das disciplinas desse grupo que leva à inserção do aluno num mundo letrado e simbólico, a fim de que o indivíduo seja capaz de se comunicar e negociar sentidos;
OCEM - LEM (2006)***	<ul style="list-style-type: none"> • Extrapola os objetivos linguísticos do ensino de línguas, estando a serviço de funções educacionais devendo contribuir para a formação de um indivíduo, cidadão. • Deve considerar a sociedade globalizada e as possibilidades de inclusão e exclusão que o acesso a uma LE pode levar, defendendo um letramento crítico que proporcione a inclusão; • Também faz discussões sobre o papel da LE na questão global-local.

* Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;

**Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

*** Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna³²;

De forma geral, esses documentos expressam que, na atualidade, o aprendizado da LE se justifica pela necessidade de formação de um cidadão ativo capaz de se movimentar em nossa sociedade globalizada, transitando em diferentes realidades, comunicando-se, sendo compreendido e compartilhando sentidos. Essas são habilidades que o contato com uma ou mais LE ajudariam a desenvolver, tanto pelo aprendizado linguístico em si (que colabora para o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem, inclusive à própria língua materna) como pelo acesso a outras culturas, informações e ao reconhecimento de outros modos de organização, familiarizando o aluno com as diferentes práticas sociais. Portanto, é possível reconhecer que são defendidos objetivos educacionais, culturais, linguísticos e instrumentais para justificar o ensino de LE. Contudo, Gimenez e Fogaça (2007) entendem que os diferentes papéis atribuídos à LE nesses documentos são conflituosos, conflitos esses que se revelam na sala de aula:

³² Dentro das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), há uma seção para discutir o ensino dos Conhecimentos de LE e outra específica para os Conhecimentos de Espanhol. Esta última, apesar de também justificar o ensino de espanhol por questões educacionais, não os especifica e também não aborda aspectos de inclusão e exclusão na sociedade, por vezes, adotando uma abordagem mais instrumental do ensino dessa língua do que ocorre na defesa das OCEM-LE. Discussões sobre o enfoque dos textos oficiais a respeito do ELE podem ser encontradas em Fogaça e Gimenez (2007).

O conflito dos diferentes papéis que a língua estrangeira tem na sociedade se revela até mesmo em uma única fonte, que são os documentos oficiais. Quando levados para a sala de aula, mesclam-se com os objetivos dos próprios alunos, que podem ter outras visões sobre esses papéis. Amplia-se o conflito à medida que diversos interesses são representados por diferentes grupos sociais, ampliando a multiplicidade de perspectivas sobre a relação entre o aprendizado de uma língua estrangeira e a sociedade (GIMENEZ; FOGAÇA, 2007, p. 179 – 180).

Há muitos fatores e interesses concorrendo para as políticas educacionais de ensino de LE e a escolha da língua a ser lecionada é uma delas, uma vez que se delimitou esse aprendizado a apenas uma. De acordo com a Lei a obrigatoriedade do ensino de uma LE no ensino regular a partir do Ensino Fundamental II (EFII), institui que a escolha da língua compete à comunidade escolar, de acordo com suas necessidades e facilidade de oferta. Os PCNEF (1998) apresentam três critérios que podem guiar as escolhas das instituições de ensino: *fatores históricos*, quando há uma língua que, no presente tem grande hegemonia e facilita os processos de transações comerciais e culturais; *fatores relativos à comunidade local*, quando a comunidade em torno da escola tem uma vivência ligada a certa língua seja por razões históricas, de parentesco ou culturais; *fatores relativos à tradição* ligados ao papel que algumas línguas já desempenharam tradicionalmente na relação cultural entre dois países.

A preponderância das aulas de inglês como LE nas redes estaduais e particulares de ensino em todo país e também a procura pela LI nos institutos de língua mostram que dentre os fatores apresentados acima, certamente é o *histórico* que tem prevalecido. Isso pode ser evidenciado pela hegemonia da língua inglesa e seu papel como língua franca. Essa consideração nos leva a pressupor que as decisões locais são influenciadas pela agenda de outros países e pelo processo de globalização que contribui para a hegemonia do inglês.

Como visto no capítulo 1, a inserção de uma disciplina no currículo não é um movimento ingênuo ou aleatório. A decisão de inserir a LI numa etapa de escolarização em que não há obrigatoriedade para tal revela a força do “mercado” linguístico na contemporaneidade. Como visto nas justificativas dos documentos que regulam a educação nacional, a presença da LE no currículo está comumente associada à possibilidade de proporcionar ao aluno contato com diferentes culturas, diferentes modos de pensar, agir e de se organizar. Por exemplo, em Rolândia, faria sentido ofertar a língua alemã, porém o fato de ser a LI indica outras intenções além do desejo de permitir que o aluno conheça outras culturas. A crescente hegemonia da LI e sua indubitável relação com os processos econômicos, culturais e sociais que vêm tornando o mundo uma única aldeia parece ser um

dos fatores influentes nesse contexto. O discurso da língua inglesa como uma língua necessária que proporciona sucesso e chances melhores no mercado de trabalho para aqueles que a dominarem assim como crescimento econômico para a região está certamente atrelado à sua predominância no currículo, ocupando o lugar de qualquer outra LE. Coexistem, portanto, justificativas ligadas aos benefícios econômicos e de inserção no mercado de trabalho com aquelas ligadas ao aprimoramento cultural e à possibilidade de compreender o outro proporcionado pela aprendizagem de uma LE.

As tendências globais que influenciam ações locais parecem se sobrepujar sobre as características próprias de cada comunidade, de tal modo que o global pode tornar-se muito familiar e o local desfamiliarizado. Trata-se do conceito de glocalização (*glocalization*) abordado por Peterson (*apud* DEWEY, 2007)³³. A seção seguinte analisa as possíveis influências para que a LI fosse incluída no currículo das escolas públicas em Rolândia.

3.2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Para refletir sobre os espaços e caminhos que possibilitaram a obrigatoriedade da LI nos anos iniciais na rede pública, não é possível desconsiderar os fatos já apresentados no *Contexto da Pesquisa* (capítulo 2) sobre o histórico da colonização do município.

Em Rolândia, a única escola que oferecia e ainda oferece aulas de alemão nessa etapa de escolarização é a Sociedade Escola Roland, o que se justifica devido ao contexto cultural da cidade e a própria história da escola. Quando surgiu a oportunidade para a introdução de uma LE no EFI, haveria boas razões para se eleger o alemão, pois essa língua cumpriria os objetivos já elencados nos documentos oficiais, permitindo, evidentemente, identificação cultural da comunidade local, cujas tradições se filiam à colonização alemã.

Assim para entender porque a LI encontrou espaço em Rolândia é preciso ampliar o olhar e procurar outras razões que, no contexto daquela cidade, parecem mais significativas ou interessantes neste momento histórico do que reforçar a tradição local ligada à colonização alemã. Para isso, recorrerei a ACP para a qual há uma série de fatores que compõem *contextos de influência* os quais levam à criação de políticas, ou seja, não há movimentos isolados. Por esse prisma, é possível afirmar que a tendência mundial de ensino de LIC constitui-se parte do *contexto de influência*. A Lei 3.446/2010 é uma reverberação local de uma política educacional que se espalha pelo mundo e em muitas cidades brasileiras.

³³ Ver página 31 deste trabalho.

Conforme visto na introdução deste trabalho, a idade inicial dos estudantes de inglês tem diminuído por todo o mundo (GRADDOL, 2006). A esse respeito, pode-se dizer que uma das primeiras ações políticas que impulsionaram os debates na área de ELEC é a discussão em torno da idade ideal para se iniciar os estudos de uma LE. O Conselho Europeu e a Comissão Europeia (ENEVER, 2011) posicionaram-se em relação a isto, recomendando fortemente essa prática de ensino aos 27 países que compõe a União Europeia (UE)³⁴ e sugerindo aos que já ofereciam aulas de LEC que reduzissem a idade inicial de oferta. De acordo com Enever (2011), nos últimos 20 anos, dentre esses países aproximadamente 13 baixaram a idade para 7 anos ou menos. Outros 10 países introduziram a disciplina como obrigatória a partir dos 8 ou 9 anos e apenas 4 países mantiveram a idade inicial entre 10 ou 11 anos. Todas as escolas participantes da pesquisa tinham crianças estudando inglês com idade inicial de, no máximo, 7 anos.

A pesquisa que levantou esses dados junta-se a outras que recentemente foram publicadas, em forma de relatórios (MOON; NIKOLOV, 2000; ENEVER *et al*, 2009; ENEVER, 2011; GARTON; COPLAND; BURNS, 2011), com a finalidade de mostrar um panorama do ELEC/ ELIC em vários países do mundo. O interesse por entender, quantificar e qualificar essa área de ensino denota a crescente importância que essa prática tem tomado no meio acadêmico. Esses relatórios internacionais revelam que as políticas sobre a escolha da língua estrangeira a ser ensinada variam em toda a Europa: alguns países oferecem duas opções de línguas às escolas, outros atribuem a responsabilidade da escolha de uma LE para as escolas e as municipalidades. Contudo, na maioria dos países em que se inseriram aulas de LE na educação infantil (exceto a Inglaterra), pais e escolas têm indicado o inglês como primeira opção. A Rede Eurydice³⁵ (2008) já havia confirmado que, em todos os países europeus, com exceção da Bélgica e Luxemburgo, o inglês é a língua mais amplamente ensinada na educação primária. Em 2006, mais de 60% dos alunos das escolas primárias estavam aprendendo inglês, com apenas 4% aprendendo alemão e 6% francês (ENEVER *et al*, 2009).

Essa tendência surge como consequência da presença hegemônica da LI e a crescente competitividade do mercado atual, que, por sua vez, é impulsionada pela relação da

³⁴ É uma união econômica e política de 27 estados-membros independentes localizados principalmente na Europa.

³⁵ Trata-se de uma rede criada em 1980 que apoia e facilita a cooperação europeia no campo da aprendizagem fornecendo informações sobre políticas e sistemas educativos nos 33 países componentes da União Europeia e através da produção de estudos sobre questões comuns aos sistemas educativos europeus. Para mais informações ver <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/about_eurydice_en.php#2> Acesso em 07. jul. 2012.

LI com a difusão das tecnologias, o acesso às ciências, o aumento do turismo mundial, a propagação do conhecimento enfim, todos processos que podem ser atrelados à globalização. É essa realidade histórica, econômica e social que impulsiona o ensino de LIC em todo mundo e transforma essa prática cada vez mais aceitável e cada vez menos questionada.

No contexto deste estudo, uma iniciativa de caráter provisório se consolidou a partir da aprovação de lei que fez uma política de um mandato tornar-se permanente. Antes de a lei ser proposta, havia um projeto e o desejo do prefeito de estender o ensino de LI para todas as turmas da rede municipal³⁶. Em 2009, quando os projetos foram implantados em caráter não universal, o contexto político e educacional daquele momento era de mudança. O prefeito Johnny Lehmann acabava de assumir o cargo e o MEC passava a implantar o Ensino Fundamental de 9 anos. Além disso, implantava-se naquele ano a primeira escola com ensino integral do município. De acordo com a Sra. Silvia Unbehaun, a partir do momento que foi convidada para assumir o cargo de Diretora de Ensino na Secretaria Municipal, o prefeito expôs seu desejo, que já era promessa de campanha, em ver os alunos da rede municipal tendo aulas de LI e, para tanto, deu autonomia para a Secretaria levar o projeto adiante.

Os desafios nesta fase foram grandes. Dada a inexperiência dos envolvidos com o ensino de LIC, o primeiro empecilho encontrado pela Secretaria de Educação foi o de compreender como acontece esse ensino, especialmente no que tange a questões pedagógicas, já que não há nenhum documento oficial que pautasse o ensino de LEs para crianças. Portanto, ainda era preciso criar um currículo que pudesse guiar a prática. Como primeiro passo, a Secretaria buscou parcerias, abrindo uma licitação para selecionar uma editora que pudesse fornecer livros didáticos de LI. O critério para escolha era o material ter foco nas habilidades comunicativas. Devido ao início da nova gestão, houve falta de recursos financeiros e apenas no segundo semestre de 2009, quando a prefeitura organizou as contas, os materiais puderam ser adquiridos. Assim, teve início o projeto piloto, em parceria com a Editora Toka. Nesse momento, nem todas as escolas puderam ser atendidas, mas a intenção era de que a oferta fosse oferecida gradativamente.

Esse modo de oferta refletia o que acontecia no município vizinho, Londrina, no qual a LI também estava disponível via projeto (Londrina Global), em algumas escolas municipais, desde 2007. Diferentemente daquela cidade, porém, na qual os materiais

³⁶ Neste link é possível constatar que os professores estavam preparando-se, com incentivo da prefeitura, para o início do projeto das aulas de inglês nas escolas da rede municipal de Rolândia no início do segundo semestre de 2009. <http://rolandia.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205:copa-sub-15-em-rolandia&catid=1:ultimas-noticias&Itemid=77> Acesso em 25. jan. 2013.

didáticos foram produzidos por encomenda da Prefeitura e complementados pela equipe pedagógica, em Rolândia eles foram adquiridos da editora parceira.

Um dos desafios para a Secretaria era a preparação de professores: os que estavam atuando no projeto piloto amparado pela Secretaria eram os mesmos que davam aulas de inglês na rede municipal. Essas aulas ocorriam de acordo com a demanda de cada escola. Normalmente, um professor que tivesse conhecimento de LI entrava na sala de aula no período de hora-atividade do professor regente da turma e, desse modo, lecionava uma nova disciplina, e, em alguns casos, essa disciplina era o inglês. A fim de orientá-los, a Secretaria então passou a realizar encontros para ajudar os professores não só a usar o material adotado, mas a como lançar mão de outras ferramentas pedagógicas. A formação profissional desses professores variava entre aqueles que haviam feito o curso de Letras-Inglês e aqueles formados em Pedagogia, mas que gostavam de estudar a LI ou que já haviam estudado a língua em cursos de idioma. E foi dessa maneira que transcorreu o ano de 2009, segundo a Sra. Silvia, foi bastante difícil porque a secretaria teve que se dividir nas três frentes de atuação: a implantação do ensino fundamental de 9 anos, a escola integral e as aulas de LI.

A partir daí a questão foi:

[...] a nossa preocupação e do prefeito era como fazer com que um projeto iniciado não se perdesse. Porque, assim, o prefeito atual – o prefeito está no primeiro mandato – ele está tentando reeleição, mas ele queria que isso se tornasse uma política pública mesmo, né? Assim, de que o próximo que viesse desse continuidade a isso, porque é uma grande questão, dos problemas das administrações municipais, eu acho que também em todas as esferas, estaduais e até federais é essa questão de não ter continuidade, então cada um que chega quer até inventar a roda de novo, né? Então, assim, a preocupação dele era isso. Então nós partimos para a parte... Então, trabalhando junto com a parte pedagógica tudo, então vamos fazer uma lei. E aí a gente fez a lei. (Entrevista S. Unbehaun, linhas 77- 84)

Para garantir a continuidade e universalidade no ensino de LI (e talvez com um olho na reeleição), o Prefeito encaminhou o Projeto de Lei Ordinária n. 075/2010, em regime de urgência, em 4 de outubro de 2010. Para subsidiar a decisão da Câmara Municipal foi solicitado um parecer do Conselho Municipal de Educação. O Parecer foi elaborado com a participação inclusive de representantes da editora que fornecia os livros didáticos. Após leitura do Parecer e a explanação da Secretária de Educação Municipal, os vereadores aprovaram a lei, em segunda votação³⁷.

³⁷ Ver em: <http://www.camararolandia.com.br/>

Do ponto de vista oficial, as notícias salientavam os aspectos positivos da iniciativa, conforme se vê no site da Prefeitura Municipal, em 16/11/2010:³⁸

OPINIÕES - Nesta semana, as professoras da língua inglesa das escolas municipais visitaram o prefeito em seu gabinete. Elas agradeceram e elogiaram a ação inovadora da administração.

Para a professora Lucimara Mellin da Escola Dr. Vitório Franklin a administração saiu na frente em ofertar o ensino nas escolas. "Nossos alunos só terão a ganhar. Isto significa um grande avanço para a comunidade, para a cidade e para todas as famílias", declarou ela.

Daiana Castilho professora da Escola Garrastazu Médici acredita que a disciplina de inglês vai oportunizar muitos benefícios aos estudantes. "Além de ser importante na formação do aluno, o inglês vai dar oportunidade de igualdade às crianças carentes do município. E isto não tem preço", explicou a professora.

Outros portais de notícias salientavam o caráter positivo da iniciativa. O site portalrolandia.com.br³⁹ parece reproduzir a visão oficial, ao divulgar a apresentação dos alunos:

A apresentação das 150 crianças chamou a atenção de todos, principalmente do maior incentivador do projeto. O prefeito afirmou que a necessidade de dominar um idioma universal é imprescindível para a formação de um profissional bem sucedido.

Segundo a Secretária de Educação Rosane Benazi além do material ofertado, o importante é a conquista de cada aluno. "Com uma proposta e metodologia de trabalho diferenciada, trabalho com oralidade e comunicação, o material ajuda muito a cada aluno em seu desenvolvimento", concluiu ela.

As aulas de Inglês atendem alunos de 1ª a 5ª série de todas as Escolas Municipais de Rolândia com um vasto material de apoio, recursos áudios visuais e enfoque na conversação.

Conforme noticiado mais recentemente pelo site Rolândia Virtual⁴⁰,

³⁸ Consultar

link:

<http://rolandia.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1710:prefeitura-institui-aulas-de-ingles-no-ensino-fundamental-de-rolandia&catid=1:ultimas-noticias&Itemid=77>

Acesso em 25. jan. 2013.

³⁹ Ver o site: <<http://www.portalrolandia.com.br/noticias/alunos-rolandeses-se-apresentam-em-ingles-em-noite-especial-da-educacao#.UQXj9R00WS0>> Acesso em 25.jan 2013.

⁴⁰

Visitar

o

site:

<http://www.rolandia.pr.gov.br/index.php/index.php?option=com_content&view=article&id=1710:prefeitura-institui-aulas-de-ingles-no-ensino-fundamental-de-rolandia&catid=1:ultimas-noticias&Itemid=77> Acesso em 25. jan. 2013.

Em um mundo globalizado, a cada dia, a necessidade de se dominar um idioma tido como universal torna-se mais imprescindível para a construção de um profissional bem sucedido. Pensando nisso, a Prefeitura de Rolândia instituiu o ensino da Língua Inglesa no currículo escolar do Ensino Fundamental de todas as Escolas da Rede Municipal.

O projeto, que agora é lei municipal, vinha sendo implantado pela atual administração desde o início de 2009. O que mais chama a atenção no material de apoio adotado na cidade é a utilização de recursos áudio visuais e enfoque na conversação, bem como a assessoria pedagógica prestada pela Editora TOKA, com reuniões bimestrais e encontros quinzenais com os professores.

Para o secretário de Educação Marco Antonio dos Santos, a partir de 2011, os jovens alunos da Rede Municipal contarão com o inglês como uma ferramenta para construir um futuro melhor. “O objetivo da administração é garantir um preparo tanto para o próprio aluno, como para a comunidade”, explicou ele.

Apesar desta aparente aceitação, inicialmente a receptividade não foi imediata. A diretora de Ensino apontou que os questionamentos de alguns professores se deram em dois aspectos: (1) *“tá faltando professor em tal escola, como é que vocês vão colocar inglês? Mais um profissional, como é que fica a língua materna?”* (Entrevista S. Unbehaun, linhas, 129-130) e (2) *“como o inglês se os nossos alunos não sabem escrever, não sabem a língua mãe, não sabem a língua materna, vão aprender outra língua?”* (Entrevista S. Unbehaun, linhas, 49-50).

No início, havia dúvidas sobre como implementar o ensino de LI lúdico, com foco na oralidade, não obstante a assessoria de uma editora de livros que também fazia a capacitação dos professores. A Sra. Silvia Unbehaun relata que ela e outros profissionais da Secretaria envolvidos com a implantação da lei foram buscar textos que apoiassem a perspectiva de que, nos anos iniciais, os objetivos de ensino de LE não passavam pela apropriação da escrita da língua alvo e que essa aprendizagem não interferiria no processo de apropriação da escrita da língua materna. Em seguida, esses textos foram enviados para os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas na tentativa de diminuir a grande resistência.

No entanto, o fim da oposição ocorreu a partir do momento em que os próprios alunos manifestavam o gosto pelas aulas. A entrevistada relata um episódio envolvendo uma mãe de aluno para exemplificar a razão pela qual, segundo ela, deu-se a mudança de postura dos professores em relação às aulas de inglês. Ela relatou que uma professora recebeu uma carta de uma mãe a qual dizia que *“o filho estava encantando, e que ela estava muito feliz que nunca imaginava que um filho dela ia chegar em casa e falando*

[...] pegando um copo e falando o nome do copo, pegando um livro e falando, mãe isso aqui é um book” (Entrevista S. Unbehaun, linhas, 138-140).

A partir de relatos como esse e aceitação familiar, mas, sobretudo, o gosto dos próprios alunos que, segundo a entrevistada, os professores pedagogos da rede municipal não criaram mais objeções e até aquele momento não havia mais resistência ou questionamento a respeito das aulas de LI no município. Nota-se que a recusa dos professores não passava pelo questionamento da importância, aplicabilidade ou necessidade da LI para os alunos, ao contrário, era muito mais um posicionamento que revelava um sentimento de desvalorização do próprio trabalho, do processo da alfabetização⁴¹ e ensino da língua materna (LM). Há legitimidade no desejo de reconhecimento da importância do ensino da LM e, obviamente, a relevância do processo de alfabetização é inquestionável, assim como é o fato de ser esse o objetivo central dos anos iniciais. Mas talvez aqueles questionamentos revelem, implicitamente, e o medo de que uma língua estrangeira possa se sobrepujar ao ensino da LM. Isso é particularmente relevante, pois foi criada uma lei que abria uma frente de ensino a qual exigiria demandas de contratação não contempladas nas disciplinas básicas dos anos iniciais.

Os relatos feitos durante a entrevista levam a crer que os pedagogos não estavam questionando a importância da LI enquanto conhecimento escolar, essa postura evidencia uma produção de consenso sobre o prestígio do inglês, contudo, os questionamentos por eles levantados parecem indicar um desconforto com o espaço que a LI passou a ter no currículo das escolas rolandenses como uma possível ameaça ao ensino da língua portuguesa.

Conforme depoimento em vídeo disponibilizado no site da Editora Toka⁴², a professora Silvia Unbehaun, Diretora de Ensino da Secretaria de Educação de Rolândia, relata o histórico de implantação gradativa da língua inglesa nas escolas municipais, apontando o pioneirismo da iniciativa de garantir a continuidade desse ensino por meio de lei. Nessa iniciativa, podemos ver os reflexos de uma dinâmica que interliga o local e o global, embora essas conexões possam não ser visíveis para seus atores. Ao ser questionada sobre a autoria da iniciativa da lei, a entrevistada afirma que foi uma ideia do prefeito Sr. Johnny Lehmann, acrescentando que essa ação está ligada a sua perspectiva visionária de educação:

⁴¹ Quando abordo alfabetização, incluo todas as questões pertinentes a essa fase de aprendizado assim como as questões e discussões teóricas que envolvem o tema como a diferenciação entre alfabetização e letramento.

⁴² Disponível em: <http://www.editoratoka.com.br/>

E na área da educação, ele é um prefeito assim que tem uma visão, que é bem visionário. Então ele tem uma visão assim de que a escola pública tem que ser uma escola de qualidade e que a criança da escola pública muitas vezes não têm condições de fazer coisas que outras crianças os pais tem poder aquisitivo, como por exemplo por numa aula de inglês, um esporte, uma computação... (Entrevista S. Unbehaun, linhas, 9-13)

Confirmando a percepção que a ideia da lei foi do prefeito, ele mesmo pontua na resposta de seu questionário *“a iniciativa do projeto foi minha, depois repassei para a Secretaria de Educação, a qual desenvolveu a ideia junto aos professores, alunos e comunidade escolar”* (Questionário J. Lehmann, linhas 18-19) e enfatiza que buscou inserir em formato de lei porque *“quando busquei realizar esta ação, não pensei somente no meu mandato. Não quero isso caracterizado apenas como um projeto da minha gestão e sim da cidade”* (Questionário J. Lehmann, linhas 15-17).

Segundo ACP, as políticas são descentralizadas, mas existem outras esferas de poder acima do poder local. A iniciativa do prefeito está em garantir a continuidade da política para além do seu mandato: todavia o fato de inserir a LI no currículo não parece originar-se na sua pessoa. Existe, pois, uma liberdade limitada, uma ilusão de que as políticas são singulares, prova disso é que a pergunta *“Inspirou-se em outras cidades/ contextos?”* foi respondida negativamente. Ao chamar para si a iniciativa, o prefeito revela ecos de um discurso sobre o caráter imprescindível do inglês. Nesse caso, o discurso inquestionado transparece na mídia, alimentada pela fala oficial.

A ACP nos permite perceber que há nos movimentos locais reverberações do global de modo que o currículo local é reflexo de um currículo global. Ball (1999) discute a política educacional global e argumenta que, para entendê-la, bem como as tensões que lhe são próprias, é preciso observar de um lado *“as particularidades locais do processo de elaboração e de execução de políticas e, de outro, a necessidade de se levar em conta os padrões gerais e as aparentes convergências entre localidades ou aquilo que elas têm em comum”* (BALL, 1999, p.122). Na apropriação local das tendências globais há aproximações, adaptações, ajustes e criação. Nesse sentido, elucida que *“a globalização invade os contextos locais, mas não a destrói; ao contrário, novas formas de identidade cultural e de auto-expressão local estão, de forma causal, vinculadas com os processos globalizantes (GIDDENS apud BALL, 1999, p. 121).*

Por essa razão, em Rolândia, assim como em qualquer município em que suas instituições de ensino elejam a LI como a LE a ser lecionada, essa escolha não parece estar baseada em singularidades locais; pelo contrário, são os movimentos mundiais aos quais

a LI está conectada que alimentam sua expansão no mesmo passo que aumentam a necessidade do seu domínio. Portanto, a opção pela língua inglesa não é exatamente uma escolha livre, pois deriva de uma tendência mundial. Entendo, portanto, que ocorrem dois movimentos para alteração curricular em Rolândia: um é o de inserir aulas de LE e o outro o de restringi-las à LI.

Em Rolândia, o pano de fundo para a criação da Lei 3.446/2010 foi o discurso dominante da globalização e o caráter universal da LI. Contudo, para compreender melhor como foi embasada a alteração curricular que visou a atender essa demanda percebida, na próxima seção abordo, nos dados coletados, os argumentos empregados, responsáveis para justificar a criação da lei e, assim, tratar dos pressupostos e das interdiscursividades nos textos.

3.3 PRESSUPOSTOS E INTERDISCURSIVIDADE NA DEFESA DA INSERÇÃO DA LI

A discussão anterior buscou mostrar que não parece haver, para os envolvidos com a implementação da lei, uma clareza de que esta é resultante de fortes influências globais. Todavia, apesar de elas não se verem como parte de um cenário educacional resultante de forças econômicas, históricas e sociais, os dados mostram que os argumentos adotados para justificar a legitimidade da lei se vinculam ao discurso de modernidade que não pode prescindir da LI. Esse discurso se desdobra em muitos outros, que permitem conhecer quais outras influências colaboram para a implantação e defesa da lei e ajudam a vislumbrar a serviço de que propósitos educacionais a LI estaria no currículo de Rolândia. Lembro que o sentido de discurso adotado é aquele postulado por Fairclough (2003), segundo o qual, há diferentes modos de representar o mundo e as relações sociais. Tendo como foco a análise dos pressupostos e interdiscursividade, procuro mostrar a perspectiva dos participantes pesquisados e de textos oficiais produzidos. Busco, portanto, reconhecer os pressupostos que permeiam as falas dos atores envolvidos com a criação e implementação da lei 3.446/2010.

3.3.1 Pressupostos

Em resposta à questão (9) sobre sua relação pessoal com a LI e porque ela é importante, o prefeito declara que “*o inglês é a língua universal e deve ser aprendida por todos no mundo globalizado em que vivemos*” (Questionário J. Lehmann, linha 36 – ênfase

minha) perspectiva próxima àquela presente no Parecer redigido pelo CMER onde se lê “*tendo em vista que na sociedade moderna o acesso ao conhecimento amplia as possibilidades[...]*” (linha 47). No mesmo sentido, se lê no anexo II⁴³ do pregão de livros feito pela prefeitura de Rolândia, em janeiro de 2013, que “*saber uma outra língua tornou-se tão necessário para a vida atual para conseguirmos aprimorar em qualquer atividade profissional, seja no campo da educação, medicina, física, eletrônica, enfim em todas as áreas necessitamos ter o conhecimento de um outro idioma*”⁴⁴. Em todos esses excertos, percebe-se que o discurso é de que são as demandas da sociedade dita moderna que exigem certas aprendizagens, nesse caso a LI, que é instituída como “*língua universal*”, um **pressuposto existencial e proposicional** que estabelece para os interlocutores o lugar inquestionável ocupado pelo inglês na sociedade. Desse modo, é possível afirmar que os atuais movimentos globais, dentro dos quais a LI tem papel singular na história da humanidade, são influências explicitamente presentes nos discursos dos responsáveis, o que me permite caracterizar esse discurso como o da globalização ou da modernidade.

No entanto, os dados indicam que há também outras justificativas para inserção da LI na rede municipal de ensino de Rolândia. Há um discurso educacional, frequentemente invocado na formulação de currículos e parâmetros educacionais, os quais postulam que o acesso a uma LE abre portas para novos conhecimentos, permitindo o contato com outras culturas, diferentes formas de viver e de se organizar, ou seja, a aprendizagem de uma LE complementa a formação cultural. Essa é a primeira justificativa que embasa a fala do prefeito ao responder a questão: (1) Por que é importante ter a LI como componente curricular no município de Rolândia? Segundo o participante, “*A língua inglesa amplia o universo cultural das pessoas*” (Questionário J. Lehmann, linha 03); mais adiante coloca “*uma formação cultural mais completa*” (linha 30), além disso, o Parecer da CMER acrescenta “*contribuindo assim para melhoria da qualidade da educação no município*” (linha 52). Dessas afirmações se depreende que o acesso a LI não só incrementa o conhecimento dos estudantes como, no resultado final, toda a comunidade se beneficia disso. Nesses três trechos, é possível reconhecer dois **pressupostos valorativos** em “mais completa” e “melhoria”, pois denotam como o locutor avalia a importância da LI e também o que espera do ELIC e um **pressuposto proposicional** em “amplia o universo cultural” determinando o papel da LI na educação.

⁴³ Ver no Anexo D.

⁴⁴ Disponível em <http://www.rolandia.pr.gov.br/images/stories/editais/2012/130/Anexo_II_130.pdf> Acesso em 08. fev. 2013.

Atrelado ao discurso da melhora na formação cultural que o acesso a LI proporcionaria, está o pressuposto valorativo de que “*o conhecimento adquirido pelo próprio aluno fará dele um cidadão melhor*” (Questionário J. Lehmann, linha 33 – ênfase minha), sem especificar o que “melhor” significa para a identidade social do cidadão.

Também na mesma linha de raciocínio, porém lançando mão de um discurso mercadológico, da formação do estudante para o mercado de trabalho, o prefeito afirma que “*as empresas terão profissionais mais preparados*” (Questionário J. Lehmann, linha 32 – ênfase minha), afirmação que revela **pressupostos valorativos** destacados nos dois trechos anteriores. A noção de um cidadão mais preparado para o mercado de trabalho pode ser afinado com a existência da agência TRI que, por seu desejo de propagar mundialmente a região Norte do Paraná, exige profissionais hábeis a se comunicar em outras línguas, contribuindo para a necessidade do aprendizado da LI. Assim, percebe-se que há uma articulação de vários discursos (interdiscursividade) que justificam a lei 3.446/2010 pelas transformações sociais, coletivas que ela poderia trazer.

3.3.2 Interdiscursividade

No mesmo sentido, o Parecer, por fim, conclui que a lei em discussão se faz necessária porque Rolândia se tornaria “*um dos municípios pioneiros e visionários no sentido de ofertar mais do que o mínimo já exigido em lei*” (Parecer, l. 53). Trata-se do discurso do progresso, no sentido de ver Rolândia à frente de outras cidades da região. A ideia do município pioneiro de um povo visionário é uma espécie de reinvenção do discurso da terra do Eldorado, do lugar de oportunidade difundido pela CTNP e que teve eco naquela região no princípio da colonização. Essa também é a percepção da que a Sra. Silvia Unbehaun tem sobre o prefeito diante de sua iniciativa de propor a lei “*ele é um prefeito assim que tem uma visão, que é bem visionário*” (Entrevista S. Unbehaun, linha 9). O discurso parece se apoiar na possibilidade da reinvenção, permitindo perceber que a cidade se projeta no futuro, é o discurso do devir, onde as escolhas são pautadas pelas urgências do presente como o exercício da cidadania, em que são cruciais a formação de profissionais mais preparados para o mercado de trabalho e de cidadãos culturalmente informados.

Cabe questionar porque a LI é a eleita uma vez que outras LEs, como o alemão, também poderiam proporcionar benefícios legítimos para aquela cidade? Parece que, no universo de possibilidades dos implementadores, havia dois caminhos disponíveis: o da tradição e o da modernidade. A tradição pautada pelo reavivamento da memória cultural

rolandense, no qual a língua alemã teria espaço, é a escolha que o município faz atualmente ao promover todo ano a *Ocktoberfest*, os grupos folclóricos, ao construir um portal na entrada da cidade com fins turísticos aos moldes da arquitetura alemã. Isto é, a tradição é cenário para o turismo, assim Rolândia constrói e mantém uma identidade relacionada à tradição da cultura alemã, ou seja, com valores ligados ao seu passado. Por outro lado, há também o discurso da modernidade, do progresso que tem os olhos em direção ao futuro, lugar onde a LI é a língua eleita globalmente. Por isso, no desejo de ascender, de ser um dos municípios “*pioneiros e visionários*”, ou seja, singular no contexto regional, porém equiparando-se as tendências globais (Parecer, linha 53), que os atores envolvidos fazem uma escolha conectada à busca de uma identidade moderna. Nela o próprio sentido de cidadão se altera, pois não se trata mais de um indivíduo que irá agir apenas no espaço da sua cidade, uma vez que as dinâmicas contemporâneas exigem que ele aja no mundo. Assim, preparar para a cidadania passa a ser dar as ferramentas para que ele seja capaz de agir tanto a nível local quanto global.

Desse modo, a cidade procura conciliar duas identidades: a tradicional e a moderna; e o faz ao vislumbrar os aspectos benéficos de uma e de outra, que se ajustam porque cada uma, ao seu modo, atende à necessidade do crescimento econômico do município. Não se trata de dizer que, com a Lei 3.446/2010, está se negando a origem alemã, ela faz sentido, sim, e tem espaço na vida da cidade. A tradição é, portanto, a afirmação do local enquanto a modernidade é a busca por equiparar-se aos movimentos globais, busca essa que se materializa pela implementação referida lei. Ao relatar os primeiros resultados das aulas de LI, o prefeito relata que “*no aniversário da cidade comemorado no dia 29 de junho, as crianças se apresentam em inglês no evento comemorativo do município*” (Questionário J. Lehmann, linhas 63-64), mostrando que a identidade moderna já começa a ser fortalecida publicamente em eventos municipais, conforme os excertos retirados dos sites demonstram.

É possível concluir que o discurso do progresso, amparado pelos discursos da formação cultural, da preparação de profissionais para o mercado de trabalho estão por trás da justificativa para inserção curricular do inglês. Soma-se a isto o discurso da igualdade, uma vez que, entre a criação e aprovação da lei, algumas escolas da rede já ofertavam aulas de LI ainda em forma de projeto. No entanto, nem todas as escolas (e conseqüentemente, nem todas as crianças) eram contempladas.

O Parecer refere-se a essa realidade do projeto piloto já existente no município e ancora-se nas vozes da comunidade diretamente envolvida (intertextualidade implícita), ao afirmar que as aulas de LI tinham uma “*ótima aceitação por parte dos alunos e pais*” (Parecer, linhas 25 e 26) e também ao fato de que as escolas da rede particular de ensino

estavam à frente, já oferecendo essas aulas a partir da educação infantil (Parecer, linhas 12 e 13). Fundamentando-se no discurso político de que “*todos têm direito a educação de qualidade*” (Parecer, linhas 13 e 14), o Parecer argumenta que a LI deve passar a fazer parte do projeto político pedagógico de cada escola (Parecer, linha 20). Desse modo, a lei elevaria a qualidade do ensino uma vez que garantiria a não interrupção das aulas (linha 21) durante os anos letivos do EFI, assegurando a todos oportunidades iguais.

As questões políticas envolvendo as diversas classes sociais convida a reflexões sobre o caráter democrático da lei. Numa entrevista a Santos (2004) sobre políticas educacionais, Ball se posiciona em relação aos sacrifícios que a classe média faz para dar a seus filhos oportunidade de sucesso profissional, pagando a eles escolas particulares, cursos viagens, materiais etc. Apesar de considerar esses esforços legítimos, ele acredita que essas posturas aumentam a competitividade dentro da classe média e as desigualdades entre esta e as classes menos favorecidas.

Na mesma entrevista Ball esclarece que a classe média cria consequências que recaem sobre todo o sistema educacional ao colocar suas individualidades e desejos à frente dos interesses sociais. Entretanto, ele argumenta que sua crítica não é para a classe média, até porque não é possível tomá-la de forma unitária, mas, sim, para as políticas educacionais que colocam os valores, o conhecimento e o capital social dessa classe como privilegiado dentro do sistema escolar. Assim, é possível constatar que, subjacente ao discurso de igualdade de acesso à educação, há o discurso da competitividade, já que as crianças de classes menos privilegiadas estariam ganhando ferramentas para competir com os filhos de classes mais privilegiadas.

O discurso político de direitos iguais a todos, defendido pelo CMER, ecoa no discurso veiculado nas propagandas do governo federal da gestão 2006-2010 (período que coincide com o momento de criação e votação da lei) que proclamava “Brasil um país de todos”. É uma retomada da intenção da construção de uma identidade local sintonizada com a nacional e de uma política que seja direcionada pela noção de que todos são iguais, com oportunidades e direitos equânimes. A voz da política preocupada com todos e com o amanhã também ecoa nas palavras do prefeito ao justificar a criação da lei 3.446/2010 “*para garantir uma política educacional no município e ter continuidade em outras gestões*” (Questionário J. Lehmann, linha 14). Em seguida, acrescenta “*não quero isso caracterizado apenas como um projeto da minha gestão e sim da cidade*” (Questionário J. Lehmann, linhas 15-16). Aqui o discurso político e de gestão política unem-se às intenções de construir a cidade com uma

identidade moderna, a partir do momento que a lei garante a prática de ensino de LI no sistema educacional da cidade.

Para convencer os legisladores da importância da lei, o CMER pontua que os alunos egressos da educação básica fornecida pelo município passarão a frequentar o EFII onde as aulas de LE são obrigatórias (em que a LI é a língua majoritariamente eleita) e que, ao iniciar a 5ª série/ 6ºano, o estudante *“já tenha conhecimentos prévios que o auxiliam a desenvolver seus conhecimentos de forma satisfatória e com um desempenho acadêmico superior aqueles que não tiveram igualmente esta oportunidade”* (Parecer, linhas 27 a 29). Novamente mesclam-se o discurso da qualidade da educação que se espera proporcionar às crianças rolandenses e o discurso da competitividade, segundo o qual, o aluno que teve contato com o ensino de LI teria um rendimento superior em relação aos que não tiveram essa oportunidade. Para embasar a hipótese de um futuro desempenho escolar melhor do aluno, articula-se um discurso acadêmico em que estão implícitas as vozes da teoria da HPC. Esse discurso postula que *“a melhor idade para desenvolver a capacidade de aprender uma segunda língua”* (linhas 49 e 50) é *“o início da escolarização”* (linha 49), desse modo, o aluno que teve suas capacidades de aprendizagem melhor aproveitadas pode ter um desempenho melhor em sua vida estudantil, em termos de aprendizagem de língua.

Portanto, ao responder o questionamento de quais justificativas possibilitaram a inserção da LI em Rolândia, é possível elencar uma série de discursos que se inter-relacionam e que se vinculam ao discurso da modernização a partir de referência à globalização (formação para o mercado de trabalho), à eficiência (qualidade de ensino), à competitividade (formação educacional superior), à igualdade (dos direitos ao acesso à educação de qualidade), amparado pelo discurso científico (facilidade das crianças em aprender uma LE).

3.4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Tendo abordado os pressupostos e a interdiscursividade nas justificativas para a implementação da LI em Rolândia, dedico-me agora a analisar o texto da lei e suas condições de produção, a partir dos dados disponíveis.

Conforme já mencionado, a lei foi precedida por um projeto de lei encaminhado à Câmara Municipal, que solicitou parecer do Conselho Municipal de Educação.

Dentro dos modos de representação, ligado a formas particulares de representar algo do mundo, que, segundo Fairclough (*apud* RAMALHO & RESENTE, 2011),

estão embutidas as ideologias, assim como “as maneiras como atores sociais são representados em textos podem ter implicações ideológicas” (LEEuwEN, 2008 apud Ramalho & Resende, 2011). Assim, os atores representados dentro da Lei nº 3.446/2010 demonstram o posicionamento do estado diante do processo de implantação desta, e sua concepção acerca de LI e a que ela está conectada na atualidade. Os atores citados nela são: o município de Rolândia, a Secretaria Municipal de Educação, Institutos, Universidades, Clubes, Organizações Não-Governamentais, Pessoas Jurídicas e Iniciativa Privada.

Quando o município está representado pela Secretaria Municipal da educação, seu papel é de agente ativo ao qual se atribui uma responsabilidade, indicado pelo verbo “dever” (art. 6º). Entretanto quando o papel do município está indicado pela modalização “poder” (art. 8º) ele abre para si possibilidades de ações que o verbo “dever” não permitiria, dando espaço para atuações opcionais como firmar parcerias com outras instituições (como institui o art. 8º § I e II). Essas parcerias, por sua vez, colaborariam para a implementação da lei. A análise dos verbos reforça a noção de que o Estado deixa espaço para parcerias do tipo público-privado.

Esse tipo de parceria é um dos efeitos da globalização: a interpenetração entre fenômenos locais e globais é o que vimos anteriormente denominado de “glocalização” (PETERSON apud DEWEY, 2007), ou seja, quando há uma mistura tão grande entre características locais e globais que se torna difícil delimitar a fronteira entre esses dois espaços. Esse é um movimento que pode acontecer em diversos aspectos como, por exemplo, culturais e linguísticos, mas como é para as questões políticas que Ball (2001) se volta, ele enxerga sob a lógica da “glocalização” o movimento de “empréstimos de políticas”, a partir do qual é possível notar padrões em ações, posicionamentos e métodos políticos que se repetem em nível global.

Nesse sentido, é possível ver nos dados indicação de que há uma política que repete padrões globais no texto da Lei 3.446/2010. Além disso, diante da inexistência de políticas nacionais para ensino de LIC, há também um vazio em relação a orientações educacionais e os materiais didáticos existentes são todos de editoras privadas. Daí que o município, por meio da Secretaria Municipal de Educação, precisou fazer uma parceria com a editora Toka, que ganhou o edital para fornecimento do material e participou das reuniões para organização do currículo de LI juntamente com os professores de LI e a diretora pedagógica da Secretaria de Educação (Questionário J. Lehmann, linhas 50-52). Trata-se de uma filiação que une governo, sociedade civil e instituições privadas.

A solução de encontrar parceiros fora dos poderes do município é um modo de fragmentar não só o poder, mas também a responsabilidade do governo, que pode ser tanto de nível financeiro quanto pedagógico, abrindo-se assim à participação de outras esferas. Esse é um movimento que acontece cada vez mais no mundo todo. O Estado dá espaço para participação de outros setores da sociedade, estabelecendo formas de parcerias público-privadas como a terceirização, quando apenas parte da empresa ou empreendimento é dado a outra instituição, ou privatização quando o Estado vende uma empresa sua, muitas vezes, passando a ser apenas sócio minoritário. Ambas as situações são impulsionadas por falta de recursos financeiros ou técnicos do Estado para gerir com igualdade frente ao mercado.

Segundo Ball (2001), as políticas que tomam esse caminho estão conectadas a valores de mercado, a desejo de competitividade, de performatividade. Questões sobre o “novo paradigma da gestão pública” são discutidas por Ball (2001) que recorre ao relatório de 1995 da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para comprovar seu ponto de vista de que, na arena da prática as políticas, têm-se criado novos valores, novas subjetividades e novas relações. É uma política que une mercado e gestão, por isso tão focada no cumprimento de metas e objetivos. Assim, para alcançar a performatividade desejada, o Estado estabelece nova relação com o setor público a fim de torná-lo competitivo “a mercantilização e a privatização são opções políticas importantes neste contexto” (OCDE, 1995 apud BALL, 2001, p.104).

No contexto de Rolândia, é possível dizer que a opção da lei em prever a parceria com outros setores e associação feita entre a Secretaria de Educação e a editora Toka buscam dar qualidade ao ensino de LI na rede pública, que ainda está construindo um *know how* na área de ensino de LI. O acesso a um livro didático confere qualidade ao ensino, pois, quando se trata do aprendizado de LI por crianças ainda em fase de alfabetização, é necessário dar a elas referencial visual e auditivo para facilitar o contato com a língua, ou seja, há, nessa política educacional, tanto características de empréstimo de políticas globais quanto aspectos de uma gestão interessada no mercado. A percepção de que a LI está ligada aos movimentos do mercado, da economia e do capital e, por consequência, da globalização, é notável na fala do prefeito de Rolândia e no Parecer, como visto anteriormente.

É interessante considerar que a política educacional discutida nesta pesquisa tem em sua essência uma característica democrática, de igualdade de acesso, pois a iniciativa de ofertar, por meio legal, aulas de LI para todas as crianças da rede municipal de ensino parece se contrapor a princípios de exclusão e de desigualdade social. Ao responder o questionário, o prefeito aponta o caráter democrático da lei: “*as famílias poderão ver seus*

filhos tendo oportunidades que às vezes não poderiam ofertar, pois todas as escolas (centrais, dos bairros e de periferia) têm inglês” (1.33 e 34). É justamente esse o diferencial que uma lei pode ofertar, pois, ao ser instituída, suas designações devem ocorrer de forma igual a todos. Assim, mesmo escolas situadas em regiões periféricas podem usufruir do benefício que a lei traz.

3.5 CONTEXTO DA PRÁTICA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI

A política institucional que criou a obrigatoriedade de oferta da LI, e iniciada com a Lei promulgada em outubro de 2010, ainda está em fase de implantação.

Várias demandas foram criadas: a principal delas foi, e ainda é, a contratação de professores com perfil para lecionar LIC. A Lei 3446/2010 explicita que a formação exigida é a específica para área de atuação de ensino de línguas, nesse caso o curso de Letras-Inglês. Em caráter emergencial, a Prefeitura abriu um Processo Seletivo Simplificado (PSS), ou seja, foram feitos contratos por um ano para suprir a demanda, já que, com a lei aprovada, todas as escolas e turmas deveriam ser contempladas e não havia professores suficientes contratados. A exigência para o PSS, contudo, não foi tão rígida, devido ao caráter desse tipo de processo de seleção. Os candidatos levaram seus currículos e foram avaliados os cursos de inglês que já haviam feito, em nível acadêmico ou não, e a experiência que tinham em sala de aula independentemente do nível em que tivessem lecionado. Foram contratados seis professores PSS para lecionar as aulas de inglês da rede municipal.

O ritmo pareceu seguir bem durante o ano que durou o contrato do PSS, em que esses professores extras estavam atuando. A Secretaria Municipal de Educação passou a fazer reuniões semanais com os docentes quando foram discutidos textos para esclarecer as dúvidas do grupo sobre a melhor idade para aprendizado e a interferência da aprendizagem de uma LE durante a fase de alfabetização. Essas reuniões contavam também com assessoria da Editora Toka, fornecedora dos materiais didáticos. Além disso, discutiu-se também uma proposta curricular para LIC, pois, como já apontei, não há nenhuma orientação nacional a esse respeito e uma proposta foi produzida pelos professores, um Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴⁵. A Sra. Silvia Unbehaun, explicou que:

⁴⁵ Ver no Anexo C deste trabalho. O Projeto Político Pedagógico do município acerca do ELIC não foi objeto de análise neste texto, pois esse documento é de natureza mais pedagógica e busquei focar a análise das políticas públicas para a implantação da disciplina de LI, portanto interessam as formas de organização e os movimentos em torno dessa implementação. Acredito que a análise do PPP

[...] se a Secretaria fizesse a proposta, viraria uma coisa de cima para baixo, então a gente pensou: vamos então durante os encontros, semanais que a gente tem com os professores de inglês, vamos já começar a trabalhar em cima da proposta. Quais os conteúdos? E aí a gente cuidou muito assim, para que não pegasse o livro didático abri-se lá no índice e no sumário “então vamos trabalhar assim” (Entrevista S. Unbehaun, linhas 154-157).

Com o fim do primeiro ano do contrato de PSS, havia falta de professores em toda a rede e a Prefeitura então resolveu abrir um concurso público para contratação de professores efetivos. A partir daí a questão sobre a formação do professor para lecionar LIC entrou em foco. A intenção da Diretora de Ensino era de “*montar um concurso, o concurso específico para inglês e daí tudo que eu pude aqui fazer na Secretaria para isso, eu fiz*” (Entrevista S. Unbehaun, linhas 233-234). Contudo, a falta de políticas nacionais orientando o ensino de LIC criou barreiras na hora da execução das provas. A instituição responsável pelo concurso, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), viu-se impedida de realizar um concurso com as especificidades necessárias pela falta de leis em âmbito nacional regularizando esse ensino. Ainda que houvesse a lei do município de Rolândia, a instituição deveria seguir a orientação do Núcleo Regional de Educação de que professor para atuar nas séries iniciais tem que ter cursado primordialmente Pedagogia ou Magistério. Com isso os professores que tinham formação em LI e que até já estavam atuando no PSS, mas que não tinham curso de Pedagogia ou Magistério foram impedidos de realizar o concurso. O sentimento geral foi o de frustração:

É, se o federal não exige ainda nas séries iniciais, o estadual não exige ainda, daí nos não conseguimos fazer, então foi muito frustrante porque todos eles já estavam assim estudando, se preparando. Eu acho que a própria UEL não tinha assim, nunca... Realmente, acho que feito para esse nível, nunca tinha feito um concurso para as séries iniciais de inglês. Então foi um impedimento, e aí eles não puderam participar (Entrevista S. Unbehaun, linhas 238-242).

Desse modo, foram desfeitos os vínculos com os professores que já estavam atuando na rede, que haviam manifestado interesse em dar aulas de inglês e nos quais a Secretaria de Educação já estava investindo com as reuniões semanais. A partir daí o impasse passou a ser encontrar dentro da própria rede de ensino professores que tivessem interesse em lecionar LI, pois a lei precisa ser cumprida, ou seja, é preciso disponibilizar professores

exigiria uma discussão mais afinada com as questões de ensino-aprendizagem específicas da área de ensino de LIC.

suficientes para a demanda do município. Segundo a Sra. Silvia, são necessários cerca de 22 professores de LI para atender todas as turmas das 12 escolas municipais.

Um dos professores que não conseguiu fazer o concurso foi contratado pela editora Toka, que distribui os livros para as escolas. Desde então ele atua como representante dela nas reuniões semanais com os professores de LI na rede municipal de Rolândia. Conforme relatou a entrevistada, as dificuldades que esses professores apresentam são tanto pedagógicas quanto linguísticas e esses encontros servem tanto para instruir sobre a metodologia proposta pelo livro adotado quanto para desenvolver as partes de pronúncia e fluência de língua. Ainda assim, ela declara que gostaria de poder investir mais em seus professores e proporcionar a eles, por exemplo, um curso de idioma (Apendice B, linhas 282 a 284).

A fim de encontrar professores atuantes na rede a referida Secretária Municipal, elaboraram-se fichas de intenção as quais foram distribuídas pelas escolas para encontrar profissionais com interesse em lecionar inglês e ter uma reserva de opções da qual se possa dispor sempre que necessário. E, assim, a Sra. Silvia relata “*daí eu consegui alguns professores que iniciaram este ano, né, que vieram nessa leva de que ‘nunca trabalhei, mas tenho interesse, não tenho formação, mas tenho interesse’*” (Entrevista S. Unbehaun, linhas 310-311). E, até o momento da entrevista, a situação seguia assim:

Hoje a gente tem inglês, um distrito que tem só 5 turmas na escola, hoje a professora que trabalha lá, ela trabalha inglês e outras disciplinas. Então os nossos professores de inglês, eles não são hoje específicos de inglês. Por que eu não consigo manter financeiramente esses professores. Então, ele dá aula de inglês e literatura, que é muito próxima da área que ele tem formação em Letras [...]

MARIANA: Mas nesse caso ele tem a formação em Inglês?

DIRETORA DE ENSINO: Tem. Agora vai ser a primeira vez esse ano, agora no retorno das férias que eu vou ter que pegar um pedagogo, que assumiu um dia, tá faltando um dia para fechar.

Portanto, já começa a haver situações em que um professor apenas com formação em Pedagogia passa a lecionar as aulas de LI, já que é muito difícil encontrar profissionais com as duas habilitações: Letras-Inglês e Pedagogia ou Magistério.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que por ocasião do concurso público já existia previsão, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE/CEB 7/2010), para a contratação de professores formados em Letras-Inglês:

Art. 31 – Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º. Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, **o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular. (meu grifo).**

§ 2º. Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

Isso evidencia quão incipiente ainda é a área e quão desencontradas são as informações para os responsáveis pela contratação de profissionais. Em Rolândia, houve uma necessária adaptação: as vagas dos professores de informática foram transformadas em vagas para os professores de LI. Alegou-se que professores de informática seriam desnecessários a partir do momento que os próprios professores regentes deveriam estar aptos a trabalharem os conhecimentos com as crianças, usando as ferramentas que o computacionais. Como seria de se esperar, houve posicionamentos contrários e a favor dessa decisão que acabou gerando outro problema: os professores de informática conseguiam dar conta da manutenção básica dos laboratórios e, por enquanto, o município não tem profissional para isso, como há, por exemplo, nas escolas da rede estadual de ensino.

Na implementação de política, questões da Política também entram em cena. Entraves burocráticos podem tornar o percurso mais penoso, como por exemplo, a dificuldade em demandar verba para compra de materiais não só no início do mandato (ver linhas 62 e 63), mas também, ao fim, como contou a Diretora de Ensino:

[...] nós estamos até muito preocupados, muito preocupados mesmo, porque a gente já tem agora em pleno junho que fechar todo o orçamento, porque dependendo de ficarmos ou não, nós temos que ir fechando as contas, né, e daí a gente tá assim, bem preocupado, porque é caro, é oneroso, não é um município tão grande, então é bem oneroso esse material (Entrevista S. Unbehaun, linhas 390-393)

Em janeiro de 2013, foi aberto pregão⁴⁶ para compra dos livros. De acordo com o edital, cada livro custa para a prefeitura R\$ 61,97 (sessenta e um reais e noventa e sete centavos) e é consumível anualmente para 8.000 (oito mil) alunos, contemplando todo o EFI e

⁴⁶ Pregão nº130/2012. Disponível em: http://www.rolandia.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=57&Itemid=119 > Acesso em 08. fev 2013.

a última turma da Educação Infantil, perfazendo um total de R\$ 495.760,00 (quatrocentos e noventa e cinco mil setecentos e sessenta reais). Em 2012, Rolândia teve verba total de R\$ 118.316.620,66⁴⁷ sendo R\$ 21.570.433,79⁴⁸ destinados à educação, ou seja, aproximadamente 18% da renda total. Se esses valores se mantiverem para o período de 2013, então aproximadamente 2,3% da verba destinada à educação foram para compra do livro didático de inglês. É um investimento significativo e importante para o andamento das aulas de LI, demonstrando o compromisso dessa gestão com essa nova prática de ensino.

A narrativa acima demonstra o quanto uma mudança curricular pode ser complexa, permitindo compará-la com outras experiências internacionais, como será feito no capítulo seguinte. Por conseguinte, da mesma forma que a prática de ensino de LIC se propaga pelo mundo, as dificuldades encontradas são quase sempre as mesmas e olhar para essas experiências é um modo de procurar exemplos e evitá-los mais à frente.

Neste capítulo, apresentei análise de dados mostrando como vários discursos se somaram para justificar a inserção da disciplina de LI no município de Rolândia, permitindo perceber que esses discursos e modos de ação política estão conectados a questões globais e ao desejo de pertencer ao mundo globalizado. Os relatos do contexto de prática possibilitaram visualizar os desafios impostos pela interferência do currículo escolar e o quanto elas movimentam várias esferas de poder e de Política. Em seguida, apresento a situação do ensino de LIC globalmente, abordando as políticas desenvolvidas em vários países do mundo e os desafios encontrados tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na manutenção dessa prática e os debates que envolvem essas questões em âmbito global e local, no que diz respeito ao contexto de Rolândia.

⁴⁷ Disponível em <<http://transparencia.rolandia.pr.gov.br:8080/pronimtb/index.asp?acao=2&item=1>> Acesso em 08. fev. 2013

⁴⁸ Disponível em <<http://transparencia.rolandia.pr.gov.br:8080/pronimtb/index.asp?acao=3&item=4&visao=2&ano=2011&mesinicial=1&mesfinal=12&unidadegestora=0&orgao=8>> Acesso 08. fev. 2013

CAPÍTULO 4

ENSINO DE LIC: EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Este capítulo parte do entendimento de que além das forças que levam ao ensino da LI em todo mundo e das discussões sobre as razões para isso, essa prática de ensino já se constitui como uma tendência mundial e, por isso, pode possuir traços característicos, desafios comuns e dificuldades semelhantes entre as experiências em andamento em vários países do mundo. Partindo desse pressuposto, procuro responder a seguinte pergunta: *Há semelhanças entre as experiências locais e os relatos globais na implantação do ELIC, quais?*

Para tanto abordo as tendências e práticas do ELIC em âmbito internacional, discutindo questões relativas ao papel e o uso do inglês, buscando um contraponto com os relatos locais fornecidos em entrevista pela Diretora de Ensino do Município de Rolândia. Nesta discussão, importam as políticas educacionais existentes que sustentam, ou não, a prática de ensino de LIC nos contextos global e local, pois essas políticas têm impacto direto sobre as práticas de ensino. Tal aproximação poderá abrir caminhos para direcionar futuras políticas educacionais, dando aos responsáveis pela sua implementação uma noção mais exata dos desafios que podem surgir e do tipo de recursos humanos e financeiros necessários.

A fim de tratar do ELIC no contexto mundial, recorro a dados e pesquisas publicadas no período 2000-2011, os quais permitem entender como o ensino de LIC tem se configurado, levantando questões como a formação e prática do professor, a produção do currículo de LIC, o papel da comunidade escolar e as leis e diretrizes em torno dessa prática de ensino. Ao fim, pretendo ter dado ao leitor a oportunidade de conhecer as forças que promovem o ensino de LIC e também aquelas que retraem a expansão de um ensino equitativo, com qualidade pedagógica e linguística. Para isso, este capítulo está dividido em três partes: primeiro uma retomada dos dados colhidos nos relatórios internacionais sobre o tema em pauta dando ênfase aos pontos supracitados; em seguida, um delineamento das principais questões/ dificuldades apontados pela Diretora de Ensino; e, por fim, uma reflexão relacionando os dois contextos no sentido de definir semelhanças e caminhos possíveis.

4.1 O ENSINO DE LIC NO CONTEXTO GLOBAL E LOCAL

A seguir apresento quatro publicações internacionais comprometidas com diferentes facetas das discussões do ensino de LEC/LIC, das quais três são bastante recentes,

o que por si só denota a crescente importância que essa prática de ensino tem tomado no meio acadêmico. Vale ressaltar que apenas uma delas não discutiu especificamente o ensino de LIC e, sim, de LEC, devido ao seu contexto de pesquisa. Em seguida, farei uma tomada do que essas publicações trazem sobre o cenário internacional, costurando as informações a fim de discutir os aspectos mais pertinentes e recorrentes nesses textos.

Publicado em 2011, o relatório intitulado ELLiE (Early Language Learning in Europe – Aprendizagem Precoce⁴⁹ de Línguas na Europa) investiga as políticas e implementações do ensino de LE em 7 países da Europa, a saber: Croácia, Espanha, Holanda, Inglaterra, Itália, Polônia e Suécia. Essa pesquisa ocorreu entre 2006 e 2010, patrocinada pela Comissão Europeia e com apoio do Conselho Britânico, tendo como alvo 1.400 crianças em escolas primárias. Nesse documento, discute-se, política e socialmente, as vantagens e os desafios do ensino de LEC diante de experiências de escolas e crianças em seus contextos particulares de aprendizagem. Trata-se de um estudo único, de cunho tanto quantitativo quanto qualitativo, que delinea a situação do ensino de LEC na Europa, fornecendo dados e bases para futuras ações de intervenção políticas e educacionais (ENEVER, 2011).

Resultado do projeto “Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners” (Investigando Práticas Globais de Ensino de Inglês para Crianças) o texto de mesmo nome, também publicado em 2011, foi uma iniciativa do Conselho Britânico com colaboração da Universidade de Aston, no Reino Unido. O intuito era descobrir, entre outras coisas, quais são as políticas que moldam as práticas de ensino de LIC ao redor do mundo, entender como professores lidam com seu papel e sua responsabilidade, além de verificar quão eficazes podem ser as soluções locais para problemas pedagógicos e como elas ecoam no mundo. Para isso, foi realizada uma pesquisa que resultou em 4.696 respostas de 144 países de todos os continentes, além de estudo de caso a partir da observação da prática de ensino de cinco salas de aula em cinco diferentes países: Colômbia, Itália, Coreia, Tanzânia e nos Emirados Árabes (GARTON; COPLAND; BURNS, 2011).

Sobre a temática do ensino de LIC, porém com foco na implementação de políticas, há um volume com 28 artigos que refletem o rumo dos debates e as experiências de ensino de LIC em 12 países (incluindo o Brasil), publicado em 2009: “Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives” (Políticas e Implementações de Língua Inglesa para Crianças: Perspectivas Internacionais). Trata-se do resultado do primeiro evento que se propôs a discutir essas questões. Realizado em 2008, em

⁴⁹ Em inglês, é utilizado o termo *early learning* que traduzo aqui como *aprendizagem precoce* para se referir ao ensino de LI para crianças na faixa etária aproximada dos três aos doze anos de idade.

Bangalore, Índia, foi promovido pelo IATEFL/Young Learners Special Interest Group⁵⁰ e o Conselho Britânico (ENEVER *et al*, 2009).

Publicado em 2000, o “Research into Teaching English to Young Learners” (Pesquisa em ensino de Inglês para Crianças) - igualmente apoiado pelo Conselho Britânico - não é menos importante porque os apontamentos que traz a respeito dos caminhos que as pesquisas na área de ensino de LIC estavam começando a seguir e quais lacunas eram importantes ser preenchidas levantou o véu sobre a questão, influenciando o rumo das pesquisas subsequentes, movimento perceptível nos textos e relatórios supracitados (MOON; NIKOLOV, 2000). É o resultado de dois eventos, uma conferência internacional sobre pesquisa em Ensino de Inglês para Crianças, que ocorreu em Budapeste, Hungria, em 1999, e de uma conferência nacional em Pulawy, Polônia, sobre experiências de aprendizagem de crianças ocorrida no mesmo ano.

O Conselho Britânico, não por acaso, tem seu selo em todas as publicações apresentadas. Seu objetivo principal é estimular os laços entre o Reino Unido e outros países nos quais esteja presente através de ações artísticas, educacionais e esportivas pela e para LI. Assim, apesar de não ter fins lucrativos, seu produto primeiro é o inglês e, ao incentivá-lo, promove também seu país, seu mercado e perpetua sua cultura, já que a língua é a expressão máxima de um povo. Desse modo, vale lembrar que o interesse de um órgão como o Conselho Britânico em patrocinar pesquisas como essas é impulsionado pelo desejo de conhecer esse mercado educacional, a fim de promover políticas educacionais que estejam de acordo com os interesses desse grupo.

O tipo de atividade que o Conselho Britânico promove é o que Phillipson (1992) entende por ‘anglocentrismo’ (*anglocentricity*), ou seja, colocar toda a cultura da língua inglesa (nesse caso, o inglês britânico), o que ela representa ou é capaz de movimentar numa posição de superioridade diante dos valores de outras línguas. Trata-se de um modo de vender seu produto: a língua e toda sua bagagem. Portanto, nessa perspectiva, “o ensino de língua inglesa tem aspectos econômicos, bem como ideológicos”⁵¹ (PHILLIPSON, 1992, p.49). O processo de disseminação da LI é entendido como natural e neutro, sua importância é descrita no relatório anual do Conselho Britânico como língua global que traz benefícios e desenvolvimento social e econômico para todos os usuários (British Council Report 1995 *apud* HOLBOROW, 1999, p. 55). Essa reflexão se justifica porque é importante não perder de

⁵⁰ IATEFL- International Association of Teachers of English as a Foreign Language (Associação Internacional de Professores como Língua Estrangeira) /Grupo de Especial Interesse em Aprendizizes Precoces.

⁵¹ No original: “ELT therefore has economic well as ideological aspects”

vista as razões pelas quais, muitas vezes, o ensino de LI e as pesquisas nesse campo são impulsionadas.

Além disso, questões relacionadas à propagação da LI como produto levam consigo por trás da promoção, aparentemente ingênua da língua, o que Phillipson (1992) denomina de “imperialismo linguístico”. Nessa perspectiva, não é só o código linguístico que está em jogo, de fato este representa as desigualdades culturais, políticas e sociais sobre as quais a LI se estabeleceu, ao se impor diante de outras línguas, com poderio “estrutural e cultural”⁵² (PHILLIPSON, 1992, p. 47) que legitimaram e continuam a legitimar o domínio do inglês no mundo. Assim, aqueles que usam a LI trazem para si o benefício e o prestígio social do qual essa língua desfruta em nossa sociedade e, desse modo, também ajudam a perpetuar as desigualdades.

A fim de melhorar a educação e, para tanto, reconhecendo a importância do papel do professor, a Comissão Europeia encomendou, em 2008, um estudo à Rede Eurydice para que avaliasse o quanto os investimentos anteriores já feitos tinham dado aos professores e as escolas maior autonomia. Como resultado, descobriu-se que havia três tipos de professores de LE nas escolas primárias: os *generalistas*, qualificados para ensinar qualquer disciplina do currículo, ainda que com formação específica na LE, contudo com alguma fluência no idioma; o *especialista* que é habilitado e com formação para ensinar duas disciplinas, incluindo a LE, ou apenas a LE; e os *semiespecialistas*, qualificados para ensinar três ou mais disciplinas, uma delas sendo LE. Um quarto tipo ainda foi identificado pelo ELLiE: o *não qualificado*, que seriam falantes nativos ou que teriam títulos acadêmicos na língua alvo.

A preocupação com a qualificação dos professores e a implicação direta entre formação profissional e qualidade do ensino de LEC/LIC remonta as primeiras experiências de ensino para anos iniciais em larga escala e é sempre apontada como questão primordial para que se alcance bons resultados no ensino de LEC/LIC. Entre os textos do *Research into teaching English to Young Learners* (MOON; NIKOLOV, 2000), há relatos de tentativas de implementação do ensino de LIC em âmbito nacional, como no caso da Itália. Lá o Ministério da Educação começou, em 1977, a patrocinar aquela prática de ensino. Contudo, de acordo com o autor, dez anos depois já havia desestímulo e falta de profissionais para atuar nas escolas elementares. Um dos fatores preponderantes para esse quadro foi a falta de investimento e planejamento para a formação e qualificação dos profissionais (HILL, 2000).

⁵² Aspectos estruturais estão relacionados a propriedades materiais, como instituições, distribuições financeiras; e aspecto cultural refere-se ao imaterial, como ideologias e atitudes.

Na Eslováquia, os autores (FARKASOVÁ; BISKUPICOVÁ, 2000) relatam a experiência de um projeto que também implementava o ensino de LEC em várias escolas por todo o país. Apesar de a pesquisa ter como foco as habilidades cognitivas dos alunos, com frequência o texto alerta para o conhecimento linguístico e pedagógico que os professores devem ter para lidar com as crianças. Na Croácia, um projeto ambicioso, iniciado em 1991, que tinha como meta o ensino de várias LEs, obteve o apoio do Estado até ser retirado após alguns problemas, dentre os quais o insucesso em treinar⁵³ um número suficiente de professores (DJIGUNOVIC; VILKE, 2000). Situação semelhante ocorreu na Escócia (BLONDIN *et al*, 1998) que, por falta de profissionais especializados, teve modificados os rumos do projeto original. A pouca qualificação de professores também é apontada para o baixo rendimento dos alunos num projeto semelhante aos anteriores desenvolvido em Bangladesh (HOQUE, 2009).

O estudo relatado por Garton *et al* (2011) apontou como conclusão cinco recomendações para a melhora do ensino de LIC no mundo. Três delas recaem sobre o professor, tanto nos aspectos de formação pedagógica e linguística, quanto em como viabilizar oportunidades para que eles troquem experiências em âmbito nacional e internacional, a fim de incorporar novas atitudes, conhecimentos e saberes às suas práticas de ensino e posturas pedagógicas.

Essas recomendações não são indícios apenas de que a formação do professor é decisiva, como é para qualquer prática de ensino, mas, sobretudo, de que a má qualificação desses profissionais é uma questão que ainda se perpetua. É um indicativo de que a velocidade com que a escola tem absorvido a pressão de preparar mais cedo as crianças para o contato com a LI não é a mesma com que os professores têm sido qualificados ou formados para essa função. As discussões sobre o tema se estendem, assim como também não há certezas de quais são os caminhos certos para essa formação.

Por trás das deficiências na formação profissional, escondem-se preconceitos sobre a profissão de professor especialmente para aquele que trabalha com o nível primário. Tem sido senso comum acreditar que esse profissional atua muito mais por vocação e falta de opção do que por resultado de seu esforço e estudo diante de uma escolha consciente sobre sua carreira profissional, prova disso são os baixos salários da categoria. Nesse sentido, Enever (2011) defende que tal condição é injustificável diante da variedade de conhecimentos que um profissional como o professor de LE deve ter para atuar no ensino

⁵³ O Termo “treinar” ou “treinamento” é não considerado adequado, pois está ligado a perspectivas comportamentalistas de ensino-aprendizagem, a forma mais correta seria dizer “formação de professores”, contudo uso no texto o termo que aparece nos dados da pesquisa.

primário (p. 27). E, no mesmo sentido, posicionam-se Djigunovic e Vilke a respeito das habilidades necessárias ao professor de LEC:

As crianças precisam de um líder para suas brincadeiras – um professor que dance e cante com elas, brinque com elas, desenhe e atue com elas. Tudo isso não exige apenas intelectual e emocionalmente, mas também é um árduo trabalho físico. Poucas pessoas percebem quais armadilhas estão escondidas para os professores na sigla TPR - *Total Physical Response*. O professor deve amar tanto as crianças quanto o trabalho que está fazendo – para tanto cunhamos uma nova sigla: TER – *Total Emotional Response* - que deveria ser uma regra central governando todas as atividades desenvolvidas pelo professor. Ele deve também ser altamente fluente na Língua Estrangeira e ter boa pronúncia. (DJIGUNOVIC&VILKE, 2000 – *minha tradução*).⁵⁴

A ênfase posta pelos autores em “altamente fluente na língua estrangeira” traz à baila outra questão: como definir o nível linguístico do professor que irá lecionar LEC/LIC? O nível de proficiência do professor é um dos fatores relacionados à qualidade de ensino. O uso excessivo da língua materna (LM) em sala de aula é com frequência criticada, pois se defende que, para o aprendizado da língua, a criança precisa ter o maior tempo possível de contato com a LE (CHERN; HSU, 2009; LEE, 2009; LEFEVER, 2009; NIKOLOV, 2009). Na Coreia, em 1997, quando o ensino de LIC passou a ser obrigatório em todo o país, o governo fez uma campanha para que os professores ensinassem inglês através do inglês, ou seja, recomendou-se que falassem na língua alvo pelo menos metade do tempo da aula. Segundo Lee (2009), essa ideia tomou corpo e muitos professores tornaram isso uma regra em suas aulas.

Em alguns países da Europa, níveis linguísticos foram estabelecidos como meta para o ensino de LE para crianças. Os professores são avaliados por meio de testes ou então cursos são oferecidos para melhorar a qualificação desses profissionais. Contudo, tanto a Inglaterra quanto a Suécia não especificaram nenhum nível mínimo de fluência (ENEVER, 2011). De forma geral, nos países europeus pesquisados, é muito difícil encontrar professores com conhecimento em ambas as áreas necessárias: formação no ensino da LE e habilidades e conhecimentos pedagógicos necessários para ensinar crianças, o que impossibilita a contratação de professores com alto nível linguístico. Os dados mostraram grande variação

⁵⁴ No original: “Children need a leader for all their games – a teacher who will dance and sing with them, play with them, draw and act with them. All this is not only intellectually and emotionally demanding but also tough physical work. Few people realize what traps are hidden for the teacher in the acronym TPR – total physical response. The teacher must love both children and the work she is doing – to that end we have coined a new acronym: TER – total emotional response – which should be the central rule governing all her activities. The teacher should also be highly fluent in the FL and have good pronunciation.”

de um país para o outro na formação dos professores de LE, assim como nas exigências para entrar numa sala de aula, indicando que muito ainda precisa ser pensado e investido nessa área. Um dos indicativos é que, na maioria dos países, as saídas para se resolver a questão de falta de professores é direcionar e treinar um professor já atuante nos anos iniciais e que tenha algum conhecimento de língua para lecioná-la, ainda que muitas vezes nem o treinamento ocorra (GARTON *et al*, 2011; ENEVER, MOON, 2009). Já na Coreia, em meados de 2007, para suprir a demanda e também oferecer um modelo de inglês padrão a seus alunos, deu-se início a um programa nacional o qual pretendia convidar centenas de professores falantes nativos de LI para lecionar nas escolas, inclusive nos anos iniciais e ainda assim, não foi possível encontrar tanto pessoal qualificado (LEE, 2009).

Se for possível estabelecer um nível linguístico para os professores, será possível estipular igualmente um parâmetro de aprendizagem da língua para as crianças? Esse também foi um ponto levantado pelo estudo relatado por Enever (2011). Na Europa, há essa preocupação, usando-se como referência um tipo de gradação e terminologia adotado pelo CEFR (Common European Framework Reference for Languages – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). Usando como modelo esse quadro, que estabelece níveis de competência linguística, os professores de LEC avaliam a evolução de seus alunos. Contudo, de acordo com Enever (2011), o fazem apenas com base em suas percepções, de modo informal, sem submeter as crianças a testes.

Todavia as críticas residem no fato de que os níveis do CEFR seriam bastante altos, exigindo muita maturidade cognitiva do aprendiz, já que esses referenciais não foram desenvolvidos tendo crianças como público-alvo em mente. Apesar dessas restrições, o CEFR tem sido usado em todos os países da pesquisa, cada um escolhendo em que nível as crianças de até 11 anos deveriam atingir. Essa é mais uma indicação de que, apesar do ensino de LEC ser uma prática cada vez mais corriqueira naquele continente, ainda não existem referenciais de ensino e aprendizagem elaborados especificamente para esse fim.

Essa é uma questão importante, pois quanto mais recorrente se tornar a prática de ensino de LE/LI para crianças, maiores serão os impactos da chegada desses alunos aos anos escolares que já oferecem uma LE de forma compulsória, normalmente a LI. Dessa forma, o desnível linguístico entre os alunos pode causar problemas de ordem pedagógica para os professores e desmotivação entre os alunos, não apenas na situação mais óbvia, onde haveria disparidades entre os alunos que nunca tiveram contato com a LE em relação aos que já tiveram, mas também o desnível entre aqueles que foram expostos e exigidos

linguisticamente em diferentes níveis (EDELLENBOS *et al* apud ENEVER, MOON, 2009, s/p).

Há uma compreensão que circula no meio escolar entre diretores, professores, pais e alunos e, até mesmo, entre acadêmicos não diretamente envolvidos com a discussão e pesquisa na área, de que o professor de LE para crianças não necessita de grande fluência e o mesmo conhecimento de língua que se esperaria para um professor de um público jovem e adulto. Essa crença está diretamente relacionada à natureza do público-alvo desses professores: as crianças. Credita-se isso à pouca idade e à inabilidade dessas de fazerem exigências explícitas em relação à qualidade do ensino. Além do mais, a noção de que aulas para crianças são baseadas em muita brincadeira colabora com essa percepção, esquecendo-se que atrelar ensino de língua, direcionamento pedagógico e, ainda, respeitar o universo infantil é tarefa árdua, como bem pontuaram Djigunovic e Vilke (2000). Há outro fator que está diretamente ligado ao conhecimento de língua do professor, o fato de caracterizar-se fortemente o ensino de LE para crianças como apenas o aprendizado de vocabulário, esperando-se que os alunos sejam apenas capazes de indicar e relacionar objetos e imagens às suas representações linguísticas na língua alvo. Acreditar que só isso seja possível ou necessário é dar força para a noção de que o professor não precisa falar a língua que está ensinando.

Por isso, na tentativa de suprir a falta de preparo dos professores, países como China, Coreia e Taiwan ofereceram apoio tecnológico como materiais digitais (GARTON *et al*, 2011). Muitos concordam que o material pode ocupar papel central no ensino de LEC, podendo se tornar o único referencial de currículo do professor. O material didático ajuda o professor a contextualizar a língua que, via de regra, está distante da realidade dos alunos, especialmente nas séries iniciais quando as crianças entre 6 a 11 anos precisam do elemento concreto para aprender e materializar a língua que costuma habitar o nível da abstração. Conforme Nur (*apud* GARTON *et al*, 2011, p.07) ressalta, os professores precisam de treinamento para lidar com o material, caso contrário eles continuarão a aplicar antigos métodos, ainda assim esse autor considera que, onde não há profissional qualificado, o material tem um impacto positivo.

Entretanto, os custos de materiais, normalmente importados, (majoritariamente compostos - além do livro - por cartões, pôsteres, fantoches), tornam ainda mais difíceis seu acesso. Além desses materiais, ainda há arquivos de jogos e atividades *on line*, músicas, *clips*, textos, imagens e o uso de lousa eletrônica. Há casos em que os próprios professores são responsáveis por preparar o material, o que toma tempo do professor exigindo

dele habilidade criativa e artística (GARTON *et al*, 2011; ENEVER, 2011). Há outros casos em que o acesso à tecnologia e a arquivos *on line* é difícil, embora até o fim da pesquisa (ENEVER, 2011) era crescente o número de escolas na Europa com acesso a lousas eletrônicas e materiais tecnológicos voltados ao ensino de LEC. Países como Inglaterra, Holanda e Suécia, não têm por costume adotar material didático. Para a autora, isso se deve ao fato de eles ainda não terem colocado o ensino de LE como compulsório nas séries iniciais (ENEVER, 2011).

Reverberam, portanto, na sala de aula, as posturas políticas adotadas pelos governos em relação ao ensino de LEC, por isso, a grande variação em termos de políticas governamentais de um país para o outro, e até dentro de um mesmo país, resultam em posturas de ensino equivocadas e desencontradas nas salas de aula.

Isto é perceptível nos contextos dos grandes centros urbanos, quando algumas escolas do governo já oferecem aulas de LEC, assim como a maioria absoluta das escolas particulares, e as crianças que moram em zonas periféricas ou mais rurais ficam completamente alheias ao contato com uma LE. Além disso, o uso da abordagem comunicativa ao ensinar LEC pode não ser a mais apropriada. Essa abordagem tem sua origem no ensino de Inglês como LE para adultos em países do ocidente, requerendo poucos alunos por sala, além de salas bem equipadas, características que, segundo Enever e Moon (2009), não se aplicariam ao ensino de LEC. Há, de fato, relatos de que existe uma tendência ao uso de metodologias focadas no desenvolvimento da oralidade das crianças, sendo esse direcionamento um consenso entre os especialistas da área.

Em termos de pedagogia de ensino, Garton *et al* (2011) afirmam que os professores relatam ter dificuldades para ensinar questões gramaticais e torná-las atraentes para os alunos. Os autores pontuam que não há na literatura esclarecimentos sobre as vantagens do ensino focado na gramática para crianças. Essa lacuna pode ser um reflexo de um conhecimento tácito na área de que seria cedo para criar consciência gramatical da LE para crianças ou, ainda, que a razão que tornou a LI presente nos anos iniciais foi o conjunto econômico e social da globalização, contexto esse que impõe a necessidade pela oralidade, logo não faria sentido fugir desse foco.

Nesse sentido, a experiência da Coreia parece ilustrar bem uma situação de uso não bem sucedido do método gramatical de tradução. No primeiro momento, o governo daquele país exigiu que esse método fosse utilizado; no entanto, após algumas tentativas, ele foi avaliado como improdutivo e ineficiente para os anos iniciais, levando o governo a proibir o ensino da escrita da LI, com o objetivo de assim coibir o uso daquele método. O objetivo ao

implementar nacionalmente o ensino de LIC nas escolas foi investir no desenvolvimento do capital humano a fim de que aquele país sobrevivesse à ameaça da abertura do mercado e à competição internacional que se deu em 1995 (LEE, 2009), ou seja, intencionava preparar cidadãos capazes de se comunicarem em LI. Há experiências semelhantes em países como Bangladesh, Turquia, Índia e Hungria (respectivamente, HOQUE, 2009; INAL, 2009; KIRKOZ, 2009; MATHEW, PANI, 2009; NIKOLOV, 2009) onde são adotados métodos gramaticais, ainda que os currículos nacionais orientem no sentido de trabalhar a produção oral. Para Enever e Moon (2009), isso acontece naqueles países devido ao costume de aplicar testes ao fim do ensino primário, quando são avaliadas prioritariamente as capacidades de leitura e escrita dos alunos, fazendo com que pais e alunos se preocupem de forma a deixar os professores pressionados a prepararem seus alunos para essas provas. Mais uma vez as políticas educacionais não são unânimes, repercutindo em ações educacionais inconsistentes.

As lacunas pedagógicas dos professores revelam a defasagem na sua formação e a falta de embasamento sobre as metodologias/abordagens de ensino mais próprias para crianças, conhecimento crucial para o professor que leciona LEC. Isso resulta em insegurança do professor, fazendo com que, muitas vezes, siga a intuição ou materiais prontos, tornando-o um profissional com limitações para pensar sua prática de ensino. Se houvesse um planejamento em nível macro-político, seria possível estabelecer um direcionamento pedagógico voltado para as necessidades de ensino de LEC, assim como investir nas condições estruturais, pedagógicas e humanas.

Outros indicativos levantados pelos relatórios já mencionados apontam que o espaço ocupado pela disciplina de LE dentro do currículo e do ambiente escolar é fator que denuncia as dificuldades encontradas pelos professores na rotina da sala de aula. O número de alunos por sala é grande em vários países do mundo: na Europa, as turmas tendem a ser menores, com média de 15 alunos por turma, enquanto na Ásia e na África é possível encontrar turmas com 50 ou mais alunos. Esse elevado número é apontado por professores como uma situação que cria problemas de indisciplina e os impossibilita de dar um atendimento individual aos seus alunos, além de interferir na confiança do professor e nos resultados de seu trabalho. (GARTON *et al*, 2011; ENEVER, MOON, 2009; ENEVER, 2011).

Além disso, o número de horas-aula semanais não colabora para o contato mais extenso com a LE, pois varia de 35 a 50 minutos. Na Polônia, por exemplo, uma hora aula corresponde a 45 minutos, a quantidade de aulas semanais também muda de um país para o outro, de uma a duas vezes por semana, com casos de uma aula no primeiro ano e

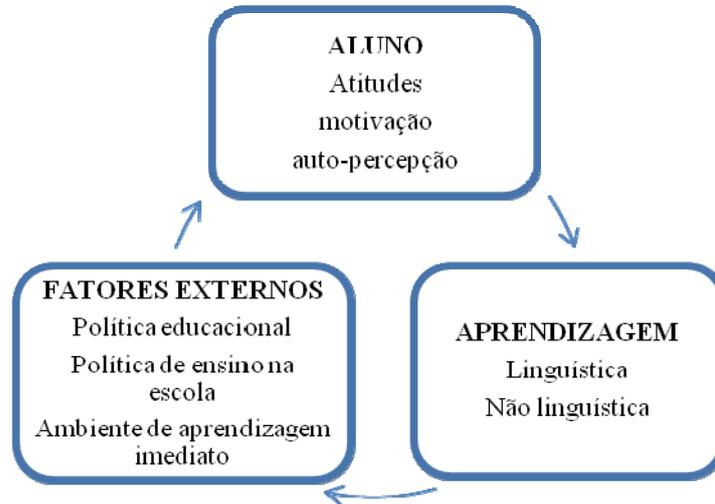
aumentando a frequência até o quarto ano (ENEVER, 2011). Entretanto, na Malásia e Cingapura, foi constatada a frequência de 4 a 6 horas semanais (HO *apud* GARTON *et al*, 2011).

Um fator que chama atenção e revela a pouca valorização do ensino da LE no ambiente escolar é a frequência com que essas aulas são canceladas a fim de que o horário seja disponibilizado para outras atividades como comemorações de datas festivas, passeios e afins. De acordo com os dados das escolas pesquisadas por Enever (2011), em 38% das escolas as aulas de LE tinham grande prioridade e nunca eram canceladas, em 49%, eram canceladas às vezes, nas semanas de eventos comemorativos, e já em 13% as aulas tinham baixa prioridade sendo simplesmente canceladas em algumas semanas do ano. Essa atitude marginaliza e tira a importância da disciplina diante dos alunos e também limita o tempo de contato desses com a LE.

Não por acaso, a partir de dados como esses, Enever (2011) concluiu que um dos elementos de sucesso da aprendizagem da LE pelos alunos é o quanto a direção da escola é comprometida, envolvida e valoriza as aulas de LE. Entre outros fatores, estariam o nível sócio-econômico e de escolaridade dos pais; o quanto eles fazem uso da LE na vida profissional; se a criança foi ou é exposta a LE fora dos limites da sala de aula; se os professores do nível secundário e dos anos iniciais trocam impressões e experiências sobre os objetivos e métodos de ensino de LE; se há variedade de materiais didáticos disponíveis; se a escola oferece uma estrutura física agradável; assim como a competência linguística e pedagógica do professor e sua confiança em sala de aula. Todos foram itens que fizeram diferença no nível de aprendizado alcançado pelas crianças do estudo.

Esses resultados permitem depreender que, da mesma forma que, por exemplo, o apoio da direção escolar impulsiona resultados positivos na aprendizagem das crianças, também ações de ordem políticas num campo de ação municipal, estadual ou nacional sinalizariam a importância desse ensino, pressionando e influenciando as esferas inferiores, podendo refletir desse modo no sucesso de ensino-aprendizagem de professores e alunos. Para ilustrar essa relação direta, reproduzo aqui um quadro apresentando nas conclusões do relatório (ENEVER, 2011):

Figura 8 - A inter-relação entre as características do aluno, fatores externos e a aprendizagem.



Fonte: (ENEVER, 2011, p.146)

Os relatórios (ENEVER *et al* 2009; ENEVER, 2011; Garton *et al*, 2011) levantaram várias questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE que revelam o modo como vem sendo realizado o ensino de LIC/LEC. Entretanto, na presente pesquisa, importam sobremaneira quais têm sido as ações políticas pelo mundo em relação a esse ensino. Nesse sentido, a interação de diferentes variáveis resultando em formas distintas de aprendizado, uma delas as políticas educacionais e suas reverberações na escola e na sala de aula, como ilustrou a figura 1, é importante para entender o verdadeiro impacto que tais políticas têm no objetivo final que é o sucesso no processo ensino-aprendizagem de LEC.

Os autores ressaltam que muito ainda precisar ser feito, novos currículos e políticas começaram a ser introduzidas ainda em 2011 em alguns países da Europa. Por exemplo, na Inglaterra, a revisão do currículo está sendo esperada para 2013. Os documentos de referência para professores e escolas foram modificados para inserir mais cedo o ensino de LE para crianças. De modo geral, procurou-se melhorar a oferta da disciplina de LE, contudo ainda é preciso investir na formação de professores em pré-serviço e em serviço. Em seus apontamentos finais, o relatório sugere que se invista mais na formação linguística dos futuros professores, delimitando inclusive que seria necessário estipular uma fluência inicial tipo B1(dentro da gradação do CEFR) para aqueles que fossem iniciar o processo de formação (ENEVER, 2011).

A inserção do ensino de LI nos anos iniciais em vários países do mundo é o resultado da constante mobilidade do mundo econômico, social e cultural. Esse movimento é

o retrato de como a escola reflete os movimentos e necessidades que a sociedade cria e, à medida que o mundo continua em constante movimento, é certo que essas práticas serão também remodeladas. Por isso, quanto mais globalmente conectado o mundo se tornar por meio da LI, mais e mais será necessário investir formalmente no ensino de LIC. Assim, conclui Enever (2011), ao pensar nas transformações políticas que a Europa tem enfrentado desde a virada do século XXI e como elas podem influenciar e mobilizar o mercado de trabalho, sobretudo, com a chegada de grandes números de imigrantes, e como elas se transformarão em demandas linguísticas para as novas gerações:

A consequência linguística desses padrões de mudanças para as crianças de hoje, e as das novas gerações, será uma exigência inevitável de novos modos para apoiar as línguas das crianças em casa e na escola. Uma solução parcial que já está surgindo é o aumento da disponibilidade à aprendizagem informal (via redes sociais, frequentemente mediadas eletronicamente) e aprendizagem não formal (oportunidades organizadas por grupos voluntários e instituições) que são nesse momento importantes em algumas partes da Europa. Esse desenvolvimento pode trazer soluções práticas para favorecer a diversidade linguística, a qual a aprendizagem formal não é capaz ou menos disposta a disponibilizar uma oferta adequada (ENEVER, 2011, p.151-*minha tradução*)⁵⁵

Nessa reflexão, Enever ainda sinaliza outros modos pelos quais o ensino de LI pode ocorrer de maneira menos formal, porém mais ligada às tecnologias disponíveis. Algo ainda muito inicial e pouco comum como reforçou a autora. Sem dúvida, diante da dificuldade de encontrar profissionais habilitados e até mesmo de importá-los como experimentou a China (GARTON et al, 2011), esse parece ser um método que poderia ajudar a dar conta da demanda de tantos alunos para poucos professores.

No contexto de Rolândia, ao se observar a entrevista concedida pela Sra. Silvia Unbehaun, é possível reconhecer que as barreiras e dificuldades enfrentadas estão em consonância com muitos dos desafios relatados em âmbito internacional. Isso é mais um elemento que denota que não apenas as tendências de ensino se repercutem globalmente, mas também os desafios para implantá-lo são de natureza semelhante. A questão da formação dos

⁵⁵ No original: “The linguistic consequence of such shifting patterns of change for today’s children, and those of the coming generations, will inevitably demand new ways of supporting children’s home and school languages. One partial solution already emerging is the increase in the availability of informal learning (via social networks, frequently electronically mediated) and non-formal learning (learning opportunities organized by voluntary groups and institutions) which is now significant in some parts of Europe. Such developments may offer practical solutions for the support of linguistic diversity where more formal learning is unable or less willing to make appropriate provision”

professores contratados, sem dúvida, é uma delas. Uma vez que a leitura dos relatórios internacionais permite afirmar com segurança que a grande problemática em torno das aulas de LIC é a formação do professor, seja para implantar aulas de LI, para mantê-las ou para buscar melhor qualidade de ensino, a formação desse professor é questão primordial.

O relato da Diretora de Ensino enfatiza sobremaneira as dificuldades para contratação de professores, pois, por desconhecimento, manteve-se a exigência de formação em Pedagogia/Magistério. Uma outra dificuldade também não deixa de ser consequência da falta de políticas nacionais sobre ELIC, pois não há cursos que formem professores para esse nível de ensino. Esse também é um empecilho em nível global e, pela mesma razão, não há políticas que estipulem condições de ensino ou a competência linguística do professor e tampouco aquela que o aluno deveria alcançar ao fim dos anos iniciais de ensino. Isso é perceptível na constatação dos perfis de professores que, de acordo com Enever (2011), variam entre 4 diferentes, indo do generalista, passando pelo especialista o semi- especialista e até o não qualificado. Sobre essa questão, Enever (2011) ressalta que nos países europeus pesquisados pelo ELLiE apenas na Itália foram consistentemente encontrados professores qualificados como semi-especialista, qualificado para ensinar 3 ou mais disciplinas incluindo a LE, acrescentando que:

Estes dados sugerem que a situação contemporânea de toda a Europa pode variar substancialmente, indicando uma necessidade contínua de investimentos em formação de professores primários em LE, se se deseja que uma oferta adequada de docentes com competências adequadas esteja disponível num futuro próximo (ENEVER, 2011, p.27).⁵⁶

A questão sempre esbarra na necessidade de o professor ter tanto uma formação voltada para as habilidades linguísticas como o conhecimento para ensinar uma LE e a necessidade de se entender como crianças aprendem. Como nenhum desses conhecimentos é dispensável, as consequências que um profissional com apenas uma dessas formações pode causar na aprendizagem das crianças são consideráveis (Cf. Pires, 2001). O relatório de Enever (2011) também indica que a formação incompleta desses profissionais pode levar à queda na qualidade do ensino.

Uma das formas para contornar os problemas de formação de professores é o uso de materiais didáticos. Na grande maioria das vezes, as editoras, além de fornecerem o

⁵⁶ No original: This data suggests that the contemporary picture across Europe may vary substantially, indicating a continuing need for investment in primary FL teacher education if an adequate teacher supply with appropriate expertise is to be available in the foreseeable future.

material em si, oferecem também treinamentos e formação para o professor potencializar ao máximo os recursos do material didático. Em Rolândia, a parceria com a editora Toka tem o importante papel de apoiar e instruir os professores nas suas práticas de ensino, fornecendo subsídios para a implementação da lei. Consta no texto do Anexo II, pertencente ao pregão para compra dos livros didáticos para os alunos em Rolândia, no item 2.2 que cabe à editora oferecer curso de capacitação para instruir os professores a fazerem uso da metodologia proposta pelo material. Globalmente, o apoio do material didático também é considerado positivo, Enever (2011) considera inclusive que, nos casos onde a formação do professor é falha, é o uso do material didático que ajuda a manter a qualidade de ensino: como a lei 3.446/2010 previa a parceria com outros setores e a associação feita entre a Secretaria de Educação e a editora Toka foi vista como necessária para construção de um *know how* na área de ensino de LI.

Esse tipo de parceria é um dos efeitos do rompimento das fronteiras entre o público e o privado que tem caracterizado as relações entre o Estado e o mercado. Diante da inexistência de políticas nacionais para ensino de LIC, há também um vazio em relação a orientações educacionais e os materiais didáticos são publicados por editoras privadas. Daí a parceria com a editora Toka, vencedora de edital para fornecimento do material e cujo representante participou das reuniões para organização do currículo de LI juntamente com os professores de LI e a diretora pedagógica da Secretaria de Educação (Questionário J. Lehmann, linhas 50-52), além de contribuir para a redação do Parecer que subsidiou a Câmara Municipal. Trata-se de um arranjo institucional que une governo, sociedade civil e instituições privadas. Pode-se especular que a parceria foi possível graças à junção de interesses comerciais e políticos.

Em Rolândia, algumas das dificuldades foram superadas, como a recusa inicial de professores da rede pública à implantação da lei, outras são dribladas, como a falta de orientações nacionais para o ensino de LIC que levou os vários profissionais envolvidos a reunirem-se semanalmente para produzirem suas orientações. Há, ainda, aquelas de difícil resolução e que parecem pôr em xeque a qualidade das aulas de LIC, como a dificuldade para a contratação de professores com proficiência em LI, devido aos impedimentos postos pelo edital do concurso público responsável pela seleção dos professores. Ainda assim, o caráter legal das aulas força a manutenção dessa prática de ensino e, nesse passo, na busca de cumprir a lei e manter o acesso equânime às aulas de LI, as condições pedagógicas e administrativas vão sendo descobertas junto com a caminhada.

Com a crescente demanda na área e os primeiros indícios de que o ensino de LIC já pode fazer parte de uma política educacional nacional, espero que se comece a discutir questões como: aspectos importantes sobre a formação necessária a esse profissional, o que deve repercutir na academia, ou repensando-se a grade dos cursos envolvidos, ou criando-se cursos de formação continuada que acrescente ao professor de LI os conhecimentos pedagógicos, teóricos e metodológicos necessários para atuar nos anos iniciais. Outra questão que deve entrar em pauta é delimitação dos objetivos e das expectativas de aprendizagem para o ELI nos anos iniciais, assim como a criação de um currículo e de orientações nacionais para esse ensino.

4.2 REFLEXÕES SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E O ENSINO DE LIC EM ROLÂNDIA

É interessante considerar que a política educacional discutida a partir da Lei 3.446/2010 invoca o discurso de igualdade de acesso, pois a iniciativa de ofertar, por meio legal, aulas de LI para todas as crianças da rede municipal de ensino parece se contrapor à exclusão e desigualdade social. Entretanto, se questionarmos a quem cabe as decisões sobre o currículo, podemos começar a indagar se essa escolha baseada nas vivências e necessidades de uma parcela da sociedade não é, na verdade, uma imposição nos moldes contestados pelas concepções críticas e pós-estruturalistas. Nesse sentido, Michael Young (1971) defendia que era preciso questionar a que esferas da sociedade um dado conhecimento serve. Essa é uma indagação muito pertinente para aqueles que estão à frente da formulação de um currículo, sem perder de vista, no entanto, que, como enfatiza Apple (1997), independentemente de quem sejam essas pessoas não é possível anular do currículo as questões de poder e hegemonia que ele carrega. Desse modo, paradoxalmente, o currículo que pretende criar igualdades, ao fazê-lo a partir dos parâmetros da classe média e alta, estaria apenas mantendo a ordem social vigente; não daria espaço para transformações ou indagações, mantendo a LI, as relações que ela estabelece e a ordem econômica a qual está atrelada, inquestionavelmente no topo das necessidades linguísticas e sociais do nosso tempo. E, assim, poderia, por trás da oferta do ensino de LI, estar mantendo as ideologias de mercado dos grupos dominantes.

Essa é, de fato, uma questão de extrema complexidade. Apple (1997) argumenta que é uma visão reducionista considerar que um conhecimento representa apenas os anseios de alguns grupos sociais, defendendo que, no processo de acomodação do conhecimento, até ele ser incorporado pela escola, considerado legítimo e reconhecido como um conhecimento escolar, o caso da LI, outros grupos também vão apropriando-se dele,

incorporando seus desejos e sentidos próprios. Para ele, portanto, acreditar na imposição de um conhecimento sem negociação é uma perspectiva limitadora e não realista. Ao considerarmos, então, o contexto de Rolândia e a facilidade com que pais e alunos receberam a presença da LI nas escolas e lembrando a fala daquela mãe que relatou seu encanto ao ver seu filho aprendendo uma língua antes tão distante, é preciso considerar que, muito provavelmente, para aquela comunidade ver seus filhos aprendendo LI tem sentidos que emanam de seus próprios anseios.

Contudo, a questão levantada no parágrafo anterior não finda aqui. A fim de não perpetuar por meio do ensino baseado em práticas descomprometidas as ideologias de um grupo dominante, é preciso levar em conta não só a escolha curricular, mas também como o conhecimento, nesse caso a LI e as relações que faz a outros saberes, é tratado. É impossível anular as ideologias do *corpus* do conhecimento, ele sempre perpetua certas visões de mundo, afinal conhecimento nunca é neutro. Desse modo, é preciso questionar: qual é o espaço que a LI ocupa na escola? Os meios encontrados para ensiná-la reforçam as noções da hegemonia política, econômica e linguística da LI de países como Estados Unidos e Inglaterra? Uma vez que, como reforça Graddol (2006), esses são os países que detêm o monopólio de editoras que vendem o ensino de LI em todo o mundo, e, portanto, vendem juntos seus modos de agir. Defendo que um processo de ensino-aprendizado afinado com as propostas críticas e pós-estruturalistas parece ser o caminho para a construção cotidiana de um currículo não objetivo, capaz de circular outros significados além daqueles dos grupos dominantes (SILVA, 1999). Nesse currículo, os indivíduos têm espaço para questionar ideologias e compreender as vinculações entre saber e poder.

Contudo, promover uma prática de ensino plural de sentidos parece um cenário complexo e de difícil realização prática e pedagógica, quando pensamos no contexto de sala de aula de crianças. Desse modo, em se tratando de uma tendência mundial, o ensino de LI precisa ser pensando em nosso país, em âmbito nacional, criando-se diretrizes que afinem o ensino dos anos iniciais com os anos subsequentes na busca de que, ao fim do processo de formação escolar, aqueles ideais possam ser atingidos.

Acredito que só assim é possível romper com as ideologias presentes na concepção curricular, ou seja, com posturas educacionais comprometidas com transformação social, questionando sempre o papel do conhecimento e o uso que os indivíduos fazem dele. De outro modo, teríamos que concordar com a perspectiva estruturalista de Althusser (1983) de que a escola é lugar de reprodução da sociedade capitalista, em que o sujeito não teria agentividade nem capacidade de mover-se socialmente, pois, para ele, a escola formaria o

sujeito para trabalhar em classes específicas. A lei 3.446/2010 pode romper com essa designação, já que oferece uma disciplina em anos iniciais que historicamente é de domínio de uma elite.

Em Rolândia, as justificativas dadas pela Diretora de Ensino, o Prefeito de Rolândia e pelo Parecer apresentado pela CMER para a inserção da LI no currículo dos anos iniciais foram discutidas no capítulo 3 deste trabalho e ajudam a pensar qual é a concepção de currículo por trás dessas falas. Portanto, para embasar a discussão subsequente retomo os discursos veiculados: discurso da globalização, para justificar a formação para o mercado de trabalho; o discurso da eficiência, ligado à qualidade de ensino; o discurso da competitividade ligado à formação educacional superior; discurso da igualdade, para falar dos direitos ao acesso à educação de qualidade; e o discurso científico para amparar o argumento de que as crianças têm mais facilidade em aprender uma LE.

É possível relacionar esses discursos a duas perspectivas curriculares. Primeiramente a uma visão tradicional de currículo, defendida por Bobbit e Tyler, pois estes entendiam que o indivíduo poderia ser moldado para a eficiência e a produtividade, tal noção pode ser relacionada, nos dados da pesquisa, ao discurso da globalização que é usado para explicar as pressões da vida moderna e a necessidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho, assim como o discurso da competitividade também ligado ao mercado de trabalho, em que o conhecimento da LI daria vantagens aos futuros profissionais. Por outro lado, o discurso da eficiência do ensino e da igualdade de direitos estão mais afinados com as perspectivas pós-estruturalistas, pois, como Giroux (1997) defendia, a educação deve ser veículo de democracia e mobilidade social. Nesse sentido, se as crianças da escola pública estão tendo direito às aulas de LI, assim como os filhos dos pais que podem pagar por esse ensino, essa política educacional é de natureza democrática e, ao longo do tempo, pode permitir que esses sujeitos movam-se na sociedade por espaços abertos pelo conhecimento que LI proporciona.

No mesmo sentido, parecem caminhar as justificativas globais para o ensino de LIC, pois também estão relacionadas a questões de globalização, ao desejo que os pais têm de preparar seus filhos mais e melhor para seus futuros profissionais. Uma amostra disso é o grande número de escolas em vários países da Europa que elegeram a LI para ser lecionada às crianças, escolha ligada aos usos dessa língua em nosso tempo. Aquelas duas perspectivas curriculares parecem coexistir no discurso dos implementadores, de fato, a escola vem fortemente impregnada do discurso de formar um futuro cidadão trabalhador. Essa parece ser uma função cada vez mais inquestionável da escola, o que, na minha perspectiva, não é de

todo um erro se a segunda parte do discurso for cumprida efetivamente, aquela que defende uma educação que leve à democracia e à mobilidade social porque, desse modo, os sujeitos poderão escolher seus caminhos e ter condições de trilhá-los.

Neste capítulo busquei relatar como o ensino de LIC ocorre no contexto global com suas características e dificuldades trazendo à discussão também o contexto local (Rolândia), aproximando as dificuldades e desafios de ambos os contextos. Em seguida, procurei refletir sobre como as concepções curriculares discutidas anteriormente se relacionam com as práticas do contexto local, defendendo a minha visão sobre que perspectivas curriculares devem embasar o ensino de LIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando essa pesquisa teve início tinha como eixo principal a preocupação, advinda da minha prática como professora em aulas de LIC, de que essa área, para mim tão apaixonante, precisava de mais pesquisas e estudos que iluminassem o dia a dia da sala de aula. Além disso, queria que se ampliasse o coro de outros pesquisadores engajados no tema. Preocupava-me que a falta de cuidado com essa área de ensino e a velocidade com que ela tem se propagado em nosso país, estavam prejudicando o desempenho de professores, muitas vezes, compelidos a lecionarem a uma faixa etária sem terem preparo para tal, comprometendo, assim, já tão precocemente, a qualidade da aprendizagem das crianças público-alvo desse ensino. Essa situação se reflete, naturalmente, de maneira inevitável nos anos subsequentes do EF, podendo criar dificuldades antes inexistentes para os professores e alunos desse nível, mas também podendo facilitar e acelerar o processo de ensino-aprendizagem dos períodos que já contam com o ensino de LE de modo compulsório.

Contudo, com o andamento da pesquisa e as escolhas que me levaram a construí-la como ela se tornou, percebi um quadro mais amplo por trás das minhas aparentemente inocentes turmas de pequenos aprendizes e dos meus interesses pedagógicos tão imediatos. O caminho da pesquisa me revelou, como espero que tenha revelado também ao leitor que – nesse caso – as políticas educacionais são, muitas vezes, motivadas por questões locais, mas também impulsionadas por movimentos globais. Perceber essas relações faz parte de uma visão mais crítica sobre a realidade. Significa pensar o currículo para além das questões metodológicas.

E foi a descoberta sobre a situação de Rolândia e a lei que institui o ensino de LI nos anos iniciais que me fez, aos poucos, vislumbrar as questões que envolvem as políticas educacionais. Assim, o objetivo inicial deste trabalho era investigar como tendências globais de ensino de LI para crianças encontraram respaldo no contexto do município de Rolândia, pelo acréscimo dessa disciplina ao currículo da rede municipal de ensino. Para alcançar esse objetivo as perguntas de pesquisa eram: 1) *De que forma a introdução do ensino de LI em Rolândia é justificada pelos proponentes da lei?* 2) *Quais as semelhanças entre a experiência inicial de ELI em Rolândia e as experiências relatadas em vários países do mundo?* Os dados analisados foram o texto da Lei 3.446/2010 e o Parecer apresentado pela CMER à Câmara de vereadores, além desses textos a entrevista feita com Diretora de Ensino de Rolândia, um questionário respondido pelo prefeito e reportagens que saíram em sites da imprensa local.

A partir da análise dos dados pode verificar que apesar de, aparentemente, a introdução da LI em Rolândia dever-se a uma iniciativa isolada do Prefeito Sr. Johnny Lehmann, na verdade ela está ligada a movimentos globais que incluem os muitos usos feitos da LI na atualidade. Afinal, a LI é a língua das transações comerciais, da maioria das trocas interculturais, por extensão é a língua do turismo, da tecnologia dos negócios, enfim, por tudo isso, ela tem ganhado o *status* de LF. O papel de conectar as pessoas ao redor do mundo cuja globalização é razão e causa da expansão da LI, parece dar àqueles que a dominam, predominantemente na oralidade, mas em muitos casos o domínio do código escrito basta, mais chances de ter sucesso profissional e pessoal. Daí que, diante da competitividade crescente, pais de todo mundo querendo dar mais oportunidades a seus filhos levam-nos para aulas de inglês desde muito pequenos. As escolas passam a oferecer essa disciplina, também para não ficar atrás na concorrência no mercado educacional e, nesse passo, o ensino de LIC tem crescido em todo mundo (GRADDOL, 2006).

Essas influências estão repercutidas nas falas dos implementadores da lei, mostrando que a política local está conectada a movimentos globais, movimentos esses que já haviam influenciado o início dessa prática de ensino em escolas da rede particular de ensino em todo o país. Além disso, assim como em Rolândia, já começa a haver políticas locais em algumas cidades do país que passam a oferecer aulas de LIC nos anos iniciais da rede pública de ensino, como é o caso de Rio de Janeiro e São Paulo, cujas prefeituras também o fizeram de modo legal. Os dados indicam que, além da justificativa sobre as vantagens que o conhecimento da LI pode trazer ao futuro profissional embasada no papel que essa língua tem na sociedade atual, outra preocupação presente na fala dos implementadores é a de oferecer uma educação de qualidade, dando aos alunos da rede pública chances iguais aos alunos da rede particular. Nesse quadro, a aprendizagem da LI passa a ocupar uma posição no currículo escolar que ajuda a conferir qualidade ao ensino.

As questões sobre currículo levantadas nesta pesquisa procuraram guiar as discussões da inserção da LI no currículo escolar, a fim de entender qual é a relação entre a seleção de um conhecimento e a ordem social. Ver a escola como um dos espaços da criação da sociedade no que se refere à formação dos seus cidadãos, é também entendê-la como lugar de grande força política e ideológica, nesse sentido, o currículo escolar tem papel importante, e qualquer alteração nele é resultado de escolhas políticas que carregam certas formas de ver o mundo. Entretanto, diante de uma visão cíclica de política e poder, como defende a ACP, é possível vislumbrar modos de agir que constantemente remodelam as políticas, renovando as práticas, dando oportunidades à comunidade escolar de recriar e ressignificar os

conhecimentos escolarizados a partir de suas perspectivas de mundo, de seus valores. Desse modo, acredito que há sempre espaço na escola para transformação, para negociações de forma que políticas como a Lei 3.446/2010 possam entrar no ambiente escolar e, além dos anseios que inicialmente a impulsionaram, também possam encontrar na comunidade escolar novos sentidos, os quais podem coexistir ou confrontar com os anteriores, mas, sobretudo que fortaleçam a democracia e sejam instrumento de transformação.

Outra questão levantada pelos dados e igualmente percebida nos relatórios internacionais é a formação do profissional habilitado para lecionar LIC. Em Rolândia, a dificuldade para contratar profissionais com fluência de LI foi imposta por um impedimento na organização do concurso público. Por isso, em Rolândia, os professores concursados têm formação em Pedagogia/ Magistério, mas não em Letras-Ingês, ou seja, esses professores têm a formação para trabalhar com crianças, mas não os conhecimentos para ensinar LE. Os relatórios internacionais reportam situações semelhantes, dificilmente os professores têm as duas formações. No Brasil, isso é resultado da ausência de cursos de formação de professores voltados para essa área de ensino. A deficiência na formação compromete a qualidade do ensino, seja porque os professores têm pouca fluência de língua ou desconhecimento sobre os processos de aprendizagem específicos da infância. Em Rolândia, a parceria com a editora Toka inclui cursos de capacitação para os professores, pois, tal como em outros lugares do mundo, a assessoria das editoras e o uso de materiais didáticos são importantes para apoiar a prática dos professores em sala de aula. Ainda assim, a Diretora de Ensino constata que seria bom poder oferecer aos professores aulas de reforço de língua.

Se desejarmos proporcionar a nossas crianças aulas de LI que colaborem na formação de um cidadão capaz de se movimentar e significar no mundo globalizado, a questão passa pela formação do professor, mas vai além, já que o ensino de LIC é uma tendência consolidada em escolas particulares e começando a encontrar espaços nas redes municipais de ensino. Nesse caso, é preciso criar diretrizes que guiem os movimentos em torno desse ensino, ou seja, criar políticas educacionais que reflitam, planejem e organizem o que já está ocorrendo de maneira descomprometida. Isso, por fim, acabará refletindo também na formação dos profissionais da área, assim como nos direcionamentos de materiais didáticos e na reestruturação do currículo de LI do EFII.

As discussões sobre os aspectos políticos da inserção de uma disciplina no currículo escolar mostraram o quanto a escola é lugar de disputas, anseios, lutas e poder e que, assim como o ensino de LIC cresce em todo mundo, as políticas no mundo globalizado também se copiam, nesse sentido espero ter aberto uma pequena janela para compreensão do

impacto globalização no contexto escolar: a interpenetração entre fenômenos locais e globais (Robertson, 1995, apud BALL, 2001) de tal modo que se torna difícil delimitar a fronteira entre esses dois espaços. Como aponta Ball:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de 'bricolagem' um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2001, p.102)

A afirmação de Ball reforça que nenhuma política é neutra e, nesse processo de adaptação e reformulação das políticas, os caminhos vão sendo descobertos e a partir de sua perspectiva cíclica, compreende-se que há sempre recriação, os vários contextos envolvidos na implementação de uma lei vão se influenciando e (re)criando a política. É uma visão que entende o poder como descentralizado, noção vital para quem acredita que todos podem participar na sociedade e serem agentes de mudança. Essa perspectiva apoia a ideia de que a escola pode ser lugar de transformação e os conhecimentos transmitidos por ela podem ser sempre resignificados.

Espero que as reflexões feitas neste trabalho possam ser proveitosas para aqueles envolvidos com o ensino de LIC ou que estejam inserindo essa disciplina no currículo dos anos iniciais. A área em questão carece tremendamente de incentivos de políticas nacionais, para pensar não só na pertinência dessa prática, mas para que fins guiá-la e, nesse percurso, investir-se na formação dos profissionais. Por isso é importante estar ciente dos sentidos por trás da implementação curricular, assim como, ao conhecer a experiência de Rolândia que está apenas em seu início, perceber que ela repete não apenas tendências globais, mas também desafios semelhantes. Este é um modo de conhecer o caminho, colher exemplos e compreender que as questões ou dificuldades relativas ao ensino de LI estão conectadas a questões políticas maiores, tanto globais, quanto nacionais.

REFERÊNCIAS

- ADUM, M. S. L. Historiografia norte paranaense: alguns apontamentos. In: ALEGRO. et al (Org.). **Temas e questões para o ensino de história do Paraná**. – Londrina: EDUEL, 2008, p. 01 – 26.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução de: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- AMARANTE, M. F. Representações de poder em discursos político-educacionais e educacionais: em questão o ensino de inglês para crianças na internet. **Trabalho de linguística aplicada** [online], v. 48, n.2, 2009, p. 217-227.
- APPLE, Michel. (1982) **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense
- APPLE, M. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de: Maria Isabel Edelweiss Bujes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- APPLE, M. **Educação e poder**. Tradução de: Maria Cristina Monteiro – Porto Alegre: Artes Médicas: 1989.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução de: Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001. p. 99-116.
- BALL, S. J. **The education debate**. Great Britain: The Policy Press, 2008.
- BALL, S. J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 121 -137.
- BALL, S. J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.
- BALL, S. J. Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. **British Journal of Educational Studies**, v. 43, 1995, p. 255-271.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BERTA, R. **Crianças e professores terão aulas da rede municipal de ensino do Rio terão aulas de inglês**. O Globo, Rio de Janeiro, 02 set. 2010. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/criancas-professores-terao-aulas-da-rede-municipal-de-ensino-do-rio-terao-aulas-de-ingles-de-2956859>>. Acesso em: 18 mai. 2012.
- BIALYSTOK, E.; MILLER, B. The problem of age in second language acquisition: Influences from language, structure and task. **Bilingualism**: language and cognition, v. 2, 1999, p.127-145.

BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A., and TAESCHNER, T. **Foreign languages in primary and pre-school education: a review of recent research within the European Union**, London, CILT, 1998.

BOBBITT, F. **The curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.

BONI, P. C.; POPOLIN, C. M. Fotografia e memória: 75 anos da história do Hotel Rolândia contada em imagens. VII Encontro Nacional de História da Mídia. **Anais...** Fortaleza, CE, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A. **Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A. 1975.

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

BOWLES, S. GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**. Londres: Routledge, 1976.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 out. 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº Lei 8.609 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 04 ago. 2012.

BRASIL. **Ministério da educação e da ciência**. Decreto-Lei 139 de 05 de julho de 2012. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

CARVALHO, R. C. M. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalho de linguística aplicada**; v. 48, n.2, 2009, p. 317-332

CELANI, M. A. A. O Ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B.; BASTOS, N. (Org.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: EDUC, 2000. p. 219-247.

CHERN, C.; HSU, H. Trainer training innovation: The trainer training programs in Taiwan. In: ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young learner english language policy and implementation: international perspectives**. IATEFL, 2009, p. 157 -164.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

CRISTOVAO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalho de linguística aplicada**; v. 48, n.2, 2009, p. 229-245.

DESLAURIÉS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART. et al (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.127-153.

DEWEY, J. **Dewey on education**: selections. New York: teachers College Press, 1959.

DEWEY, M. **English as a língua franca and globalization**: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*; v. 17. n.3, 2007. p. 332-354.

DOLL Jr. W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de: Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DJIGUNOVIC, J. VILJE, M. Eight years after: Wishful Thinking VS the facts of life. In: Jayne Moon e Marianne Nikolov (Org.) **Research into teaching English to young learners**. *International Perspectives*, Pécs: University Press, 2000, p. 67-86.

ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young Learner English Language Policy and Implementation**: international perspectives. IATEFL, 2009.

ENEVER, J. **ELLIE**: early language learning in europe. British Council, 2011.

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

FARINA, José Carlos. **Foto**: Igreja Luterana. Disponível em: <<http://historiaderolandia.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

FARKASOVÁ, E.; BISKUPICOVÁ. Teaching english from the first grade of primary school: psychological and pedagogical perspectives. In: MOON, J.; NIKOLOV, M. (Org.) **Research into teaching English to young learners**. University Press Pécs, 2000. p. 121-136.

FERNANDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalho de linguística aplicada**; v. 48, n.2, 2009, p. 353-365.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALBERO, Jr. **Foto**: Portal Turístico de Rolândia. Disponível em: <<http://whotalking.com/flickr/Rol%C3%A2ndia>>. Acesso em: 12 out. 2012.

GARTON, S. COPLAND, F. BURNS, A. **Investigating global practices in teaching English to young learners**. *ELT Research Papers*11- 01. British Council and Aston University, 2011.

GRADDOL, D. **English Next**. British Council, 2006.

GIMENEZ, T. FOGAÇA, F. O Ensino de Línguas Estrangeiras e a Sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2007.

GIMENEZ, T. English at Primary level in Brazil: challenges and perspectives. In: ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young learner English language policy and implementation**: international perspectives. IATEFL, 2009, p. 53-60.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade.** Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HILL, D. A. Adding foreign languages to the elementary school curriculum: the italian experience. In: NIKOLOV, M.; MOON, J. (Org.) **Research into teaching English to young Learners: international perspectives.** University Press Pécs, 2000, p. 137-152.

HOQUE, S. Teaching English in primary schools in Bangladesh: competencies and achievements. In: ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young learner English language policy and implementation: international perspectives.** IATEFL, 2009, p.61-70.

HORTA, J. S. B. **Gustavo Capanema.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=412240>>. Acesso em 08 out.

INAL, D. ‘The early bird catches the worm’: the Turkish case. In: ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young learner English language policy and implementation: international perspectives.** IATEFL, 2009, p. 71- 78.

IPARDES, **Cadernos Estatístico Município de Rolândia,** jun. 2012. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=86600&btOk=ok>>. Acesso em: 08 out.12.2012.

JENKINS, J. **The phonology of English as an international language.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Current perspectives on teaching world English and English as a lingua franca. **TESOL Quarterly,** v. 40, n. 1, 2006.

JOHNSON, J., & NEWPORT, E. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. **Cognitive Psychology,** 21, 1989, p. 60-99.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como “comodity”:** direito ou obrigação de todos? Disponível em: <<http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>> Acesso em 31 out.2012.

KIIKGÖZ, Y. English Language teaching in Turkish Primary education. In: ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young learner English language policy and implementation: international perspectives.** IATEFL, 2009, p. 189-198.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética.** 28 ed. São Paulo: Brasiliense 2000.

LEE, W. K. Primary English Language Teaching (ELT) in Korea: Bold risks on the national foundation. In: ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young learner english language policy and implementation: international perspectives**. IATEFL, 2009, p.95-102.

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

LEFEVER, S. 'When I wanna be cool...': english for young learners in iceland: a case study of two states in India. In: ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young learner english language policy and implementation: international perspectives**. IATEFL, 2009, p.103-112.

LEHMANN, J. Johnny Lehmann. **Questionário** [jul.2012]. Aplicadora: Mariana Gomes Bento de Mello. Rolândia, 2012. O questionário encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.

LINCOLN, Y.S. (Ed.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

LIMA, A. P. **O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 35, 2010, p. 197-223.

LOPES, C. A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGNO, S. G. **Caminhos**. Disponível em: <<http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/textos-cristaos>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

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.

MATHEW, R.; PANI, S. Issues in the implementation of teaching English for Young Learners (TEYL): A case study of two states in India. In: ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young learner english language policy and implementation: international perspectives**. IATEFL, 2009, p. 113-120.

MCKAY, S.L. Teaching English as an international language: Rethinking Goals and Perspectives. **TESL-EJ** [on line], v. 7, n. 1 New York: Oxford University Press, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio da Pesquisa Social**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 09-30.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p.49 -68.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, v. 24, n. 2, 2008, p. 309-340.

NIKOLOV, M. Issues in research into early foreign language programmes. In: NIKOLOV, M.; MOON, J. (Org.) **Research into teaching English to young learners: international perspectives**. University Press Pécs, 2000, p. 21-48.

NIKOLOV, M.; MOON, J. (Org.) **Research into teaching English to young learners: international perspectives**. University Press Pécs, 2000.

NIKOLOV, M. The dream and the reality of early programmes in Hungary. In: ENEVER, J; MOON, J. RAMAN, U. (Org.) **Young learner english language policy and implementation: international perspectives**. IATEFL, 2009, p. 121-130.

NIKOLOV, M.; DJIGUNOVIC, M. J. All Shades in Every Color: an overview of Early teaching and learning of foreign languages. **Annual review of Applied Linguistics**, v. 31. Cambridge University Press, 2011, p. 95-119.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. Other Englishes. In: _____. **Global Englishes and transcultural flows**. Abingdon, Routledge, 2007, p.17-35.

PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism: theoretical foundations. In: _____. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992. p. 38-77.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, 2001.

POPOLIN, C. M. **Da Áustria ao Paraná: a trajetória imagética de Hans Kopp, primeiro fotografo de Rolândia-PR**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

POPOLIN, C. M.; SCHWENGBER, C. P. A rainha do café: um resgate histórico e imagético dos primeiros anos da colonização de Rolândia –PR. In: BONI, P. C. (Org.) **Certidões de nascimento: o surgimento de municípios no eixo Londrina – Maringá**. Londrina: Planográfica, 2009, p. 67 – 84.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART et al (Org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/trad.** Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 215-243.

QUEIROZ, I. T.; CARVALHO, R. C. M. É legal aprender inglês! Crenças de crianças sobre a aprendizagem de inglês – LE. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, jul.dez., 2010, p. 165-181.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “World English” and its Implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, 2004, p. 111-117.

_____. Non-Native Speaker Teacher of English and their Anxieties: an Experiment in Action Research. In: Llundra, E. (Org.). **Non native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession**. Boston: Springer, 2005a, p. 283-303.

_____. A geopolítica da língua e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (Org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b, p.135-159.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela. In: GIMENEZ, T. et al (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005c, p. 37-48.

_____. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (Org.) **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: Edufba, 2006, p. 17-24.

_____. A exposição de crianças com inglês como língua estrangeira: o papel emergente do World English. **Trabalho de linguística aplicada**, v. 48, n. 2, Campinas, 2009, p. 185-196.

_____. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.21 – 24.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Decreto nº 31.187 de 6 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://www.cidadeolimpica.com.br/wp-content/themes/cidade-olimpica-versao1/projetos/EOM/contents/transparencia/legislacao/Decreto_N31_187_06_10_2009.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2012.

ROCHA, C. H. Inglês para crianças do Ensino Fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 6, n. 2, 2006, p. 79-112.

ROCHA, C. H. COSTA, L. SILVA, K. A. Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 6, n. 2, 2006, p. 79- 112.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalho de linguística aplicada** [online], v. 48, n.2, 2009, p. 247-274.

ROCHA, C. H. TONELLI, J. R. A. SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ROLÂNDIA. **Decreto de lei nº 3446 de 20 de outubro de 2010**.

SANTANA, A. P. **Idade crítica para aquisição da linguagem**. Distúrbios da Comunicação, v. 16, n. 3, São Paulo, 2004, p. 343-354.

SANTOS, L. I. S. BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalho de linguística aplicada**. [online], v. 48, n.2, 2009, p. 333-351.

SANTOS, L. I. S. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. **Calidoscópico**; v. 8, n. 1, 2010a, p. 49-64.

SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino** (UCPel. Impresso), v. 13, 2010b, p. 435-465.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista brasileira de linguística aplicada** [online]. v.11, n.1, 2011, p. 223-246.

SANTOS, L. C. P. Entrevista com Stephen Ball. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2004, p.11-25.

SÃO PAULO (Cidade). **Portaria da secretaria municipal de educação nº 5.361 de 04 de novembro de 2011.** Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5361Linguaglesa.htm>>. Acesso em 08 out. 2012.

SCHEIFER, C. L. Ensino de língua estrangeira para crianças - entre o todo e a parte: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. **Trabalho de linguística aplicada** [online], v.48, n.2, 2009, p. 197-216.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, Porto Alegre, Bookman e Artmed, 2006.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a língua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n.2, 2001, p.133-158.

_____. English as a Lingua Franca. **ELT Journal**. v. 59/4. Oxford. University Press, October, 2005, p. 339-341

SERAFIM, J. S.; GIMENEZ, T. O mundo recebe você melhor: uma análise de peças publicitárias de escolas de inglês. **Boletim**. Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL), v. 52, 2007, p. 177-190.

SILVA, K.; A. ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: _____. (Org.) **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 29-60.

SILVA, T. T. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999, p.07-10.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**: uma introdução, às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

SOUZA, A. C. F.; MELLO, M. G. B.; CARVALHO, R. C. M.; CARAZZAI, M. R. P. crenças, práticas, e conteúdo adaptado: uma professora de inglês – LE na educação infantil. **Caderno Seminal Digital**, v. 10, n. 10. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2008, p. 6-18.

SZUNDY, P. T. C. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. **Trabalho de linguística aplicada**. [online] v.48, n.2, 2009, p. 275-294.

TILIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. **Trabalho de linguística aplicada**. [online] v. 48, n.2, 2009, p. 295-315.

THOMÉ, A. C. **Aprendizagem do inglês por crianças pré-escolares**: relato de um experimento. Dissertação de Mestrado, USP, São Paulo, 1993.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007.

TONELLI, J. R. A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do sócio-interacionismo. **Acta Sci. Lang. Cult.** [on line]. Maringá, v. 30, n. 1, 2008, p. 19-27.

TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P.(Org.) **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris Editora, 2011.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNBEHAUN, S. Silvia Unbehaun: **Entrevista** [jul. 2012]. Entrevistadora: Mariana Gomes Bento de Mello. Rolândia, 2012. 1 arquivo. mp3 (64 min.) A entrevista encontra-se no Apêndice B desta dissertação.

VAN DIJK, T. **Critical Discourse Analysis**. 1997b. Disponível em <<http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2012.

VAN GOGH, V. **First Steps**. 1890. 1 óleo sobre tela. Formato JPG. Disponível em: <<http://www.metmuseum.org/Collections/search-the-collections/110000968>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

YOUNG, M. **Knowledge and control**. London: Macmillan, 1971.

S/autor. S/data. Foto: Grupo Folclórico Alemão **Rotkappen**. Disponível em: <<http://www.rotkappen.com.br>>. Acesso em 12 out. 2012.

S/autor. S/ data. Foto: Estátua de Roland. Disponível em: <<http://www.rotkappen.com.br/portug/rolandia.html#simbolo>>. Acesso em 12 out. 2012.

S/autor. S/data. Foto: Igreja São Rafael. Disponível em: <<http://rolandia-pr.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 out. 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO Prefeito Johnny Lehmann

1. POR QUE É IMPORTANTE TER A LINGUA INGLESA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE ROLÂNDIA?

A língua inglesa amplia o universo cultural das pessoas e pode oportunizar diferentes possibilidades para aqueles que a dominam, pois é uma língua falada no mundo todo. Sabendo disso, acredito ser de grande importância a língua inglesa estar presente no currículo das escolas, pois poderá dar aos nossos alunos a oportunidade de estudar uma língua estrangeira já na infância, o que, as vezes, a família não pode proporcionar.

2. DESDE QUANDO ELA VEM SENDO OFERTADA E EM QUE FORMATO?

A disciplina de Inglês vem sendo ofertada desde o início da nossa gestão em 2009. Cada aluno recebe um livro e um CD e esse material é trabalhado por um professor específico, o qual é formado em Letras/Inglês. Esse material foi adquirido de uma editora, a qual acompanha todo o trabalho no município. O professor participa toda semana de um curso de línguas para aprimorar sua proficiência. Nas aulas os alunos fazem atividades do livro, cantam, falam inglês e fazem jogos.

POR QUE HOUE A NECESSIDADE DE CRIAR A LEI 3.446/2010?

Para garantir uma política educacional no município e ter continuidade em outras gestões. Quando busquei realizar esta ação, não pensei somente no meu mandato. Não quero isso caracterizado apenas como um projeto da minha gestão e sim da cidade.

4. QUE PESSOA OU GRUPOS DE PESSOAS ESTAVAM A FRENTE DESSE MOVIMENTO?

A iniciativa do projeto foi minha, depois repassei a Secretaria de Educação, a qual desenvolveu a ideia junto aos professores, alunos e comunidade escolar.

5. EM QUE ÉPOCA ISSO SE DEU?

Toda essa conversa se deu no início de 2009 assim que comecei minha gestão. Após seis meses de estudos e discussões começava a implantação do estudo do inglês nas escolas.

6. INSPIROU-SE EM OUTRAS CIDADES/CONTEXTOS?

Não.

HOUE ALGUMA PRESSÃO NA CIDADE E OU EXTERIOR Á CIDADE ANTES DA FORMULAÇÃO DA LEI?

No início alguns professores não achavam esse projeto relevante, mas aos poucos mudaram sua opinião. O envolvimento das crianças (alunos) também foi fundamental.

8. COMO A POPULAÇÃO SE BENEFICIA DISSO?

A população é a maior beneficiada, uma vez que terá uma formação cultural mais completa. Além disso, as famílias poderão ver seus filhos tendo oportunidades que às vezes não poderiam ofertar, pois todas as escolas (centrais, dos bairros e de periferia) têm inglês. As empresas terão profissionais mais preparados e o conhecimento adquirido pelo próprio aluno fará dele um cidadão melhor. Então, todos têm a ganhar.

9. QUAL A SUA RELAÇÃO PESSOAL COM A LINGUA INGLESA?

Falo muito pouco inglês. O bastante para não me perder nas viagens. Falo português e língua alemã fluente. Porém, o inglês é a língua universal e deve ser aprendida por todos no mundo globalizado em que vivemos.

10. FOI NECESSÁRIO DEFENDER PARA ALGUM GRUPO A IDEIA DA LEI?

Para os vereadores e professores da rede municipal. Eles estranharam no início.

11. HOUE DIVERGÊNCIAS ENTRE GRUPOS PESSOAS SOBRE A NECESSIDADE DA LEI? QUAIS?

Que eu saiba não houve divergências, na Câmara a Lei foi bem aceita.

12. HOUE DIVERGÊNCIAS ENTRE GRUPOS PESSOAS DURANTE A REDAÇÃO DA LEI? QUAIS?

O Projeto de Lei foi elaborado pelos membros da Secretaria de Educação e não teve divergências sendo aprovado por unanimidade na Câmara de Vereadores.

13. QUANDO SE INICIOU A CONSTRUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA (LEI E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO –LI)?

A lei foi elaborada em 2010 e a organização do projeto político pedagógico deu-se em 2011

14. QUEM FORAM OS RESPONSÁVEIS PELA REDAÇÃO DESSES TEXTOS?

A lei foi organizada e redigida pela Secretaria Municipal de Educação com supervisão do departamento jurídico da Prefeitura. A organização do currículo que consta no Projeto Político Pedagógico foi constituído ao longo de seis meses com reuniões entre os professores que lecionam a disciplina, a assessoria da Editora X e a diretora pedagógica da Secretaria de Educação.

15. COMO VEM SENDO ACOMPANHADA SUA IMPLANTAÇÃO?

Sua implantação foi gradativa. A cada ano implantamos uma série: em 2009 foi implantado no 1º ano e em 2010 no 2º ano. Em 2011 que decidimos implantar nas séries que faltavam: 3º e 4º anos e, agora em 2012 todas as séries possuem a língua inglesa, ou seja, do 1º ao 5º ano.

16. QUAIS RESULTADOS VÊM SENDO ALCANÇADOS?

58 Sabemos que ainda temos um longo caminho a percorrer, mas já podemos ver alguns resultados: as crianças na
59 oralidade já falam muitas palavras em inglês e algumas conseguem até organizar frases. Além disso, todas as
60 crianças cantam músicas infantis em inglês e algumas conseguem compreender muito bem o que estão cantando.
61 No final de 2010 houve uma apresentação muito bonita para os pais envolvendo apresentações das 12 escolas
62 municipais com (jograis, encenações, músicas etc). Além disso, os alunos fazem apresentações nas escolas.
63 Sempre no aniversário da cidade comemorado no dia 29 de junho, as crianças se apresentam em inglês no evento
64 comemorativo do município.

65 **17. COMO SE ARTICULAM AS ESFERAS MUNICIPAL E ESTADUAL NO QUE DIZ RESPEITO A**
66 **PROGRESSÃO CURRICULAR?**

67 Em 2012, será o primeiro ano que alunos da rede municipal irão para as escolas estaduais com o conhecimento
68 da disciplina de inglês. A ideia é procurar as escolas estaduais para saber como esse aluno está chegando lá e se
69 realmente o nosso trabalho colaborou com o trabalho dos professores das escolas estaduais. Tudo é em educação
70 leva tempo. Na educação do inglês o processo evolutivo também leva tempo. Porém, estamos muito satisfeitos
71 com os resultados e não deixaremos de investir cada vez na educação das nossas crianças.

APENDICE B

**ENTREVISTA DIRETORA DE ENSINO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE ROLÂNCIA**

- 1 MARIANA: Pela sua participação por que você entende que colocar o inglês dentro do Currículo é importante?⁵⁷
- 2 DIRETORA DE ENSINO – Para te responder isso, eu vou te contar um pouquinho como que eu cheguei à
- 3 Secretaria também, né. Eu assumi aqui na Secretaria em 2009. Quando foi uma mudança de prefeito, então já
- 4 havia um prefeito há dois mandatos, entrou um novo prefeito, eu trabalhava numa escola como coordenadora
- 5 pedagógica. E aí fui convidada para ser a diretora de ensino, a diretora pedagógica da Secretaria. Para mim foi
- 6 um desafio, e assim dentro da atual proposta, dentro do plano de governo do atual prefeito que é o Johnny
- 7 Lemann, ele tinha isso como um dos objetivos dele, até mesmo na campanha eleitoral dele, né. Então ele foi
- 8 fazendo assim antes de se candidatar, ele foi fazendo assim em todas as áreas na educação o que podia melhorar
- 9 na saúde o que a gente poderia fazer para melhorar no município. E na área da educação, ele é um prefeito assim
- 10 que tem uma visão, que é bem visionário. Então ele tem uma visão assim de que a escola pública tem que ser
- 11 uma escola de qualidade e que a criança da escola pública muitas vezes não tem condições de fazer coisas que
- 12 outras crianças os pais tem poder aquisitivo, como por exemplo, por numa aula de inglês, um esporte, uma
- 13 computação – ele chama computação – a gente fala Johnny é informática, né! – Enfim, então ele foi uma das
- 14 pessoas que falaram, porque a escola privada tem o inglês já nas séries iniciais e porque não as nossas escolas?
- 15 MARIANA – Foi uma proposta dele?
- 16 DIRETORA DE ENSINO – Foi uma proposta dele, foi uma proposta dele e eu estava entrando na secretaria,
- 17 então eu também achei assim, interessante. Dentro da proposta dele também veio a educação integral. Então a
- 18 primeira escola do município de educação integral foi nesse mandato. Então essa era uma das metas de
- 19 campanha, de trabalho, né. E aí ele falou, convidou algumas pessoas para trabalharem com ele e falou, passou
- 20 bem isso, né! E daí nós fomos começar a correr atrás. E aí no Ensino Fundamental séries finais, já existia tudo,
- 21 né! Tem currículo, já existia tudo já. Mas nas séries iniciais não. Então na época quando a gente pensou em
- 22 implantar, nós pensamos o seguinte, a gente precisa ter conhecimento, o conhecimento da área. Como nós vamos
- 23 implantar? E daí a gente pegou – por isso que eu digo para você - a gente pesquisou, mas a gente não, assim
- 24 modelos de leis ou alguma coisa assim, né? Foi bem difícil. Aí nós pensamos vamos então entrar em contato
- 25 com empresas que prestam assessorias de inglês ou um material didático bom. Aí o Prefeito deu essa autonomia
- 26 para a Secretaria, ele falou, “não até aqui eu vim, eu quero que implante, agora isso é com vocês, eu quero que
- 27 vocês pesquisem que vocês vão atrás.”
- 28 MARIANA – A parte educacional?
- 29 DIRETORA DE ENSINO – Sim, a parte educacional “que isso não é a minha área”. Então o que nós fizemos,
- 30 nós abrimos uma licitação para pessoas que tinham material de inglês vir apresentar. Porque nós não tínhamos
- 31 no concurso aqui do município, não existia a disciplina de inglês. O que existiam eram projetos, então algumas
- 32 escolas – por exemplo, havia o professor de literatura – nós temos assim a Educação Física que é da base comum
- 33 obrigatória, arte, né. E aí agente tinha informática e literatura como projetos. Então, enquanto o professor
- 34 específico entra com a turminha, o professor regente sai para fazer seu planejamento, então ele fica com quatro
- 35 horas para planejar fora da sala de aula, ele faz esse horário na escola, mas sem a turma dele. Então nessas
- 36 escolas sempre sobrava algumas aulas, algumas janelas, e as vezes tinha um professor que tinha Letras, tinha
- 37 conhecimento e gostava do inglês e trabalhava assim o inglês assim como um projeto. Não tinha uma diretriz
- 38 curricular, não tinha, sempre assim com aval da Secretaria. Mas era assim, pega um xérox aqui um xérox ali e o
- 39 professor ia fazendo e as crianças gostavam muito, e como não dava para atender todos, então às vezes algumas
- 40 escolas optavam em atender, na época a quarta série, os que estão indo para o quinto ano, a quinta série naquela
- 41 época, para eles terem assim, uma noção, né, para não chegar tão... Outras optavam não vamos pegar os
- 42 pequenininhos já, e aí quando veio essa ideia, eu falei nossa que bom, porque vai pode atender todas. Porque não
- 43 era uma coisa que acontecia em todas. Acontecia mais assim, diante da disponibilidade da carga horária de

⁵⁷ Entrevista realizada dia 28/06/2012.

44 alguns professores e também do querer de alguns professores e de alguns diretores. Aí quando foi para implantar,
45 nós tivemos uma resistência muito grande, eu to contando aqui não sei se você vai perguntar isso...

46 Mariana – Aham, sim. Você já tá contando é bom.

47 DIRETORA DE ENSINO – Enfim, a resistência foi da própria rede...

48 MARIANA – de professores

49 DIRETORA DE ENSINO – ... de professores “como o inglês se os nossos alunos não sabem escrever, não
50 sabem a língua mãe, não sabem a língua materna, vão aprender outra língua”. Mas a gente tinha muito claro
51 assim, que a gente queria trabalhar o inglês dentro da parte da comunicação, assim como a gente fala muito na
52 língua portuguesa que para que serve a leitura e a escrita, eu tenho que saber quem que vai ler para quem eu vou
53 escrever, é comunicação é diálogo, então nós queremos trabalhar o inglês que fosse assim gostoso, lúdico,
54 dinâmico, então na hora de escolher o material isso pesou muito. Alguma proposta que viesse mais ao encontro
55 não tanto, não que não seja importante, mas que as crianças teriam depois a oportunidade de estudar uma
56 gramática, mas a gente via muito assim, todas nós tínhamos tido o inglês na escola, por exemplo, estudamos em
57 escola públicas outra particulares, nossa experiência como docente, mas no entanto, não falávamos inglês. Então,
58 o que estava acontecendo, porque não tinha essa parte de comunicação. E aí algumas empresas vieram se
59 interessaram, apresentaram e nós escolhemos uma que pelo menos já tinha.

60 MARIANA – uma editora no caso?

61 DIRETORA DE ENSINO – uma editora, que tinha uma proposta que vinha mais ao nosso encontro. Aí tudo
62 muito assim, foi acontecendo paralelo, não foi uma implantação imediata, isso era ano de 2009, aí tinha licitação.
63 O Prefeito... o ano que ele entra ele trabalha com o orçamento que o outro deixou. Não tinha caixa para isso.
64 Então foi assim, bem difícil. Então o que nós pensamos, vamos fazer um projeto piloto vamos implantar em
65 alguma turma, e aí acho que começou mesmo material no meio do ano, se eu não em engano foi no meio do ano
66 que a gente conseguiu adquirir o material. E aí nesse primeiro ano... Ainda junto com isso vinha a mudança de
67 série para ano. Então era implantação do ensino de 9 anos. Então tinha isso também. Aí o que aconteceu, tinha a
68 questão própria do MEC, que era implantar o ensino fundamental de nove anos, a questão do inglês vindo para o
69 município. E aí a gente ficou assim, trabalhando com várias frentes. E tocando o inglês, então foi tocado no
70 sentido que a gente precisava preparar professores. Quem que nós chamamos então, esses que já trabalhavam
71 com o inglês, que já tinham algum contato, que gostavam né, então no primeiro ano ele aconteceu mais ou
72 menos assim. A gente deu uma melhorada no projeto que já vinha acontecendo, então elas pararam de ter que
73 ficar pegando material. Não que não deva pegar, porque eu acho também que um livro não pode engessar, a
74 gente fala muito isso, e com a editora que nós assumimos um compromisso a gente deixa bem claro de que ela é
75 um material para dar uma base ali, né, para dar um direcionamento, mas que a gente vai (inaudível) e aí deu uma
76 melhorada, então o ano de 2009 foi assim. E aí depois a cada ano, a gente foi tentando ampliar, aumentando as
77 turmas de atendimento até que a gente conseguisse atender todos. E aí a nossa preocupação e do prefeito era
78 como fazer com que um projeto iniciado não se perdesse. Porque, assim, o prefeito atual – o prefeito está no
79 primeiro mandato – ele está tentando reeleição, mas ele queria que isso se tornasse uma política pública mesmo,
80 né? Assim, de que o próximo que viesse desse continuidade a isso, porque é uma grande questão, dos problemas
81 das administrações municipais eu acho que também em todas as esferas, estaduais e até federais é essa questão
82 de não ter continuidade, então cada um que chega quer até inventar a roda de novo, né? Então, assim, a
83 preocupação dele era isso. Então nós partimos para a parte... Então, trabalhando junto com a parte pedagógica
84 tudo, então vamos fazer uma lei. E aí a gente fez a lei. Você tem acesso a essa lei?

85 MARIANA: Sim, já.

86 DIRETORA DE ENSINO: Tem, né? Então foi uma lei assim simples.

87 MARIANA: Quem escreveu a lei?

88 DIRETORA DE ENSINO: É, fui eu. (risos)

89 MARIANA: Teve alguma acessória jurídica? Alguma coisa assim?

90 DIRETORA DE ENSINO: É, então foi assim. Fui eu que escrevi assim, no sentido de que eu fui fazendo um
91 boneco, né? Fui fazendo um projeto de lei, mas assim não sozinha, assim que eu digo, né, porque daí tinha a F.⁵⁸,
92 nós temos a F. aqui que é uma coordenadora do Fundamental que é formada em Letras, porque assim a minha
93 dificuldade era porque eu não tinha, e não tenho o conhecimento da língua. Então, tinham muitas coisas que ela

⁵⁸ As letras maiúsculas acompanhadas de ponto são a supressão de nomes de pessoas, que foram omitidas por questões éticas.

- 94 nos socorria, mas daí depois nós mostramos sim, passou pelo jurídico da prefeitura. Nós mostramos como lei, e
95 também como isso ia dar um impacto, contratação de professor, então tudo isso teve que passar não só pela parte
96 jurídica como a parte da administração.
- 97 MARIANA: Houve alguma parte que foi acrescentada ou retirada que te chamou atenção?
- 98 DIRETORA DE ENSINO: Olha, se eu te falar que não, que ela foi assim bem aceita. Porque algumas leis são
99 polêmicas. E a gente se preocupou de mostrar na lei que a gente faria gradativo.
- 100 MARIANA: Sim, gradativo...
- 101 DIRETORA DE ENSINO: Gradativo... E aí a nossa preocupação também... Ah, nós pedimos também, assim
102 quem nos deu um apoio, mas também até falou “eu também não posso ajudar muito, mas dar algumas dicas” foi
103 a J. lá do Núcleo.
- 104 MARIANA: Ah sim, a J. do Núcleo.
- 105 DIRETORA DE ENSINO: A gente falou J. a gente quer fazer uma lei, daí então ela falou assim, como não tinha
106 nada ela ... Por exemplo, as diretrizes do Estado do Paraná, para as séries finais claro que a gente olhou também.
- 107 MARIANA: Para ter como referência
- 108 DIRETORA DE ENSINO: É usou como referência tudo, né? E aí fomos mesmo com a cara e com a coragem
109 montamos a lei. E aí houve um... Porque toda lei que vai como um projeto de lei vai para a Câmara eles montam
110 lá uma comissão, e geralmente quando a comissão não tem dúvidas ela vota ali a lei. Mas essa comissão ela
111 pediu um parecer do Conselho Municipal de Educação. Eu tenho esse parecer se você quiser...
- 112 MARIANA: Ah, eu quero.
- 113 DIRETORA DE ENSINO: Depois você só me lembra de te dar.
- 114 MARIANA: Aham.
- 115 DIRETORA DE ENSINO: Aí nos também fomos explicar para o conselho municipal qual era a nossa proposta,
116 porque eu até participo do Conselho Municipal de Educação. Porque no Conselho Municipal de educação... é...
117 O poder público no caso ele indica, têm os indicados do Gov. (governo) né, e outras pessoas que foram eleitas
118 pelos pares, então no Conselho Municipal tem um professor que foi eleito entre eles, né, que representa os
119 professores, um funcionário, um pai, sempre tem um titular e um suplente. E eu faço até parte, então, eu fiz essa
120 explanação lá no conselho municipal de educação. E o Conselho fez um parecer, e esse parecer assim que ajudou
121 a Comissão também...
- 122 MARIANA: Você acha que eles (os vereadores da Câmara Municipal) não tinham entendido a proposta ou
123 alguma espécie de resistência ou só para esclarecer?
- 124 DIRETORA DE ENSINO: Não, é, até que assim é porque existia... É porque assim nesse ano, como era ano
125 que... a lei a gente só conseguiu botar ela em 2010, você vê que em 2009 a gente não conseguiu ainda, porque
126 também tava tudo acontecendo. Não que ela ficou parada não, né.
- 127 MARIANA: Estava como um projeto paralelo, né?
- 128 DIRETORA DE ENSINO: É e fomos trabalhando tudo junto. Não, acho até que não foi isso. Mas existia uma
129 resistência grande no município no sentido assim “gente, mas está faltando professor em tal escola, como que
130 vocês vão colocar inglês? Mas um profissional, como é que fica a língua materna?” Então existia sim, e claro
131 que isso chega lá na Câmara. Nós temos inclusive um vereador que é professor municipal, né. Então ele também
132 ouvia os dois lados, né? Olha não foi fácil houve bastante resistência de algumas escolas, só que as crianças
133 gostam muito. E aí o que aconteceu foi que as crianças começaram as próprias crianças, a mudar também a ideia
134 dos professores, então foi bem interessante, no começo não sei se eu acho isso, não sei onde guardei, mas eu me
135 lembro bem que uma professora chegou e falou assim “eu recebi uma cartinha de uma mãe”, aí eu falei é. Daí eu
136 já tava até preocupada, ah meu Deus alguma mãe falando que não é para dar aula de inglês porque o filho não
137 sabe escrever casa com S escreve casa com Z, né, e agora como é que fica? Daí, a mãe relatando na cartinha que
138 o filho estava encantando, e que ela estava muito feliz que nunca imaginava que um filho dela ia chegar em casa
139 e falando tipo assim, né, pegando um copo e falando o nome do copo, pegando um livro e falando, mãe isso aqui
140 é um *book*, enfim, foi bem legal. Mas a grande dúvida dos professores foi – posso até procurar para você, mas
141 não sei te dizer onde está agora – a gente teve que procurar textos, disparar para as escolas, falar com os
142 coordenadores das escolas porque a grande dificuldade da escola era entender que dava para alfabetizar a criança
143 na língua materna e ensinar uma outra língua ao mesmo tempo. Porque a preocupação da escola é que a criança
144 ia falar, escutar, mas ela tá aprendendo, vamos pensar uma criança que está ainda aprendendo o som da letras,
145 né? Porque que ‘A’ em português é ‘A’ ou é ‘an’ de “Ana” e porque que em inglês muitas vezes o ‘A’ vou falar
146 ‘ei’, né? Então, isso na cabeça de muitos professores, eles falavam “não, mas você vai fazer uma salada”. Só que

- 147 a criança tem muito claro isso, né? Agora é a língua que eu falo, agora é essa outra língua que eu estou
 148 aprendendo. Então assim, não, não percebi nenhum... E isso até a gente ficou em dúvida, poxa será que isso vai
 149 refletir mesmo na alfabetização dessas crianças. Mas aí a gente leu textos, e aí os professores se reuniam é...
 150 Semanalmente, porque a proposta pedagógica, então nós estávamos em período também de realimentação de
 151 proposta pedagógica e tínhamos que incluir o inglês que já existia em algumas propostas pedagógicas, mas como
 152 projeto então era aquela situação: uma escola tinha, outra não tinha, uma tinha o xadrez outra tinha o inglês, uma
 153 tinha um projeto de psicomotricidade. Então era tudo muito assim, e aí a gente tinha que colocar na proposta,
 154 então como fazer essa proposta, se a Secretaria fizesse a proposta, viraria uma coisa de cima para baixo, então a
 155 gente pensou: vamos então durante os encontros, semanais que a gente tem com os professores de inglês, vamos
 156 já começar a trabalhar em cima da proposta. Quais os conteúdos? E aí a gente cuidou muito assim, para que não
 157 pegasse o livro didático abri-se lá no índice e no sumário “então vamos trabalhar assim”. Então, claro tem lá os
 158 cumprimentos, por exemplo, que é uma coisa, né, é legal começar assim, usa mesmo, é uma coisa assim
 159 funcional, né. Então as cores que eles também gostam muito, é uma coisa que chama a atenção, as frutas, enfim.
 160 Então a gente foi procurando trabalhar e montar, isso eu também tenho posso te mandar que é a matriz, a matriz
 161 você tem?
- 162 MARIANA: Acho que tenho sim... O programa curricular que foi feito?
- 163 DIRETORA DE ENSINO: O programa curricular... É...
- 164 MARIANA: Tenho sim.
- 165 DIRETORA DE ENSINO: Então, nós fomos montando assim, aí foi para o Núcleo né, e teve aprovação, o
 166 Núcleo aprovou. E hoje a gente tem... Aí tem toda uma questão: Quem são os professores? No primeiro ano
 167 eram professores que gostavam aí com a lei nós perdemos alguns professores bons por que não tinha a...
- 168 MARIANA: Isso que eu ia te perguntar, o texto da lei diz...
- 169 DIRETORA DE ENSINO: Ah sim, essa é uma mudança que... Que porque assim, na lei a gente até ... Hum, tem
 170 uma lei aqui...
- 171 MARIANA: O texto da lei diz que professor com formação em ensino de língua inglesa, mas não fala nada em
 172 formação pedagógica, que seria específico para a série, para o ano, no caso dos alunos.
- 173 DIRETORA DE ENSINO: É então, aí isso... Você perguntou se houve algum problema assim com...
- 174 MARIANA: Porque o que eu soube é que eles estão contratando quem tem as duas habilitações, não é?
- 175 DIRETORA DE ENSINO: É porque é assim, para trabalhar nas séries iniciais, o Núcleo exige que tenha
 176 magistério ou pedagogia.
- 177 MARIANA: Entendi. Então, independente do que a lei prega...
- 178 DIRETORA DE ENSINO: É, então, isso é uma exigência do núcleo. Quando a gente colocou a lei, e como nós
 179 tínhamos uma professora muito boa, que ela era formada em pedagogia, tá, ela não tinha o curso de letras. Mas
 180 ela tinha feito academia⁵⁹ muitos anos, não sei qual escola de inglês, mas inclusive com aquele certificado que
 181 vai lá para o Rio de Janeiro.
- 182 MARIANA: O TOEFL?
- 183 DIRETORA DE ENSINO: Acho que é TOEFL.
- 184 MARIANA: Então, ela tinha e era uma professora que era apaixonada pela língua, uma das que na caminhada
 185 incentivou muito. Ela não pode permanecer, por que lá dizia e isso é até uma questão do Núcleo porque para as
 186 séries finais qual a exigência para trabalhar do sexto ano em diante? É a graduação na área específica, se eu sou
 187 professora de matemática eu tenho que ter matemática, né? Mas no começo a gente tinha colocado... Eu quero
 188 até achar uma lei aqui... Porque no começo... Olha eu tenho esse parecer, não sei se te interessa...
- 189 MARIANA: Qualquer documento que você tiver me interessa... Relativo a lei! (risos)
- 190 DIRETORA DE ENSINO: (risos) Esse aqui é o parecer que eu te disse do Conselho Municipal de Educação, que
 191 a Câmara queria saber o que o conselho municipal de educação achava disso.
- 192 MARIANA: Você não me consegue uma cópia desse? Pode ser por e-mail também.
- 193 DIRETORA DE ENSINO: Eu consigo mais uma cópia. E essa aqui é a lei, né? Bom aqui quando a gente
 194 colocou... Hum...
- 195 MARIANA: É o artigo 6.
- 196 DIRETORA DE ENSINO: 6, né? (Lê o artigo 6) O município deverá se adaptar ... (lê rapidamente- inaudível).
- 197 MARIANA: (continua a leitura)... Com a formação específica na área de línguas.

⁵⁹ Aqui o termo *academia* é usado como sinônimo de *curso de idioma*.

198 DIRETORA DE ENSINO: É aqui, ó... Porque assim, a princípio a gente tinha pensando formação de ... a gente
199 tinha até colocado lá no começo... É... Formação em letras anglo, né? Porque nós temos muitos professores
200 formado em letras, mas espano.

201 MARIANA: Tem que ser a língua, né?

202 DIRETORA DE ENSINO: É, a gente tinha até pensado colocar “formado em Letras-Anglo” ou cursos
203 específicos na área que era para abrir esse leque dando oportunidade de repente para uma pessoa que não tinha
204 necessariamente Letras, mas tinha igual essa professora tinha fluência tinha boa pronúncia, gostava da Língua e
205 não tinha Letras ainda, talvez lá na formação dela na carreira dela, ela optou pela pedagogia talvez, né, até para
206 gente falar assim, quem sabe a pessoa agora faça uma segunda graduação, agora na língua. Mas isso foi um
207 impedimento por que o núcleo falava que não, tem que ser com formação (em pedagogia), né? Hoje... ano
208 político é terrível, né? Falta hoje professor com essas especificações.

209 MARIANA: É, é o que eu sei ...

210 DIRETORA DE ENSINO: Inclusive o G. ele entrou num ano que o que aconteceu, faltava professor e aí nos
211 fomos autorizados a fazer um PSS. Então o PSS para suprir em contrato por um ano e nós montamos o nosso
212 PSS. Isso também posso te mandar, que como a gente num determinado momento faltando professor como que a
213 gente se...

214 MARIANA: organizou...

215 DIRETORA DE ENSINO: Se organizou. E o PSS dizia formação em Letras-Anglo. E aí não teve prova escrita,
216 foi só uma prova de títulos. Então as pessoas tinham que nos trazer é... tudo que tinha de cursos, então, um teve
217 um curso lá de 12h de inglês, outro tinha 80h, enfim, eles montaram os currículos com os cursos e também
218 trouxeram experiência, né? Por exemplo, trabalhou já? Numa escola particular não importava que município e
219 nem em que nível. Por que a gente falava assim um professor que já trabalhou com a língua, mesmo que ele
220 trabalhando já no Ensino Médio tudo isso vai ajudar. Embora, tinha uma diferença na pontuação, por exemplo,
221 você trabalhou com inglês só no Ensino Médio, eu já trabalhei no ensino médio, mas também já trabalhei nas
222 séries iniciais, trabalhei numa escola particular, então na hora da pontuação havia uma diferença por que a gente
223 falava assim, o professor que lida com séries iniciais ele tem que ter uma pedagogia e uma didática diferentes.
224 Então, ele tem que gostar de criança, ele sabe que criança é diferente de adulto, então isso ele tem que saber, né?
225 E aí nos trabalhamos, tinha o G., a M. uma professora muito boa. Nossa! Perdemos, porque daí de qualquer
226 maneira iríamos perder no final do ano porque assim, no final do ano terminava o contrato deles, mas aí ia ser
227 feito um concurso, porque o município estava com muito PSS. Até para professor de 5º ano 4ª série, enfim, tava
228 faltando muito professor. E o PSS ele é uma maneira de você suprir, quando é a última alternativa. Você não
229 pode tornar o PSS uma frequência. Porque no serviço público a ideia é que as pessoas tenham estabilidade. E na
230 verdade o que nos dói é assim, que você trabalha com o profissional, muitas vezes investe no profissional e ele
231 acaba o ano e tem que ir embora. Não quer dizer que no próximo ano ele fica classificado para ser chamado. Aí
232 nós trabalhamos com 6 professores de PSS, no ano passado na rede. E aí eles estavam todos animados, porque eu
233 tava fazendo muita conta de montar um concurso, o concurso específico para inglês e daí tudo que eu pude aqui
234 fazer na Secretaria para isso, eu fiz. Só que daí quem fez o nosso concurso público foi a UEL e aí pelo fato de
235 não ser uma exigência, inglês nas séries iniciais, na questão da contratação do concurso não foi permitido fazer.
236 Mesmo que... É a gente alegou, eu inclusive fui lá no dia, levei a lei, falei olha mas é uma necessidade nossa, é
237 uma necessidade do município. Mas aí ele falou, “olha, mas não passou, não passou porque nós temos que fazer
238 dentro”... Então, tem toda essa questão, quando você quer também tem a questão é... É, se o federal não exige
239 ainda nas séries iniciais, o estadual na exige ainda, daí nós não conseguimos fazer, então foi muito frustrante
240 porque todos eles já estavam assim estudando, se preparando. Eu acho que a própria UEL não tinha assim,
241 nunca... Realmente, acho que feito para esse nível, nunca tinha feito um concurso para as séries iniciais de
242 inglês. Então foi um impedimento, e aí eles não puderam participar. E aí na época até eu falei para eles, gente
243 façam o concurso porque vocês estando na rede depois a gente remaneja para o inglês. Só que na hora do
244 concurso saiu qual? O que o núcleo exige. Para você trabalhar em séries iniciais você tem que ter magistério e
245 uma graduação na área de educação, por exemplo: eu sou formado em magistério e tenho história, então você
246 tem magistério e uma graduação ou você tem pedagogia ou o normal superior que é o curso que também
247 substituiu o antigo magistério. E eles não tinham nenhum desses, porque se eles tivessem ou magistério, só que
248 eles são todos os professores novos, eles são de uma geração que não fez magistério.

249 MARIANA: Difícil encontrar essas duas habilidades, né? Inglês com magistério.

- 250 DIRETORA DE ENSINO: Muito. Não, agora é... E agora que os cursos (de magistério) acabaram agora é mais
251 difícil ainda. Então se na época eles tivessem esse curso. E até a gente tentou assim, que não precisaria
252 apresentar o diploma ainda, poderia estar em curso, foi também uma tentativa, por exemplo, você tem letras e
253 está cursando o segundo ano de pedagogia... Mas para efeito de edital, não serve. Serve a titulação já pronta.
254 Então, foi daí o momento que eles não continuaram. E daí nesse caminhar a gente continuou com essa editora, e
255 o G. foi convidado pela editora, então hoje o G. não é funcionário da Secretaria, ele não tem vínculo
256 empregatício nenhum com a Secretaria. Ele hoje tem um vínculo com a editora porque a editora percebeu
257 também, né, a importância de ter um elo entre a editora, né... Na questão da formação. Então hoje o G. a gente
258 continua se reunindo, sextas-feiras de manhã, terminou na sexta feira passada que agora é semana de conselho de
259 classe, então hoje não tem... Mas para trabalhar com elas (as professoras) porque muitas assim tinham curso, mas
260 já não tinham mais a proficiência, assim... A pronúncia.
- 261 MARIANA: Mas é mais na parte pedagógica ou na parte linguística?
- 262 DIRETORA DE ENSINO: Ah, eu acho... Olha é um pouquinho dos dois. Mas como esse material, ele é um
263 material assim... Bem, no começo até nos tivemos um PSS que deu muito trabalho, porque a proposta do
264 material é o trabalho com uns vídeos. Você conhece o material?
- 265 MARIANA: Não, não conheço.
- 266 DIRETORA DE ENSINO: Então, ela trabalha com vídeos, trabalha com a questão... Então, tem o vídeo e faz
267 parte da aula assistir o vídeo e tudo isso. E aí tinha um professor muito bom, porque ele tinha uma fluência, ele
268 era inclusive contratado muito assim para ser intérprete, né. E fazia viagens assim ele ia, por exemplo, ele tinha
269 ido até no interior ele ia... Bom, ou já tinha ido... Para a China com o pessoal por que ele...
- 270 MARIANA: Servia de intérprete
- 271 DIRETORA DE ENSINO: Servia de intérprete e... Só que ele não trabalhava dentro da metodologia, então
272 nunca usava material, porque o material é em cima de alguns personagens - depois eu te mostro - alguns
273 personagens e tudo acontece, né, na vida lá desses personagens. Então eles vão para a fazenda ou um dos
274 garotinhos vai para o mercado, então a ideia, então, por exemplo, ele tá arrumando a mesa é que o professor
275 assiste o vídeo, veja a situação e contextualize. Então, por exemplo, monta uma mesa, vamos trazer um prato um
276 garfo, fazer cada criança falar, então essa parte ele não tinha. E ele era excelente na língua, né, tanto na parte
277 linguística gramática tudo ele era assim... E na época a gente até tentou que ele fizesse esse trabalho que o G. tá
278 fazendo. Só que daí não deu certo, não deu certo com ele. É já com o G. ele já... Porque, se você opta, né, agora
279 se você não tem material é diferente. Agora se você opta por um material, adota, como eu disse para você, eu
280 acho que ele não tem que engessar mas ele existe... É mesma coisa que livro didático, você não tem que trabalhar
281 ele na sequência, você tem que pensar que o autor se organizou de uma certa maneira, então não vou pegar um
282 exercício qualquer aqui e aplicar para os meus aluno, né. Mas hoje assim, a gente tem ainda algumas professoras
283 que a gente não conseguiu, a gente gostaria assim de pagar um curso de línguas para esses professores, não é? A
284 ideia era essa, né.
- 285 MARIANA: Mas como é que vocês pensam em se planejar para o futuro com todos esses impedimentos do
286 concurso, essa dificuldade já realizada de que professor com formação de inglês e pedagógica... Vocês já estão
287 pensando em como resolver isso?
- 288 DIRETORA DE ENSINO: Então, quando daí saiu o concurso uma coisa que daí... daí... Não teve o inglês né, já
289 foi um balde de água fria. Por que daí como que a gente começaria este ano de 2012, né, faltando professor. Aí o
290 que foi feito, daí sabendo que eles já não poderiam participar nem do concurso, esses estavam, porque esses 6
291 iriam dar conta porque nós temos 12 escolas.
- 292 MARIANA: São quantos professores?
- 293 DIRETORA DE ENSINO: São é... Hoje, são 12 escolas então eu tenho 12 professores de inglês, né. Não. Tenho
294 mais, porque têm algumas escolas grandes, eu tenho que ver...
- 295 MARIANA: Mais de um professor...
- 296 DIRETORA DE ENSINO: é mais de um professor, porque tem escola que tem um professor em cada turma...
297 Não, tenho mais eu devo ter uns 22, posso levantar certinho para você, tá. E aí, o que aconteceu como a gente
298 sabia que não ia dar certo, então eu fiz o seguinte, eu fiz uma ficha e distribui na rede municipal toda. Tipo assim
299 "você tem interesse em assumir o inglês?" Eu falei assim, vou trabalhar agora com a possibilidade assim...
- 300 MARIANA: Com o que tem
- 301 DIRETORA DE ENSINO: Com o que tem. De repente a pessoa nunca trabalhou, né? Agora já tava um
302 pouquinho mais estruturado não era o histórico de 2009 que todo mundo falava, hoje, hoje já não existe mais

303 isso. Tá, não existe mais essa história de “ai será que o inglês?”, hoje isso já tá superado. Então eu vou divulgar
304 na rede para ver assim... Fazer fichas de intenção, igual assim “você pretende um dia ser pedagogo?” Então eu
305 tenho aqui fichas, por exemplo se um diretor falar assim hoje para mim “olha meu pedagogo pediu exoneração
306 vai mudar para o Mato Grosso, eu gostaria de chamar um pedagogo”. Então ele pode vir aqui consultar nas
307 fichas, quem tem a formação, né. Por que a questão do pedagogo é bem assim parecida. É... Posso ter uma
308 pessoa excelente, mas se ela não tiver habilitação o núcleo não autoriza que ela seja pedagoga, mas de repente
309 ela é ótima. Então, eu pensei em fazer essas fichas, e fiz. E aí vieram alguns retornos. Daí eu consegui alguns
310 professores que iniciaram este ano né, que vieram nessa leva de que “nunca trabalhei, mas tenho interesse, não
311 tenho formação, mas tenho interesse”. E aí, tinha até uma das professoras que já tinha trabalhando lá atrás
312 quando ainda era projeto, que ela tava muito animada e eu também com ela, porque ela era uma assim “eu quero
313 voltar a estudar”, sabe aquela que tava assim... Aí ela passou num concurso, e estava faltando professor regente
314 de sala, e eu segurando a menina para não por na regência, porque eu tava contando, por que assim não é tão
315 fácil conseguir um professor, profissional, né?

316 MARIANA: o outro é mais fácil, né?

317 DIRETORA DE ENSINO: Eu segurando, segurando, segurando... Aí não teve jeito, e aí os pais começaram a
318 pressionar, não, tá faltando, não pode dispensar, como é que vai ficar 3º e 4º ano tendo aula junto. Aí essa
319 menina saiu, foi para o Fundamental. Então assim, tem esses problemas, né. Hoje a gente tem inglês, um distrito
320 que tem só 5 turmas na escola, hoje a professora que trabalha lá, ela trabalha inglês e outras disciplinas. Então os
321 nossos professores de inglês, eles não são hoje específicos de inglês. Por que eu não consigo manter
322 financeiramente esses professores. Então, ele dá aula de inglês e literatura, que é muito próxima da área que ele
323 tem formação em Letras, então ele dá inglês e literatura, ou ele gosta, por exemplo, arte seria ótimo ter
324 professores formados em arte, às vezes ele dá inglês e arte.

325 MARIANA: Mas nesse caso ele tem a formação em Inglês?

326 DIRETORA DE ENSINO: Tem. Agora vai ser a primeira vez esse ano, agora no retorno das férias que eu vou
327 ter que pegar um pedagogo, que assumiu um dia, tá faltando um dia para fechar.

328 MARIANA: De pedagogo para dar aula de inglês?

329 DIRETORA DE ENSINO: Aham.

330 MARIANA: Então o contrário pode acontecer, o pedagogo para dar aula de inglês.

331 DIRETORA DE ENSINO: É. Não era o que nós queríamos tá?

332 MARIANA: Entendi.

333 DIRETORA DE ENSINO: É uma situação assim...

334 MARIANA: Vocês estão mobilizados pela situação.

335 DIRETORA DE ENSINO: Que a criança fique assim sem o inglês. E o pedagogo se mostrou disponível. Ele
336 falou “olha eu não tenho formação, mas eu quero aprender, eu quero fazer, eu gosto de inglês, né, mas eu tenho
337 interesse”.

338 MARIANA: Mas me diz uma coisa. Em termos financeiros não houve no município nenhuma adaptação?
339 Porque mais professores seriam contratados, houve uma alguma abertura, um planejamento financeiro?

340 DIRETORA DE ENSINO: Então esse é um problema, que quando você é... Colocou a lei né, mas eu também
341 tenho um índice de contratação.

342 MARIANA: Entrou no que já existia.

343 DIRETORA DE ENSINO: No que já existia. Então dentro dessas modificações uma das coisas que nós paramos,
344 que nós não ofertamos mais específicos, foi a questão da informática. Hoje não tem mais a informática

345 MARIANA: Entendi. Substituiu.

346 DIRETORA DE ENSINO: Meio que substitui. Por quê? A gente entende assim, é uma polêmica hoje ainda no
347 município porque eles acham que com o professor específico ia melhor, rodava melhor. A gente entende que
348 hoje todo professor tem que se alfabetizar digitalmente. E havia muito aquela questão assim, não eu não mexo
349 com isso, eu não sei. Mas você é professora, né, e a gente entende que o professor tem que saber o mínimo, o
350 básico de informática, por que ele...

351 MARIANA: Faz parte da formação.

352 DIRETORA DE ENSINO: É então, aí nos fizemos cursos do PROINFO, que é um programa do governo, para
353 poder ver se os professores trabalhavam, eles próprios a informática, por exemplo, eu tenho um 5º ano, então vou
354 ao laboratório e, por exemplo, na quarta-feira eu tenho disponibilidade de usar com os meus alunos o laboratório.

- 355 Então, eu to vendo geografia do Paraná, então nós vamos lá falar de geografia e vamos ver as coordenadas no
356 mapa lá no computador, né?
- 357 MARIANA: Entendi, já usa a informática.
- 358 DIRETORA DE ENSINO: Então isso foi uma mudança, então, algumas escolas dizem que muitos professores...
359 foi a cutucada que eles tinham que se virar, para ir atrás dessa informação, né. Mas eles dizem que o que hoje
360 falta na verdade é um técnico. Porque assim liga computador, desliga...
- 361 MARIANA: Entendi.
- 362 DIRETORA DE ENSINO: Então os computadores estragam, somem os “foninhos”, né?
- 363 MARIANA: O Estado tem (os técnicos), mas os municípios não têm?
- 364 DIRETORA DE ENSINO: Não, não temos. Então isso hoje é uma carência no município, seria muito bom se eu
365 tivesse uma pessoa do administrativo, para fazer essa questão de abrir laboratório ligar computador “opa, esse
366 não tá funcionando, vamos ver a solução disso”. São problemas que os municípios quase todos têm, que é a falta
367 de estrutura e recursos humanos, né.
- 368 MARIANA: Me diz uma coisa, eu fiquei curiosa a respeito desse artigo aqui, o oitavo (falando de Lei). Você
369 falou que vocês que escreveram a lei, é padrão em outras leis de educação colocar esse tipo de posicionamento
370 de parcerias com o privado?
- 371 DIRETORA DE ENSINO: Sim. É... Nós temos uma outra lei que foi inclusive feita agora em 2012, que é uma
372 lei chamada “ Oficina do Coração” que é um projeto que a gente... Porque às vezes vem alguns projetos que se a
373 gente coloca isso na lei a gente tem a onde buscar a questão que você falou, o recurso financeiro.
- 374 MARIANA: Entendi.
- 375 DIRETORA DE ENSINO: Então isso dá pra gente uma abertura... Porque, por exemplo, como que eu posso
376 firmar essa parceria? Por exemplo, com a UEL, a UEL quer mandar os alunos de Letras pra cá para fazer
377 estágios em Rolândia, ótimo, pra gente é interessante, né? Por exemplo, a questão... Por exemplo, universidade
378 já falei... Uma organização não governamental, por exemplo, “olha a gente tem aqui um projeto, a gente tem
379 uma coisa, a gente pode”... Às vezes o município vai ter que arcar com os recursos também, mas dá abertura para
380 o município, né, também fazer essas parcerias, que muitas vezes são com custos e outras vezes não. Então a
381 gente costuma por sim, que é possível celebrar esses convênios. Por que no caso do material de inglês o MEC
382 não oferta... Material de inglês.
- 383 MARIANA: O município comprou?
- 384 DIRETORA DE ENSINO: O município que arca com o material.
- 385 MARINA: Para todos os alunos? Todos os alunos têm?
- 386 DIRETORA DE ENSINO: Hoje todos têm.
- 387 MARIANA: E o material, ele passa de um ano para o outro?
- 388 DIRETORA DE ENSINO: Não, ele é consumível por ano.
- 389 MARIANA: ah, por ano...
- 390 DIRETORA DE ENSINO: Por ano, então nós estamos até muito preocupados, muito preocupados mesmo,
391 porque a gente já tem agora em pleno junho que fechar todo o orçamento, porque dependendo de ficarmos ou
392 não, nós temos que ir fechando as contas, né, e daí a gente tá assim, bem preocupado, porque é caro, é oneroso,
393 não é um município tão grande, então é bem oneroso esse material.
- 394 MARIANA: Entendo.
- 395 DIRETORA DE ENSINO: Porque é assim, hoje ele deve estar em torno de 50 reais o livro do aluno, mas você
396 imagina para 3.700 alunos.
- 397 MARIANA: São 3.700 alunos?
- 398 DIRETORA DE ENSINO: É muito. É caro, sai bem caro pra gente e pra gente manter vai ter que assim suar,
399 conseguir muitas, né...
- 400 MARIANA: Eu acho que você respondeu praticamente tudo!
- 401 DIRETORA DE ENSINO: Ah é, eu sou ansiosa vou falando!
- 402 MARIANA: É, mas eu prefiro que seja assim! Eu fiz um roteiro, por que caso alguma coisa você não falasse, eu
403 perguntava. O que eu ia te perguntar... Ah, você escreveu a lei ... esse documento (referindo-me ao Parecer) foi
404 você quem escreveu? Teve mais algum documento?
- 405 DIRETORA DE ENSINO: Não, esse daqui na verdade não, esse daqui eu fui defender, lá. Coloquei a opinião e
406 defendi lá e quem defendeu foi a presidente do conselho de educação, se você quiser falar com ela também...
- 407 MARIANA: aham

- 408 DIRETORA DE ENSINO: É a Leise... deixa eu ver, essa daqui não deve estar assinada... é a Leise, ó tá vendo, 5
409 de outubro de 2010...
- 410 MARIANA: Hum... a lei qual é a data?
- 411 DIRETORA DE ENSINO: é... 20 de outubro. Foi bem próximo mesmo, eles queriam, né, um parecer do
412 Conselho...
- 413 MARIANA: Tem mais algum documento? Tem o PPP...
- 414 DIRETORA DE ENSINO: O PPP
- 415 MARIANA: Quem escreveu o PPP?
- 416 DIRETORA DE ENSINO: O PPP, é... Os professores.
- 417 MARIANA: Os professores juntos?
- 418 DIRETORA DE ENSINO: Juntos.
- 419 MARIANA: Nesse encontro que você falou que o G. ajuda, que é de manhã...
- 420 DIRETORA DE ENSINO: Isso... e além do G., tem uma pessoa que é da editora que é a M., que ela também
421 vem.
- 422 MARIANA: Ah! A Mariangela conheço também.
- 423 DIRETORA DE ENSINO: Conhece, né? Então, a Mariangela também ajudou nisso, e aí o que nós... assim, pra
424 editora foi um crescimento enorme né, porque eles também, eu falo assim, todos nós crescemos, porque nós aqui
425 como município, eles como editora. Porque a editora deixou de passar apenas a produzir o material didático para
426 entender um pouquinho também do que é tudo isso, né? Então, a gente deu apenas, assim para ele, qual vai ser a
427 formatação. O PPP tinha uma formatação dentro do, por exemplo, eu tinha que fazer uma concepção, tinha que
428 ter objetivos, tinha que ter avaliação. Então, isso a gente direcionou o que precisa ter. E aí foram muitos
429 encontros, muitos encontros mesmo, até conseguir...
- 430 MARIANA: Várias mãos que escreveram
- 431 DIRETORA DE ENSINO: Ah claro! E na hora que tava na versão final a gente deu uma lida aqui como
432 Secretária, né? E foi para aprovação.
- 433 MARIANA: Vocês ainda não conseguem ter nenhuma perspectiva de resultados, assim vocês têm as
434 apresentações das crianças, os pais...
- 435 DIRETORA DE ENSINO: É, então...
- 436 MARIANA: Os pais houve assim alguma manifestação?
- 437 DIRETORA DE ENSINO: Olha esse ano por causa de ano político, não poder contratar todos os professores que
438 até a gente pretendia. Eu tive uma, duas escolas que eu só conseguir por professor de inglês agora. Ela ficou o
439 meio do ano inteirinho sem professor, por causa de faltar professor regente de turma, né. E aí esse ano foi muito
440 assim concursos aqui de Londrina, Arapongas, Apucarana, chamaram pessoas, nós temos professores não só de
441 Rolândia, então você mora em Londrina e Londrina te chamou para concurso você deixa Rolândia, então foi um
442 ano assim muito difícil, porque perdemos muitos professores para o Estado, porque o Estado não fez uma
443 chamada grande, não fez?
- 444 MARIANA: Fez.
- 445 DIRETORA DE ENSINO: para pedagogo, nós perdemos professores. Então, foi um ano atípico assim. O ano
446 passado foi mais tranquilo que esse ano. Então, os professores o que a gente gostaria agora de fazer, a ideia é a
447 gente ainda fazer agora um *feedback* com as escolas do Estado, né.
- 448 MARIANA: Era isso que eu ia te perguntar agora, como que é essa articulação?
- 449 DIRETORA DE ENSINO: É porque é assim, como foi gradativamente se foi em 2009 então, deixa eu até ver
450 uma coisa aqui ó, em 2009 a turma do 1º ano né, 2010.
- 451 MARIANA: Em 2014 você vai ter criança entrando no 6º ano.
- 452 DIRETORA DE ENSINO: É, isso, em 2014. Então essa, claro, que quem entrou a ano passado não teve toda a
453 base que os outros tiveram né. Outra coisa que tá difícil também que para esse ano próximo, 2013, a gente não
454 consegue é a implantação na Educação Infantil. A ideia é estender...
- 455 MARIANA: Isso você tá falando por causa da falta de profissional?
- 456 DIRETORA DE ENSINO: É, é profissional, recursos humanos e financeiros mesmo. Porque a prioridade é... A
457 gente até colocou assim (referindo-se a lei), né, ó, a prioridade é o Ensino Fundamental e estendendo a educação
458 infantil porque a gente pensa em fazer assim, começar já no Pré-3 aquele que antecede o 1º ano.
- 459 MARIANA: Só o Pré-3, futuramente para trás não? Ou o objetivo é só o Pré-3?

- 460 DIRETORA DE ENSINO: É, é a ideia seria lá no CMEI já começasse. No Pré-3 nós utilizamos um material,
461 porque o MEC também não oferta material, né, nem para inglês e nem para CMEIs, pra Educação Infantil, então
462 nós também adquirimos, nós pagamos o material que é um sistema de ensino que vem por bimestre, material
463 para as crianças e dentro desse material tem o inglês. E a gente vendo que tem o inglês a gente agora tem que
464 trabalhar melhor com esses professores. Então assim, nós temos muita coisa para fazer ainda, não tá tudo
465 redondinho não. Uma delas é pensar de como seria, mesmo que sejam algumas folhinhas lá, daí é um sistema...
466 Por que não é o foco dele o inglês, desse material, né. Por exemplo, lá no final tem umas folhinhas de inglês
467 então como que a gente pode explorar bem esse material, né? Daí nós vamos ter que fazer, porque daí não são os
468 professores capacitados em inglês, né. Então nós vamos ter que ver como nós vamos fazer para que esse material
469 seja bem aproveitado ali. São bem noções ali, né.
- 470 MARIANA: Bom, eu tenho uma pergunta para te fazer que não sei se você poderá me responder. Você sabe me
471 dizer se existe na característica da cidade, porque Rolândia teve uma colonização alemã...
- 472 DIRETORA DE ENSINO: Alemã...
- 473 MARIANA: Se, se existem assim na essência da cidade essa questão do bilinguismo? De aprender outra língua,
474 se em algum tempo houve aula de alemão, por exemplo, nas escolas se isso já teve na história da cidade?
- 475 DIRETORA DE ENSINO: Sim, na história de cidade sim. Embora Rolândia vem de *Roland*... ela é uma cidade
476 que ficou assim com essa característica dos alemães. Mas ela é bem variada, acho que tem japoneses, italianos,
477 enfim... Mas quando Rolândia, bem na colonização dela, existia a escola alemã, né. Então a escola alemã é... Os
478 imigrantes que vieram da Alemanha e eles falavam o alemão e eles tinham muito medo de perder a questão da
479 língua, quando colocassem os filhos na escola brasileira, né.
- 480 MARIANA: a identidade
- 481 DIRETORA DE ENSINO: A questão da identidade cultural, e aí tinha a escola alemã, clube alemão, então hoje
482 ainda tem uma escola no município que é a Escola Roland.
- 483 MARIANA: Mas é particular?
- 484 DIRETORA DE ENSINO: Ela é uma escola particular, mas é um pouco diferente. Ela chama Sociedade Escola
485 Roland. Ela é uma escola particular, mas não com fim lucrativos, então como que ela começou? Ela começou
486 exatamente assim, por exemplo, você é de origem alemã eu também, nós temos filhos, então nós temos que por
487 na escola brasileira, como que a gente faz para não perder a questão da língua? Então hoje essa escola ela oferta
488 o alemão ainda... É até interessante de repente você pode fazer uma pesquisa com essa escola. Eu sou de origem
489 alemã, né. Então nós temos a igreja luterana, mas hoje ela já tem... Ela era chamada igreja dos alemães mas hoje
490 por exemplo eu nem falo o alemão.
- 491 MARIANA: Sim, já se dissolveu isso, né?
- 492 DIRETORA DE ENSINO: (falo) Pouca coisa, porque meu pai é de descendência, mas minha mãe não então vai
493 perdendo um pouco isso, né.
- 494 MARIANA: É imaginei que tinha alguma coisa nesse sentido.
- 495 DIRETORA DE ENSINO: Agora, o prefeito ele também é de descendência alemã.
- 496 MARIANA: Ah é? Ah, o nome dele já declara. É... eu acho que você já me respondeu tudo que eu queria saber
497 (risos), se eu tiver mais alguma dúvida eu te mando um e-mail. Obrigada.

ANEXOS

ANEXO A**Lei Nº 3.446/2010**

Institui o Ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares integrantes da Rede Municipal de Ensino.

A CÂMARA MUNICIPAL DE ROLÂNDIA, ESTADO DO PARANÁ, aprovou e eu, PREFEITO MUNICIPAL, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído o Ensino da Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino fundamental e Educação Infantil da rede Municipal de Educação do município de Rolândia.

Art. 2º - A implantação acontecerá de forma gradativa em todas as escolas e centros municipais de educação infantil.

Parágrafo Único – A implantação se dará prioritariamente no Ensino Fundamental se estendendo à Educação Infantil.

Art. 3º - O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de dois anos, a partir da implantação desta Lei.

Art. 4º - A Secretaria Municipal de Educação fixará as diretrizes pedagógicas do ensino da Língua Inglesa definindo as normas para sua aplicação a partir do ano letivo de 2010.

Art. 5º - A oferta da língua Inglesa pela rede pública municipal de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos, com no mínimo uma aula semanal.

Art. 6º - O município, através da Secretaria Municipal da Educação, deverá se adaptar quantitativa e qualitativamente e investir na capacitação do quadro docente especializado e dos demais profissionais necessários à implantação, sendo estes com formação específica na área de línguas.

Art. 7º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, o controle da execução e da qualidade dos projetos de implantação do ensino da Língua Inglesa.

Art. 8º - Para a execução da presente lei, o Município poderá:

I – firmar parcerias público/privada ou receber doações de pessoas jurídicas da iniciativa privada;

II – celebrar convênios com Institutos, Universidades, Clubes, Organizações Não-Governamentais e órgãos afins.

Art. 9º - Esta lei será regulamentada pelo Executivo, no prazo de noventa dias, contados da data de sua publicação.

Art.10 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Edifício da Prefeitura Municipal de Rolândia, em 20 de Outubro de 2010.

JOÃO ERNESTO JOHNNY LEHMANN Prefeito Municipal

ANEXOS B**PARECER****CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****Av. Presidente Bernardes, 809 – Fone: 3255 - 8600****Rolândia – Paraná****PARECER DO PROJETO DE LEI QUE INSTITUI O INGLÊS NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ROLÂNDIA**

1 Aos vinte e dois dias do mês de setembro de 2010, o Conselho Municipal de Educação
2 de Rolândia reuniu-se para sua reunião mensal ordinária, contando com a presença de 11
3 pessoas conforme registro de assinaturas. Entre os assuntos discutidos em pauta o mesmo
4 realizou a leitura do Projeto de Lei nº 3.446/2010 que institui a disciplina de Inglês na rede
5 municipal de ensino de Rolândia.

6 Após análise e discussão do presente Projeto de Lei o Conselho Municipal de
7 Educação faz as seguintes observações e apontamentos com intuito de que os mesmos
8 contribuam na análise da comissão que irá discutir o Projeto e apresentá-lo aos demais
9 membros da Câmara Municipal para sua aprovação:

- 10 ➤ Atualmente a disciplina de Língua Estrangeira é oferecida nas escolas da rede pública
11 estadual de ensino e é obrigatória somente a partir da 5.^a série, constando da parte
12 diversificada da matriz curricular. Nas escolas da rede privada a disciplina de língua
13 estrangeira já é ofertada desde a Educação Infantil. Partindo do princípio que todos
14 têm direito a educação de qualidade, defendemos a ideia de que seja oferecida já nas
15 séries iniciais e até mesmo Educação Infantil a possibilidade de que o aluno da rede
16 pública municipal também possa ter acesso a uma língua estrangeira moderna, no
17 caso, o inglês.
- 18 ➤ Defendemos a ideia de que a mesma seja instituída em Lei para garantir o acesso em
19 todas as escolas da rede municipal, garantindo uma aula semanal dentro da grade
20 curricular e assim poder constar também do projeto político pedagógico da unidade
21 escolar. Não podendo assim sofrer interrupções, prejudicando os alunos que iniciaram
22 esta disciplina, garantindo a estes o ensino desta língua até a sua conclusão nas séries
23 iniciais das instituições municipais, ou seja, até a 4.^a série ou 5.^o ano.
- 24 ➤ Temos conhecimento de que muitas escolas da rede municipal têm ofertado em forma
25 de Projeto o ensino de Língua Estrangeira - Inglês e de que o mesmo tem ótima
26 aceitação por parte dos alunos e pais, bem como tem contribuído muito para que o

27 aluno ao iniciar a 5ª série, onde a disciplina é obrigatória já tenha conhecimentos
28 prévios que o auxiliem a desenvolver seus conhecimentos de forma satisfatória e com
29 um desempenho acadêmico superior aqueles que não tiveram igualmente esta
30 oportunidade.

31 ➤ Segundo informações da Secretaria Municipal desde o ano de 2009 foi instituído o
32 inglês como um projeto piloto em todas as escolas da rede municipal iniciando pelos
33 1º anos e 1ª séries e sendo ampliado em 2010 para 1º ano, 2º ano e 2ª série, com o
34 intuito de colaborar com o princípio de que todas as escolas tenham acesso e ofertem a
35 disciplina.

36 ➤ Com o objetivo de instituir uma diretriz que não existia, a Secretaria desde 2009 vem
37 adquirindo material específico de qualidade e organizando encontros com assessoria
38 pedagógica aos professores que ministram as aulas. Acreditamos e defendemos que
39 essa linha e postura deva ser mantida e implementada pela Secretaria para que possa
40 atingir seus objetivos de ofertar a língua a todos com qualidade investindo para isso na
41 formação docente.

42 ➤ Defendemos e reiteramos o princípio de que a escola deve ter em seu quadro funcional
43 professor efetivo e habilitado, com carga horária disponível para atender a demanda;
44 isso sendo garantido e previsto em Lei contribuirá para que o Projeto tenha êxito e
45 sucesso e assim seja mantido por futuras gestões administrativas municipais.

46

47 Tendo em vista que na sociedade moderna o acesso ao conhecimento amplia as
48 possibilidades de qualidade de vida e inserção no trabalho e que o conhecimento de uma
49 língua estrangeira em idade de início de escolarização é segundo estudiosos a melhor idade
50 para desenvolver a capacidade de aprender uma segunda língua, nos colocamos a disposição
51 para esclarecimentos, enfatizando a importância de que o presente Projeto de Lei se torne Lei,
52 contribuindo assim para melhoria da qualidade da educação no município, tornando o mesmo
53 um dos municípios pioneiros e visionários no sentido de ofertar mais do que o mínimo já
54 exigido em lei.

55

Rolândia, 22 de Setembro de 2010.

56

57

Atenciosamente,

58

59 Leise Márcia de Moraes Camargo – Presidente do CMER

60

- 61 Membros do Conselho Municipal de Educação:
- 62 – Luiz Prece Neto
- 63 – Sandra Ienke da Silva
- 64 – Alice Parizi
- 65 – Silvia Unbehaun Puschel
- 66 – Rosilene Aparecida Moloni Moreira
- 67 – Sidnei Campaner Muxel
- 68 – Zilda A. da Silva Lopes
- 69 – Eleni da Silva
- 70 – Marlene Cazado Candreva
- 71 – Ana Paula de Souza Vieira

ANEXO C

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE INGLÊS – ROLÂNDIA

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1997, p.19), referindo-se ao estudante, afirmam que, “ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre o mundo plural marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.”

A lei de diretrizes e bases traz o ensino de língua estrangeira (doravante LE) como obrigatório no Brasil a partir do 6º Ano, já que, de acordo com os PCNs, esta disciplina não é apenas uma aquisição de habilidades lingüísticas, pois contribui para o processo educacional como um todo.

No município de Rolândia a lei nº 3.446/2010 instituiu o ensino de língua inglesa como obrigatório nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e na Educação infantil das unidades escolares integrantes da rede municipal de ensino.

Os PCNs afirmam que a função que uma área desempenha na sociedade deve ser fator determinante para sua inclusão no currículo. No caso da língua inglesa, deve-se fazer uma reflexão "sobre o seu uso efetivo pela população." (PCN - p. 20)

O aprendizado de uma LE leva os alunos a uma nova percepção da natureza da linguagem, além de aumentar o entendimento da língua materna e a compreensão de como a linguagem funciona. Por meio da percepção de culturas estrangeiras o aluno desenvolve maior consciência e valorização da própria cultura, essa compreensão intercultural resulta numa melhor aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e comportamento.

Na concepção vygotskiana, o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal das quais faz parte desde o seu nascimento. "Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta".

Partindo dessa premissa e transportando-a para a educação, Moita Lopes afirma que:

“Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor e, na verdade todo cidadão entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política.” (2003)

Assim, embasada na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas deve corroborar com esse princípio. É necessário que se estabeleça uma pedagogia mais realista, com objetivos claros e possíveis de serem atingidos que, na opinião de Celani (1997), devem estar atrelados à função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, ou seja, o papel dessa língua estrangeira na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do indivíduo.

A sociedade globalizada atual torna indispensável o conhecimento da língua inglesa. No Brasil e no mundo o idioma predominante no ensino é o Inglês, devido à sua hegemonia. O inglês está cada vez mais presente na vida dos brasileiros, o que torna fácil a contextualização do ensino e o envolvimento do aluno com a disciplina em situações reais; cabe ao professor apresentar aos alunos as diversas possibilidades de ação que este conhecimento vai lhes proporcionar e mostrar a necessidade crescente de ao menos entender a língua inglesa, já que ela se insere no dia-a-dia e passa, às vezes, despercebida. E a língua inglesa tem papel essencial na vida de qualquer pessoa, uma vez que é a língua utilizada em questões políticas, econômicas e até mesmo culturais.

Para tanto, percebemos que cada vez mais cedo é preciso colocar o aluno em contato com uma língua estrangeira, possibilitando que ele tenha contato com diferentes maneiras de viver a vida social e suas expressões culturais.

Segundo os PCNs:

“a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno ao ser discursivo, ou seja, sua construção com sujeito do discurso via língua estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados, por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.” (p. 19, 1998)

A aprendizagem de uma LE é hoje vista como um direito de todo cidadão. Os PCNs claramente a apontam como parte integrante da formação de todo aprendiz, o que implica um compromisso da escola com esse processo. Atualmente o uso de uma língua estrangeira é necessário para se compreender outros discursos que nos chegam, como por exemplo, pela Internet, para atuar no mundo do trabalho e da tecnologia e para dar prosseguimento aos estudos. No caso das crianças, a língua inglesa pode ser utilizada como possibilidade de o aluno interagir com os vários e distintos gêneros discursivos, como os jogos, músicas, filmes, entre outros gêneros comumente encontrados neste idioma.

Segundo a LDB, as línguas estrangeiras modernas recuperam de alguma forma, a importância que durante muito tempo foi negada. Consideradas, muitas vezes de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo crítico.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

OBJETIVOS

- Adquirir familiaridade com a língua inglesa de forma gradativa e natural;
- Utilizar a língua inglesa para recriar situações vividas no cotidiano;
- Adquirir interesse pela língua estudada por meio de atividades lúdicas;
- Introduzir a linguagem, seguindo o mesmo processo natural: ouvir, entender, falar, ler e escrever;
- Sentir-se como parte integrante das histórias contadas e situações criadas;

- Reconhecer o sentido do que está sendo lido ou ouvido na língua inglesa, através de imagens ou objetos concretos;
- Aumentar e consolidar o vocabulário e as estruturas através de atividades diversas, jogos, músicas e brincadeiras;
- Aplicar os conteúdos aprendidos em diferentes contextos e ampliá-los de forma criativa;
- Descobrir em cada situação as estruturas utilizadas ao comunicar-se em inglês;
- Valer-se dos conhecimentos adquiridos como base para um melhor desempenho nas séries finais do ensino fundamental;
- Utilizar este contato com a língua inglesa como ponto de partida para uma futura fluência no idioma;
- Fazer uso das palavras e expressões aprendidas, identificando-as em propagandas, rótulos, produtos, roupas e situações do dia-a-dia.

CONTEÚDOS

Os conteúdos selecionados têm o objetivo de fazer com que o aluno aprenda de forma gradativa para que adquira familiaridade com a língua. O processo se dá da seguinte forma: ouvir; entender; falar; ler; e escrever. Sendo os dois últimos apresentados apenas a partir do terceiro ano.

Cada assunto apresentado aos alunos é ladeado por outros temas e vocábulos transversais, além de ensinamentos relevantes sobre algo que faça parte da realidade da criança. Abaixo estão descritos os conteúdos a serem trabalhados em cada série:

PRÉ-ESCOLA

CONTEÚDO

Cores; Frutas;
 Higiene pessoal; Fenômenos naturais; Partes da casa; Partes do rosto; Partes do corpo;
 Animais do zoológico; Números de 1 a 4; Frutas;
 Quantidades; Números de 5 a 10; Utensílios domésticos; Natal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecimento das cores primárias e algumas frutas.
 Reconhecer alguns fenômenos naturais.
 Identificar partes da casa, brinquedos e suas características.
 Reconhecer as partes do rosto, bem como os órgãos dos sentidos e suas funções.
 Identificar as partes do corpo e suas características.
 Perceber as diferenças entre animais selvagens e domésticos.
 Revisar números de 1 a 4. Listar frutas variadas. Identificar números de 5 a 10.
 Nomear utensílios domésticos e suas funções.
 Reconhecer símbolos natalinos e incentivar a convivência familiar.

1º ANO

Família; Cores; Animais; Números; Frutas;
Aniversário;

CONTEÚDOS**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Reconhecer alguns dos membros da família e os gêneros masculino e feminino.

Reconhecer as cores primárias. Aprender os nomes de alguns animais da fazenda e os números de 1 a 4.

Reconhecer o nome de algumas frutas e números de 4 a 6.

Objetos escolares; Passeio pela cidade; Figuras geométricas; Parque de diversões; Festa de despedida.

Valorizar a importância de uma alimentação saudável.

Aprender vocabulário relacionado a festas de aniversário.

Perceber como é importante a convivência social.

Reconhecer os materiais utilizados na escola.

Conhecer nomes de lugares importantes de uma cidade.

Integrar a criança com a sua cidade. Aprender os nomes das figuras geométricas em inglês.

Reconhecer as figuras geométricas. Reconhecer os brinquedos de um parque de diversões.

Recordar o vocabulário ensinado durante o ano.

Entender o que é uma confraternização.

2º ANO**CONTEÚDO**

Cores; Frutas;

Higiene pessoal; Fenômenos naturais; Partes da casa; Partes do rosto; Partes do corpo;

Animais do zoológico; Números de 1 a 4; Frutas;

Quantidades; Números de 5 a 10; Utensílios domésticos; Natal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecimento das cores primárias e algumas frutas.

Compreender vocabulário sobre higiene pessoal.

Reconhecer alguns fenômenos naturais.

Identificar partes da casa, brinquedos e suas características.

Reconhecer as partes do rosto, bem como os órgãos dos sentidos e suas funções.

Identificar as partes do corpo e suas características.

Perceber as diferenças entre animais selvagens e domésticos.

Revisar números de 1 a 4. Listar frutas variadas. Identificar números de 5 a 10.

Nomear utensílios domésticos e suas funções.

Reconhecer símbolos natalinos e incentivar a convivência familiar.

3º ANO**CONTEÚDOS**

Animais da fazenda; Adjetivos; Profissões; Pronomes pessoais;
 Adjetivos possessivos; Falando sobre saúde; Números;
 Fazendo um lanche; Noções de tamanho; Falando sobre a internet; Roupas;
 Cores;
 Lugares em uma cidade; Pronomes Interrogativos; Preposições;
 Dias da semana; Horas;
 Palavras mágicas; Reconhecimento de ordens.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecer alguns animais que vivem na fazenda e classificar adjetivos em relação aos substantivos.
 Reconhecer e nomear algumas profissões, ter noções de formas interrogativas, afirmativas e negativas do verbo to be.
 Reconhecer alguns animais que vivem na fazenda e classificar adjetivos em relação aos substantivos.
 Conhecer um pouco sobre consulta médica e números de 1 a 10.
 Reconhecer alimentos de restaurante rápido, aprender quantidades e noções de tamanho.
 Reconhecer algumas palavras do mundo da internet e aprender empregar os verbos no singular e plural.
 Reconhecer nomes de cores e nomear algumas roupas.
 Reconhecer alguns lugares da cidade, e ter noções de como empregar preposições :
 Ao lado; em frente; atrás. Reconhecer os dias da semana. Reconhecer formas de uso das horas.
 Reconhecer alguns termos de convenções sociais.

4º ANO**CONTEÚDOS**

Objetos à mesa;

Pronomes demonstrativos; Expressando ordens; Flores;
 Artigo indefinido; Formas interrogativas; Cores;
 Praticantes de esportes; Roupas e acessórios; Números de 1 a 15;
 Dias da semana; Animais do zoológico; Matérias escolares; Preposições;
 Dizendo as horas; Números de 10 a 50; Habilidades;
 Meios de transporte.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reconhecer palavras sobre talheres. Aprender os nomes de algumas flores; Revisar cores;
 Conhecer vocabulário sobre profissões relacionadas ao esporte.
 Reconhecer nomes de roupas; Revisar os dias da semana. Reconhecer animais do zoológico.
 Reconhecer objetos escolares e preposições de lugar.
 Aprender vocabulário de legumes e verduras e preposição de lugar.
 Dizer as horas em inglês.

Reconhecer ações que podem ser fáceis ou difíceis de fazer.
Reconhecer alguns meios de transportes;

5º ANO

CONTEÚDOS

Sentimentos e preocupações; Verbo ser/estar;
Animais de estimação e filhotes; Cinema;
Dinheiro e troco; Números até 50; Perguntando o preço;
Dando opiniões sobre roupas; Roupas e cores;
Vocabulário de aeroporto; Horários;
Procurando por objetos; Adjetivos possessivos; Organização diária; Atividades e horários;
Diferentes modos de dizer as horas; Instruções de sala de aula; Importância do uso dos óculos; Visita ao oculista;
Quantidades;
Descrevendo ações ocorrendo no momento;
Pedidos de permissão; Falando ao telefone; Higiene pessoal;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Demonstrar sentimentos;
Falar sobre animais e seus filhotes; Contar dinheiro;
Reconhecer a importância do dinheiro; Perguntar o preço das coisas;
Opinar sobre as roupas de alguém; Reconhecer as peças de roupas; Relembrar as cores;
Falar sobre os elementos de um aeroporto;
Dizer as horas nas diversas maneiras existentes;
Descrever relações de posse; Organizar suas atividades diárias;
Reconhecer instruções dadas pelo professor;
Falar sobre quantidades;
Reconhecer a importância de ir ao oculista e usar óculos;
Descrever ações que ocorrem no momento da fala;
Pedir permissão para fazer algo;
Usar as estruturas linguísticas de uma ligação telefônica;
Reconhecer a importância da higiene pessoal.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada permite ao professor ministrar aulas introduzindo técnicas audiovisuais que facilitam o seu planejamento e a compreensão dos alunos. Dedicando maior atenção à abordagem audiovisual e à abordagem comunicativa, pois a partir destes conceitos os professores desenvolverão seu trabalho.

A partir do estudo realizado por Vilson Leffa (1988), apresentamos aqui alguns dos aspectos históricos, bem como um breve resumo de cada uma das abordagens e métodos citados neste texto:

Metodologia da Gramática e Tradução

A abordagem surgiu no século XIX é calcada na gramática e as aulas são ministradas na língua materna do aluno, ou seja, dispensa oralidade.

Principais características:

- Aulas na língua materna do aluno e pouco uso ativo da língua inglesa.
- Vocabulário através de listas de palavras.
- Explicações detalhadas da gramática.
- Dá-se pouca atenção ao conteúdo dos textos, pois eles só servem para exercícios de análise gramatical.
- Pouca atenção, também, à pronúncia.

Abordagem Direta

A abordagem direta surgiu nas últimas décadas do século XIX, com trabalhos que envolvem fonética e fonologia, o que proporcionou forte impacto no ensino de línguas.

Tem esse nome devido à forma de abordar a língua alvo sem tradução para a língua nativa. As aulas são totalmente ministradas na língua alvo desde um início, através de situações baseadas na vida real.

Principais características:

- Leitura em voz alta de passagem, peças ou diálogos.
- Exercícios de pergunta e resposta conduzidos na língua alvo.
- Prática de conversação sobre situações reais.
- Ditados de textos na língua alvo.

Abordagem da leitura

Surgiu no século XIX e como objeto principal de estudo, obviamente, tinha a leitura. A habilidade oral fica para um plano secundário e a escrita gira sempre em torno de exercícios após a leitura.

Principais características:

- Situações em sala em que os alunos possam usar a leitura.
- Desenvolvimento de vocabulário em cada aula.
- Exercícios escritos baseados em textos.

Sugestologia de Lozanov

Conhecido também como método sugestopédico. O plano consciente e plano subconsciente; o plano consciente ocorre quando a língua é apreendida através da teoria, e o subconsciente quando a música sugere que a aprendizagem seja fácil e agradável. Através da utilização de músicas os alunos ficam mais concentrados e desempenham melhor as atividades como: diálogos, leituras e dramatizações.

Destacam - se como características do método sugestopédico:

- A abordagem da realidade pelo diálogo.
- A gramática vista como algo desvinculado das situações reais.

Método de Curran – Aprendizagem por aconselhamento

Método conhecido como terapia de grupo. Consiste em um círculo de estudos em que o professor confronta os alunos do lado de fora, fazendo com que os mesmos respondam na língua estrangeira estudada.

Características:

- Aulas em círculo
- Professor ao lado de fora do círculo
- Repetição de frases

Método silencioso de Gattegno

Método de ensino em que o professor deve criar situações de aprendizado e corrigir os alunos de forma criativa, com uso de bastões coloridos.

Principais características:

- Aulas focadas na pronúncia
- Ensino através de bastões coloridos
- Situações diferentes a cada aula.

Método de Asher - Resposta Física Total

Surgiu na década de 70 e ao contrário de outros métodos que enfocam as habilidades de fala primeiramente, ela enfatiza a compreensão auditiva.

Características:

- Uso de comandos pelo professor e pelos alunos.
- Ação sequencial (o professor dita uma série de ações de uma só vez e o aluno a executa).
- Uso de atividades divertidas e movimento corporal.

Abordagem natural

Desenvolve a aquisição da língua, ou seja, o uso inconsciente das regras gramaticais, de modo natural, sem pressão do professor.

Principais características:

- Situações que trabalhem o uso inconsciente da língua
- Fala de maneira natural.

Abordagem Áudio-Lingual

Conhecida também como método do exército. Surgiu durante a II Guerra Mundial com objetivos de possibilitar a comunicação entre os militares. O professor possui um papel ativo, sendo o modelo, monitor e controlador da Língua alvo. O professor deve manter a atenção dos alunos na prática das repetições e proporcionar situações relevantes para a prática das

estruturas da Língua. Deve também introduzir, desenvolver e harmonizar o aprendizado das quatro habilidades.

Características:

- Frisa a pronúncia e não a escrita.
- Exercícios de habilidades orais (ouvir e falar)
- A aprendizagem se dá por meio de repetição e imitação.
- O vocabulário é limitado, para evitar erros.

Abordagem comunicativa

Centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se em ensinar o aluno a se comunicar e adquirir uma competência de comunicação.

Enquanto nas outras abordagens o ensino se concentrava em um código e estruturas a aprendizagem através da abordagem comunicativa é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas na sala de aula.

As diferentes formas de uso da linguagem são características marcantes nesta abordagem bem como o trabalho em grupo que permite comunicação entre os alunos e técnicas de criatividade e as dramatizações, conhecidas como expressão livre. O uso de diálogos prontos é rejeitado, pois a abordagem comunicativa frisa situações reais de uso e o erro é visto como um processo natural de aprendizagem.

O uso de materiais diversos como jornal, revista, propagandas na língua estrangeira em aprendizagem é uma das opções, pois assim, o aluno assemelha o cotidiano com a L2, tornando as aulas muito mais interessantes e necessárias.

Seguindo a abordagem comunicativa, o professor deixa de ser autoritário e dono do conhecimento e passa a ser um orientador que encoraja a participação de seus alunos.

Metodologia Audiovisual

A MAV se situa num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta. Na MAV, classificada de terceira geração, a relação professor-aluno é mais interativa. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até a fase de memorização. O professor corrige discretamente a entonação, o ritmo, o sotaque etc. O objetivo das avaliações é medir o domínio da competência linguística e de comunicação, assim como a criatividade.

Ao buscar uma metodologia adequada, nota-se que todos os métodos e abordagens possuem pontos positivos e pontos negativos, portanto ao encarar a situação real de sala de aula, torna-se mais adequado aproveitar-se de uma flexibilidade quanto a métodos e abordagens, de modo a aproveitar as vantagens presentes em cada um deles.

É necessário ressaltar que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é um processo complexo. É preciso não apenas considerar a natureza da linguagem, mas também a da aprendizagem e a do conhecimento prévio que cada um possui.

Todos esses métodos surgiram de necessidades sociais, por isso cada qual tem sua importância no processo de ensino-aprendizagem, e o ensinar e o aprender fazem inevitavelmente parte deste processo.

O processo educacional não é conquistado em segundos, mas sim em longos anos, em que possam ser testadas várias possibilidades de ensino. Métodos e abordagens são caminhos, são construções sociais.

Para as aulas de inglês na rede municipal de Rolândia, fica sugerida a seguinte estrutura para que todos os alunos estejam, na medida do possível, recebendo os mesmos tipos de estímulo:

1º MOMENTO – Warm up

Uma atividade rápida em que o professor irá revisar o conteúdo trabalhado em aulas anteriores. Geralmente de forma dinâmica e lúdica ou com uso de jogos.

2º MOMENTO – Introdução

Breve discussão do tema com objetivo de chamar a atenção do aluno para a lição a ser iniciada.

3º MOMENTO – Compreensão

Apresentação de uma história que servirá como base para o aprendizado dos novos vocábulos e estruturas. Questionamentos e informações que objetivam aumentar o entendimento do aluno, além de verificação constante da compreensão auditiva por meio da oralidade. O professor deve estar atento a problemas de pronúncia, sempre cuidando para que o aluno não fique constrangido.

4º MOMENTO – Dramatização

Conhecendo a história, os vocábulos e as estruturas ensinadas, os alunos colocam o que aprenderam em prática por meio de uma pequena encenação do enredo utilizando a língua alvo.

5º MOMENTO – Contextualização

Quando possível, colocar o aluno em contato com os objetos do vocabulário concreto apresentado e levá-lo a recriar situações. Quando não for possível, apresentar fotos ou figuras.

6º MOMENTO – Prática auditiva

Proporciona contato do aluno com os sons da língua através de exercícios de reconhecimento, completar, diálogos e ditados.

6º MOMENTO – Ludicidade

A ludicidade deve permear todas as etapas anteriores, no entanto, é interessante proporcionar um momento específico para esse fim. Isso se dará por meio de jogos de diversos tipos que servirão de estímulo à memória visual e auditiva.

7º MOMENTO – Leitura

Nesta fase, os alunos terão contato com a forma escrita da história contada oralmente pelo professor. É interessante pedir que a classe leia o texto como um grupo atentando sempre para os problemas de pronúncia que podem surgir em decorrência da diferença escrita/sonora existente entre a língua inglesa e a língua portuguesa.

***Este momento só ocorrerá a partir do 3º ano, pois os menores ainda não têm familiaridade com a própria língua materna, portanto não parece interessante expô-los à escrita de uma língua totalmente diferente.

8º MOMENTO – Registro do aprendizado

Após todo o contato oral com a língua inglesa, é muito importante que aconteça um registro do conteúdo aprendido, de forma a prolongar o contato do aluno com o conteúdo.

Neste momento os alunos de 1º e 2º ano realizam atividades de pintura, recorte e colagem, dobradura, relação de elementos, desenho, entre outras atividades que não só contribua para aquisição da língua mas também para desenvolvimento de coordenação motora e noções de espaço e tempo.

Para os alunos da 3ª, 4ª e 5ª ano, este é o momento em que estabelecem contato com a forma escrita da língua inglesa, treinando a sua ortografia e notando as diferenças entre grafia e pronúncia na língua inglesa.

9º MOMENTO – música

Ao final de cada conteúdo, será apresentada uma música na língua inglesa. Esta prática estimula de modo muito eficaz a memória auditiva, é de grande ajuda no desenvolvimento da oralidade, além de prender o interesse dos alunos.

AValiação da Língua Inglesa.

A avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira Moderna está articulada aos fundamentos teóricos explicitados nas Diretrizes e na LDB n. 9394/96.

Ao propor reflexões sobre as práticas avaliativas, objetiva-se favorecer o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, nortear o trabalho do professor bem como propiciar que o aluno tenha uma dimensão do ponto em que se encontra no percurso pedagógico. Conforme analisa Luckesi (2005, p. 166),

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.

A avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira Moderna deve superar a concepção de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos, visto que se configura como processual e, como tal, objetiva subsidiar discussões acerca das dificuldades e avanços dos alunos, a partir de suas produções. De fato, o envolvimento dos alunos na construção do significado nas práticas discursivas será a base para o planejamento das avaliações de aprendizagem.

Caberá ao professor observar a participação dos alunos e considerar que o engajamento discursivo na sala de aula se faça pela interação verbal, a partir de diversos textos e de diferentes formas: entre os alunos e o professor; entre os alunos na turma; na interação com o material didático; nas conversas em língua materna e língua estrangeira; no próprio uso da língua, que funciona como recurso cognitivo ao promover o desenvolvimento de idéias.

Os critérios de avaliação pertinente ao processo avaliativo são contextualizados para cada turma de alunos, em cada tempo escolar e para o conteúdo desenvolvido. Através desses critérios podemos verificar se o estudante na:

- Fala: consegue se expressar oralmente no idioma estrangeiro, de forma simples, sobre temas que fazem parte do seu cotidiano.
- Escuta: identifica a idéia global e informações específicas do que ouve e é capaz de interagir no processo de interlocução.
- Leitura: percebe que a pronúncia e a escrita de palavras da língua estrangeira são diferentes em relação à língua materna.
- Escrita: grafa palavras em língua inglesa de maneira adequada, levando em conta as diferenças ortográficas e orais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de língua estrangeira: olhando para o futuro. Ensino de segunda língua redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LUCKESI, C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais fáceis de entender: Língua Estrangeira. Revista Nova Escola, São Paulo, edição especial, p. 61-64.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretrizes Curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná. Curitiba, 2006.

ROCHA, Cláudia H. TONELLI, Juliana R. A. SILVA, Kleber A. da. (Org.). Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e formação docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

TAILLEFER, Rejane. O saber – fazer no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Londrina: UEL, 2008, p. 23 – 48.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. Edição eletrônica. Ed Ridendo Castigat Mores, 2002.

ANEXO D – ANEXO II DO PREGÃO PRESENCIAL Nº130/2012**ANEXO II - PREGÃO PRESENCIAL Nº 130/2012****TERMO DE REFERÊNCIA****SOLICITAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA MODERNA: INGLÊS****1 – OBJETO**

Contratação de Empresa especializada no fornecimento de material didático no ensino de língua estrangeira moderna: Inglês, visando atender a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Rolândia-PR, conforme especificações e condições constantes deste Edital e seus Anexos.

2 – GENERALIDADES

O material didático a ser fornecido deverá ter relação entre si, o DVD, o CD-áudio e o livro do professor tratando dos mesmos temas apresentados nas lições do livro do aluno, de forma a constituir um todo, demonstrando assim amplo aproveitamento de recursos áudio visuais como ferramenta de aprendizado.

2.1 – MATERIAL DIDÁTICO

O material didático a ser fornecido pela empresa vencedora do certame deverá estar composta de:

a) Livros Didáticos de Inglês.

- Que possua capas em papel cartão com no mínimo 300kg/m², cores e miolo em papel off-set com no mínimo 75 gramas;
- com encadernação e montagem passo a passo, de acordo com o desenvolvimento das aulas;
- dimensões mínimas tipo carta (aproximadamente 21 x 27 cm) ou A4, colorido com no mínimo 4 (quatro) cores, impressão nítida e diagramada com qualidade;
- enriquecida com figuras, fotos e componentes ilustrativos ao conteúdo abordado;

- espaço para interação professor;
- que pertença a uma coleção de livros que atenda no mínimo a partir de três anos de idade e que contemple todos os anos do Ensino Infantil e dos ciclos I e II do Ensino Fundamental;
- que apresente personagens infantis em seu conteúdo que acompanhem o crescimento das faixas etárias dos alunos em situações contextualizadas, de forma a permitir a expansão do projeto sem que haja descontinuidade pedagógica.
- que contenha músicas infantis com vocabulário relacionado as lições do livro do aluno.
- Personalização com brasão e/ou logomarca da Prefeitura Municipal e imagens que façam alusão a locais da cidade.

Serão fornecidos também o material didático (livros) dos alunos da seguinte forma:

Série	Quantidade	Idioma	Livros
Pré II	500	Inglês	Aluno
1º ano	500	Inglês	Aluno
2º ano	400	Inglês	Aluno
3º ano	900	Inglês	Aluno
4º ano	900	Inglês	Aluno
5º ano	800	Inglês	Aluno
TOTAL	4.000	Inglês	Aluno

Que apresente como material acessório:

2.1.1 – CD-ÁUDIO que contenha:

- falas das lições para uso extra-sala ou recurso audiovisual similar e que sejam relativos às lições apresentadas no Livro Didático oferecido.
- Personalização com brasão e/ou logomarca da Prefeitura Municipal e imagens que façam alusão a locais da cidade.

2.1.2 - PARA OS PROFESSORES:

- Livro do Professor:

- Que contenha metodologia de ensino, ilustrado e com explicações detalhadas aula a aula sobre a aplicação do método, propostas das atividades lúdicas, bem como as respostas de todos os exercícios;

- DVD

- Que contenha imagens e áudios das lições do Livro Didático oferecido ao aluno para apresentação da aula em TV ou recurso audiovisual similar;

- Personalização com brasão e/ou logomarca da Prefeitura Municipal e imagens que façam alusão a locais da cidade.

- Que contenha atividades lúdicas e/ou ilustrativas que mostrem imagens de locais da cidade, tais como hospital, prefeitura, praças, ruas, hotéis, escolas e outros que permitam ilustrar a aula com recursos que contextualizem o ensino.

- JOGOS INTERATIVOS DE INFORMÁTICA

- Instalação no laboratório de informática da escola de um conjunto de jogos interativos apresentando o conteúdo das lições do livro do aluno, selecionados de acordo com cada faixa etária/livros.

2.2 - CURSO DE CAPACITAÇÃO

A licitante vencedora deverá ministrar aos professores das disciplinas de inglês, selecionados pela Secretaria de Educação, curso de capacitação, capacitando-os a utilizar a metodologia aprovada, no total de 100 (cem) horas.

O conteúdo programático deverá ser aprovado pela Secretaria Municipal de Educação;

A capacitação dos professores ocorrerá no ato da entrega dos materiais em data a ser agendada pela Secretaria de Educação.

O material didático acessório para uso dos professores será fornecido de acordo com a quantidade de professores que orientarão as aulas de inglês. Este número será indicado pela Secretaria de Educação até a data de realização do curso de capacitação.

A Metodologia do Sistema de Ensino deve trabalhar com situações do cotidiano, fazendo com que o aluno adquira vocabulário de modo natural em vivência semelhantes às da sua idade.

O método deve garantir a introdução da linguagem do idioma estrangeiro em qualquer idade escolar, já que as situações específicas trazem implícito o vocabulário das idades anteriores, o que elimina pré-requisitos do idioma, podendo ser inserido em qualquer série do Ensino Fundamental.

Pede-se, se possível que as empresas que venham a participar do processo de licitação sejam empresas que já venderam materiais e/ou prestaram serviços a outros municípios de mesmo porte. Que isto possa ser comprovado através de Atestado Técnico.

3 - CUSTOS DO PROJETO:

O custo do projeto será pautado no valor dos materiais didático-pedagógicos, sendo a capacitação acessória do material didático.

A contratação deverá apresentar valores compatíveis com os valores de mercado.

4 - AMOSTRAS

As empresas que participarem do processo de licitação deverão apresentar **AMOSTRAS** do material didático junto a Secretaria Municipal de Educação.

5 – ACOMPANHAMENTO E FISCALIZAÇÃO

Os serviços terão acompanhamento e fiscalização por uma equipe indicada pela Secretaria Municipal de Educação, que analisará o material a ser utilizado.

6 - PESQUISAS

6.1 - Introdução

Aprender uma língua estrangeira (LE) exige mais do que empenho, requer um tipo específico de raciocínio que não é inato, e que alguns alunos levam mais tempo do que outros para aprender. A aprendizagem torna-se mais eficaz e prazerosa, se criarmos um ambiente agradável que envolva os alunos através de conteúdos interessantes.

Motivar o aluno do Ensino Infantil ao Ensino Fundamental a comunicar-se na LE, fazendo com que o aluno vivencie experiências do seu cotidiano e adquira conhecimentos de forma gradativa, ampliando cada vez mais seu domínio do novo idioma, pois a aprendizagem deve ocorrer de forma natural, como ocorre com qualquer língua materna.

A aprendizagem de uma LE é tão importante como aprender uma profissão, sendo assim, saber uma outra língua tornou-se tão necessário para a vida atual para conseguirmos aprimorar em qualquer atividade profissional, seja no campo da educação, medicina, física, eletrônica, enfim em todas as áreas necessitamos ter o conhecimento de um outro idioma.

Diante deste quadro, necessitamos de materiais didáticos atualizados, utilizando recursos audiovisuais de última geração para atender aos alunos de escolas públicas que não tem acesso aos cursos de idiomas, e que esses possam realmente apreender a língua estudada.

Trata-se de um grande desafio e para que possamos atingir sucesso, devemos fazer uso dos meios tecnológicos e todo tipo de apoio que o professor possa adquirir: DVD, atividades de *listening*, músicas; curso de capacitação aos professores, plano de aula, livro do professor e material lúdico para que as aulas ocorram num ambiente descontraído e natural, e se necessário, formação continuada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil,1997, p.19), referindo-se ao estudante, afirmam que, “ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre o mundo plural marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.”

A lei de diretrizes e bases traz o ensino de língua estrangeira (doravante LE) como obrigatório no Brasil a partir do 6º Ano, já que, de acordo com os PCNs, esta disciplina não é apenas uma aquisição de habilidades lingüísticas, pois contribui para o processo educacional como um todo.

No município de Rolândia a lei nº 3.446/2010 instituiu o ensino de língua inglesa como obrigatório nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e na Educação infantil das unidades escolares integrantes da rede municipal de ensino.

Os PCNs afirmam que a função que uma área desempenha na sociedade deve ser fator determinante para sua inclusão no currículo. No caso da língua inglesa, deve-se fazer uma reflexão "sobre o seu uso efetivo pela população." (PCN - p. 20)

O aprendizado de uma LE leva os alunos a uma nova percepção da natureza da linguagem, além de aumentar o entendimento da língua materna e a compreensão de como a linguagem funciona. Por meio da percepção de culturas estrangeiras o

aluno desenvolve maior consciência e valorização da própria cultura, essa compreensão intercultural resulta numa melhor aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e comportamento.

Na concepção vygotkiana, o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal das quais faz parte desde o seu nascimento. "Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta".

Partindo dessa premissa e transportando-a para a educação, Moita Lopes afirma que:

“Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor e, na verdade todo cidadão entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política.” (2003)

Assim, embasada na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky, o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas deve corroborar com esse princípio. É necessário que se estabeleça uma pedagogia mais realista, com objetivos claros e possíveis de serem atingidos que, na opinião de Celani (1997), devem estar atrelados à função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, ou seja, o papel dessa língua estrangeira na construção da cidadania e como parte integrante da formação global do indivíduo.

A sociedade globalizada atual torna indispensável o conhecimento da língua inglesa. No Brasil e no mundo o idioma predominante no ensino é o Inglês, devido à sua hegemonia. O inglês está cada vez mais presente na vida dos brasileiros, o que torna fácil a contextualização do ensino e o envolvimento do aluno com a disciplina em situações reais; cabe ao professor apresentar aos alunos as diversas possibilidades de ação que este conhecimento vai lhes proporcionar e mostrar a necessidade crescente de ao menos entender a língua inglesa, já que ela se insere no dia-a-dia e passa, às vezes, despercebida. E a língua inglesa tem papel essencial na vida de qualquer pessoa, uma vez que é a língua utilizada em questões políticas, econômicas e até mesmo culturais.

Para tanto, percebemos que cada vez mais cedo é preciso colocar o aluno em contato com uma língua estrangeira, possibilitando que ele tenha contato com diferentes maneiras de viver a vida social e suas expressões culturais.

Segundo os PCNs:

“a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno ao ser discursivo, ou seja, sua construção com sujeito do discurso via língua estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados, por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.” (p. 19, 1998)

A aprendizagem de uma LE é hoje vista como um direito de todo cidadão. Os PCNs claramente a apontam como parte integrante da formação de todo aprendiz, o que implica um compromisso da escola com esse processo. Atualmente o uso de uma língua estrangeira é necessário para se compreender outros discursos que nos chegam, como por exemplo, pela Internet, para atuar no mundo do trabalho e da tecnologia e para dar prosseguimento aos estudos. No caso das crianças, a língua inglesa pode ser utilizada como possibilidade de o aluno interagir com os vários e distintos gêneros discursivos, como os jogos, músicas, filmes, entre outros gêneros comumente encontrados neste idioma.

Segundo a LDB, as línguas estrangeiras modernas recuperam de alguma forma, a importância que durante muito tempo foi negada. Consideradas, muitas vezes de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo crítico.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

6.2 - Fundamentação Teórica

De acordo com Schutz (2003), por razões biológicas e psicológicas, quanto mais cedo as crianças tem o contato com a LE, melhor será a assimilação da língua alvo. E para Brown (2001), a linguagem desenvolve-se com mais eficácia durante a infância.

Podemos observar na concepção de Chaguri (2004):

“Algumas das razões para o ensino da LI para criança deriva-se da sua curiosidade, sendo este um grande fator de motivação, que é essencial ao aprendizado. As aulas de LI para crianças que freqüentam as séries iniciais devem ser bastante lúdicas, principalmente para as crianças mais jovens. No ensino da LI, de início, não se deve perseguir a perfeição, mas sim animar o educando a tentar se expressar na língua em estudo.

Um dos principais fatores a que se deve ter atenção ao trabalhar qualquer LE nas séries iniciais é o vocabulário. Este deve ser aprendido pela criança, sempre que possível, através do uso de objetos referidos, autênticos, ou com representação de material audiovisual. Para melhorar a pronuncia, é ótimo o uso de fitas ou CDs em que o educando das séries iniciais possa ouvir um nativo da língua sempre que necessário.”

Partindo desse pressuposto, quanto mais cedo começa o ensino de línguas, mais facilidade e mais efetivo será a aprendizagem. Entretanto, o ensino da língua inglesa deve se bem lúdico, dando ênfase ao ensino do vocabulário de forma contextualizada.

A criança, diferente do adulto, não tem medo ou preocupação se está falando ou não de forma gramaticalmente correta, o que ela quer é mostrar o que aprendeu, e acaba incorporando o uso da língua, fazendo isso de forma espontânea.

6.3 - Metodologia

Seguindo as temáticas atuais, em sala de aula deveser enfatizado a oralidade, sendo que o aluno deve ter contato com a língua alvo através das imagens e sons das lições a serem estudadas antes de ver a forma escrita.

O conhecimento deve ser construído em ambientes naturais e a linguagem deve ser um elemento de relacionamento humano. O aluno deve aprender um outro idioma de forma natural, como o aprendizado de qualquer língua materna: nascer, começar a ouvir, entender e falar; e somente após alguns anos a alfabetização se concretiza. Como o aprendizado de LEs tem como fundamento: a simulação de ambientes naturais, o interesse e a vivência dos alunos, necessitamos dar ênfase nas quatro habilidades do ensino-aprendizagem de línguas: ouvir, falar, ler, e escrever.

Os alunos já devem começam a falar a língua que estão aprendendo, desde o primeiro dia de aula, estimulando e agilizando o aprendizado. O método dever abordar primeiramente o ouvir/falar, o aluno deve ouvir as histórias que devem ser contextualizadas e criadas de acordo com cada faixa etária O aprendizado deve ocorrer de forma rápida e natural. Para tanto, pode o professor improvisar novos elementos à história, de preferência, sempre aqueles que mais se assemelhem às situações já vividas pelos alunos. A gramática será sempre contextualizada, sem haver preocupações com memorização de regras e estruturas. Para alcançar este resultado, o método a ser escolhido deve ser um método áudiovisual com uso de recursos disponíveis em sala de aula normar de escolas públicas.

De acordo com Smith (2000: 144), o segredo do sucesso do método audiovisual reside em três importantes fatores: primeiro, apresenta grande eficácia de ensino, alcançado com muita propriedade os ideais pedagógicos, pela própria forma como as

aulas são ministradas e pelo correto emprego de recursos eletrônicos, segundo, o aluno encontra prazer em estudar por esse método, terceiro, ele é moderno: incorpora características inovadoras, que são vistas com simpatia pelo público ávido de progresso científico. Desta forma, estaremos utilizando a abordagem comunicativa, a sociointeracionista, sempre com o foco na motivação tanto do aprendiz como do professor.

A avaliação é compreendida como elemento integrador do ensino-aprendizagem de LE, tendo como objetivo o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma, buscando obter informações sobre o que foi aprendido. Sendo para o professor uma reflexão contínua sobre sua prática educativa e para o aluno instrumento que possibilita tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades. Esta ação deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas em momentos específicos.

Portanto, a avaliação qualitativa ou quantitativa vai servir de termômetro para indicar até que ponto os objetivos foram atingidos, não servindo como punição.

6.4 - Bibliografia

AMORIM, Vanessa & MAGALHÃES, Vivian. *Cem aulas Sem tédio*. Porto Alegre: Instituto Padre Réus, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretária da Educação de Ensino Fundamental: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: 1997.

BROWN, H. Douglas, **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de língua estrangeira: olhando para o futuro. **Ensino de segunda língua redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CHAGURI, J. P. A Importância da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2004, Rolândia. **Anais...** Rolândia: FACCAR, 2005. 08 f. ISSN: 1808-2548

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

- PARÂMETROS Curriculares Nacionais fáceis de entender: Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição especial, p. 61-64.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação.
Diretrizes Curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná. Curitiba, 2006.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org). *Ensino de Língua Inglesa – reflexões e experiência*. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ROCHA, Cláudia H. TONELLI, Juliana R. A. SILVA, Kleber A. da. (Orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e formação docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- SMITH, John Lee. *Técnicas para o Ensino da Língua Inglesa*. 2ª Edição. Portugal: São Paulo: Leiria. 2000.
- SCHÜTZ, Richard. **O que é talento para Línguas?** English Made in Brazil. Disponível on-line in < <http://www.sk.com.br/sk-talen.html>>. Acesso em 11 de maio, 2009.
- TAILLEFER, Rejane. **O saber – fazer no processo de ensino e aprendizagem de línguas**. Londrina: UEL, 2008, p. 23 – 48.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica. Ed Ridendo Castigat Mores, 2002.

Rolândia, __ de _____ de 2012.

José Tkaczuk Junior
Secretário de Compras, Licitações e Patrimônio