



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

PAULA APARECIDA AVILA

**ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS E
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO DE CASO EM UM MUNICÍPIO DO PARANÁ**

Londrina
2019

PAULA APARECIDA AVILA

**ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS E
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO DE CASO EM UM MUNICÍPIO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina
2019

Catlogação na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P324 Avila, Paula Aparecida.
ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS E INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: : UM ESTUDO DE CASO EM UM MUNICÍPIO DO PARANÁ / Paula Aparecida Avila. - Londrina, 2019.
248 f.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, , 2019.
Inclui bibliografia.

1. Língua Inglesa para Crianças - Tese. 2. Internacionalização do Ensino Superior - Tese. 3. Implementação de Línguas Estrangeiras nos Anos Iniciais - Tese. 4. Abordagem do Ciclo de Políticas - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. . IV. Título.

CDU 8

PAULA APARECIDA AVILA

**ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS E
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO DE CASO EM UM MUNICÍPIO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana R. A. Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Simone Sarmento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul -
UFRGS

Profa. Dra. Viviane A. B. Furtoso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, _____ de _____ de 2019.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Manoel (na memória);
à minha mãe, Rosana; ao meu esposo Maicon e ao
pequeno Arthur, nosso reizinho que está para chegar
neste mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois, sem ele, nada seria possível.

À minha querida orientadora, fonte de inspiração e exemplo de quem ama o que faz, Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, por compartilhar seus saberes, pela disposição e paciência em me orientar em todos os momentos os quais precisei.

Aos meus pais, Manoel e Rosana, pelo apoio incondicional de sempre.

Ao meu esposo Maicon pelo companheirismo, pela compreensão e paciência nos momentos em que me fiz ausente e por nunca me deixar desistir.

Às Professoras Doutoras Viviane Aparecida Bagio Furtoso e Simone Sarmento pelas contribuições oferecidas na banca de qualificação desta pesquisa.

Às participantes de minha pesquisa que se disponibilizaram a contribuir com meu trabalho, dedicando seu tempo para participar das entrevistas.

A todos que acreditaram e que, de alguma forma, contribuíram para meu trabalho.

Muito obrigada!

AVILA, Paula Aparecida. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.** 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Nos últimos anos, temos observado significativa expansão do ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) do ensino fundamental I (EFI), em grande parte a língua inglesa (LI), nas escolas particulares e com crescimento expressivo na rede pública de ensino (MELLO, 2013; VICENTIN, 2013; DIAS; BROSSI, 2015; SECCATO, 2016; AGRA, 2016; TANACA, 2017; GINI, 2017, para citar alguns). Tal cenário nos levou a investigar as motivações para a inserção do inglês já no ano de 1994 em uma escola municipal pública de EFI situada em uma cidade de aproximadamente 3.000 habitantes ao norte do Estado do Paraná. Além disso, considerando que a globalização tem influenciado na internacionalização do ensino superior (DE WIT, 2013) e ambas repercutiram no ensino de LE, como objetivo geral estabelecemos possíveis contribuições do ensino de inglês nos anos iniciais para a internacionalização do ensino superior e como objetivos específicos temos: 1) identificar as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais no *locus* investigado; e 2) investigar as possíveis relações globais e locais que emergem dos discursos dos sujeitos envolvidos na implementação do ensino de inglês no contexto investigado. Nesse cerne, para esta pesquisa qualitativa interpretativista, caracterizada como um estudo de caso, nos ancoramos teoricamente nos preceitos da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL, 2001; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011); no que se refere a aspectos relacionados à globalização, estendendo-se para as relações entre o global-local e o processo denominado glocalização (MOITALOPES, 2008; FRANCO, 2003; SHARIFIAN, 2013); acerca da internacionalização do ensino superior (KNIGHT, 2005; 2012; DE WIT, 2013; BAUMVOL; SARMENTO, 2016; MARSON, 2017); e sobre o ensino de LEC (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; 2008; CHAGURI; TONELLI, 2013; PIKANÇO, 2013, dentre outros autores). Os dados foram gerados por meio de entrevistas realizadas com as principais atoras envolvidas, direta ou indiretamente, no processo de implementação e manutenção da LI no currículo da escola investigada (secretárias de educação, diretoras e professoras). Os resultados mostraram motivações de diferentes naturezas para a inserção da LI na escola e, embora as participantes não utilizem nas entrevistas o termo “internacionalização”, esta relação pôde ser estabelecida ao mencionarem as possíveis vantagens desse ensino desde esta etapa de escolarização para os alunos quando/se, futuramente, ingressarem no ensino superior.

Palavras-chave: Língua Inglesa nos Iniciais; Crianças; Internacionalização; Ensino Superior; Programas de Governo.

AVILA, Paula Aparecida. **English Teaching in early years and internationalization of higher education: a case study in a city of Paraná.** 2019. 233 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

In recent years, we have seen a significant expansion of foreign language education for children (FLC) from elementary school (ES), mostly the English Language (EL), in private schools and with significant growth in the public school system (MELLO, 2013; VICENTIN, 2013; DIAS; BROSSI, 2015; SECCATO, 2016; AGRA, 2016; TANACA, 2017; GINI, 2017, to name a few). This scenario led us to investigate the motivations for the insertion of English already in 1994 in a public municipal school located in a city of approximately 3,000 inhabitants in northern Paraná. Moreover, considering that globalization has influenced the internationalization of higher education (DE WIT, 2013) and both have repercussions on the teaching of EL, as a general objective we established possible contributions of English teaching in the early years to the internationalization of higher education and as specific objectives we present: 1) to identify the motivations for the implementation of English in the early years in the locus investigated; and 2) to investigate the possible global and local relationships that emerge from the discourses of the subjects involved in the implementation of English teaching in the investigated context. Therefore, for this interpretative qualitative research, characterized as a case study, we are theoretically anchored in the precepts of the Policy Cycle Approach (ACP) (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL, 2001; MAINARDES, 2006 ; BALL; MAINARDES, 2011); as regards aspects related to globalization, extending to the relations between the global-local and the process called glocalization (MOITALOPES, 2008; FRANCO, 2003; SHARIFIAN, 2013); about the internationalization of higher education (KNIGHT, 2005; 2012; DE WIT, 2013; BAUMVOL; SARMENTO, 2016; MARSON, 2017); and about the teaching of FLC (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; 2008; CHAGURI; TONELLI, 2013 ; PIKANÇO, 2013, among other authors). The data were generated through interviews with the main actors involved, directly or indirectly, in the process of implementation and maintenance of the EL in the curriculum of the investigated school (secretaries of education, principals and teachers). The results showed different motivations for the insertion of EL in the school and, although the participants do not use the term “internationalization” in the interviews, this relationship could be established by mentioning the possible advantages of this teaching since this stage of schooling for the students when/if, in the future, they enter higher education.

Keywords: English Language in Early Ages; Children; Internationalization; Higher Education; Government Programs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Participantes da pesquisa e seus respectivos momentos de atuação.	97
Quadro 2- Convenções para Transcrição dos Dados.	98
Quadro 3- Quadro teórico-metodológico.....	98
Quadro 4 - Objetivos específicos e perguntas de pesquisa.	100
Quadro 5 - Perguntas dos roteiros das entrevistas relacionadas à temática motivação.	102
Quadro 6 - Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 1994 sobre a motivação para a implementação da LI na escola.	104
Quadro 7- Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 2012 sobre a motivação para a implementação da LI na escola.	111
Quadro 8- Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 2018 sobre a motivação para implementação da LI na escola.	116
Quadro 9- Perguntas dos roteiros das entrevistas acerca da temática relação global-local.	135
Quadro 10 - Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 1994 sobre a temática relação global-local.	136
Quadro 11 - Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 2012 sobre a temática relação global-local.	146
Quadro 12 - Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 2018 sobre a temática relação global-local.	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conceitos de política, política pública, política educacional e política linguística.	32
Figura 2 - Contextos de influência, produção de texto e prática.....	46
Figura 3 - Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas.	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CsF	Ciência sem Fronteiras
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EI	Educação Infantil
GCLI	Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IeC	Internacionalização em Casa
IsF	Idiomas sem Fronteiras
IsF-Inglês	Inglês sem Fronteiras
LE	Língua(s) Estrangeira(s)
LEC	Língua(s) Estrangeira(s) para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
MEC	Ministério da Educação
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLG	Projeto Londrina Global
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - DA POLÍTICA À POLÍTICA LINGUÍSTICA: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E MLÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA INFÂNCIA	21
1.2 O QUE SÃO POLÍTICAS LINGUÍSTICAS?.....	21
1.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL	33
CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LIC.....	43
2.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS.....	44
2.2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA.....	47
2.2.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LIC	49
2.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	51
2.3.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LIC	54
2.4 O CONTEXTO DA PRÁTICA.....	58
2.4.1 O CONTEXTO DA PRÁTICA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LIC	60
2.5 O CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS	65
CAPÍTULO 3 - INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	68
3.1 O QUE ESTAMOS ENTENDENDO POR INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR?	68
3.2 PROGRAMAS DO GOVERNO: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS QUE DÃO SUPORTE À INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	73
3.3 RELAÇÕES ENTRE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, GLOBALIZAÇÃO E LÍNGUA ESTRANGEIRA	79
3.4 POR QUE ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS (LEC)?.....	84
CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	89
4.1 ÉTICA NA PESQUISA.....	89
4.2 NATUREZA DA PESQUISA.....	90
4.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	92
4.4 O INSTRUMENTO ENTREVISTA.....	93
4.5 CONTEXTO DA PESQUISA.....	95
4.5.1 Histórico do município.....	95
4.5.2 Histórico da escola investigada.....	95

4.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96
4.7 CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS.....	97
4.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	98
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	100
5.1 IDENTIFICANDO AS MOTIVAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LI NOS DIZERES DAS ENTREVISTADAS	102
5.1.1 IDENTIFICANDO AS MOTIVAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LI NOS DIZERES DAS ENTREVISTADAS – RESPOSTAS ADVINDAS DOS DESDOBRAMENTOS DA PERGUNTA DEFLAGRADA.....	119
5.1.2 RESPONDENDO À PRIMEIRA PERGUNTA DE PESQUISA	130
5.2 INVESTIGANDO A RELAÇÃO GLOBAL-LOCAL NOS DIZERES DAS ENTREVISTADAS.....	134
5.2.1 RESPONDENDO À SEGUNDA PERGUNTA DE PESQUISA.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	184
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	185
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretária de Educação de 1994	187
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretora de 1994.....	189
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora de 1994.....	191
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretária de Educação de 2012	193
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretora de 2012.....	195
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora de 2012 e 2018.....	196
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretária de Educação de 2018.....	197
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretora de 2018.....	199
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Secretária de educação de 1994	200
APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Diretora de 1994	202
APÊNDICE L – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Professora de 1994.....	206
APÊNDICE M – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Secretária de educação de 2012	212
APÊNDICE N – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Diretora de 2012	215
APÊNDICE O – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Professora de 2012 e 2018.....	217
APÊNDICE P – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Secretária de Educação de 2018	221
APÊNDICE Q – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Diretora de 2018	225
ANEXOS	230

INTRODUÇÃO

[...] na época, o prefeito que tinha assumido, ele tinha esse projeto de trazer para a escola municipal algo diferente, né, qualificar melhor os alunos [...] então eu achei ele assim, ousado, eu falei “Uau, uma cidade pequena, mais da área agrícola... esse cara eu quero ver o que ele tem na cabeça” [...] (entrevista realizada em 15/06/18).

A epígrafe escolhida para apresentarmos nosso estudo é um excerto da entrevista realizada com uma das participantes da pesquisa. Assim como a entrevistada, fizemos uma indagação semelhante: quais seriam as motivações que levaram à inserção da língua inglesa (LI) em uma escola municipal pública situada em uma pequena cidade ao norte do Estado do Paraná com aproximadamente 3.000 habitantes¹ no ano de 1994? Este questionamento foi a grande motivação que me levou a realizar esta pesquisa.

Nos últimos anos, temos observado uma expansão do ensino de línguas estrangeiras³ (LE) para crianças⁴ do ensino fundamental I (EFI), em grande parte a língua inglesa (LI), nas escolas particulares e com grande crescimento na rede pública de ensino (MELLO, 2013; VICENTIN, 2013; DIAS; BROSSI, 2015; SECCATO, 2016; AGRA, 2016; TANACA, 2017; GINI, 2017, para citar alguns).

Este fato tem despertado o interesse de pesquisadores principalmente no campo dos estudos da linguagem no que tange à formação de professores de língua estrangeira para crianças (LEC) (SANTOS, 2009; RAMPIM, 2012; RINALDI, 2011; TUTIDA, 2016; TANACA, 2017; MERLO, 2018), quanto ao ensino de LEC (TONELLI, 2005; SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; 2010; VICENTIN, 2013; MELLO, 2013; AGRA, 2016; SECCATO, 2016; GINI, 2017) e referente à avaliação no ensino de LEC (BARBOSA, 2004; PÁDUA, 2016; ANDRADE, 2016; OLIVEIRA, 2018)⁵, por exemplo.

Embora a LI venha ganhando cada vez mais espaço nas escolas privadas e públicas de Ensino Fundamental I (EFI) do Brasil, há, ainda, a carência de documentos norteadores para

¹ Conforme descrito no Capítulo Metodológico, de acordo com dados do IBGE (2019), no último censo realizado em 2010, o número de habitantes era de 2.814 e, atualmente, a população estimada é de 3.224 habitantes. De forma a não identificar o nome da cidade, trazemos o link da página inicial do IBGE <https://www.ibge.gov.br/>.

² Ao longo da dissertação, utilizo a terceira pessoa do plural porque compreendo que é um texto produzido a partir de longas interlocuções com minha orientadora e com os membros do Grupo de Pesquisa FELICE (CNPq). Quando faço uso da primeira pessoa do singular, o faço para marcar minha voz.

³ Nesta pesquisa, trataremos, especificamente, da língua inglesa visto ser um estudo de caso o qual investigou a implementação desse idioma na escola em questão. Todavia, ao utilizarmos língua estrangeira (LE), compreende, de forma geral, aos demais idiomas.

⁴ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.609 de 13 de julho de 1990), é considerada criança a pessoa de até doze anos incompletos.

⁵ Conforme mapeamento realizado pelo Grupo de Pesquisa FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças) CNPq.

seu ensino (TANACA, 2017; SECCATO, 2016; GIMENEZ, 2013; CHAGURI; TONELLI, 2013; MELLO, 2013; VICENTIN, 2013; VILLANI, 2013, para citar alguns) visto que a obrigatoriedade da oferta de uma LE acontece, por Lei⁶, somente a partir do sexto ano e é facultativa nas etapas anteriores de escolaridade, isto é, na Educação Infantil (EI) e no EFI. Nesse sentido, ainda que o ensino de LE cada vez mais cedo seja uma tendência mundial (ROCHA, 2008; GIMENEZ, 2013), vem sendo desenvolvido sem muito planejamento (GIMENEZ, 2013; CHAGURI; TONELLI, 2013, para citar alguns).

Documentos subjacentes ao ensino de LE trazem considerações acerca da importância de sua aprendizagem no que se refere aos estudos somente a partir da segunda etapa do ensino fundamental, isto é, do 6º ano até chegar no ensino médio.

Um desses documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LE (BRASIL, 1998a) ao destacarem que a aprendizagem de LE é imprescindível para que os alunos tenham acesso igualitário ao mundo acadêmico, dos negócios e da tecnologia. No que tange, especialmente, à LI visto sua posição no mercado internacional, o referido documento argumenta sobre a importância desse idioma para que os alunos tenham a possibilidade de se transformar em indivíduos ligados à comunidade global e que podem, do mesmo modo, compreender de forma mais clara seu vínculo como cidadãos no que se refere ao seu espaço mais imediato, isto é, local. Outro documento mais recente o qual preconiza o ensino da LI é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) ao destacar que aprender este idioma proporciona aos alunos, dentre outros aspectos, a participação no mundo social globalizado contribuindo para o exercício da cidadania ativa.

Considerando a falta de políticas linguísticas nacionais para o ensino de LEC e, mais especificamente, de língua inglesa para crianças (LIC), seu ensino nos anos iniciais é deixado a cargo das escolas (BRASIL, 2010). A esse respeito, pesquisadores têm proposto discussões acerca das consequências da ausência de documentos oficiais que norteiam o ensino de LEC e/ou LIC já na EI e no EFI da educação básica das escolas do Brasil, uma vez que as cidades as quais implementam uma LE nestas etapas de escolarização, de modo geral, acabam por procurar orientações nos documentos definidos para as etapas posteriores (GIMENEZ, 2013).

Diante desse quadro, procuramos abordar nessa pesquisa a implementação de LIC em uma escola municipal pública situada no norte do Estado do Paraná a qual ocorreu primeiramente em forma de projeto no ano de 1994, posteriormente, em 2012, foi inserida no

⁶ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010).

currículo e que, no momento presente, mantém-se a oferta. A partir disso, compreendemos que tal ação pode ser considerada uma política linguística local de inserção da LI nos anos iniciais de escolarização.

Nesse cerne, trazemos uma discussão acerca da importância e do papel das políticas para a efetivação de ações no que tange à inserção de LE, com foco na LI, nos anos iniciais das escolas públicas brasileiras, analisando, especificamente, a inserção dessa língua na escola investigada sob as lentes teóricas da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) formulada por Bowe, Ball e Gold (1992). Para tal, serão abordados quatro contextos definidos por essa abordagem, a saber: o contexto de influência, o contexto de produção de textos, o contexto da prática e o contexto dos resultados e efeitos.

Pesquisadores têm proposto discussões sobre LEC no que concerne ao ensino-aprendizagem, formação de professores e, também, sobre avaliação no ensino. Além disso, de acordo com mapeamento realizado pelo Grupo de Pesquisa FELICE (CNPq), o qual utilizamos para identificar quais lacunas nosso trabalho preenche, dentre tais pesquisas algumas teses e dissertações se referem, especificamente, à implementação de ensino de LEC no EFI. Nesse sentido, optamos por destacar nessa Introdução trabalhos que se ocuparam da implementação realizada em cidades circunvizinhas da cidade investigada nessa pesquisa, dentre elas: Mello (2013) acerca da cidade de Rolândia, Seccato (2016) e Tanaca (2017) sobre a implementação da LI em Londrina e Gini (2017) no que tange à implementação da mesma língua nas cidades de Ibiporã, Maringá e Londrina. Portanto, trazemos, na sequência, um breve resumo com o intuito de apresentar em que aspectos nossa pesquisa se diferencia.

A pesquisa de Mello (2013) intitulada *Ensino de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR*, tratou da implementação da LI no EFI na cidade de Rolândia no ano de 2010 por meio da Lei nº 3.446/2010. O objetivo de sua dissertação foi investigar os motivos que levaram à obrigatoriedade da oferta da LI na cidade, bem como compreender as justificativas que embasaram tal ação. Nesse sentido, a autora reflete acerca das ideologias que permeiam os documentos e os discursos daqueles que a articularam e a legitimaram. Mello (2013) analisa os documentos que sustentam a lei tais como 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. Como resultados, Mello (2013) identificou as relações entre LI e globalização, bem como semelhanças entre os contextos local e global no que concerne às dificuldades e desafios na implementação do ensino.

Na dissertação de Seccato (2016), intitulada *Políticas Linguísticas e as Representações da Prática Docente no Ensino Fundamental I: Língua Inglesa em Foco*, a autora analisa o Projeto Londrina Global (PLG), o qual é destinado ao ensino de LI no EFI das escolas da cidade de Londrina-PR, implementado no ano de 2008 e pontua o Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa (GCLI), documento elaborado para orientar a prática das professoras que atuam no PLG. De acordo com a autora, os dados foram colhidos do GCLI e do questionário aplicado às professoras de forma a destacar as representações das professoras quanto ao guia e a relação entre local e global. Como resultados, aponta que os princípios que norteiam o GCLI foram exemplificados nos relatos das professoras os quais forneceram indícios para reflexões quanto às possíveis conexões entre políticas linguísticas e a prática docente.

Tanaca (2017), em sua tese intitulada *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global*, analisa a implementação da LI na cidade de Londrina no que diz respeito à formação continuada das participantes do PLG. Para análise dos dados, analisa a transcrição de gravações de encontros de formação continuada com professoras e coordenadoras/formadoras do PLG bem como do projeto intitulado *Desenvolvimento de Atividades de Ensino de Inglês para Crianças*. De acordo com a autora, os resultados mostraram que práticas híbridas de formação continuada “constituem espaços desestabilizadores de saberes que potencializam novos modos de ser e saber da formação e da aprendizagem docente para o ensino de LIC” (TANACA, 2017, p. 8).

A dissertação de Gini (2017) trata da implementação do ensino de LIC no EFI nas cidades de Ibiporã, no ano de 2010, Maringá em 2014 e também Londrina, em 2008, de forma a identificar quais elementos constituem a atividade educacional que permeia essa iniciativa objetivando identificar os elementos constitutivos da atividade educacional no ensino de LIC. Para isso realizou entrevistas com responsáveis pela implementação de LIC nessas cidades. A partir dos resultados identificados, a autora elaborou uma Carta ao Gestor para auxiliar gestores em momentos de implementação de LIC em seus municípios, contemplando os elementos da atividade educacional identificados nas análises.

Com vistas a apresentar as contribuições de nossa pesquisa, apontamos que esta, além de também tratar da implementação da LI em uma escola municipal pública situada em uma cidade no norte do Paraná, se difere ao procurar traçar contribuições dessa prática para a internacionalização do ensino superior. Eis, então, a “lacuna” que pretendemos preencher no que tange às pesquisas acerca do ensino-aprendizagem de LEC/LIC no EFI de escolas públicas brasileiras, visto que, até o momento, nenhuma pesquisa tenha proposto estabelecer essas relações.

Além disso, conforme apresentamos no Capítulo 2, mais especificamente no que diz respeito ao referencial de Bowe, Ball e Gold (1992) o qual também utilizamos para análise de nossos dados, as pesquisadoras Mello (2013) e Seccato (2016) utilizaram o mesmo referencial como principal construto teórico para análise dos dados. Seccato (2016) analisa o Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa (GCLI), um documento elaborado para orientar a prática das professoras atuantes no Projeto Londrina Global (PLG) sob a perspectiva do contexto de prática da ACP. Já Mello (2013) analisa a implementação da LI no EFI na cidade de Rolândia, no Paraná, a partir dos contextos de influência, de produção de texto e de prática. Isso posto, acreditamos que essa pesquisa avança ao incluímos, além dos três primeiros contextos da ACP (influência, produção de texto e prática), o quarto contexto – contexto dos resultados e efeitos – como critério de análise dos dados⁷, uma vez que a inserção de LIC no locus investigado promoveu resultados e gerou efeitos. Além disto, optamos por utilizar o contexto de resultados e feitos para acrescentar as contribuições deste referencial para o escopo investigado.

Ademais, procuramos traçar relações entre o global-local (MOITA-LOPES, 2008; FRANCO, 2003; SHARIFIAN, 2013, dentre outros) na prática de implementação da LI na escola investigada com o intuito de estabelecer possibilidades da inserção desse idioma (e de outras LE) nos anos iniciais de escolarização para favorecer a internacionalização do ensino superior (KNIGHT, 2005; 2012; DE WIT, 2013; BAUMVOL; SARMENTO, 2016; MARSON, 2017, para citar alguns).

Recupero o exposto no início dessa introdução acerca da grande motivação que me levou a realizar esta pesquisa: quais seriam as motivações que levaram à inserção da LI já no ano de 1994 em uma escola situada em uma cidade de aproximadamente 3.000 habitantes, uma vez que cidades circunvizinhas muito maiores que esta tiveram a implementação deste idioma muito mais tarde como, por exemplo, Londrina, no ano de 2008 (SECCATO, 2016; TANACA, 2017); Rolândia, em 2010 (MELLO, 2013); Ibiporã, no ano de 2010, Maringá em 2014 e, também, Londrina em 2008 (GINI, 2017).

Nesse sentido, visto que a globalização tem influenciado na internacionalização do ensino superior (DE WIT, 2013; KNIGHT 2012) e ambas repercutiram no ensino de LE, minha segunda justificativa para a investigação dessa pesquisa está pautada em nosso questionamento:

⁷ Como veremos na seção 2.5, esse contexto aponta que alguns resultados só são possíveis de serem analisados a longo prazo (observados na prática). Assim, salientamos que esta análise será feita a partir das respostas das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, no Capítulo 5.

por que não priorizar o ensino de LE na educação básicas, perpassando desde a EI e o EFI para que grandes investimentos em programas emergenciais como Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) e Idiomas sem Fronteiras (IsF) para ensinar LE para a população, mais especificamente a acadêmicos, não sejam necessários?

Conforme abordaremos no Capítulo 3, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) foi um marco em relação à criação de políticas linguísticas, tais como os programas Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) e Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁹ (PASSONI, 2018), criados pela necessidade de investimentos no que tange à proficiência em LE ao ser constatado, por grande parte dos estudantes, a falta de proficiência linguística necessária para participação no CsF (MARSON, 2017). Centra-se nesse ponto o que objetivamos depreender com esta pesquisa de que “é essencial que nossos olhos se voltem para a educação básica” (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 267) para que o aluno quando/se um dia ingressar no ensino superior e for exposto a situações de internacionalização por meio do uso de LE, consiga se comunicar de forma satisfatória no(s) idioma(s) pretendido(s).

Em busca de respostas para nossos questionamentos, nosso arcabouço teórico está pautado na ACP visto que esta constitui-se em um referencial que permite a análise de programas e políticas educacionais desde a formulação inicial até sua implementação. Os contextos propostos por essa abordagem (contexto de influência, contexto de produção de textos, contexto da prática e contexto dos resultados e efeitos) serviram de referencial para a análise da implementação de LIC na escola investigada. Além disso, procuramos, com esta pesquisa, traçar relações entre o ensino de LIC (perpassando pelas LE, no geral) e a internacionalização (KNIGHT, 2005; 2012; DE WIT, 2013; BAUMVOLT E SARMENTO, 2016; MARSON, 2017, para citar alguns) do ensino superior por meio de estudos acerca da globalização e das relações globais e locais (MOITA LOPES, 2008; FRANCO, 2003; SHARIFIAN, 2013, dentre outros autores) para a inserção de LE, notadamente o inglês, no currículo das escolas de EFI.

Para tanto, esta pesquisa tem como objetivo geral estabelecer possíveis contribuições do ensino de inglês nos anos iniciais para a internacionalização do ensino superior. Com vistas a atingir esse objetivo, responderemos à seguinte pergunta de pesquisa:

⁸ Conforme também pontuou Marson (2017).

⁹ No ano de 2014 o programa Inglês sem Fronteiras recebeu o nome de Idiomas sem Fronteiras, mantendo a mesma sigla que o identifica: IsF. Todavia, de forma a diferenciar um programa do outro, nesta pesquisa utilizaremos a sigla IsF-Inglês para nos referirmos ao Inglês sem Fronteiras e IsF ao Idiomas sem Fronteiras.

Quais as contribuições do ensino de inglês nos anos iniciais para a internacionalização do ensino superior?

No que se refere aos objetivos específicos, dois foram estabelecidos, quais sejam: 1) identificar as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais no *locus* investigado; e 2) investigar as possíveis relações globais e locais que emergem dos discursos dos sujeitos envolvidos na implementação do ensino de inglês no contexto investigado. De modo a cumprir o primeiro objetivo específico, pautamo-nos no seguinte questionamento: quais foram as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada? O segundo objetivo específico foi respaldado pela pergunta: em que medida as relações globais e locais pontuadas pelas participantes de pesquisa nos dão indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior?

Para isto, foram analisadas as entrevistas realizadas com os atores que fizeram e/ou fazem parte, direta ou indiretamente, da inserção da LI em uma escola municipal pública situada em uma cidade ao norte do Estado do Paraná. As entrevistadas foram as secretárias de educação, as diretoras e as professoras de LI atuantes em três momentos específicos: o primeiro, em 1994, quando a língua foi inserida na escola por meio de projeto; o segundo, quando a LI foi transformada de projeto para disciplina da grade curricular no ano de 2012; e o terceiro momento, em 2018, quando, no desenrolar dessa pesquisa, mantinha-se a oferta deste idioma na escola.

Esta pesquisa segue o seguinte percurso: No Capítulo 1, apresentamos alguns conceitos sobre o termo *políticas linguísticas* a partir dos conceitos de *política*, *política pública* e *política educacional*, pois acreditamos que defini-los é crucial para o desenvolvimento desta investigação, visto que pode nos auxiliar melhor na compreensão da implementação da LI no contexto investigado. Trazemos também uma seção na qual fazemos uma discussão acerca da importância e do papel das políticas para a efetivação de ações no que tange à inserção de LE, com foco na LI, nos anos iniciais das escolas públicas brasileiras, evidenciando a carência de documentos norteadores para seu ensino.

No Capítulo 2, apresentamos a ACP bem como os cinco contextos que a compõem: 1) contexto de influência; 2) contexto de produção de textos; 3) contexto da prática; 4) contexto dos resultados e efeitos; e 5) contexto da estratégia política. Os quatro primeiros servirão de referencial para a análise das entrevistas. Trazemos, ainda, duas dissertações defendidas na Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Mello (2013) e Seccato (2016) – nas quais as autoras utilizaram a ACP como principal construto teórico. Isso será feito neste capítulo para que possamos traçar paralelos entre essa abordagem e o escopo investigado, de modo a

delinearmos aproximações teóricas a partir dos resultados apresentados pelas pesquisadoras em seus contextos.

No Capítulo 3, tratamos da internacionalização do ensino superior para, então, traçarmos possíveis relações com a educação básica, mais especificamente com o ensino de LE nos anos iniciais de escolarização. Além disso, destacamos alguns programas do governo considerados políticas linguísticas que dão suporte à internacionalização do ensino superior, tais como: Ciência sem Fronteiras (CsF), Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) e Idiomas sem Fronteiras (IsF). Considerações acerca da globalização bem como suas influências para com o local foram abordadas neste capítulo, uma vez que objetivamos traçar possíveis paralelos entre as relações globais e locais as quais podem ser vistas como inerentes ao ensino de LE no contexto do EFI.

O Capítulo 4 é destinado ao percurso metodológico no qual retomamos nossos objetivos de pesquisa e recuperamos as perguntas que nortearam a busca pelos mesmos. Falamos sobre a ética na pesquisa, definimos a natureza, o contexto e as participantes de pesquisa, abordamos sobre o instrumento e procedimentos de geração de dados, dentre eles o instrumento entrevista e, por último, explicitamos os procedimentos de análise de dados.

No Capítulo 5 respondemos às perguntas de pesquisa apresentando a análise e a discussão dos dados. E, por fim, apresentamos as considerações finais deste estudo retomando os pontos principais e sugerindo pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 - DA POLÍTICA À POLÍTICA LINGUÍSTICA: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EMLÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA INFÂNCIA

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira – O que são políticas linguísticas – apresentamos alguns conceitos sobre o termo *políticas linguísticas* a partir dos conceitos de *política*, *política pública* e *política educacional*, pois acreditamos que defini-los é crucial para o desenvolvimento desta investigação, visto que pode nos auxiliar melhor na compreensão da implementação da língua inglesa (LI) no contexto investigado.

Na segunda seção – Políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil – trazemos uma discussão acerca da importância e do papel das políticas para a efetivação de ações no que tange à inserção de línguas estrangeiras (LE), com foco na LI, nos anos iniciais das escolas públicas brasileiras. Discussões dessa natureza têm evidenciado que, ainda que a LI venha ganhando cada vez mais espaço nas escolas públicas brasileiras de Ensino Fundamental I (EFI), há, ainda, a carência de documentos norteadores para seu ensino, conforme apontam Tanaca (2017), Seccato (2016), Gimenez (2013), Chaguri e Tonelli (2013), Mello (2013), Vicentin (2013), dentre outros.

1.2 O QUE SÃO POLÍTICAS LINGUÍSTICAS?

A implementação da LI no contexto¹⁰ aqui investigado constitui-se em um exemplo de política linguística¹¹ e, por essa razão, a definição e compreensão dos termos *política*, *política pública*, *política educacional* e *política linguística* são cruciais para esta pesquisa visto que nos possibilitarão entender como se deu tal processo.

Desse modo, iniciaremos conceituando o termo *política*, o qual compreendemos ser o mais amplo e que, de alguma forma, abrange os demais: *política pública*, *política educacional* e *política linguística*.

O dicionário Michaelis (2018) traz algumas definições para o termo *política*, dentre elas: 1) arte ou ciência de governar; 2) arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados; e 3) arte ou vocação de guiar ou influenciar o modo de governo pela organização de um partido, pela influência da opinião pública, pela aliciação de eleitores, etc.

¹⁰ O contexto em questão é uma cidade situada na região norte do estado do Paraná com aproximadamente 3.000 habitantes, o qual encontra-se detalhado no Capítulo 4.

¹¹ A definição do termo *política linguística* será trazida mais adiante.

Nesse sentido, as considerações de Rajagopalan (2013) acerca de *política* vão ao encontro daquelas elencadas pelo dicionário Michaelis (2018), pois, de acordo com o autor, a política, em seu sentido geral, pode ser caracterizada como “a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado” (p. 21). Assim, entendemos que ela é o meio para conduzir os assuntos públicos da sociedade.

Segundo Secchi (2013), há dificuldades de países de língua latina¹² em diferenciar alguns termos das ciências políticas, como é o caso da própria palavra *política*, uma vez que esta, na língua portuguesa, por exemplo, possui dois significados distintos, conforme veremos mais adiante. O mesmo ocorre com a LI, visto que há duas definições distintas para o vocábulo *política*: *politic(s)* e *policy* (SECCHI, 2013; CORREA, 2013; GARCEZ, 2013).

Correa (2013, p. 21), apoiando-se nas definições do dicionário Oxford virtual (<http://oxforddictionaries.com>), aponta que as políticas enquanto *policy* referem-se a “uma série de princípios e/ou ações tomadas por um governo, partido, negócio ou indivíduo”. Nessa mesma linha de raciocínio, para Laswell (1951), a palavra *política (policy)* tem sido usada com frequência para designar as escolhas mais importantes da vida organizada e da vida privada. Já o termo *política (politic(s))* é definido como referente a “atividades ligadas à governança de um país ou outro território, e, em especial, aos embates e conflitos, individuais ou partidários, com o objetivo de se alcançar o poder” (CORREA, 2013, p. 20-21). Assim, acrescentamos as ideias de Laswell (1951) para quem a política (*politic(s)*) é considerada, muitas vezes, ligada a “partidarismo” ou “corrupção” (p. 83).

Desse modo, de forma a compreender o entendimento do termo *política*, apoiamos-nos em Correa (2013, p. 21) para apresentar os seguintes exemplos: 1) *politics*: (a) “O brasileiro não entende de política.”; (b) “A nossa política só favorece os ricos.”; e 2) *policy*: (a) “A política da empresa exige que os operários utilizem os equipamentos de segurança.”; (b) “O congresso irá deliberar sobre as novas políticas ambientais”.

Ancorando-se nas ideias de Bobbio (2002), Secchi (2013) aponta que a política enquanto *politic* é aquela referente às atividades humanas as quais estão associadas à obtenção e manutenção de recursos necessários para exercer poder sobre o homem. Esse sentido da palavra política, segundo Secchi (2013, p.1), talvez seja o mais comum entre os falantes da língua portuguesa, sendo cotidianamente aplicado no sentido de atividade política,

¹² Brasil, Espanha, Itália e França, por exemplo.

diferentemente da política enquanto *policy*, que está relacionada a orientações para a decisão e a ação.

Nesta pesquisa, adotamos as definições do termo *política* enquanto *policy* (LASWELL, 1951; SECCHI, 2013; CORREA, 2013), isto é, relacionado às políticas de internacionalização do ensino superior¹³ e de ensino de língua estrangeira para crianças (LEC), ambos focos deste trabalho. Todavia, reconhecemos que, muitas vezes, tais políticas (incluindo aquelas voltadas à inserção de uma LE nos anos iniciais) indicam ações políticas no sentido de *politic(s)*, nas quais o interesse político, em muitos casos, se sobressai aos interesses da sociedade. Portanto, acreditamos que um termo não deve ser desvinculado do outro (CORREA, 2013), uma vez que, em nosso entendimento, estão interconectados.

De acordo com Ball (1994), política é um conjunto de tecnologias e práticas realizadas em ambientes locais; ela é texto (palavras) e, ao mesmo tempo, ação, sendo representada de maneiras diferentes por diferentes atores e interesses. Segundo Ball (1994), o Estado¹⁴ é um dos principais atores da política; todavia, para Secchi (2013), ele não é o único protagonista, uma vez que há outros atores importantes envolvidos nesses processos, os quais podem exercer influência direta ou indireta como, por exemplo, a dinâmica do mercado, as demandas da sociedade civil, as relações internacionais, dentre outros. Dessa forma, conforme aponta Oliveira (2010), a política é, de um modo geral, também praticada pela sociedade civil, isto é, pelo povo, e não somente pelo governo.

Da mesma forma que alguns autores como, por exemplo, Ball (1994), Souza (2006) e Secchi (2013) utilizam o termo “atores” para designar as pessoas envolvidas com as políticas, Gontijo (2012) emprega o vocábulo “agentes”. Para ela, o termo “agente” é compreendido como “aquele que age, que opera, que realiza uma ação (GONTIJO, 2012, p. 21).

De acordo com a autora, no âmbito das políticas públicas, há três tipos de agentes: o **agente público**, o **agente político** e o **agente social**. O primeiro – agente público – é a pessoa física a qual exerce uma função pública no Estado, isto é, o indivíduo que desempenha determinada atividade relacionada ao serviço público. Exemplo disso é a função de professor. O segundo – agente político – também consiste no indivíduo que exerce uma função pública, entretanto, em uma hierarquia superior, no âmbito dos poderes executivo, legislativo e

¹³ Abordaremos a internacionalização do ensino superior no Capítulo 3.

¹⁴ Entendemos por Estado como uma “nação politicamente organizada por leis próprias; um conjunto das estruturas institucionais que asseguram a ordem e o controle de uma nação”. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

judiciário como o presidente, prefeito, senadores, deputados, desembargadores, procuradores de justiça, dentre outros; e o terceiro – agente social – é o indivíduo que realiza ações específicas no sistema social, podendo ser um agente educacional, agente cultural, agente de saúde, etc. (GONTIJO, 2012).

Segundo a mesma autora, a escola, por exemplo, é um sistema social composto por diversos agentes internos, isto é, aqueles que agem por dentro do sistema como professores, alunos, pessoal administrativo, etc., ou os agentes externos, que agem por fora do sistema, como, por exemplo, prefeitura, Secretaria Municipal de Educação, dentre outros. Portanto, a compreensão desses termos importa para esta pesquisa uma vez que, para atingirmos os objetivos a que nos propusemos, analisamos as falas das pessoas envolvidas com a implementação da LI na escola investigada (secretárias de educação, diretoras e professoras) as quais trataremos de atores¹⁵ e/ou agentes¹⁶.

Segundo Ball e Mainardes (2011), as políticas estão sempre em fluxo, não são estáticas e são entendidas como respostas a problemas oriundos da prática; além disso, não são fixas e imutáveis e podem estar sujeitas a interpretações e traduções diferentes. Todavia, para os autores, a política é, muitas vezes, apenas simbólica, ou seja, é uma decisão sobre como fazer algo no sentido de “ter” uma política, simplesmente para mostrar que uma política foi formulada. Nesse sentido, entendemos, a partir do exposto pelos autores que, muitas vezes, as políticas são oficialmente criadas, mas ficam simplesmente no papel, isto é, na prática elas não são efetivadas.

Partindo dos conceitos do termo *política*, adentramos, a partir daqui, nas definições de *política pública* que, segundo Secchi (2013), está vinculada ao termo em inglês *policy*, portanto, *public policy*. De acordo com o autor, a política pública está pautada em dois elementos essenciais: a intencionalidade pública e a resposta a um problema público. Dessa forma, uma política pública é considerada uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público (SECCHI, 2013) “por meio de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais [...]”, etc. (BRANCALEON et al., 2015, p. 2). Portanto, a razão para se estabelecer uma política pública parte da resolução de um problema compreendido como

¹⁵ De acordo com o dicionário Michaelis (2019), *ator* é aquele indivíduo que atua em algum acontecimento. Dessa forma, o termo “ator(es)” será, com frequência, utilizado nesta pesquisa para representar os indivíduos atuantes no processo de implementação da LI no contexto investigado. Ressaltamos que compreendemos, assim como Secchi (2013), que “atores” não são exclusivamente os indivíduos, mas também o Estado, a dinâmica do mercado, as demandas da sociedade civil, as relações internacionais, etc., que também assumem o protagonismo de determinados movimentos.

¹⁶ Para o contexto o qual investigamos nesta pesquisa, utilizaremos os termos “ator” e “agente” como sinônimos.

relevante para determinada comunidade (SECCHI, 2013), decisões estas que envolvem assuntos de ordem pública que têm ampla abrangência, visando satisfazer os interesses de uma coletividade (AMABILE, 2012).

Oliveira (2010, p. 98), apoiando-se em Azevedo (2003), destaca que a política pública é “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, bem como os impactos de sua ação ou omissão” e salienta, portanto, que se o governo não toma uma atitude sobre algo emergente também é caracterizado como uma política pública, visto que envolveu uma decisão. Nesse sentido, compreendemos que a forma na qual vem ocorrendo a inserção de LE no EFI das escolas públicas brasileiras, isto é, sem a formação de professores para atuarem com essa faixa etária, carência de documentos norteadores, dentre outros aspectos, são alguns dos impactos (negativos) dessa omissão por parte do governo.

Segundo o autor, a “política pública é condição exclusiva do governo, no que se refere a toda a sua extensão (formulação, deliberação, implementação e monitoramento)” (OLIVEIRA, 2010, p. 98); no entanto, ainda que seja materializada por meio dos governos, ela envolve diversos atores, não somente os “formais”, uma vez que os “informais” também são importantes nesse processo¹⁷ (SOUZA, 2006, p. 36).

Após tecermos considerações acerca do termo política pública, adentramos, neste momento, nas definições de política educacional¹⁸ que, segundo Oliveira (2010), refere-se ao que o governo faz (ou deixa de fazer) em educação, bem como aos impactos de suas ações (ou omissões). Para o autor, o termo “educação” é um conceito amplo para falar de políticas educacionais, visto que ela é algo que vai além do ambiente escolar, pois também consiste em tudo aquilo que se aprende socialmente, fora do ambiente formal de aprendizagem como, por exemplo, no trabalho, na igreja, na escola, na família, na rua, etc.

Portanto, para Oliveira (2010), as políticas públicas educacionais, em geral, aplicam-se às questões escolares, isto é, elas dizem respeito à educação escolar.

Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do

¹⁷ Compreendemos como atores formais aqueles diretamente envolvidos com a materialização das políticas como, por exemplo, o governo, e os informais seriam, a nosso ver, aqueles que têm participação nas decisões de forma indireta como, por exemplo, a sociedade.

¹⁸ Salientamos que a política educacional não é a única proveniente do termo *política pública*, uma vez que existem outras a ela relacionadas como, por exemplo, as políticas de saúde, políticas de transporte, políticas de segurança, etc. Todavia, trazemos as definições do termo “política educacional” somente devido ao fato de esta pesquisa ser um estudo de caso que analisa a inserção da LI no currículo de uma escola municipal pública de EFI.

governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 96-97).

Desse modo, concordamos com Rajagopalan (2013) ao afirmar que, para que as decisões do governo na elaboração das políticas educacionais sejam tomadas, deve haver a participação da sociedade como um todo: professores, pais, alunos, comunidade, dentre outros.

A partir das considerações dos autores até aqui mencionados acerca das políticas educacionais compreendemos que estas têm por intuito regular e orientar os sistemas de ensino e que irão influenciar na vida de todos os indivíduos, não apenas das crianças e adolescentes inseridas nas escolas, uma vez que, conforme pontua Rajagopalan (2013), todos os cidadãos podem – e devem – participar expressando sua opinião, trazendo à tona as necessidades da comunidade. Além disso, segundo Bell e Stevenson (2006, p. 4), a formulação dessas políticas “é um processo dinâmico no qual o Estado-nação exerce poder e mobiliza recursos em conjunto com agências regionais, locais e institucionais”¹⁹ 20, sendo, dentre elas, públicas e/ou privadas.

Por fim, o último conceito abordado nesta seção é acerca do termo *políticas linguísticas* visto que, em nossa concepção, quando falamos em políticas educacionais, inclui-se a aprendizagem de línguas.

Para Oliveira (2016), existem duas perspectivas quando falamos no termo *política linguística*: 1) as políticas linguísticas propriamente ditas, isto é, como parte das políticas públicas; e 2) da área acadêmica, inserida na subárea da linguística aplicada ou da sociolinguística, cuja história data de aproximadamente 60 anos “no meio universitário ocidental, e recém na adolescência no Brasil” (p. 384). Nesse sentido, traremos, nesta seção, a perspectiva das políticas linguísticas como parte das políticas públicas “concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias” (OLIVEIRA, 2016, p. 382).

A política linguística sempre esteve presente na história da humanidade (SOUZA; SOARES, 2014). No Brasil, de acordo com Ball e Mainardes (2011), nos últimos anos, houve um aumento significativo de pesquisas sobre as políticas sociais²¹ e educacionais e, mais especificamente, acerca das políticas linguísticas (MOITA LOPES, 2005; 2008;

¹⁹ “is a dynamic process in which the nation state exerts power and deploys resources in conjunction with regional, local and even institutional agencies”.

²⁰ Todas as traduções apresentadas nesta dissertação são da autora do trabalho.

²¹ As políticas sociais, de acordo com Faleiros (1991), estão associadas às condições política, econômica e social as quais o país vivencia, onde o “Estado garante ao cidadão a oportunidade de acesso gratuito a certos serviços e a prestação de benefícios mínimos para todos” (p. 20).

RAJAGOPALAN, 2013; SEVERO, 2013; SOUZA; SOARES, 2014; GIMENEZ; PASSONI, 2016; dentre outros).

O termo política linguística pode ser entendido de várias maneiras, isso por causa do amplo significado da palavra política (GARCEZ, 2013). Ademais, esse conceito é, por conta da heterogeneidade deste campo de saber²², complexo, polissêmico (SEVERO, 2013) e causa confusão quanto à sua definição (RAJAGOPALAN, 2013). Ainda de acordo com Rajagopalan (2013), as políticas linguísticas são vistas como uma série de ações, atos e gestos específicos geralmente de cunho político e, por estarem principalmente relacionadas ao campo da ação política, a escolha entre diversas opções que são apresentadas para a tomada de decisões é, portanto, primordialmente político.

Uma política linguística pode ser ainda entendida como ações desencadeadas (CHAGURI; TONELLI, 2013), uma “intervenção informada, deliberada e sistemática concebida e acompanhada por especialistas da área da Linguagem (linguistas e linguistas aplicados) nas questões afeitas à convivência entre línguas e o status relativo delas no espaço nacional” (ALMEIDA FILHO, 2014, n.p.). No entanto, para Rajagopalan (2013), conforme mencionado anteriormente, não são somente os especialistas da área que devem ter participação nas políticas (sejam elas linguísticas ou de outro caráter). Para o pesquisador, ainda que o linguista mereça ser consultado sobre as questões que envolvem as políticas linguísticas, todo e qualquer cidadão possui o direito e o dever de participar, de expressar suas opiniões, de ser ouvido e respeitado e de ser consultado, independentemente de sua área ou nível de escolaridade. De acordo com o autor, o cidadão tem direito nas participações visto que “o que está em jogo [...] é o futuro de uma língua nacional ou outras questões de tamanha importância sobre as quais todos os cidadãos – sem exceção – têm ou, se não têm, devem ter direito igual e irrestrito de opinar” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22).

Corroborando as ideias do autor, Oliveira (2016) destaca que, ainda que muitas vezes os linguistas possuam participação nas políticas linguísticas de forma a instruí-las ou legitimá-las, estes podem, também, não ter envolvimento direto com sua concepção e/ou execução, visto que uma parte significativa das políticas linguísticas não é elaborada por linguistas nem mesmo com a participação destes. Nesse sentido, para Rajagopalan (2013), o linguista deve participar das decisões enquanto cidadão comum, pois, ao decidir sobre assuntos

²² De acordo com Severo (2013, p. 453), a “heterogeneidade do campo ocorre também em relação aos diferentes contextos sócio-políticos de constituição da disciplina: as tradições americana, europeia e soviético-russa, por exemplo, não compartilham as mesmas prioridades e enfoques teórico-metodológicos, o que pode estar vinculado tanto às regras (históricas) de configuração do campo disciplinar, como à realidade política das línguas nesses contextos”.

de interesse político, a opinião do cidadão comum deve ter o mesmo valor quanto a de qualquer especialista da área. Para o pesquisador:

A posição do linguista em relação aos assuntos de interesse político que envolve a língua é idêntica à do biólogo ou ginecologista ou jurista ou quem quer que seja em relação à decisão de legalizar aborto. Tanto num como no outro caso, o cidadão comum, assim como o padre paroquial deve ter o mesmo peso de opinião quanto qualquer “perito” no assunto. Isso porque, quando se trata de legalizar ou não aborto num país, estamos lidando com uma questão eminentemente política que envolve uma série de questões. E numa democracia todos os cidadãos têm o mesmo direito de expressar suas opiniões e serem consultados na tomada de decisões. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 23).

A partir do exposto pelo autor, entendemos que, no caso desta pesquisa, ao falarmos da inserção da LI nos anos iniciais de escolarização, a opinião do cidadão comum (a comunidade escolar como professores, profissionais que atuam no contexto educacional, pais e alunos, por exemplo) deve ser considerada e tomada como legítima nesse processo que envolve uma decisão política.

Nessa perspectiva, concernente à inserção da LI no EFI, objeto desta investigação, transpomos as considerações de Almeida Filho (2014) para quem uma política linguística tem por intuito propor soluções estáveis e consistentes em relação aos problemas que envolvem as línguas de um país ou região, para que sejam alcançados recursos públicos em iniciativas institucionais que costumam “começar por tratar do *status* e das funções de uma ou mais línguas na sociedade de um país, de mudanças necessárias ou meramente de exercer influência no código de um idioma” (ALMEIDA FILHO, 2014, n.p.).

Gimenez e Passoni (2016, p. 117) compactuam os apontamentos de Almeida Filho (2014), mas vão um pouco mais além, pois, para elas, além das políticas linguísticas estarem associadas aos atos oficiais de governos e países, também estão relacionadas aos “acontecimentos históricos e culturais que influenciam as atitudes e práticas relativas ao uso, à aquisição e ao *status* de uma língua”.

Nesse cerne, Rajagopalan (2013) considera que a política linguística apresenta reflexões acerca de línguas específicas que importam para a população com o objetivo de oferecer ações consistentes de interesse público. Todavia, para o autor, as políticas linguísticas não são destinadas a agradar a todos, pois pode agradar a uns e ir contra os interesses de outros. A esse respeito podemos exemplificar a fala do autor pelas políticas de ensino de LE nas escolas públicas brasileiras que, em sua maioria, optam por incluir somente a LI, excluindo, dessa forma, a inserção de outros idiomas. Nesse sentido, em nossa concepção, essa escolha pelo

idioma a ser ensinado agrada a uns e vai contra os interesses de outros (como, por exemplo, professores, alunos, comunidade, etc.).

Ainda que esta pesquisa seja um estudo de caso que investiga a inserção especificamente da LI em uma escola municipal pública de EFI, não podemos desconsiderar a importância que outras LE exercem na formação integral dos alunos. Tendo em vista essa aceção, trazemos considerações acerca do plurilinguismo que, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (EUROPA, 2001), esse conceito tem ganhado extrema importância no que tange à aprendizagem de línguas. Todavia, é importante destacar que existe uma diferença entre esse termo e o conceito de multilinguismo, pois conforme aponta o documento:

[...] distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (EUROPA, 2001, p. 23)

Portanto, o multilinguismo refere-se à oferta de diferentes LE para a aprendizagem por parte dos alunos, ao passo que o plurilinguismo vai além do domínio de diversas línguas, perpassando pela relação entre língua e cultura. Nesse sentido, adotamos a concepção de plurilinguismo, pois acreditamos que a aprendizagem de LE deve estar justificada não à aquisição de diversas línguas apenas, mas que o ensino delas esteja pautado na sua relação com as diversidades linguísticas e culturais, levando o sujeito a comunicar-se de forma eficaz em contextos diversos. No entanto, embora concordemos com a importância de espaços que promovam a aprendizagem de diversas línguas, deve-se levar em consideração que o inglês é, ainda, a LE mais ofertada nas escolas. Isso acontece por diversos fatores, os quais veremos na próxima seção.

Existe, ainda, uma aproximação das políticas com as práticas locais “bem como às ideologias e motivações que levam os sujeitos a fazerem uma ou outra opção linguística” (SEVERO, 2013, p. 454). A respeito da opção linguística, isto é, a escolha de qual língua ofertar na escola, Shohamy (2006, p. 45) aponta que é por meio da política linguística “que as decisões

são tomadas com relação às línguas preferidas que devam ser legitimadas, usadas, aprendidas e ensinadas em termos de onde, quando e em quais contextos”²³. Para a autora, a escolha de uma língua sobre outras, na maioria das vezes, serve para estabelecer e manter uma superioridade social de um grupo dominante em relação àqueles que não pertencem a ele.

Ainda de acordo com Shohamy (2006, p. 77):

No atual ambiente político em que os estados estão se tornando mais multilíngues, multinacionais e, ao mesmo tempo, mais globais, os estudantes são solicitados a aprender línguas que refletem e afetam os interesses de diferentes grupos de maneiras bem diferentes. Esses idiomas preferidos podem incluir idiomas considerados importantes no mundo global, como é o caso do inglês na maioria dos países. Pode também incluir decisões para ensinar certas línguas como língua estrangeira/segunda no sistema educacional²⁴.

O exposto pela autora ilustra exatamente a situação atual a qual se inserem as escolas públicas e privadas de EI e EFI no Brasil, uma vez que muitas passaram a incluir o ensino de uma LE já nos primeiros anos devido às demandas e interesses da sociedade²⁵.

Desse modo, as considerações de Shohamy (2006) trazem à tona as políticas linguísticas de inserção de LEC e/ou LIC em contextos locais, como é o caso do estudo realizado por Mello (2013) acerca da inserção da LI no EFI de forma compulsória nas escolas da cidade de Rolândia. De acordo com essa autora, a cidade foi colonizada por alemães, portanto, ao surgir a oportunidade de inserção de uma LE no EFI, o alemão poderia ter sido a língua escolhida, visto que traria uma identificação cultural da comunidade local, exemplificando o exposto anteriormente acerca do plurilinguismo.

Ao falarmos em implementação de políticas linguísticas, devemos ter claro que este processo pode acontecer de duas formas: 1) *top-down*, resultante das políticas públicas e das decisões do governo; e 2) *bottom-up*, no qual deriva de grupos da comunidade em uma perspectiva local (SHOHAMY, 2006). De acordo com a autora, a primeira (*top-down*) diz respeito “às autoridades públicas e econômicas e a segunda a empresas locais e cidadãos privados que gozam de liberdade de ação no quadro das regulamentações estatais gerais

²³ [...] that decisions are made with regard to the preferred languages that should be legitimized, used, learned and taught in terms of where, when and in which contexts.

²⁴ “In the current political environment where states are becoming more multilingual, multinational and at the same time more global, students are asked to learn language(s) that reflect and affect the interests of different groups in quite different ways. Such preferred languages may include languages that are considered important in the global world, as is the case with English in most countries. It may also include decisions to teach certain language(s) as a foreign/second language in the educational system”.

²⁵ Para um estudo mais aprofundado ver, por exemplo, Tanaca (2017) Gini (2017) e Mello (2013).

relevantes²⁶” (p. 40). Portanto, na maior parte das vezes, as agências governamentais possuem uma acessibilidade maior a um repertório amplo de mecanismos os quais podem ser utilizados de forma impositiva de perpetuar as agendas políticas (SHOHAMY, 2006), mostrando que há, no processo *top-down*, “uma maneira autoritária de elaborar políticas”, enquanto que no processo *bottom-up* os atores locais tentam “resistir, protestar ou negociar acerca de alternativas políticas impostas” (PASSONI, 2018, p. 43).

Outro conceito importante para melhor compreendermos as políticas linguísticas diz respeito ao que Oliveira (2016), pautando-se nas ideias de Ruiz (1984), apresenta como: 1) **Língua como Problema**, quando, por exemplo, foi instituído pelo Estado Novo brasileiro a Campanha de Nacionalização do Ensino, que proibia o uso das línguas descendentes de comunidades de imigrantes, sendo que algumas delas já eram faladas no território brasileiro há mais de cem anos; 2) **Língua como Direito**, ao ser incluída na Constituição de 1988 a temática indígena, reconhecendo aos índios o direito às línguas, crenças, etc; e 3) **Língua como Recurso** quando países falantes da língua portuguesa criaram um instituto para promover sua língua no exterior.

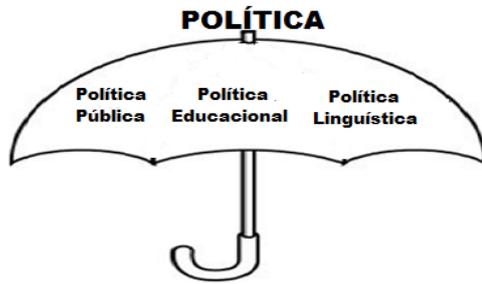
De acordo com Oliveira (2016), no momento histórico que vivenciamos, os dois primeiros elementos (Língua como Direito e Língua como Recurso) são os que orientam a maior parte das políticas linguísticas; no entanto, destaca que a ideia de Língua como Recurso é ainda mais forte no que tange à expansão das políticas, mais especificamente por meio da “internacionalização dos mercados, do fluxo de pessoas nas migrações internacionais, dos fluxos da informação e do conhecimento na Internet, em forma digital” (p. 396).

Essa concepção de Língua como Recurso pode ser associada, em nosso entendimento, às Políticas Linguísticas de promoção das LE para a internacionalização do ensino superior²⁷ o qual tentaremos fazer uma relação à necessidade da implementação de LE nas escolas públicas desde a EI e o EFI, por meio do nosso objetivo geral de estabelecer possíveis contribuições do ensino de inglês nos anos iniciais para a internacionalização do ensino superior. Após a exposição dos conceitos *política*, *política pública*, *política educacional* e *política linguística*, concluímos nosso entendimento acerca dos mesmos por meio da Figura 1, a qual faz analogia a um guarda-chuva, conforme demonstramos:

²⁶ “The first relate to public and economic authorities and the latter to local businesses and private citizens who enjoy freedom of action within the framework of general relevant state regulations”.

²⁷ A exemplo dos programas IsF-Inglês e IsF, os quais serão detalhados no capítulo 3, conforme já elencamos anteriormente.

Figura 1 - Conceitos de política, política pública, política educacional e política linguística.



Fonte: a própria autora.

A escolha pelo guarda-chuva é justificada pelo fato de entendermos que o termo *política* é o mais amplo e que, portanto, envolve os demais. Nesse sentido, os termos e seus respectivos conceitos se inter-relacionam, uma vez que uma política pública, por exemplo, pode regulamentar uma política educacional e esta motivar uma reflexão e criação de uma política linguística. Por essa razão, retiramos as linhas que separam um segmento do outro do guarda-chuva, de forma a mostrar que um não deve estar separado do outro.

Todavia, consideramos que as políticas estão ora direta e ora indiretamente relacionadas visto que, em nossa concepção, uma não depende da outra para existir, uma vez que, por exemplo, mesmo que tenhamos uma política linguística instaurada, esta não precisa estar, necessariamente, relacionada à política educacional²⁸. Ou, ainda, a política linguística pode ter surgido por uma demanda da sociedade e somente depois ser instaurada como uma política educacional ou uma política pública²⁹.

Para que determinada ação seja considerada uma política pública, por exemplo, é necessário que haja um interesse público envolvido, isto é, precisa haver um “plano de investimento” (LOPES; AMARAL, 2008, p. 35) por parte do governo como, por exemplo, ao pensarmos nas escolas, investimentos na formação de professores, investimentos de infraestrutura, etc.

Consideramos ainda que a inserção da LI na escola investigada nesta pesquisa é um exemplo de política linguística local que está associada, também, à política educacional, pois tem incidência na escola. Uma política linguística, como aquelas de inserção de LE nos anos

²⁸ A exemplo dessa afirmação, elencamos sites que trazem seu conteúdo traduzido em vários idiomas que, a nosso ver, são exemplos de política linguística pelo fato de favorecer alguns idiomas e não outros; no entanto, não possui relação com a política educacional.

²⁹ Podemos apontar como exemplos de Política Linguística, ainda, os programas do Governo como o Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) e o Idiomas sem Fronteiras (IsF), conforme destacaremos no Capítulo 3, os quais emergiram da necessidade de formação em LE por parte dos alunos interessados em ingressar no Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), e que, após instaurados, passaram a fazer parte da política educacional e, também, da política pública, uma vez que há investimentos do governo para tais.

iniciais do ensino fundamental, ainda que relacionada ao termo geral *política* (termo mais amplo no guarda-chuva), não deriva, obrigatoriamente, das demais políticas.

Portanto, não há uma linearidade entre os termos, podendo estes se influenciar (ou não) entre si. Nesse sentido, uma política linguística, por exemplo, mesmo que, por vezes, fazendo parte de um campo maior – a política educacional – não precisa, necessariamente, ser intermediada pelas outras. Conforme veremos no Capítulo 3, existem políticas linguísticas as quais foram criadas em decorrência de uma necessidade, como, por exemplo, o programa do governo Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) e o Idiomas sem Fronteiras (IsF), criados a partir das demandas constatadas pelo programa Ciência sem Fronteiras (CsF) que, mais tarde, constituiu-se em uma Política Pública.

Tendo em conta o enfoque principal desta investigação, na próxima seção trazemos considerações sobre as políticas linguísticas inerentes ao ensino de LI nos anos iniciais de escolarização das escolas públicas brasileiras.

1.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

Diante da realidade de inserção da LI nas escolas da rede pública de EFI (MELLO, 2013; VICENTIN, 2013; DIAS; BROSSI, 2015; SECCATO, 2016; AGRA, 2016; TANACA, 2017; GINI, 2017) e pelo fato de esta pesquisa ser um estudo de caso no qual a LE implementada na escola investigada foi a LI, nesta seção discutimos políticas linguísticas para o ensino de LI nos anos iniciais de escolarização no Brasil.

Iniciamos a seção recuperando algumas considerações de Crystal (2005) acerca do surgimento dessa língua como língua mundial, pois acreditamos ser essencial para a compreensão da dimensão que a LI assume nos dias atuais e, talvez, um dos motivos que a faz estar, cada dia mais, presente nos anos iniciais. Segundo o autor, desde o século XVIII já havia a possibilidade de que a LI pudesse desempenhar um papel global. Todavia, foi somente na década de 90 que essa questão emergiu com mais intensidade por meio de pesquisas, livros e conferências os quais tentavam explicar como uma língua pode se tornar global, quais consequências pode causar e, além disso, por que a primeira língua candidata foi o inglês.

Para Crystal (2005, p. 20), para que uma língua ganhe *status* global, esta deve

[...] desempenhar um papel importante que seja reconhecido em todos os países. Esse papel seria mais óbvio em países onde um grande número de pessoas a fala como primeira língua — no caso do inglês, isto significa os Estados Unidos, o Canadá, a Grã-Bretanha, a Irlanda, a Austrália, a Nova Zelândia, a África do Sul, alguns países

do Caribe e uma variedade de outros territórios. Entretanto, nenhuma língua foi jamais falada como língua materna pela maioria da população em mais de uma dúzia de países, de modo que o uso como língua materna em si não pode dar status global a uma língua.

Portanto, para que uma língua ganhe este *status*, é necessário que ela seja usada por vários países no mundo e que, mesmo que haja poucos ou nenhum falante nativo, ela deve ter um lugar especial dentro de suas comunidades. Tal fenômeno pode ocorrer de duas formas: 1) a língua pode se tornar oficial ou semioficial e ser utilizada como meio de comunicação em áreas como governo, mídia, tribunais de justiça e sistema educacional, como é o caso do inglês, uma vez que este possui algum tipo de *status* administrativo em mais de 70 países; e 2) uma língua pode se tornar prioridade no ensino de LE em um país, justificada pelo fato de mais de 100 países terem o inglês como LE sendo que, na maioria deles, essa língua é reconhecida como a principal LE a ser ensinada nas escolas (CRYSTAL, 2005).

De acordo com Crystal (2005, p. 22), “nenhuma outra língua é usada em tão larga escala – seja numericamente ou com semelhante alcance geográfico”, impulsionada pela necessidade de uma língua comum (ou língua franca). Porém, o autor questiona o porquê de esta língua ser o inglês. Para ele, uma língua se torna mundial pelo poder das pessoas que a falam. Dentre eles está 1) o **poder político**, o qual manifestou-se sob forma do colonialismo, levando o inglês pelo mundo desde o século XVI³⁰; 2) o **poder tecnológico**, vinculado à Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX, quando mais da metade das pessoas que fizeram essa revolução trabalhavam utilizando a LI; além, ainda, das pessoas que viajavam para a Grã-Bretanha e, mais tarde, para os Estados Unidos para aprenderem as novas tecnologias, pois também tinham que utilizar o inglês; 3) o **poder econômico** dos Estados Unidos, no século XIX, com o aumento da população, o que acrescentou muito ao número de falantes da LI no mundo; e 4) o **poder cultural**, por meio das influências, principalmente dos norte-americanos, no século XX, manifestadas em “quase todas as instâncias da vida” (CRYSTAL, 2005, p. 23).

Tais relações de poder formuladas por Crystal (2005) nos levam a pensar, ainda, no que Phillipson (1992, p. 1) denomina imperialismo linguístico que, de acordo com ele, consiste em “uma teoria particular para analisar as relações entre culturas dominantes e dominadas, e especificamente à maneira como a aprendizagem da língua inglesa tem sido promovida³¹”

³⁰ Enfatizamos a LI visto esta ter sido inserida como LE na escola investigada, todavia, reconhecemos que o colonialismo também aconteceu com muitas outras línguas.

³¹ “a particular theory for analysing relations between dominant and dominated cultures, and specifically the way English language learning has been promoted”.

(ênfase do autor). Para o autor, esse conceito nos mostra que o inglês possui domínio sobre as demais línguas, culminando em relações de desigualdades culturais e estruturais entre elas.

Nesse cerne, ainda que não seja o foco principal aprofundarmos nessa temática, trazemos essa breve reflexão acerca do imperialismo linguístico com o intuito de mostrar que deve haver um cuidado na formação de professores para que essa concepção não seja reforçada, de forma a trazer o ensino da LI para o benefício dos alunos sem que haja uma supervalorização da LI, da sua cultura em detrimento da sua própria.

Como resultado dessas diferentes manifestações de poder, Crystal (2005) identifica dez domínios nos quais a LI se tornou preeminente: política, economia, imprensa, propaganda, radiodifusão, cinema, música popular, viagens internacionais e segurança, educação e comunicações³². Dentre os domínios destacados pelo autor, no que tange à educação, “quando investigamos por que tantas nações recentemente fizeram do inglês língua oficial ou o escolheram como língua estrangeira principal nas escolas, uma das razões mais importantes é sempre a educacional” (CRYSTAL, 2005, p. 31).

Com o advento da globalização, a LI passou a despertar maior interesse político, econômico, cultural e social (CRYSTAL, 2005; CHEDIAK, 2017; AVILA; TONELLI, 2018, por exemplo), visto que ela é o veículo de propagação de grande parte do conhecimento mundial, principalmente no que tange à ciência e à tecnologia. Dessa forma, o ensino de LI (como LE) cada vez mais cedo, embora seja uma tendência mundial (ROCHA, 2008; GIMENEZ, 2013; AGRA, 2016; LIMA, 2019), vem sendo desenvolvido sem muito planejamento (GIMENEZ, 2013; CHAGURI; TONELLI, 2013).

Um dos motivos para essa falta de planejamento, em nossa concepção, é a carência de documentos que ofereçam encaminhamentos legais e metodológicos para a condução desse ensino. A esse respeito trazemos os apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³³ de LE (BRASIL, 1998a, p. 15), que destacam que a aprendizagem de LE “é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”, devendo “centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social”.

De acordo com o documento, o desenvolvimento das habilidades de comunicação em mais de uma língua é imprescindível para que o sujeito tenha acesso à sociedade da

³² Ver detalhes dos 10 domínios em Crystal (2005).

³³ Os PCNs são diretrizes elaboradas pelo governo federal que têm o objetivo de orientar “secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros” (BRASIL, 1998a, p. 9).

informação, além de o contato com uma LE permitir que as “pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc.” (BRASIL, 1998a, p. 38). Ainda de acordo com os PCNs:

É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma língua estrangeira, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, nos usos de tecnologias avançadas etc.). O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato. (BRASIL, 1998a, p. 49)

Além dos apontamentos presentes no documento citado, trazemos o exposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 239), ao acrescentar que aprender a LI “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural”, podendo possibilitar aos aprendizes “acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa”.

Todavia, importa dizer que as considerações contidas nos referidos documentos dizem respeito ao ensino de LE somente a partir da segunda etapa do ensino fundamental, pois, no Brasil, de acordo com a Resolução CNE/CEB 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010), a obrigatoriedade da oferta de uma LE acontece a partir do sexto ano e é facultativa nas etapas anteriores de escolaridade, isto é, na Educação Infantil (EI) e no EFI. No entanto, ainda que a LI venha sendo inserida cada vez mais cedo nas escolas do Brasil das redes privadas e públicas do ensino regular, existe uma carência de documentos oficiais que norteiam seu ensino (VILLANI, 2013; GIMENEZ, 2013; CHAGURI; TONELLI, 2013; AGRA, 2016, para citar alguns).

Considerando a falta de políticas linguísticas para o ensino de LEC, Gini (2017) relata que:

Infelizmente, a nível nacional, tais políticas não existem quando tratamos de ensino fundamental I, elas são desenvolvidas apenas para o ensino fundamental II. Todavia, nos documentos oficiais do governo existem comentários a respeito disso e o ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais é deixado a cargo das instituições de ensino. (GINI, 2017, p. 146)

Tal como Gini (2017), outros pesquisadores (VICENTIN, 2013; GIMENEZ, 2013; VILLANI, 2013; BARBOSA, 2017; AVILA; TONELLI, 2018; CHAGURI; TONELLI, 2019) têm proposto discussões acerca da ausência de documentos oficiais que norteiem o ensino de

idiomas nos anos iniciais da educação básica brasileira. Diante desse fato, “municípios que incluíram uma língua estrangeira na grade curricular vêm procurando definir orientações tomando como base, de modo geral, os parâmetros definidos para etapas posteriores da escolarização” (GIMENEZ, 2013, p. 209).

Gimenez (2013), ao abordar o ensino de LIC nos anos iniciais de escolaridade, aponta lacunas nas políticas públicas relacionadas com processos globais e mercadológicos que vêm dominando a educação brasileira. Para ela, tem passado despercebido o fato de que a busca pela aprendizagem da LI cada vez mais cedo é reflexo das forças do mercado. Isto posto, “o Estado detém um papel importante na regulação desse mercado, sob pena de exacerbar as já existentes desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas” (GIMENEZ, 2013, p. 203).

Em uma discussão sobre a ausência de políticas para o ensino de LI nos anos iniciais, a autora chama atenção para as DCNs (BRASIL, 2010) as quais preveem a possibilidade de oferta de LE para esse público ao preconizar que “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010, p. 9) e que este é, portanto, um dos poucos textos que abordam essa questão (GIMENEZ, 2013).

Além do documento citado por Gimenez (2013), Avila e Tonelli (2018) trazem considerações acerca do Projeto de Lei nº 1.302/2015 o qual propõe uma alteração do § 5º do art. 26 da LDB (BRASIL, 1996) de forma a tornar o ensino da LE obrigatório a partir do primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com o referido projeto de lei:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, **a partir do primeiro ano do ensino fundamental**, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p. 2) (grifo nosso).

Desse modo, compreendemos que as DCNs consistem em uma política pública que rege a educação brasileira e que, portanto, pode ser tomada como ponto de partida para a criação de uma política linguística que contemple, de forma compulsória, a inserção de LE nos currículos dos anos iniciais, conforme propõe o Projeto de Lei nº 1.302/2015, de modo a assegurar ao aluno já na EI a igualdade de oportunidades no que tange à aquisição de uma LE (CHAGURI; TONELLI, 2013). É preciso dizer ainda que a criação de documentos norteadores para ensino de LEC poderá servir de subsídio tanto para os professores em relação aos

conteúdos e metodologias a serem adotados, tanto aos gestores para a implantação e manutenção da oferta da língua.

Além disso, não podemos esquecer que, sendo a oferta de uma LE obrigatória somente a partir do 6º ano, os documentos que orientam a formação de professores normatizam essa atividade também somente para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, fato que, com o grande aumento da oferta de aulas de LE nos anos iniciais, vem sendo anunciado como urgente mudança (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017).

A esse respeito, concordamos com Villani (2013) acerca da necessidade de formações iniciais e/ou continuadas que preparem o professor para atuar também em contextos de LEC, pois como observa o autor:

[...] ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho para os professores de língua inglesa está se abrindo com a inclusão do inglês no ensino fundamental I, não há espaços onde esses profissionais possam ser formados, ou ao menos capacitados, para atuar de forma significativa nesse segmento nos cursos superiores. (VILLANI, 2013, p. 5).

Isso posto, além das políticas linguísticas servirem de suporte para os professores, elas também poderão subsidiar os demais envolvidos no contexto escolar. No entanto, é preciso lembrar que, para que essas ações sejam efetivadas, as decisões sobre políticas educacionais não podem ser deixadas apenas nas mãos dos políticos, embora saibamos que são eles, em última instância, os responsáveis legais pela fixação das políticas (CHAGURI; TONELLI, 2013).

Mesmo diante da falta de documentos para o ensino de LEC e/ou LIC e a “dificuldade”³⁴ em criar ações concretas e efetivas, é crucial que essa questão seja (re)pensada, pois acreditamos que o acesso à aprendizagem de uma LE deva ser um direito garantido a todos os indivíduos. Além disso, oferecer acesso à aprendizagem de uma LE ao aluno da rede pública de ensino desde o EFI³⁵ pode ser uma forma de contribuir com o seu desenvolvimento integral

³⁴ Utilizamos o termo “dificuldade” entre aspas, pois acreditamos que, muitas vezes, esse não é um processo difícil no sentido do termo, mas que o que falta é interesse e maior compromisso por parte das autoridades em criar políticas de ensino de LE desde a EI e o EFI.

³⁵ Salientamos que a defesa pela inclusão de LEC ou LIC no EFI se dá por esta pesquisa estar pautada em um estudo de caso onde a inserção da LI ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, reforçamos a importância da inserção, também, na EI corroborando com o exposto por Tonelli e Chaguri (2014) de que “considerando que a EI é a porta de entrada para a formação acadêmica da criança, ao entrar em contato com uma LE nessa fase, a escola cumpre sua função emancipatória, e o aluno, por sua vez, tem a chance de adquirir conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo”, assim, “o conhecimento de uma LE [...] assume um papel importante na formação integral desse ser que age, pensa, atua e influencia o mundo em que vive” (p. 266).

(ROCHA, 2008; CAMERON, 2012; CHAGURI; TONELLI, 2013) além de diminuir a discriminação social (VILLANI, 2013).

A elaboração de uma política pública educacional que traga orientações aos gestores sobre a implementação da LE no currículo das escolas de EI e EFI, bem como aos professores de modo a subsidiar seu trabalho, é, em nossa concepção, imprescindível, uma vez que a falta de regulamentação dificulta a implantação da LI no ensino público (MELLO, 2013; AGRA, 2016; GINI, 2017). Acrescentamos, ainda, que tais documentos podem auxiliar os professores quanto aos conteúdos e metodologias a serem utilizados nas salas de aula do EFI de modo que a aprendizagem do aluno não fique comprometida³⁶ e acabe por desencadear nele uma desmotivação ao aprender o idioma.

Justificamos o exposto acima considerando ainda que há uma defasagem de formação de professores de LEC ³⁷ (MELLO, 2013; REIS, 2018; TUTIDA, 2016) e a falta de indicações sobre quais as metodologias e/ou abordagens de ensino (se alguma) são mais apropriadas para crianças do EFI resultam em insegurança por parte do professor que, muitas vezes, utiliza materiais prontos ou segue sua própria intuição sobre o quê e como ensinar para essa faixa etária (MELLO, 2013; DIAS; BROSSI, 2015), podendo causar danos futuros ao aluno, como aversão à língua (PIRES, 2001). Conforme Mello (2013, p. 86) “se houvesse um planejamento em nível macropolítico, seria possível estabelecer um direcionamento pedagógico voltado para as necessidades de ensino de LEC, assim como investir nas condições estruturais, pedagógicas e humanas”.

Acerca da importância do planejamento das políticas, Almeida Filho (2014, n. p.) aponta que:

O caso do Brasil ilustra bem a categoria de um país grande sem planejamento explícito regular, nomeado e deliberado de política geral de língua. Não é discernível igualmente uma política de oferta e gestão de idiomas no sistema escolar além da sua introdução e algumas providências básicas. [...] Quando não há planejamento linguístico geral ou de suas partes, podem ocorrer instâncias de medidas e ações ocasionais que se acumulam por decisões pontuais motivadas por urgências e eventualidades. Isso acaba sendo a política que se tem no país.

³⁶ De acordo com Pires (2001, p. 4), o aprendizado da criança pode ficar comprometido quando o(a) professor(a) “é especialista na língua, mas não tem experiência com a educação infantil”, assim, “a criança pode desenvolver aversão à língua estrangeira por não gostar das aulas” ou, ainda, quando o(a) professor(a) “proporciona aulas prazerosas e lúdicas, mas comete erros de pronúncia ou estrutura gramatical, a criança tende a valorizar o que é ensinado como verdade”. Para ela, em ambas as situações “o futuro escolar da criança poderá ficar comprometido em relação à língua estrangeira”.

³⁷ Reconhecemos que essa defasagem também ocorre com a formação de profissionais nas demais disciplinas, todavia, enfatizamos a formação de professores de LEC, mais especificamente, visto o contexto desta pesquisa.

Essa ocorrência de medidas tomadas em caráter de urgência pode ser exemplificada pelas políticas de internacionalização do ensino superior, como o programa IsF-Inglês, criado para suprir as demandas do Programa CsF³⁸.

Acrescentamos a essa ideia os apontamentos de Kaplan (2013) acerca de planejamento linguístico (*language planning*), para quem o inglês tornou-se a língua internacional pelo resultado de uma série de “acidentes fortuitos” que levaram ao aumento no ensino da LI, porém sem planejamento adequado. Portanto, concordamos com Gimenez (2009, p. 30) ao apontar que “[...] qualquer tentativa dos municípios de introduzir o inglês no nível primário está vinculada a muitos obstáculos e requer um planejamento cuidadoso”³⁹.

É neste sentido que defendemos a importância de se criar documentos oficiais que possam, na prática, orientar o trabalho do professor quanto aos conteúdos e aos modos de ensinar LE para essa faixa etária, visto que os professores, em sua maioria, não possuem formação para atuar nesse nível de ensino (SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI, FERREIRA, BELO-CORDEIRO, 2017; ASSIS, 2018). Nesse cerne, conforme expusemos no item 1.1, o qual tratou das políticas, especialmente das políticas linguísticas, advogamos que a elaboração de tais documentos é importante para os currículos do EFI das escolas públicas brasileiras, pois, conforme pontua Villani (2013, p. 3), a LI no EFI não é tratada “de forma eficiente pela falta de políticas eficazes no ensino de língua estrangeira no país”.

Não queremos com isso dizer que isto será a “solução” para o problema, ou mesmo que, sem esses documentos, políticas linguísticas para o ensino de LE nos anos iniciais sejam inexistentes. Entendemos, a partir dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, que as políticas existem, isto é, na prática o ensino de LIC já está acontecendo, mas em âmbito local. Portanto, o que falta é uma Política Pública nacional que insira a LE a partir da EI e do EFI de forma compulsória para que, assim, o ensino de LE nessas etapas de escolaridade seja visto como uma das prioridades do sistema educacional brasileiro e que, conseqüentemente, haja investimentos na formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse contexto e que necessitam de saberes específicos para lidarem com o ensino para essa faixa etária (TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018).

³⁸ Questões que concernem à internacionalização do ensino superior e os programas criados pelo governo, como o CsF, IsF-Inglês e IsF, serão abordadas no Capítulo 3.

³⁹ “[...] any attempt by municipalities to introduce English at primary level is bound to be linked to many obstacles and require careful planning.”

Justificamos essa importância no sentido de que esses documentos possam exigir, por meio de lei, a inserção desta língua no EFI bem como sua continuidade, uma vez que, sem documentos, muitas vezes, a oferta fica a cargo da administração municipal vigente que, em sua maioria, não possui conhecimento suficiente de como funciona esse ensino nesse contexto, ou, conforme pontuam Gimenez (2013) e Mello (2013), a cargo dos fornecedores de materiais didáticos.

Uma segunda justificativa está pautada na ausência de formação de professores para atuar nesse nível de escolaridade (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI, 2017; AGRA, 2016; TUTIDA, 2016; TANACA, 2017) “considerando a inexistência desses espaços formativos nas atuais configurações dos cursos de graduação e pós-graduação” (GIMENEZ, 2013, p. 214).

De acordo com Gimenez (2013), já são existentes encaminhamentos formulados pela comunidade acadêmica⁴⁰ e “mecanismos de participação para ações no sentido de fazer a formação de professores para esse nível de ensino”⁴¹ (p. 215). Entretanto, para a autora, “parece faltar articulação entre essas instâncias e a comunidade acadêmica assumir que têm um papel na concretização dessas iniciativas” (p. 215). Todavia, acrescentamos que, sem documentos oficiais que exijam a oferta da LE no EFI, torna-se difícil justificar a formação desses professores nas universidades e, a partir do momento em que esses documentos passarem a existir, teremos por onde garantir a oferta, uma vez que terá respaldo na lei.

Por essa razão, concordamos com Chaguri e Tonelli (2013, p. 37) ao afirmarem que “oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para desenvolvimento futuro no uso de uma LE deve ser preocupação de uma política educacional nacional”.

No capítulo seguinte, apresentamos a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; BALL, 2001; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES; STREMEL, 2015), uma vez que esse referencial permite-nos analisar programas e políticas educacionais e, portanto, poderá também contribuir para uma análise mais detalhada da inserção da LI na escola investigada⁴². Dessa forma, a partir

⁴⁰ A autora exemplifica com os apontamentos de Fernandez e Rinaldi (2009) ao defenderem que a formação profissional poderia acontecer na oferta de disciplinas nos currículos dos cursos de graduação em Letras ou em cursos de especialização.

⁴¹ A exemplo disso, Gimenez (2013, p. 214) destaca os Fóruns Estaduais Permanentes: “órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”.

⁴² Para as análises dos dados, as quais serão apresentadas no Capítulo 5, utilizaremos as entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa e o Parecer nº 076/2011, documento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade onde está situada a escola investigada.

dos contextos⁴³ propostos pela ACP, analisaremos os dados a fim de atingirmos parte de nossos objetivos de pesquisa.

⁴³ Contexto de Influência, Contexto de Produção de Textos, Contexto da Prática e Contexto dos Resultados e Efeitos.

CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LIC

Neste capítulo, apresentamos a Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) (BOWE et al., 1992; BALL, 1994; BALL, 2001; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES; STREMEL, 2015) por esta ser um referencial que permite a análise de programas e políticas educacionais e, assim, poder contribuir para uma melhor compreensão da inserção da LI na escola investigada.

Bowe et al. (1992) e Ball (1994) propõem cinco contextos para a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), os quais estão, de acordo com os autores, inter-relacionados: 1) contexto de influência; 2) contexto de produção de texto; 3) contexto da prática; 4) contexto dos resultados e efeitos; e 5) contexto da estratégia política⁴⁴. Os contextos propostos pelos autores não são lineares, isto é, não são sequenciais, mas podem ser influenciados uns pelos outros e estão em contínua movimentação e transformação, conforme procuramos demonstrar ao longo do capítulo.

Considerando que esta pesquisa discute, especificamente, a inserção do ensino de LIC e suas possíveis contribuições para a internacionalização do ensino superior, trazemos, neste capítulo, duas dissertações⁴⁵ defendidas na Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Mello (2013) e Seccato (2016) – nas quais as autoras utilizaram a ACP como principal construto teórico. Isso será feito neste capítulo para que possamos traçar paralelos entre essa abordagem e o escopo investigado, de modo a delinear as aproximações teóricas a partir dos resultados apresentados pelas pesquisadoras em seus contextos.

⁴⁴ Embora reconheçamos a importância de analisar também os aspectos voltados ao contexto da estratégia política, para esta pesquisa serão considerados somente os quatro primeiros contextos, uma vez que, conforme pontua Mainardes (2006, p. 60), o contexto da estratégia política diz respeito a uma “reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica”. Isso posto, considerando o prazo para desenvolvimento de pesquisa em nível de mestrado e que não tivemos acesso à observação detalhada, optamos por não adotar o contexto de estratégia política.

⁴⁵ Justificamos a retomada de somente duas dissertações (Mello, 2013 e Seccato, 2016) visto que, dentre o mapeamento realizado pelo grupo de pesquisa FELICE (CNPq), já explicitado na Introdução deste estudo, e que são de nosso conhecimento, apenas estas utilizaram a ACP para análise dos dados.

2.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Nos últimos anos, temos presenciado um aumento significativo de pesquisas sobre as políticas sociais e educacionais (RAJAGOPALAN, 2013; CANAGARAJAH, 2013; GIMENEZ, 2013; SECCATO, 2016; TANACA, 2017).

De acordo com Ball e Mainardes (2011, p. 11), ainda que esse cenário se mostre promissor, “diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes, bem como de ampliar a interlocução com a literatura internacional”, visto que esta é bastante ampla e possui diversas perspectivas teórico-metodológicas. Desse modo, trazemos as contribuições da ACP formulada pelos pesquisadores da área de políticas educacionais Bowe, Ball e Gold (BOWE et al., 1992; BALL, 1994), visto que este é um método que contribui para pesquisas sobre políticas educacionais (MAINARDES; STREMEL, 2015) e é produtivo na análise das políticas globais atuais (LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Mainardes (2006), a ACP constitui-se de um referencial teórico-analítico não estático, mas dinâmico e flexível, que focaliza a heterogeneidade e a articulação entre micro e macrocontextos, destacando as ações práticas cotidianas, do qual permite uma análise crítica das políticas educacionais desde a formulação inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Conforme pontua o autor,

essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Dessa forma, no que tange às políticas educacionais, a ACP envolve a ligação entre micro e macropolíticas e, nesse sentido, as pesquisas que se baseiam nessa abordagem são orientadas para o global/nacional/local; portanto, é uma abordagem que se fundamenta na concepção de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e a políticas globais que precisam ser compreendidas historicamente. A ACP oferece uma estrutura conceitual para a análise das políticas incluindo reflexões sobre aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos (SECCATO, 2016).

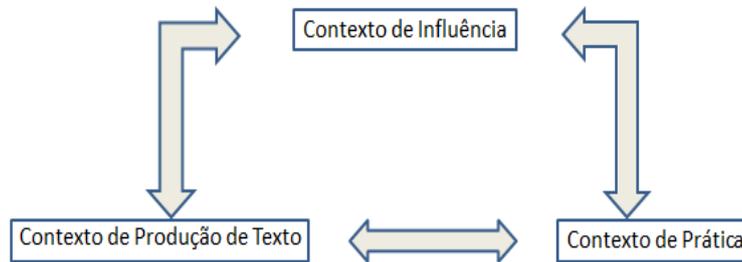
Inicialmente, a ACP caracterizava o processo político a partir de um ciclo contínuo constituído por três arenas: 1) a *política proposta*, que estava atrelada à política oficial,

relacionada àqueles encarregados de implementar as políticas, isto é, o governo e seus assessores, os departamentos educacionais e os burocratas e, também, às intenções de escolas, autoridades locais, além de outras arenas onde as políticas emergem; 2) a *política de fato*, constituída pelos textos políticos e legislativos que dão forma à primeira (à política proposta) sendo as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática; e 3) a *política em uso*, a qual estava relacionada aos discursos e práticas institucionais emergentes do processo de implementação das políticas por meio dos profissionais que atuam na prática (MAINARDES, 2006).

Todavia, essa formulação inicial foi rompida por Bowe et. al (1992), pois, para os autores, existe uma série de disputas e intenções que influenciam o processo político e as três primeiras arenas formuladas inicialmente apresentavam-se como conceitos restritos, além de possuírem uma linguagem, de certo modo, muito rígida e que não representava a forma mais apropriada para caracterizar o ciclo de políticas. Nessa nova formulação, os autores “rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2006, p. 49-50), considerando que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação das políticas.

Bowe et al. (1992) apresentaram outra versão da ACP a qual estava constituída por três contextos principais: o de influência, o de produção de texto e o de prática. Em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), Ball rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, “pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (p. 305). Isso posto, Gimenez (2013, p. 199) aponta que essa abordagem tem sido utilizada na esfera educacional para analisar as trajetórias das políticas, procurando “articulações entre os diferentes níveis e atores envolvidos, em diferentes etapas que se inter-relacionam em movimento cíclico e não linear” e que, para Mainardes (2006), não tem uma dimensão temporal ou sequencial. O esquema 2, elaborado a partir da literatura de referência adotada nesta pesquisa, representa, resumidamente, o explicitado pelos autores.

Figura 2 - Contextos de influência, produção de texto e prática.



Fonte: A própria autora.

De acordo com Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306), os contextos podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Dessa forma, dentro do contexto da prática pode haver um contexto de influência e um de produção de texto, “de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação”.

Posteriormente, no livro intitulado *Education reform: a critical and post-structural approach* (BALL, 1994), o autor acrescentou outros dois contextos: o contexto dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política. De acordo com Bowe et al. (1992), cada contexto envolve disputas e embates e apresentam arenas, lugares e grupos de interesse.

Portanto, a ACP “permite uma compreensão mais ampla dos contextos que envolvem a política, abordando sua origem e implementação” (CORREA, 2013, p. 18). Desse modo, para este estudo centralizamos as análises a partir dos quatro primeiros contextos: 1) o contexto de influência, cujo objetivo é identificar quais foram as influências (e motivações) para a implementação da LI na escola investigada; 2) o contexto de produção de texto, a partir dos comentários das entrevistadas acerca do Parecer nº 076/2011, que instituiu a LI como parte do currículo da escola; 3) o contexto da prática, o qual objetiva identificar como foi, na prática, realizada a implementação da LI⁴⁶; e, por fim, 4) o contexto dos resultados e efeitos com o intuito de identificar quais foram os resultados e efeitos, a partir das perspectivas das participantes da pesquisa, da implementação das aulas de LI na escola investigada.

É importante salientar que a análise dos contextos não pode ser realizada de forma isolada, visto que eles se complementam e se influenciam (MELLO, 2013). Em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009), Ball explica que a ACP é um método que permite pesquisar e

⁴⁶ Levando também em consideração as crenças dos atores diretamente envolvidos com a escola (secretárias de educação, diretoras e professoras).

teorizar as políticas. Ela não diz respeito à explicação das políticas e ao processo de elaborá-las como algumas pessoas, ao lerem, a interpretaram. De acordo com ele, esta abordagem é uma forma de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”.

É nesse sentido, portanto, que justificamos o uso da ACP no presente estudo, uma vez que essa abordagem tem contribuído com o desenvolvimento de pesquisas educacionais e nos possibilita a análise da política nos contextos macro e micro, auxiliando no processo de formulação de políticas públicas para o ensino de LIC desde as influências para sua implementação à vivência na prática e seus resultados e efeitos.

Na sequência, apresentamos cada um dos contextos, suas características e contribuições para a análise de políticas educacionais. Trazemos, ainda, as relações desse referencial teórico com o ensino de LIC a partir dos resultados das pesquisas de Mello (2013) e Seccato (2016), pesquisadoras que também utilizaram esse referencial para análise dos dados. Todavia, salientamos que Mello (2013) analisa seus dados considerando os três contextos iniciais da ACP – o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática – e Seccato (2016) analisa a partir do terceiro contexto: o contexto da prática. Isso posto, acreditamos que esta pesquisa avança ao incluirmos o quarto contexto da ACP – contexto dos resultados e efeitos – como tentativa de análise dos dados⁴⁷, de forma a acrescentar as contribuições deste referencial para o escopo investigado.

2.2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

O primeiro contexto da ACP – contexto de influência – diz respeito à construção e legitimidade dos discursos políticos que darão sustentação às políticas públicas, uma vez que “a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos” (BALL, 2001, p. 102).

Apesar de a ACP possuir um caráter contínuo e não sequencial, é no contexto de influência que as políticas normalmente se iniciam e grupos de interesse – partidos políticos, esferas de governo, grupos privados, dentre outros, disputam para influenciar a definição das

⁴⁷ Como veremos na seção 2.5, esse contexto aponta que alguns resultados só são possíveis de serem analisados a longo prazo (observados na prática). Assim, salientamos que esta análise será feita a partir das respostas das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, no Capítulo 5.

finalidades sociais (MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011); nesse sentido, esse é um contexto relacionado aos movimentos de políticas globais.

Os agentes que atuam nesse contexto são as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, de pessoas influentes (setor público ou privado), do governo e do processo legislativo. De acordo com o autor, nesse processo contínuo e dinâmico de formação dos discursos, várias vozes, guiadas por princípios particulares, exercem influência muitas vezes apoiando e outras desafiando.

Bowe et al. (1992) apontam que os profissionais da educação influenciam os processos de criação e de execução das políticas, pois a ACP “oferece maior ênfase em processos micropolíticos e na agência de diferentes atores (praticantes) de uma política educacional ou social” (CORREA, 2013, p. 26). Outro fator que influencia são as questões globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, como a globalização, pois trazem interferências nos discursos e nas práticas dos envolvidos (MAINARDES, 2006).

No que concerne à globalização, Ball (2001; 2008) aponta que ela pode ser utilizada para explicar a influência das políticas e, revisitando Giddens (1996), destaca que esse fenômeno invade os contextos locais conectando ao processo de globalização novas formas de identidade e autoexpressão. Consoante Ball (1994), para que as influências globais sejam reconhecidas e adotadas pela política local, elas passam por um processo de disputa e negociação entre aqueles que formularam as políticas.

As políticas são "feitas" em resposta à globalização e essas respostas são variadas ou influenciadas por sua adoção de agências supranacionais, pelo trabalho político de "modismos" de políticas intelectuais e práticas e pelo "fluxo" resultante de políticas entre países. A educação é muito particularmente implicada nos discursos e processos da globalização através da ideia da economia do conhecimento [...] No entanto, a ideia da globalização deve ser tratada com cuidado e está sujeita a um amplo debate. (BALL, 2008, p. 25).

O autor aponta ainda que a globalização muda a forma na qual os indivíduos se envolvem e experimentam o mundo, o modo como falam sobre si mesmos e sobre os outros, além de mudar sua consciência, disposições e afetos. Desse modo, para a ACP, todo processo global (macro) tem uma escala local (micro), uma vez que as tendências globais influenciam as ações locais (MELLO, 2013). Essa relação global-local é denominada *glocal* ou *glocalização*⁴⁸ (ROBERTSON, 1995; LOURENÇO, 2014; CELANI, 2016).

⁴⁸ Os conceitos *glocal* e *glocalização* serão abordados no Capítulo 3.

Conforme pontua Mainardes (2006), o contexto de influência pode ser investigado por meio de entrevistas com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos⁴⁹; esse contexto envolve, ainda, “a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas” (MAINARDES, 2006, p. 60).

Mainardes (2006), fazendo uma adaptação do trabalho de Vidovich (2002), formulou questões norteadoras no intuito de explicitar, de maneira mais clara, de que forma os contextos da ACP poderiam ser explorados nas pesquisas, das quais destacamos algumas delas: Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora? Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? Quem são as elites políticas e que interesses elas representam? Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência? Estes, dentre outros questionamentos, serviram como inspiração para as perguntas dos roteiros das entrevistas deste presente estudo. O contexto de influência possui uma ligação, todavia não evidente ou simples com o segundo contexto – contexto de produção de textos – o qual abordaremos na seção 2.3.

Na seção seguinte, recuperamos o estudo desenvolvido por Mello (2013) para traçarmos aproximações entre o contexto de influência e o ensino de LIC.

2.2.1 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LIC

O estudo de Mello (2013) – *Ensino de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR* – tratou da implementação da LI no EFI na cidade de Rolândia. A autora utiliza os pressupostos de Bowe, Ball e Gold (BOWE et al., 1992; BALL, 1994) para explicar as influências para inserção desse idioma nos currículos das escolas municipais da cidade.

De acordo com ela, a cidade foi colonizada por alemães e, ao surgir a oportunidade de inserção de uma LE no EFI, o alemão poderia ter sido a opção, visto que “essa língua cumpriria os objetivos já elencados nos documentos oficiais, permitindo, evidentemente, identificação cultural da comunidade local, cujas tradições se filiam à colonização alemã” (MELLO, 2013, p. 56); no entanto, a LI foi o idioma escolhido para ser lecionado nas escolas. A esse respeito, Mello (2013) aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF) (1998) trazem três critérios os quais podem nortear as escolhas das

⁴⁹ No caso desta pesquisa, com as secretárias de educação, as diretoras e as professoras.

escolas quanto à língua a ser lecionada: fatores históricos, fatores relativos à comunidade local e fatores relativos à tradição.

Os fatores históricos dizem respeito a uma língua que, na atualidade, facilita os processos de transações culturais e comerciais por ser uma língua hegemônica. Os fatores relativos à comunidade local estão relacionados a uma comunidade em torno da escola que possui vivência ligada a certa língua seja por razões culturais, de parentesco ou históricas. Por último, os fatores relativos à tradição estão relacionados ao papel que algumas línguas já exerciam tradicionalmente na relação cultural entre dois países (MELLO, 2013). A autora destaca que a predominância das aulas de LI como LE nas redes estaduais e particulares de ensino em todo o país, bem como a procura por essa língua nos institutos de línguas, mostram que o fator que tem prevalecido é o histórico, podendo ser justificado pela hegemonia do inglês.

A pesquisadora utilizou a ACP para análise uma vez que esta é uma abordagem na qual considera que existe uma série de fatores que compõem o contexto de influência que leva à criação das políticas. Portanto, reitera que foi necessário procurar outros motivos para a inserção da LI no contexto daquela cidade, visto que, naquele momento histórico, havia razões mais significativas do que a de reforçar a tradição local ligada à colonização alemã.

De acordo com a autora, a escolha pela LI estava relacionada aos movimentos mundiais pelos quais essa língua está conectada, aumentando sua expansão e a necessidade de seu domínio. Assim, destaca que a escolha do idioma não parecia estar baseada em singularidades locais, onde a opção pelo inglês não é exatamente uma escolha livre, pois deriva de uma tendência mundial. Conforme Mello (2013, p. 57-58):

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 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.

Portanto, a LI é um fenômeno linguístico de alcance global que se desenvolveu como consequência da globalização (RAJAGOPALAN, 2009). Nesse sentido, Mello (2013) enfatiza que o “pano de fundo” para a criação da lei que tratou da implementação da LI de forma compulsória na cidade de Rolândia estava atrelado ao caráter universal desse idioma e

ao discurso dominante da globalização⁵⁰. Para Ball (1994), uma das influências nos vários contextos mundiais é o fenômeno da globalização; portanto, ao falar de educação, “é impossível não pensar nas interferências que o processo de globalização traz para discursos e práticas educacionais” (MELLO, 2013, p. 35).

Isso posto, a política local está atrelada aos movimentos globais que tiveram influência na implementação da LI, na qual as singularidades locais (presença forte da cultura alemã na cidade) não foram consideradas. A este respeito, retomamos Rajagopalan (2013), para quem a política linguística é uma atividade na qual todo e qualquer cidadão possui o direito e o dever de participar, mas que, todavia, parece não haver tido participação da comunidade quanto à escolha do idioma.

Mello (2013) argumenta que, na cidade em questão, faria sentido implementar o alemão, visto que o contato com uma LE, conforme justificam os documentos que regulam a educação nacional, está relacionado “à possibilidade de proporcionar ao aluno contato com diferentes culturas, diferentes modos de pensar, agir e de se organizar” (MELLO, 2013, p. 55). Todavia, um dos fatores influentes naquele contexto foi a questão da crescente hegemonia do inglês e sua relação com os processos culturais, sociais e econômicos, que indicaram as intenções para a implementação da LI ao invés do alemão.

A identificação das influências para a implementação da LI nas escolas municipais da cidade de Rolândia, a partir do aporte teórico da ACP realizado por Mello (2013), nos permite traçar um paralelo com este estudo, uma vez que, por meio das entrevistas realizadas com as participantes desta pesquisa⁵¹, procuraremos identificar quais foram as motivações para a implementação da LI no currículo da escola investigada e quais aspectos a influenciaram.

Na sequência, apresentamos o contexto de produção de texto.

2.3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

O segundo contexto da ACP – contexto de produção de textos – diz respeito aos textos políticos que são concretizados em forma de documentos oficiais e não oficiais, como, por exemplo, “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52), textos da mídia, campanhas, dentre outros (CORREA, 2013). Esses textos políticos, oficiais e/ou não

⁵⁰ Falaremos sobre a globalização com mais detalhes no Capítulo 3.

⁵¹ As análises das entrevistas serão apresentadas no Capítulo 5.

oficiais, não são obrigatoriamente claros e coerentes e podem, muitas vezes, trazer aspectos contraditórios, conforme pontua Ball (1994, p. 16):

[...] é crucial reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros, fechados ou completos. Os textos são o produto de compromissos em várias etapas (em pontos de influência inicial, na micropolítica da formulação legislativa, no processo parlamentar e na política e micropolítica da articulação dos grupos de interesse). (Tradução nossa)⁵²

Acrescentando o exposto acima, Mainardes (2006, p. 52) explica que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”. Assim, esses textos políticos representam a política e estão normalmente articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Segundo o autor:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. (MAINARDES, 2006, p. 52-53).

Corroborando essa ideia, Lopes e Macedo (2011) destacam que o texto político, como texto coletivo, é produto de acordos que são realizados em âmbitos diferentes, os quais envolvem a constante troca de sujeitos autores. Segundo as autoras, “as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258). Nesse sentido, as respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro do contexto da prática⁵³.

Consideramos que é no contexto de produção de textos onde são colocados em forma de documentos os princípios que devem nortear a escola, mais especificamente, nesta pesquisa, o Parecer nº 076/2011, além de estar relacionado às necessidades e interesses da comunidade. É importante ressaltar, ainda, que esses textos podem ser lidos de formas diferentes, conforme o contexto no qual estão situados, e com diferentes interpretações, pois, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 259), “os praticantes do currículo trazem histórias,

⁵² [...] it is crucial to recognize that the policies themselves, the texts, are not necessarily clear or closed or complete. The texts are the product of compromises at various stages (at points of initial influence, in the micropolitics of legislative formulation, in the parliamentary process and in the politics and micropolitics of interest group articulation).

⁵³ O contexto da prática será abordado na seção 2.4.

experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos”. Em nosso entendimento, este texto (Parecer nº 076/2011) pode ser compreendido por meio da ACP, visto que este passou pelo contexto de influência (já explicitado na seção 2.2), de produção de textos, no qual indivíduos participaram (ou não) da elaboração destes textos, bem como pelo contexto da prática (o qual veremos mais adiante) onde estes indivíduos darão significado aos textos produzidos. Todavia, importa ressaltar que, muitas vezes, o texto político só é elaborado após a prática, como foi o caso da escola investigada, ou, ainda, pode não chegar no papel.

Conforme exposto na seção 2.1, para Bowe et al (1992) os profissionais que atuam nas escolas estão inseridos no processo de formulação ou implementação das políticas; desse modo, consideram os apontamentos de Roland Barthes, para quem existem dois estilos de textos que distinguem em que medida esses profissionais estão envolvidos nas políticas: o texto *readerly* (prescritivo), o qual restringe o envolvimento dos leitores com o texto; e o texto *writerly* (escrevível), onde os leitores são coautores e convidados a preencherem as lacunas do texto e a trazerem suas contribuições. Portanto, é essencial compreender que esses dois estilos de textos fazem parte do processo de formulação da política e que ambos podem aparecer de formas diferentes, havendo a possibilidade do uso dos dois estilos (*readerly* e *writerly*) em um mesmo texto (MAINARDES, 2006). A esse respeito, trazemos alguns questionamentos, que estão vinculados a esse contexto, elaborados por Correa (2013, p. 28), os quais serviram de apoio para a análise do texto político já mencionado anteriormente: “Quem escreveu o texto?”, “Para quem o texto é direcionado?”, “Quais vozes são representadas e quais vozes são silenciadas?”, “Qual o propósito do texto?”, “Que valores o texto apresenta?”.

Segundo Mainardes (2006), o contexto de produção de textos pode ser analisado a partir de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, bem como com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. Assim, acrescentando as ideias do autor, Shohamy (2006) aponta que a política linguística, em alguns contextos, é declarada de forma explícita por meio de documentos oficiais, como, por exemplo, leis nacionais, currículos, testes, dentre outros tipos de documentos. Em outros contextos, a política linguística pode estar declarada de forma implícita sendo, portanto, mais difícil sua identificação, pois é mais oculta ao público, podendo, ainda, ocorrer em nível nacional, visto que muitas nações não possuem políticas explícitas formuladas em documentos oficiais.

Mainardes (2006), fazendo uma adaptação do trabalho de Vidovich (2002), formulou questões norteadoras no intuito de explicitar de maneira mais clara de que forma o

contexto de produção de textos pode ser explorado nas pesquisas⁵⁴. Dentre as questões formuladas por Mainardes (2006), estão: Quando se iniciou a construção do texto da política? Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”? Há, no texto da política, influências de agendas globais, internacionais ou nacionais, de autores estrangeiros ou de compromissos partidários? Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado? Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)? Os textos são acessíveis e compreensíveis?

Tendo em vista o exposto nesta seção, apresentamos, na sequência, os resultados da dissertação de Mello (2013) quanto às relações do ensino de LIC com o contexto de produção de textos.

2.3.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LIC

Retomamos, nesta seção, a pesquisa de Mello (2013) com o objetivo de explicitar o contexto de produção de textos referente ao estudo da implementação da LI nas escolas municipais da cidade de Rolândia. A autora fez uma análise das ideologias que permearam a cadeia de documentos que sustentaram a lei 3.446/2010 e os discursos das pessoas que a articularam e a legitimaram. Para isso, utilizou a ACP como referencial analítico dos discursos adotados nos documentos⁵⁵ que foram produzidos para a implementação da lei, além dos textos que a fundamentaram, a saber: um Parecer⁵⁶ que defende a lei na Câmara Municipal de Vereadores, as entrevistas⁵⁷ com as pessoas envolvidas com sua criação, redação e defesa e textos produzidos pela mídia local⁵⁸.

⁵⁴ Estas questões foram por nós utilizadas como guia para a elaboração das perguntas dos roteiros das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa e serão retomadas para as análises no Capítulo 5.

⁵⁵ Estes documentos serviram para responder a pergunta de pesquisa *(1) De que forma a introdução do ensino de LI em Rolândia é justificada pelos proponentes da lei?*

⁵⁶ De acordo com Mello (2013), este Parecer foi criado pelo Conselho Municipal de Educação de Rolândia para dar subsídios à comissão que iria discutir a aprovação do Projeto de Lei 075/2010, o qual contou com a presença de 22 pessoas, dentre elas pais, professores, políticos e comerciantes.

⁵⁷ Entrevista realizada com a Diretora de Ensino e questionário realizado com o Prefeito de Rolândia.

⁵⁸ Dentre eles, reportagens encontradas na *internet* referentes a portais jornalísticos e também ao *site* oficial do governo da cidade.

Mello (2013, p. 64) destaca que “o pano de fundo para a criação da Lei 3.446/2010 foi o discurso dominante da globalização e o caráter universal da LI”, onde as demandas da sociedade moderna exigem a aprendizagem desta língua. Dessa forma, com o intuito de responder quais as justificativas que possibilitaram a inserção da LI na cidade de Rolândia, a autora pôde identificar diversos discursos inter-relacionados ao discurso da globalização e que justificam a implementação da Lei 3.446/2010, dentre eles: discurso educacional (atrelado à formação cultural), discurso mercadológico, discurso do progresso, discurso do devir, discurso político (atrelado ao discurso de igualdade de acesso à educação), discurso da competitividade, discurso político de direitos iguais a todos, discurso de gestão política, discurso da qualidade da educação e discurso acadêmico.

Segundo Mello (2013), o discurso educacional, analisado a partir das respostas do prefeito e o texto do Parecer, postula que a aprendizagem de uma LE permite o contato com outras culturas, complementando a formação cultural do indivíduo.

No discurso mercadológico tem-se a visão da formação do aluno para o mercado de trabalho por meio da afirmação do prefeito: “*as empresas terão profissionais mais preparados*”, o qual, para a autora, pode estar atrelado à existência da agência TRI (Terra Roxa Investimentos) 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” (MELLO, 2013, p 66).

O discurso do progresso pôde ser identificado pela autora a partir da afirmação do Parecer de que Rolândia se tornaria “um dos municípios pioneiros e visionários no sentido de ofertar mais do que o mínimo já exigido em lei” e da entrevista com a Diretora de Ensino a partir de sua percepção do prefeito da cidade de que “*ele é um prefeito assim que tem uma visão, que é bem visionário*” (MELLO, 2013, p. 66). Para a autora, esse discurso tem o sentido de que tanto o Parecer quanto a opinião da Diretora de Ensino veem Rolândia à frente das outras cidades da região. O referido discurso, do qual permite perceber que a cidade se projeta no futuro, está relacionado ao 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” (MELLO, 2013, p. 66).

O discurso político (atrelado ao discurso de igualdade de acesso à educação), observado no trecho do Parecer de que “*todos têm direito a educação de qualidade*”, de acordo com a pesquisadora, este documento argumenta que a LI deve fazer parte do PPP das escolas, pois, assim, “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” (MELLO, 2013, p. 68). A autora reitera, portanto, que as questões políticas que envolvem as variadas classes sociais despertam as reflexões acerca do caráter democrático da lei.

No discurso da competitividade, Mello (2013), ao trazer uma entrevista de Santos (2004) com Ball, aponta que este último autor argumenta que os sacrifícios que a classe média faz, mesmo que legítimos, ao pagar escolas particulares, cursos, dentre outros, para seus filhos, acabam por aumentar a competitividade dentro da classe média e as desigualdades entre as classes menos favorecidas. Dessa forma, o discurso da competitividade é subjacente ao discurso de igualdade de acesso à educação, uma vez que “as crianças de classes menos privilegiadas estariam ganhando ferramentas para competir com os filhos de classes mais privilegiadas” (MELLO, 2013, p. 68).

O discurso político de direitos iguais a todos, de acordo com a autora, está presente no Parecer ao ecoar no discurso veiculado nas propagandas do Governo Federal da gestão 2006-2010 – “Brasil um país de todos” – o qual coincidiu com o momento de criação e votação da lei do município de Rolândia. Segundo Mello (2013, p.68), esse discurso “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”.

Este último está atrelado ao discurso de gestão política, uma vez que o prefeito justifica a criação da Lei 3.446/2010 como uma forma de “garantir uma política educacional no município e ter continuidade em outras gestões” e que, de acordo com ele, “não quero isso caracterizado apenas como um projeto da minha gestão e sim da cidade”. Para a autora, esses discursos “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” (MELLO, 2013, p. 68-69).

O discurso da qualidade da educação está presente no Parecer ao apontar que o aluno, ao ingressar no Ensino Fundamental II (EFII), “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”. Esse discurso está relacionado ao discurso da competitividade (já explicitado anteriormente), “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” (MELLO, 2013, p. 69).

Por último, no discurso acadêmico, está a hipótese de que o aluno terá um desempenho escolar melhor no futuro, a partir das considerações do Parecer, o qual aponta que

“a melhor idade para desenvolver a capacidade de aprender uma segunda língua” é “o início da escolarização”, quando “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” (MELLO, 2013, p. 69). Isso, conforme a autora, está implícito nas vozes da teoria da Hipótese do Período Crítico⁵⁹.

Portanto, ao analisar o texto da Lei 3.446/2010 e suas condições de produção, a autora identifica diversos atores, a saber: o município de Rolândia, a Secretaria Municipal de Educação, a Iniciativa Privada, dentre outros, que 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” (MELLO, 2013, p. 70). Dessa forma, a partir da análise do texto da lei, a pesquisadora identifica que o Estado deixa espaço para parcerias do tipo “público-privado” que, por sua vez, colaborariam para a implementação da lei.

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. (MELLO, 2013, p. 70)

A autora recupera os apontamentos de Ball (2001) e destaca que existe o movimento de “empréstimo de políticas”, pois há no texto da lei uma política que repete padrões globais, sendo possível perceber “padrões em ações, posicionamentos e métodos políticos que se repetem em nível global” (MELLO, 2013, p. 70). Para ela, há uma filiação que une governo, sociedade civil e instituições privadas, visto a inexistência de políticas nacionais para o ensino de LIC, carência de orientações educacionais para esse nível de ensino e os materiais existentes são todos de editoras privadas.

Portanto, relacionamos o contexto de produção de texto ao ensino de LIC pelo fato de que, ainda que não existam documentos nacionais oficiais para subsidiar tanto o processo de implementação desse ensino, quanto os conteúdos e metodologias a serem adotados, documentos em esfera local são elaborados pela administração das cidades e pelas escolas. Tais documentos, a nosso ver, são criados pela administração da cidade como Leis ⁶⁰

⁵⁹ Conforme explicita Mello (2013) a Hipótese do Período Crítico (HPC) (LENNERBERG, 1967) traz discussões sobre a melhor fase de aprendizagem de uma LE.

⁶⁰ A exemplo da cidade de Rolândia, com a Lei 3.446/2010, que garante a oferta da LI de forma compulsória em todas as escolas municipais da cidade.

e Pareceres⁶¹, pelas escolas em forma de Projeto Político Pedagógico (PPP) e/ou Guia Curricular⁶² e, ainda, reportagens produzidas pela mídia⁶³.

Nesta pesquisa, de forma a identificar o contexto de produção de textos, analisaremos as respostas das entrevistadas que remetem (ou não) ao documento que instituiu a implementação da LI na escola – o Parecer n° 076/2011.

Na sequência, apresentamos o terceiro contexto da ACP – contexto da prática.

2.4 O CONTEXTO DA PRÁTICA

De acordo com Bowe et al. (1992), no contexto da prática as ações serão efetuadas de acordo com a interpretação da política pelos atores envolvidos, podendo ser recriada e ter consequências diferentes das esperadas na política original (MAINARDES, 2006). Esses atores, ou agentes, são os professores e todos os profissionais que vivenciam o dia-a-dia da escola. Segundo os pesquisadores, os autores dos textos políticos não possuem controle acerca do significado que seus textos terão no contexto micro, uma vez que partes desses textos podem ser rejeitados ou entendidos de forma equivocada (propositalmente ou não).

Portanto, as políticas não são simplesmente implantadas dentro do contexto da prática, pois dependem da interpretação desses atores (professores e demais profissionais) que vêm com suas experiências, valores e interesses diversos. É nesse contexto que a política produz efeitos, os quais podem ter consequências diferentes daquelas intencionadas na política original, visto que depende da interpretação dos atores envolvidos. Desse modo, o que esses atores acreditam e pensam influenciará no processo de implantação das políticas:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (MAINARDES, 2006, p. 53)

⁶¹ A exemplo do Parecer redigido pela Secretaria Municipal de Educação de Rolândia, justificando a oferta da LI nas escolas da cidade, conforme Mello (2013), e o Parecer emitido pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina, legalizando a Proposta Pedagógica da escola investigada nesta pesquisa.

⁶² Pontuamos o Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa (GCLI) elaborado para orientar a prática das professoras que atuam no Projeto Londrina Global (PLG), da cidade de Londrina, conforme Seccato (2016).

⁶³ A exemplo das reportagens trazidas por Mello (2013) em sua dissertação, as quais serviram para compreender como a Lei que instituiu a LI no EFI das escolas de Rolândia foi percebida e propagada pela mídia.

Dessa forma, as diversas interpretações constituem o processo de apropriação das políticas pelos professores e demais profissionais que atuam no contexto da prática. Sendo assim, o modo como os atores locais interpretam e traduzem as políticas influenciará no processo de criação e execução das mesmas. A esse respeito, Correa (2013, p. 28) aponta que “o ponto chave desse contexto está justamente na relação entre os atores (praticantes) de determinada política, que irão interagir com ela e (re) significá-la a partir de suas experiências, valores e propósitos”, que está investida de valores pessoais e locais (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Para Gimenez (2013), o contexto da prática é um espaço no qual são executadas as ações específicas em (des)consideração aos textos políticos que foram propostos no contexto de produção de textos, pois “esse contexto é de recriação e não apenas de implementação, embora essa recriação seja limitada pelas possibilidades dadas pelos discursos legitimados nos textos” (p. 201). É importante ressaltar, ainda, que a ACP não hierarquiza os contextos; portanto, muitas vezes, a política se estabelece primeiramente pela prática para, depois, ir para o contexto de produção de textos ou podendo, às vezes, não chegar aos textos.

Segundo Mainardes (2006, p. 59), o contexto da prática “envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida “por meio de [...] entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc”. Ainda de acordo com o autor, esse contexto pode ser considerado um microprocesso político, pois nele é possível identificar os demais contextos: o de influência, o de produção de textos – sejam eles escritos ou não – e de um contexto da prática.

[...] o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio [...] das influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 60)

Ao encontro do exposto acima, Mainardes (2007) destaca ainda que o contexto macroestrutural envolve as influências globais, internacionais e nacionais, enquanto que o microcontexto está relacionado ao contexto local, como escolas e salas de aula.

Do mesmo modo com o qual Mainardes (2006) tem formulado algumas questões norteadoras para a análise dos contextos de influência e de produção de textos, também o fez

em relação ao contexto da prática. Essas perguntas⁶⁴ foram formuladas por ele a partir das ideias de Vidovich (2002), dentre elas: Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? Há evidências de resistência individual ou coletiva? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades? O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Tendo em vista o exposto nesta seção, apresentamos no item 2.4.1 os resultados da dissertação de Mello (2013) e Seccato (2016) quanto às relações do ensino de LIC com o contexto da prática.

2.4.1 O CONTEXTO DA PRÁTICA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE LIC

No contexto da prática, Mello (2013) identifica os desafios na implementação da lei, dentre eles a contratação de professores com perfil para lecionar LIC. De acordo com a lei do município, a formação exigida para ministrar as aulas de LI no EFI era Letras-Inglês; no entanto, visto que não havia professores suficientes contratados, foi realizado um Processo Seletivo Simplificado (PSS) com contratos de um ano para suprir essa demanda.

Após o vencimento desses contratos, houve falta de professores. Nesse sentido, a prefeitura abriu um concurso público para contratação de professores efetivos. No entanto, surgiu outro desafio: a falta de políticas nacionais que orientassem o ensino de LIC prejudicou na execução das provas, visto que a instituição responsável pelo concurso

[...] 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. (MELLO, 2013, p. 73).

⁶⁴ Utilizamos algumas dessas perguntas para formular as perguntas dos roteiros das entrevistas a serem realizadas com as participantes da pesquisa. No Capítulo 5 as retomamos para análise dos dados gerados.

Portanto, os vínculos com os professores que já estavam atuando na rede foram desfeitos e, então, foi preciso encontrar professores dentro da própria rede de ensino que tivessem interesse em lecionar inglês. Assim, foram elaboradas fichas de intenção e distribuídas pelas escolas a fim de encontrar profissionais com interesse em lecionar LI. Desse modo, começou “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” (MELLO, 2013, p. 74).

De acordo com a autora, um dos professores que não pôde participar do concurso foi contratado pela editora que fornecia o livro didático para ser sua representante nas reuniões semanais com os professores de LI do município. Tais encontros serviram para instruí-los sobre a metodologia proposta pelo livro didático e também para desenvolver pronúncia e fluência na língua, visto que os professores apresentavam dificuldades tanto pedagógicas quanto linguísticas.

Um terceiro desafio no contexto da prática elencado por Mello (2013) foi a dificuldade em demandar verba para a compra de materiais didáticos, o qual foi resolvido após abertura de um *pregão*⁶⁵ para a compra dos livros.

Na dissertação de Seccato (2016), intitulada *Políticas Linguísticas e as Representações da Prática Docente no Ensino Fundamental I: Língua Inglesa em Foco*, a autora analisa o Projeto Londrina Global (PLG), o qual é destinado ao ensino de LI no EFI das escolas da cidade de Londrina-PR. A pesquisadora utiliza o contexto de prática da ACP para a análise do Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa (GCLI), documento elaborado para orientar a prática das professoras que atuam no PLG.

O objetivo foi analisar, dentro do contexto da prática, as representações das professoras que atuam no projeto em relação ao guia no que tange aos princípios e desafios que o regem. A escolha por esse contexto é caracterizada por este representar as consequências vivenciadas das políticas elaboradas pelos professores e profissionais que vivenciam o dia-a-dia da escola e as vozes das professoras que responderam ao questionário⁶⁶ (SECCATO, 2016) de forma a pontuar a relação entre o que estava pautado no guia.

⁶⁵ Ver detalhes em Mello (2013).

⁶⁶ Questionário aberto aplicado a 5 professoras que fazem parte do PLG. As perguntas foram elaboradas com o objetivo de levantar informações relacionadas à participação das professoras no projeto e suas reflexões quanto suas práticas docentes e quanto às diretrizes pautadas no GCLI (SECCATO, 2016).

Ancorando-se em Mainardes e Gandin (2013), a autora aponta que o contexto da prática da ACP ao falarmos em LIC é relevante, pois permite discutir a importância da existência de uma modalidade de relações entre as teorias, diretrizes e práticas. De acordo com Seccato (2016, p. 114-115), “trazer o GCLI para dentro do contexto da prática do ciclo de políticas reforça o reconhecimento de que repensar a prática docente e recontextualizar as ações, teorias e resultados obtidos é uma maneira pertinente de pensar sobre a relação entre diretrizes e práticas”.

A autora aponta que, como parte do questionário, foi apresentado às professoras participantes um quadro o qual expunha os princípios norteadores do GCLI onde elas deveriam relacioná-los a alguns fatos de suas práticas docentes, sendo eles: Princípio da Ludicidade, Princípio da Aprendizagem Significativa, Princípio do Currículo em Espiral, Princípio da Totalidade da Língua, Princípio da Interculturalidade, Princípio da Formação Integral e Princípio da Interação.

No Princípio da Ludicidade⁶⁷, Seccato (2016) aponta que, a partir das respostas das cinco professoras, quatro delas citam as atividades lúdicas que aplicam em sala de aula e somente uma justifica o uso da ludicidade, “atrelando-as ao desenvolvimento da liberdade de expressão de seus alunos” (SECCATO, 2016, p. 99). No entanto, de acordo com ela, não são citadas as justificativas quanto aos objetivos didáticos que pretendem alcançar. A autora acrescenta, ainda, que seu objetivo não é o deduzir que as professoras não refletem sobre suas práticas e as associe aos princípios do GCLI, todavia, “nos relatos apresentados a maioria não se refere a essa associação, tampouco abordam a questão da ludicidade com objetivo didático-pedagógico, como uma prática que pode trazer segurança ao ambiente de aprendizagem” (SECCATO, 2016, p. 100).

Quanto ao Princípio da Aprendizagem Significativa⁶⁸, a autora destaca que as respostas das professoras são todas considerações levantadas no GCLI. Segundo Seccato (2016, p. 100), as professoras relatam as atividades e/ou justificam sua utilização “sob a importância de se ancorarem em conhecimentos prévios, em pontuar a apresentação de coisas reais e de utilizarem atividade que possam prender a atenção dos alunos, como expressão de seus próprios universos”.

⁶⁷ “O princípio da ludicidade presente neste Guia pauta-se na necessidade de atividades que contenham objetivos claros para o ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, e que, portanto, ao mesmo tempo, contemplem a necessidade infantil do aprender brincando e sejam elaboradas e utilizadas com objetivos didáticos claros e criteriosamente (GCLI, 2013, p. 14)”. (SECCATO, 2016, p. 99).

⁶⁸ “A aprendizagem significativa se refere ao modo como as novas informações se integram ao que o aluno já sabe ou conhece e fazem sentido em relação à realidade que a criança vivencia (GCLI, 2013, p. 14)”. (SECCATO, 2016, p. 100).

No Princípio do Currículo em Espiral⁶⁹ os relatos das participantes reforçam a ideia do mesmo quanto à retomada dos conteúdos anteriores para ampliação do conhecimento, uma vez que, conforme pontua o guia, “ao invés de apresentar um conteúdo uma única vez e esperar que os aprendizes o internalizem, um currículo em espiral permite a retomada do mesmo conteúdo em outros momentos” (SECCATO, 2016, p. 101).

Os relatos das professoras no que diz respeito ao Princípio da Totalidade da Língua⁷⁰ apresentam uma “associação entre a exposição a todas as habilidades da língua e a conexão entre os fatos da língua e sua utilização na sociedade” (SECCATO, 2016, p. 102), mostrando que há uma preocupação em apresentar a língua em seu contexto natural de uso.

No Princípio da Interculturalidade⁷¹, é possível notar nas respostas das professoras uma ênfase em descrever as atividades que remetem à demonstração e ao conhecimento da cultura de outros países falantes de LI (SECCATO, 2016). Nesse sentido, a autora destaca que a utilização da LI está atrelada à compreensão da própria cultura por meio da cultura do outro (estrangeiro), mas que deve ir além da observação das diferenças entre culturas, fazendo com que “os alunos reflitam sobre o que os circundam e sobre si mesmos, para que construam percepções e valores enquanto entram em contato com outras línguas, culturas e ideologias. (SECCATO, 2016, p. 103).

Sobre o Princípio da Formação Integral⁷², de acordo com os relatos das participantes, Seccato (2016, p. 104) aponta que as respostas de duas⁷³ professoras “são as que melhor representam a ideia de desenvolvimento completo da criança por meio da interação entre o indivíduo e o meio em que vive”. Portanto, a pesquisadora pontua que o ensino deve ser simultâneo com os eventos cotidianos de uso da língua ao desenvolver conhecimentos sobre estruturas frasais, sons, gramática, letras etc.

⁶⁹ “A organização do currículo em espiral permite a retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes etapas da escolarização (GCLI, 2013, p.16)”. (SECCATO, 2016, p. 101).

⁷⁰ “Para se desenvolver como usuário da língua estrangeira, o aluno deve interagir com a língua em sua totalidade e não apenas ser exposto a vocábulos ou estruturas gramaticais isoladas (GCLI, 2013, p.17)”. (SECCATO, 2016, p. 101-102).

⁷¹ “O aprendizado da língua estrangeira contribui para a conscientização de que o uso de uma língua é uma prática cultural e permite o contraste entre a cultura vivida pelo aprendiz e outras associadas à língua que está aprendendo (GCLI, 2013, p. 18)”. (SECCATO, 2016, p. 103).

⁷² “A aprendizagem da língua estrangeira faz parte do desenvolvimento integral da criança e compreende o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social (GCLI, 2013, p. 19)”. (SECCATO, 2016, p. 104).

⁷³ “T1: “De acordo com as atividades escolares durante o ano, desenvolvo com as crianças uma campanha anti-*bullying* com vídeos em inglês, confecção de cartazes e dia do “*free hugs*” na escola” (SECCATO, 2016, p. 104) e “T4: “Quando brincamos ou jogamos (com regras) as crianças tem sempre a oportunidade de esperar sua vez, respeitar a fala do outro e se divertir com o outro” (SECCATO, 2016, p. 104).

No último princípio – Princípio da Interação⁷⁴ – Seccato (2016, p.105) destaca que os relatos das professoras T1⁷⁵ e T5⁷⁶ são condizentes a este princípio ao que tange à aprendizagem da LE por meio de processos sociais que fazem parte das esferas vivenciadas pelas crianças. Já os demais relatos “não pontuam a necessidade de interação durante a aprendizagem da LI entre a língua e as situações que ele vivencia através dela”.

Portanto, por meio dos relatos das professoras, a autora conclui que a prática e a reflexão acerca do texto remetem ao Contexto da Prática da ACP, o qual prega essa reinterpretação. Todavia, acrescenta que não se exige coerência completa entre texto e prática docente, mas “as diretrizes e as práticas devem consolidar uma ideologia que transmita ações recíprocas entre uma e outra” (SECCATO, 2016, p. 115). Portanto, conclui que, no caso do GCLI visto por meio do Contexto da Prática, em relação à questão da interculturalidade, o olhar das professoras “poderia ser reconfigurado através de uma maior articulação com o documento, ou pode surgir a necessidade de uma reconfiguração do documento diante das práticas das docentes atuantes no Projeto” (SECCATO, 2016, p. 115).

Em suma, Mello (2013) e Seccato (2016) analisam o contexto da prática de perspectivas diferentes. A primeira autora analisa esse contexto a partir dos desafios, na prática, para a implementação da lei, sendo eles: a contratação de professores com perfil para lecionar LIC, a falta de políticas nacionais⁷⁷ e a dificuldade em demandar verba para a compra de materiais didáticos. A segunda autora, Seccato (2016), analisa de que forma as professoras do PLG incorporam em sua prática de sala de aula os princípios norteadores que o GCLI apresenta.

Assim, compreendemos que há relações do contexto da prática com o ensino de LIC, uma vez que é nesse contexto que as políticas são executadas pelos profissionais, os quais tendem a passar pelos desafios que o “novo” carrega quanto à implementação (MELLO, 2013) e quanto ao dia a dia dos professores em sala de aula (SECCATO, 2016).

Dessa forma, finalizamos esta seção acerca das relações do Contexto da Prática com o ensino de LIC e trazemos, a seguir, o último contexto a ser considerado nesta pesquisa: o Contexto dos Resultados e Efeitos⁷⁸.

⁷⁴ “A criança desenvolve-se enquanto sujeito quando tem oportunidade de interagir na língua estrangeira/adicional (GCLI, 2013, p.20)”. (SECCATO, 2016, p. 105).

⁷⁵ “Trabalhos em grupo, diálogos, dramatização e jogos de cooperação” (SECCATO, 2016, p. 105).

⁷⁶ “Relacionar-se com a língua inglesa, interagindo, através de atividades lúdicas e inseridas no contexto real do aluno” (SECCATO, 2016, p. 105).

⁷⁷ Conforme já apresentado nesta seção, a prefeitura de Rolândia decidiu abrir concurso específico para a contratação de professores de LIC, no entanto, a falta de políticas nacionais para orientar este ensino prejudicou a execução das provas.

⁷⁸ Embora concordemos sobre a importância em utilizar os cinco contextos da ACP para a análise de políticas educacionais, não será possível analisar o quinto contexto (como já explicitado na introdução do Capítulo 2),

2.5 O CONTEXTO DOS RESULTADOS E EFEITOS

O quarto contexto da ACP – contexto dos resultados e efeitos – pode ser considerado uma extensão do contexto da prática (BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES; MARCONDES, 2009), o qual “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p. 54) e com “os reflexos das políticas, principalmente no que diz respeito aos processos de criação e/ou manutenção de desigualdades” (CORREA, 2013, p. 29). A partir desse contexto, analisam-se os impactos das políticas no que se refere às possíveis desigualdades criadas com esta política. Destaca-se, no contexto dos resultados e efeitos, a ideia de que as políticas não possuem apenas resultados, mas, também, efeitos os quais devem ser analisadas em relação ao seu impacto e interações com as desigualdades existentes.

Mainardes (2006, p. 54) aponta que esses efeitos estão divididos em gerais e específicos:

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente.

Levando em conta essa divisão apresentada por Bowe et al. (1992), Mainardes (2006) aponta que a análise de uma política “deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 54-55). É necessário, portanto, tomar como ponto de partida as políticas locais para que, então, questões mais amplas sobre as políticas sejam analisadas.

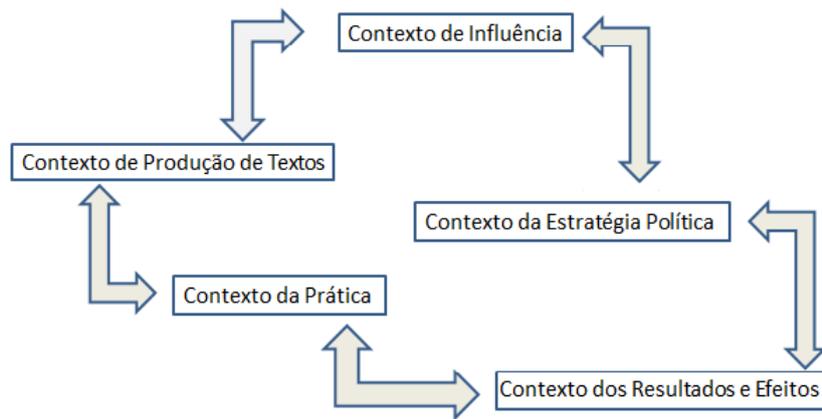
Vale salientar que Mainardes e Marcondes (2009), ao entrevistar Ball, expõem que muitos pesquisadores têm focalizado somente nos três primeiros contextos – influência, produção de textos e prática – sem fazerem referência, muitas vezes, aos contextos dos resultados e efeitos e da estratégia política. Nesse sentido, questionam Ball sobre como ele

todavia consideramos que esta pesquisa avança, visto que faremos uma tentativa de incorporar mais um contexto às análises.

avalia essa questão. Ball argumenta que estes dois últimos deveriam, respectivamente, ser incluídos no contexto da prática e de influência, isso porque, na maioria das vezes, os resultados são uma extensão da prática.

De modo a exemplificar o exposto pelos autores, apresentamos, por meio da Figura 3, os cinco contextos.

Figura 3 - Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas.



Fonte: A própria autora.

Esses resultados apontados por Ball na entrevista são formulados como *resultados/efeitos de primeira ordem*, os quais referem-se “a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo” e *resultados/efeitos de segunda ordem*, que “referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 315).

Em explicação a esses resultados/efeitos, Ball complementa que os resultados de primeira ordem acontecem através de tentativas de mudar as ações ou o comportamento dos professores ou dos profissionais que atuam na prática. Os resultados de segunda ordem (alguns, pelo menos) acontecem também dentro do contexto da prática, mais especificamente aqueles ligados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. O pesquisador aponta, ainda, que outros resultados só são possíveis de serem observados a longo prazo. Portanto, os pesquisadores que utilizam a ACP são desafiados a explorar os resultados das políticas e suas consequências para as diferentes classes sociais (MAINARDES; GANDIN, 2013).

Segundo Mainardes (2006, p. 60), a análise do Contexto dos Resultados e Efeitos pode envolver diversos instrumentos, tais como “a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc⁷⁹”.

Para esse contexto, Mainardes (2006), a partir do trabalho de Vidovich (2002), formulou questões⁸⁰ norteadoras no intuito de explicitar de que forma o contexto dos resultados e efeitos poderia ser explorado nas pesquisas, das quais destacamos as seguintes: Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral? Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais? Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Esses, dentre outros questionamentos, despertaram o interesse em descobrir o modo como ocorreu o processo de implementação da LI na escola investigada, além de traçar as relações dessa implementação com a questão da internacionalização do ensino superior, foco do nosso terceiro capítulo.

Como já citado, as pesquisas envolvendo o ensino de LIC que utilizaram o aporte teórico da ACP para análise das políticas têm se concentrado nos três primeiros contextos: contexto de influência, de produção de textos e da prática. Assim, nesta pesquisa, apropriamos do quarto contexto da ACP (contexto dos resultados e efeitos), uma vez que as respostas obtidas pelas participantes da pesquisa por meio das entrevistas já mostram a presença dos resultados e efeitos da inserção da LI na escola investigada. Antecipamos, portanto, alguns dos resultados da implementação da língua nesse contexto que foram apontados pelas entrevistadas como, por exemplo, a igualdade de oportunidades, o resgate da função socioeducacional, bons resultados na etapa posterior de escolarização (EFII), dentre outros.

⁷⁹ No caso desta pesquisa, optamos pela realização de entrevistas com os atores envolvidos direta ou indiretamente com a LI de forma a analisar, a partir de suas respostas, os resultados e efeitos da implementação da LI na escola investigada, conforme Capítulo 5.

⁸⁰ Tomamos tais questões como base para a formulação das perguntas dos roteiros das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, trazemos algumas considerações acerca da internacionalização do ensino superior para, então, traçarmos relações com a educação básica, mais especificamente com o ensino de LE e/ou LI no EFI.

Na seção 3.1 – O que estamos entendendo por internacionalização do ensino superior? – apresentamos, a partir do arcabouço teórico que sustenta nossa investigação, conceitos acerca da internacionalização, bem como suas relações com o contexto investigado nesta pesquisa: a inserção de LE nos anos iniciais de escolarização das escolas públicas brasileiras (EI e EFI).

Na seção 3.2, destacamos alguns programas do governo considerados políticas linguísticas que dão suporte à internacionalização do ensino superior, tais como: Ciência sem Fronteiras (CsF), Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) e Idiomas sem Fronteiras (IsF). Iniciaremos a seção abordando sobre o programa CsF, visto que esse foi o precursor dos demais programas (IsF-Inglês e IsF), esses últimos criados diante da constatação da necessidade de investimentos na proficiência em LE por parte dos alunos, com maior intensidade a LI, constatada pela participação deles no CsF.

Visto que a globalização tem influenciado na internacionalização do ensino superior, e ambas repercutiram no ensino de LE, trazemos, na seção 3.3, as relações entre elas com o contexto investigado nesta pesquisa, perpassando pelo conceito de “glocalização”, termo essencial para este estudo, uma vez que objetivamos traçar possíveis paralelos entre as relações globais e locais as quais podem ser vistas como inerentes ao ensino de LE no contexto do EFI.

Por último, na seção 3.4 – Por que ensinar língua estrangeira para crianças? – trazemos possíveis justificativas para a inserção do ensino de LE, mais especificamente de LI, foco deste estudo, nos currículos das escolas públicas do Brasil de EI e EFI.

3.1 O QUE ESTAMOS ENTENDENDO POR INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR?

Iniciamos esta seção retomando a indagação formulada por De Wit (2013, p. 14): “O que queremos dizer com a internacionalização do ensino superior?”⁸¹. Para o autor, ao

⁸¹ What do we mean by the internationalization of higher education?

falamos de internacionalização, torna-se importante discutir o porquê de estarmos internacionalizando o ensino superior e, ainda, o que entendemos por internacionalização. Além de refletirmos sobre o significado desse termo, acompanhamos Knight (2008) que pontua outras questões as quais devem ser levantadas, tais como: Quais seriam os propósitos, os benefícios e os riscos da internacionalização?; Quem são os atores principais, as partes interessadas e os beneficiários?; Quais são as consequências – positivas e negativas – da internacionalização?

O termo internacionalização não é novo, tampouco o debate sobre sua definição o é, pois ainda que a internacionalização tenha “sido usada há anos na ciência política e nas relações governamentais, [...] sua popularidade no setor educacional realmente disparou apenas desde o início dos anos 1980”⁸² (KNIGHT, 2008, p. 2). Para a autora, antes desse período outros termos eram utilizados (e ainda existem em alguns países), como “educação internacional” e “cooperação internacional”. Nesse sentido, o termo internacionalização é cada vez mais utilizado para definir a dimensão internacional do ensino superior, o qual aparece na literatura de várias formas mostrando, portanto, que há uma confusão sobre seu significado (KNIGHT, 2005; 2008).

Concordando com a autora supracitada, De Wit (2013) aponta que:

Nos últimos dez anos, pôde-se notar todo um novo grupo de termos emergentes que não estavam ativamente presentes antes no debate sobre a internacionalização do ensino superior. Estas estão muito mais relacionadas com a prestação transfronteiriça de educação e são uma consequência do impacto da globalização da sociedade no ensino superior: educação sem fronteiras, educação além-fronteiras, educação global, educação offshore e comércio internacional de serviços educacionais. (DE WIT, 2013, p. 15)⁸³

O autor acrescenta ainda que é comum, na literatura, o uso de termos que enfatizam somente uma parte da internacionalização, como, por exemplo, aqueles relacionados ao currículo – “estudos internacionais, estudos globais, educação multicultural, educação intercultural, educação para a paz, etc”⁸⁴ – e os termos relacionados com a mobilidade – “estudo no exterior, educação no exterior, mobilidade acadêmica, etc”⁸⁵ (DE WIT, 2013, p. 15).

⁸² [...] has been used for years in political science and governmental relations, [...] its popularity in the education sector has really soared only since the early 1980s.

⁸³ Over the past ten years one can note a whole new group of terms emerging which were not actively present before in the debate about internationalization of higher education. These are much more related to the cross-border delivery of education and are a consequence of the impact of globalisation of society on higher education: borderless education, education across borders, global education, offshore education and international trade of educational services.

⁸⁴ international studies, global studies, multicultural education, intercultural education, peace education, etc.

⁸⁵ study abroad, education abroad, academic mobility, etc.

O termo internacionalização, de acordo com Knight (2005), possui significados distintos para diferentes pessoas, sendo, portanto, interpretado de diversas formas a depender dos países e das partes interessadas, refletindo a realidade atual e apresentando novos desafios. Nesse sentido, a autora afirma que, para alguns, a internacionalização:

[...] significa atividades internacionais, como a mobilidade acadêmica para alunos e professores; ligações internacionais, parcerias e projetos; e novos programas acadêmicos internacionais e iniciativas de pesquisa. Para outros, significa a entrega de educação para outros países através de novos tipos de arranjos, tais como campi de filiais ou franquias, e o uso de uma variedade de técnicas presenciais e a distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural ou global no currículo e no processo de ensino/aprendizagem. Outros ainda veem projetos de desenvolvimento internacional e a crescente ênfase no comércio no ensino superior como internacionalização. (KNIGHT, 2005, p. 2)⁸⁶

A internacionalização é um processo amplo e dinâmico que envolve ensino, pesquisa e prestação de serviços para a sociedade; além disso, constrói recursos que permitem à educação superior responder aos desafios e às demandas de uma sociedade globalizada (BRASIL, 2017). Dessa forma, “a internacionalização é um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior” (KNIGHT, 2012, p. 64).

Acerca dos conceitos do termo internacionalização, De Wit (2013, p. 4) acrescenta que:

[...] a noção de “internacionalização” não está apenas relacionada à relação entre as nações, mas ainda mais seriamente à relação entre culturas e entre o global e o local. Todos esses pontos são argumentos para repensar a internacionalização. A razão inclusiva é que a internacionalização do ensino superior é considerada uma meta em si, em vez de um meio para um fim. A internacionalização é uma estratégia para melhorar a qualidade da educação e da pesquisa.⁸⁷

Essa relação entre o global e o local pontuada por De Wit (2013) importa para a investigação desta pesquisa, pois corroboramos o autor de que a internacionalização deve ser

⁸⁶ [...] means international activities, such as academic mobility for students and teachers; international linkages, partnerships, and projects; and new international academic programs and research initiatives. For others it means the delivery of education to other countries through new types of arrangements, such as branch campuses or franchises, and the use of a variety of face to face and distance techniques. To many it means the inclusion of an international, intercultural, or global dimension in the curriculum and the teaching/ learning process. Still others see international development projects and the increasing emphasis on trade in higher education as internationalization.

⁸⁷ [...] the notion of “internationalization” is not only related to the relation between nations but even more seriously to the relation between cultures and between the global and local. All these points are rationales for rethinking internationalization. The inclusive reason is that internationalization of higher education is considered much as a goal in itself, instead of as a means to an end. Internationalization is a strategy for enhancing the quality of education and research.

compreendida, também, do ponto de vista global-local, ou seja, quais impactos o global traz para os contextos locais e de que forma os contextos locais podem refletir no global. Em busca de tal reflexão, analisaremos as entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa de forma a responder nosso segundo objetivo específico: investigar as possíveis relações globais e locais que emergem dos discursos dos sujeitos envolvidos na implementação do ensino de inglês no contexto investigado.

No que concerne à relação global-local, mais especificamente quanto às questões locais, Knight (2012) argumenta que a atenção voltada à dimensão internacional do ensino superior não deve ser superior à importância do contexto local, uma vez que ela se vale das práticas tanto internacionais e nacionais quanto regionais. Portanto, o objetivo da internacionalização, no entender de Knight, é “complementar, harmonizar e estender a dimensão local – e não dominá-la”, pois se o contexto local for ignorado, a internacionalização perde sua orientação inicial e seu valor (KNIGHT, 2012, 64); portanto, é “pertinente abordar a internacionalização como prática local” (ROCHA; MACIEL, 2018, p. 126).

Conforme Rudzki (1998), no contexto do ensino superior a internacionalização é um processo que envolve diversos aspectos, como inovação curricular, mudança organizacional, desenvolvimento de pessoal, mobilidade estudantil, etc., tendo como objetivo alcançar excelência nas atividades exercidas pelas universidades como o ensino, a pesquisa, a extensão, dentre outras que fazem parte de sua função. Para o autor, os motivos que levam à internacionalização do ensino superior são econômicos (como os incentivos financeiros), acadêmicos (a exemplo da dimensão internacional para o ensino e a pesquisa) e culturais (como o desenvolvimento dos indivíduos que são beneficiados por esse processo).

Portanto, a partir dos apontamentos dos autores citados, e de forma a responder à indagação do título desta seção – *O que estamos entendendo por internacionalização do ensino superior?* – compreendemos que ela (1) abrange as ligações internacionais por meio de parcerias e projetos com outros países, além de, não exclusivamente, promover a mobilidade acadêmica (KNIGHT, 2005)⁸⁸; (2) é um processo que envolve o tripé ensino, pesquisa e extensão do ensino superior respondendo às demandas de uma sociedade globalizada (BRASIL, 2017); e (3) constitui-se em uma estratégia para melhorar a qualidade da educação não somente em uma perspectiva internacional, mas na relação entre as práticas globais, nacionais e regionais (locais) (DE WIT, 2013; KNIGHT, 2012).

⁸⁸ Como foi o caso do Programa CsF, por exemplo, o qual será abordado na próxima seção.

Além disso, concordamos com Knight (2012) ao apontar que o objetivo da internacionalização não está pautado no aumento da mobilidade acadêmica e nem em um “currículo mais internacionalizado” (p. 65), mas sim no fato de que esta pode contribuir para o “desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes” e garantir que eles “estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado” (p. 65).

Acerca das indagações formuladas por Knight (2008) - Quais os benefícios e os riscos da internacionalização e suas consequências positivas e negativas? – encontramos respostas em Schwartzman (2003), ao apontar que alguns benefícios estão relacionados às metodologias, práticas de ensino e materiais trazidos das IES estrangeiras com o intuito de aprimorar o ensino superior local, “proporcionando aos alunos experiências de aprendizado e oportunidades que não teriam de outra forma e derrubando barreiras artificiais de acesso ao ensino superior” (p. 9). Já os riscos, segundo o mesmo autor, estão relacionados aos esforços nacionais para controlar a qualidade dos cursos, bem como na venda de credenciais adicionais que conferem às IES *status* e prestígio. Além disso, existem os efeitos positivos e negativos que a globalização traz e que, portanto, vai depender da capacidade de cada país fazer com que os recursos existentes funcionem em benefício de sua população (SCHWARTZMAN, 2003).

De acordo com Baumvol e Sarmiento (2016), o conceito de internacionalização, muitas vezes, é confundido com o de “mobilidade acadêmica”, isto é, o envio de alunos para outros países ou vice e versa. No entanto, para as autoras existe “um desequilíbrio entre os países mais e menos desenvolvidos nos processos de mobilidade” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 69), como é o caso do Brasil, cujo envio de alunos ao exterior é muito maior do que o recebimento de alunos estrangeiros, fato esse evidenciado pelo Programa CsF⁸⁹. Sendo assim, o conceito de internacionalização não está delimitado apenas à mobilidade acadêmica, visto que “por mais robustos e abrangentes que sejam, serão sempre dedicados a uma parcela muito pequena da população de universitários” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 69). Nesse sentido, o que de fato a internacionalização promove é a expansão da academia, da inovação, do conhecimento e do intercâmbio linguístico e cultural (MARSON, 2017).

Ancorando-se nas ideias de Knight (2008), Baumvol e Sarmiento (2016) apontam como uma alternativa para a internacionalização do ensino superior o processo denominado Internacionalização em Casa (IeC).

⁸⁹ Questões relacionadas ao programa CsF serão abordadas na seção 3.2 deste capítulo.

No que diz respeito ao termo IeC, de acordo com Knight (2005, p. 27), este refere-se a aspectos de internacionalização que ocorrem em um “campo doméstico” (“home campus”), incluindo:

[...] a dimensão intercultural e internacional na pesquisa e no processo de ensino/aprendizagem, atividades extracurriculares, relações com culturas locais e grupos étnicos da comunidade e a integração de estudantes estrangeiros e docentes na vida e atividades no campus. (KNIGHT, 2005, p. 27)⁹⁰

Ao encontro dos apontamentos da autora, De Wit (2013) define a IeC como atividades que auxiliam os estudantes a desenvolver tanto o conhecimento internacional quanto as habilidades interculturais, sendo, portanto, mais orientado para o currículo, com o intuito de prepará-los para serem ativos em um mundo cada vez mais globalizado.

Pretendemos destacar as contribuições da internacionalização na presente pesquisa discutindo suas possíveis relações com a oferta de LI desde os anos iniciais de escolarização, mostrando que, se houvesse um comprometimento com essa etapa de ensino no que concerne à inclusão obrigatória de, ao menos, uma LE, essa, possivelmente, contribuiria para a educação linguística do estudante quando/se ingressar no ensino superior. Dizemos possivelmente porque, conforme abordaremos na seção 3.3, o simples fato de uma disciplina fazer parte da grade curricular não garante o ensino de qualidade, tampouco a aprendizagem por parte do aluno.

A partir do avanço da internacionalização do ensino superior, políticas linguísticas têm sido criadas com o intuito de contribuir com esse processo como, por exemplo, os programas CsF, IsF-Ingês e IsF, os quais serão abordados na próxima seção.

3.2 PROGRAMAS DO GOVERNO: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS QUE DÃO SUPORTE À INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Conforme aponta Azevedo (2013), tanto o conhecimento de línguas quanto a internacionalização da educação não são fenômenos novos, pois, desde que surgiram as primeiras universidades europeias, professores e estudantes vivenciaram algum tipo de internacionalização, seja por meio da mobilidade transfronteiriça, isto é, entre países de

⁹⁰ [...] the intercultural and international dimension in research and in the teaching/learning process, extracurricular activities, relationships with local cultural and ethnic community groups, and the integration of foreign students and scholars into campus life and activities.

fronteiras, pelas aulas de professores estrangeiros ou pela leitura de textos e referências. Nesse sentido, de acordo com o autor, o ensino de línguas e a internacionalização da educação são elementos essenciais para a “comunicação entre os povos”, bem como para “a difusão da cultura e do conhecimento acumulado pela humanidade” (AZEVEDO, 2013, p. 288).

A internacionalização do ensino superior é tema recorrente das discussões sobre a educação superior (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017; RUDZKI, 1998; KNIGHT, 2012; WIT, 2013, por exemplo) e, no Brasil, esse processo vem ganhando cada vez mais destaque (BRASIL, 2017). Nos dias de hoje, a internacionalização constitui um dos desafios mais importantes, sendo “uma das forças que mais impacta e define a educação superior” (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 590), desafios estes impulsionados por questões econômicas com o advento da globalização⁹¹ (MARSON, 2017).

Com a internacionalização do ensino superior avançando cada vez mais nos últimos anos, o governo brasileiro tem lançado programas com vistas a contribuir com esse processo. Dentre tais programas temos: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado em 1965; o Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), tendo sua criação em 1981; a criação, em 2010, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); também no ano de 2010, o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)⁹²; e, em 2011, a criação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)⁹³ (PASSONI, 2018).

Ainda que o programa CsF não exista mais, julgamos importante trazer algumas considerações a seu respeito, uma vez que essa iniciativa foi um marco em relação à criação de políticas linguísticas, tais como os Programas IsF-Inglês e IsF⁹⁴ (PASSONI, 2018). Acerca de tais programas, Marson (2017) aponta que estes foram criados pela necessidade de investimentos no que tange à proficiência em LE ao ser constatado, por grande parte dos estudantes, a falta de proficiência linguística necessária para participação no CsF.

O programa CsF, criado em 2011, é considerado um projeto de intercâmbio e de mobilidade internacional de maior porte já implementado pelo Governo Federal, representando a primeira grande iniciativa destinada à mobilidade internacional de estudantes de graduação

⁹¹ Trataremos da globalização na seção 3.3 deste capítulo.

⁹² Para detalhes sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), do Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), sobre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e acerca do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), vide Passoni (2018).

⁹³ O CsF deu origem a outros programas criados como políticas linguísticas que dão suporte para a internacionalização do ensino superior e que, portanto, serão focos das discussões desta seção.

⁹⁴ No ano de 2014 o programa Inglês sem Fronteiras recebeu o nome de Idiomas sem Fronteiras, mantendo a mesma sigla que o identifica: IsF. Todavia, de forma a diferenciar um programa do outro, nesta pesquisa utilizaremos a sigla IsF-Inglês para nos referirmos ao Inglês sem Fronteiras e IsF ao Idiomas sem Fronteiras.

(ARCHANJO, 2015). De acordo com o site⁹⁵ do programa, este teve por objetivo “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio de intercâmbio e da mobilidade internacional” (PORTAL CSF, 2011). O Programa foi uma iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), coordenado pelas instituições de fomento CNPq e Capes e pelas Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Para que o estudante pudesse participar do programa, era necessário que ele tivesse proficiência linguística específica na LE a fim de conseguir acompanhar os estudos no exterior. Nos anos de 2012 e 2013, nas chamadas de bolsistas com destino ao Reino Unido, foram ofertadas 4 mil bolsas pelo CsF; no entanto, apenas 1,8 mil foram preenchidas devido ao fato de os candidatos não possuírem proficiência satisfatória em LI (ARCHANJO, 2015). Vale ressaltar que a promoção no ensino de LE estava prevista desde o início do programa, todavia, “o investimento na formação em línguas estrangeiras impulsionou-se somente após a constatação da baixa proficiência em língua inglesa e em outras línguas estrangeiras pelos bolsistas” (MARSON, 2017, p. 19) a qual comprometeu a experiência de aprendizagem desses estudantes, bem como sua inserção na mobilidade acadêmica.

Em consequência disso, um dos destinos mais procurados pelos estudantes em nível de graduação foi Portugal, sendo que, de acordo com dados fornecidos pela Capes e pelo CNPq para a Agência Brasil de notícias, um em cada cinco estudantes do programa escolheu uma instituição lusitana (ARCHANJO, 2015).

Nesse sentido, Castro e Neto (2012) apontam que a LE talvez seja o principal problema enfrentado pelo CsF, pois afirmam que a formação em LE no ensino brasileiro é precária⁹⁶, ocasionando no risco de que os estudantes acabem por optar em estudar nos países cujo obstáculo da língua é menor, como Portugal e Espanha⁹⁷. O mesmo problema aponta Chagas (2013) em matéria publicada no site Terra⁹⁸, ao destacar que um dos principais desafios apontados pelas universidades e pelo governo foi conferido pela falta de domínio de um

⁹⁵ Vide mais informações em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/>

⁹⁶ Importa ressaltar que reconhecemos que a precariedade do ensino nas escolas públicas brasileiras acontece, também, nas demais disciplinas do currículo escolar (língua portuguesa, matemática, história, geografia, dentre outras), todavia, enfatizamos a questão das LE visto o foco dessa pesquisa.

⁹⁷ Consideramos oportuno salientar que concordamos com Castro e Neto (2012) de que a preferência de muitos estudantes em estudar em países como Portugal e Espanha se dá também pelo fato da proximidade dos idiomas. Todavia, ressaltamos que esse não é o único motivo, visto a existência de grandes parcerias entre Brasil e Portugal e, também, Brasil com países da América Latina.

⁹⁸ Vide mais informações em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ciencia-sem-fronteiras-expoe-lado-feio-do-ensino-de-idomas-no-brasil,168d6102e52bd310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

segundo idioma para ingresso no programa CsF, fato esse comprovado quando 110 alunos do programa tiveram que retornar ao Brasil⁹⁹.

A matéria publicada no site Terra (CHAGAS, 2013, n.p.) destaca, ainda, uma fala de Almeida Filho¹⁰⁰ ao expor que “essa ida para o exterior é muito saudável, mas mostrou o lado feio, as pessoas não estavam percebendo o quanto é fraco o ensino de idiomas nas escolas do Brasil”. Para ele, é necessária a criação de uma política de longo prazo que possa garantir o aprendizado, principalmente da LI e da língua espanhola, além de investimentos na formação de professores, bem como no aumento da carga horária de aulas e diversificação do material didático.

Corroboramos Almeida Filho e compactuamos com a ideia de Marson (2017) ao destacar a importância de se pensar em iniciativas de políticas linguísticas relacionadas às políticas de internacionalização do ensino superior de forma a minimizar a falta de formação em LE. Além disso, defendemos também a elaboração de políticas linguísticas de longo prazo que contemplem o ensino de LE desde os anos iniciais de escolaridade (EI e EFI), uma vez que acreditamos que iniciativas como essa contribuem para a formação integral do indivíduo, podendo refletir em resultados positivos quando/se inseridos nos contextos de internacionalização.

Dessa forma, enquanto o CsF existiu, tornou-se evidente para os coordenadores que, sem o conhecimento da LE (da LI, principalmente) o programa não teria sucesso e, por isso, foram criados programas do governo que ofertassem cursos de LE para os estudantes. Dentre tais programas está o IsF-Inglês, criado em 2012 como uma iniciativa emergencial, visto que a LI foi a que mais apresentou demanda na primeira etapa do CsF.

Em 2012, o MEC¹⁰¹ (BRASIL, 2012, n.p.) criou o programa IsF-Inglês o qual reunia “iniciativas destinadas a melhorar a proficiência em língua inglesa dos estudantes brasileiros” do qual se beneficiaram, na primeira etapa, “500 mil alunos da educação superior aptos a participar do programa Ciência sem Fronteiras até 2014”, abrangendo todos os níveis de proficiência, desde o básico até o avançado.

À época, a matéria destacava, ainda, a posição do então ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação, Marco Antônio Raupp, ao apontar que, para que houvesse sucesso no

⁹⁹ Vide mais informações em <http://veja.abril.com.br/educacao/por-falta-de-proficiencia-em-ingles-110-bolsistas-do-ciencia-sem-fronteiras-vaio-voltar-para-o-brasil/>.

¹⁰⁰ Professor e pesquisador do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Brasília – UnB.

¹⁰¹ Vide mais informações em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18321

programa CsF, era fundamental a preparação dos estudantes em LI, afirmando que o inglês é a língua universal da ciência (BRASIL, 2012).

Já o ministro da educação da época, Aloizio Mercadante, destacou que o IsF-Inglês foi apenas o primeiro passo no ensino de idiomas, ao assinalar a importância de se universalizar o ensino da LI de qualidade, iniciando com o CsF e, na fala do ministro, “depois com a graduação e o ensino médio, até o momento em que conseguiremos chegar ao ensino fundamental” (BRASIL, 2012, n.p.).

Embora datadas de quase sete anos atrás e, atualmente, com um cenário reconfigurado, consideramos importante retomar tais informações uma vez que afirmações como essas mostram o quão emergencial é o ensino de LE no país e que, tanto tempo depois, ainda não se concretizou em sua totalidade.

Ainda em relação à criação desses programas para promoção de LE, mais recentemente Archanjo (2015, p. 652) destacou que:

No Brasil, motivados pela nova realidade fomentada pelo programa de mobilidade internacional CsF, o campo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras necessita ser repensado para acompanhar o ritmo acelerado desta e de outras ações inovadoras, que têm transformado a educação no país, especialmente a educação superior. Desta forma, no que se refere especificamente ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, é preciso problematizar e propor novas estratégias para transformar e avançar. Políticas públicas, linguísticas e educacionais, são essenciais para este planejamento e precisam ser consubstanciadas por reflexões e avaliações constantes.

Concordamos com a autora e acreditamos que, ainda que estas iniciativas estejam contribuindo de maneira positiva nos índices de aprovação dos candidatos, o aprendizado de LE deveria acontecer no Brasil antes da ida ao exterior (ARCHANJO, 2015). Nesse sentido, parece-nos razoável reiterar a importância de se garantir a oferta de LE nas escolas públicas brasileiras a partir da EI e do EFI, conforme explicitaremos nas próximas seções.

Reforçamos as ideias apresentadas a partir do exposto por Santos (2011, p. 9) ao afirmar que “apesar da necessidade de aprender inglês hoje ser um consenso quase que unânime de todos na atual sociedade, seu ensino é tratado no Brasil com descaso”. Todavia, conforme já explicitamos na seção 3.2 acerca da precariedade do ensino nas escolas públicas, ressaltamos que reconhecemos, também, que o descaso não acontece somente com a LI, mas com as demais disciplinas do currículo escolar. No entanto, no contexto de LEC, enfoque desta pesquisa, acreditamos que esse descaso seja ainda maior visto que, uma vez que não há obrigatoriedade da oferta de ensino nos anos iniciais de escolarização, as crianças dessa etapa escolar são privadas do direito a esse ensino (ROCHA, 2008). Nesse sentido, defendemos que a criação de

políticas linguísticas deve vir em prol do ensino de idiomas nas escolas públicas brasileiras desde a base, isto é, da EI e do EFI.

Conforme dizemos anteriormente acerca do Programa IsF-Inglês, este foi criado a pedido da Secretaria de Educação Superior do MEC, no ano de 2012, por um grupo de especialistas em LE com o intuito de auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal¹⁰². Posteriormente, o IsF-Inglês foi ampliado e renomeado para Idiomas sem Fronteiras (IsF), passando a ofertar outras línguas¹⁰³ (PASSONI, 2018; MARSON, 2017; BAUMVOL; SARMENTO, 2016; ARCHANJO, 2015). Assim, o IsF tornou-se uma iniciativa importante para auxiliar no processo de internacionalização bem como contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas IES brasileiras¹⁰⁴.

Em 17 de novembro de 2014 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 973/2014 que instituiu o programa IsF com ações complementares às atividades do programa CsF bem como de outras políticas públicas de internacionalização das IES, tendo como principal objetivo promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior, propiciando “a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas” (BRASIL, 2014, p. 11).

O IsF é promovido pelo MEC e pela CAPES e tem por objetivos:

I - promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação; II - ampliar a participação e a mobilidade internacional para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; III - contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa; IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das IES; V - contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos centros de línguas nas IES, ampliando a oferta de vagas; e VI - fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira. (BRASIL, 2014, p. 11)

De acordo com o site oficial do Programa¹⁰⁵, são ofertados por ele, nas universidades cadastradas, testes de nivelamento e de proficiência em LE, cursos on-line e

¹⁰² Como foi o caso do Programa CsF.

¹⁰³ De acordo com o site do Programa, além da LI, este oferece cursos de Alemão, Espanhol, Francês, Italiano, Japonês e Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

¹⁰⁴ Dados obtidos em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>.

¹⁰⁵ Vide mais informações em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>

cursos presenciais de idiomas como o alemão, o espanhol, o francês, o inglês, o italiano, o japonês e o PFOL. O IsF é considerado, de acordo com Dorigon (2015), uma importante política linguística a favor da internacionalização do ensino superior brasileiro. Nesse sentido, conforme pontua Chagas (2013), essa iniciativa do governo veio com o intuito de tentar minimizar os problemas da falta de proficiência em LE de forma que os estudantes tenham condições de estudar em outros países.

Considerando que o processo de internacionalização do ensino superior foi intensificado pelo programa CsF e que, conseqüentemente, deu origem, de forma emergencial, a outros programas (IsF-Inglês e IsF), compactuamos com Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 267) de que “é essencial que nossos olhos se voltem para a educação básica, pois é nela que se deve construir base sólida para que nossos jovens possam participar de forma plena no chamado mundo globalizado por meio da interação em língua inglesa” (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 267).

Nesse sentido, se houvesse uma preocupação e investimentos por parte do governo em priorizar o ensino de LE desde os anos iniciais de escolarização (EF e EFI) com professores capacitados, número de aulas suficiente para o ensino de idiomas e, claro, sem a interrupção da oferta de seu ensino, garantindo sua continuidade para a segunda etapa do ensino fundamental e, posteriormente, para o ensino médio, talvez não fossem necessários altos investimentos para “remediar” aquilo que poderia ter sido planejado previamente. Centra-se aí um dos pontos principais deste estudo e que nos moveu a olhar para o nosso contexto de pesquisa: uma pequena cidade no Estado do Paraná na qual a oferta da LI acontece desde o ano de 1994.

Isso posto, na próxima seção apresentamos as relações entre internacionalização do ensino superior, globalização e LE.

3.3 RELAÇÕES ENTRE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, GLOBALIZAÇÃO E LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nas últimas décadas, a internacionalização tem se desenvolvido com grande intensidade e aumentado sua “abrangência, escala e vapor” (KNIGHT, 2012, p. 64) e, portanto, a dimensão internacional do ensino superior vem responder aos desafios da globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Segundo Rocha e Maciel (2015), devido a fatores socioculturais, tecnológicos e político-econômicos, tanto a globalização quanto a internacionalização são conceitos que têm ganhado bastante espaço no campo acadêmico e, por

isso, “não parece fazer sentido discutir a globalização e tampouco a internacionalização de modo segmentado” (ROCHA; MACIEL, 2018, p. 125).

Knight (2005) aponta que há um debate contínuo acerca das relações entre a internacionalização e a globalização: “A internacionalização é a mesma que a globalização? Se não, como é diferente e qual é a relação entre esses dois processos dinâmicos? [...] A internacionalização é uma resposta ou um ímpeto para a globalização?”¹⁰⁶ (p. 2).

O conceito de globalização surgiu, primeiramente, no *marketing*, sendo incorporado a outras disciplinas somente depois. De acordo com Ramalho Júnior (2012, p. 239), atualmente o termo globalização “vem sendo normalmente utilizado para expressar o conjunto de transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, de lazer etc”. Todavia, o autor afirma, ancorando-se em Held (1997), que o sentido exato do termo globalização é contestável, uma vez que não há uma definição única e universalmente aceita para tal.

A relação entre a internacionalização da educação e a globalização é um campo de estudo importante, pois esta última é vista como um fator chave e que, portanto, possui efeitos tanto positivos quanto negativos sobre a educação; assim, “a globalização é apresentada como um fenômeno que afeta a internacionalização”¹⁰⁷ (KNIGHT, 2005, p. 6).

Esforços têm sido empreendidos para evitar o uso do termo “globalização da educação” e manter o foco na “internacionalização da educação”, garantindo, desse modo, que ambos não fossem utilizados como sinônimos (KNIGHT, 2005). Segundo a autora, há cinco elementos vistos como integrantes da globalização e que têm impacto no setor educacional: 1) as tecnologias da informação e comunicação (TICs); 2) a economia do mercado; 3) a sociedade do conhecimento; 4) as mudanças nas estruturas de governança; e 5) a liberalização do comércio¹⁰⁸. O autor aponta que algumas das principais implicações dos cinco elementos da globalização para o ensino superior afetam, dentre outros, a mobilidade estudantil e acadêmica, o currículo e o processo de ensino e o estudo de LE. Nesse sentido, compactuamos das ideias de Souza e Fleury (2009, p. 2) para quem a internacionalização é uma forma de resposta à globalização, uma vez que ela tem criado mecanismos e instrumentos para compartilhar o conhecimento.

Para Knight (2012, p. 65), “a globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimento, bens, serviços e tecnologias”,

¹⁰⁶ Is internationalization the same as globalization? If not, how is it different and what is the relationship between these two dynamic processes? [...] Is internationalization a response to or an impetus for globalization?

¹⁰⁷ globalization is presented as a phenomenon that affects internationalization.

¹⁰⁸ Acerca dos impactos de cada elemento para o ensino superior, vide tabela 1.1 disponível em Knight (2005).

enquanto que “a internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas”. Nesse sentido, para a autora, mesmo que diferentes, a globalização e a internacionalização estão associadas, visto que esta recebeu influências tanto positivas quanto negativas daquela. Corroborando a autora, Rudzki (1998) aponta que o conceito de internacionalização contrasta com a globalização no que se refere às relações internacionais.

Segundo Franco (2003), no atual processo de globalização existe uma mudança social de duplo sentido em percurso no mundo: o sentido “macro” (planetário) e o “micro” (local). Para o autor, até o momento “temos colocado ênfase no sentido ‘macro’, sobretudo nas transformações econômicas, tecnológicas, políticas e culturais que estão ocorrendo em escala global” e “menos ênfase nesse sentido ‘micro’, sobretudo nas transformações sociais que estão ocorrendo em escala local” (FRANCO, 2003, p. 10). Em consequência disso, o autor aponta que têm passado despercebidas as mudanças, muitas vezes silenciosas, que vêm acontecendo no contexto local.

Assim, frequentemente deixamos de ver que o aspecto global pode estar presente em dimensões locais, no plano subnacional e que, simultaneamente, aspectos locais podem estar presentes na dimensão global. Mas, como já assinalou Giddens, “é errado pensar que a globalização afeta unicamente os grandes sistemas, como a ordem financeira mundial. A globalização não diz respeito apenas ao que está “lá fora”, afastado e muito distante do indivíduo. É também um fenômeno que se dá “aqui dentro”, influenciando aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas... A globalização não somente puxa para cima, mas também empurra para baixo, criando novas pressões por autonomia local”. Avançando mais nessa linha de raciocínio, Giddens percebeu que “a globalização é a razão do ressurgimento de identidades culturais locais em várias partes do mundo” (FRANCO, 2003, p. 14).

Assim, a dimensão local a qual enfatizamos nesta pesquisa diz respeito à implementação da LI nos anos iniciais do EFI de uma escola municipal pública que, a nosso ver, e conforme procuraremos demonstrar por meio das análises de nossos dados, não só tem recebido influências globais, mas pode, também, contribuir com o global. É esse o paralelo que procuraremos traçar: as relações globais e locais que emergem nos discursos dos sujeitos da pesquisa. Tentaremos, por meio das análises dos dados, discutir a hipótese de que o local pode influenciar o global quando/se o estudante ingressar no ensino superior e for exposto a situações de internacionalização.

A globalização, conforme Archanjo (2015), fez com que as relações sociais fossem ampliadas e transformadas, maximizando as relações interpessoais de modo a diluir fronteiras e aproximar pessoas, línguas e culturas:

[ela] está na economia regulada por mercados mundiais; está no modo de vida dos indivíduos, em seus costumes e em suas práticas culturais. Está também nas formas de comunicação, nas línguas e nas transformações dos padrões linguísticos: sociedades globalizadas, cidades globais, cidadãos do mundo são também sociedades, cidades e indivíduos multilíngues. De forma não menos significativa, a globalização está também na produção do conhecimento que, mesmo que local, deve estar também em rede, para ser global. (ARCHANJO, 2015, p. 623)

Portanto, essa relação entre o global e o local, chamada de “glocal” ou “glocalização” (LOURENÇO, 2014; FRANCO, 2003; ROBERTSON, 1995) é um elemento importante para nossa discussão acerca da internacionalização do ensino superior e do ensino de LE nos primeiros anos escolares (EI e EFI).

Robertson (1995), de forma a conceituar a palavra “glocalização”, recorre ao dicionário *The Oxford Dictionary of New Words* (1991, p. 134), para o qual o termo “glocal” e o processo do substantivo “glocalização” são formados pela “mistura do global e do local¹⁰⁹”. O dicionário destaca, ainda, que essa é uma das principais palavras de ordem do *marketing* no início dos anos 1990 (ROBERTSON, 1995), sendo essa ideia modelada a partir do vocabulário japonês (*dochakuka*) que se referia ao princípio de adaptar as técnicas da agricultura às condições locais de produção.

O termo “glocalização” foi atribuído com um sentido mercadocêntrico, visto que a principal preocupação dos japoneses era o *marketing* (FRANCO, 2003). Na década de 1980 o termo tornou-se jargão dos negócios referindo-se a um produto ou serviço concebido globalmente e adaptado aos hábitos e costumes locais (LOURENÇO, 2014), isto é, o termo, de acordo com Franco (2003, p. 82), “tem sido usado pelo *marketing* para designar a criação de produtos ou serviços para o mercado mundial, mas adaptados à cultura local”. Todavia, Franco (2003) afirma que a glocalização não está relacionada apenas ao sentido do *marketing* atribuído, no final da década de 1980, pelos economistas japoneses. Para o autor, a glocalização originou-se da globalização como “uma localização do mundo e uma mundialização do local” (p. 82).

No que concerne às questões relacionadas às línguas, especificamente a LI, Sharifian (2013, p. 2) considera que “a globalização do inglês e seu uso rápido entre comunidades de falantes em todo o mundo levaram à localização do idioma e ao desenvolvimento de muitas variedades de inglês, um processo que pode ser chamado de glocalização do inglês¹¹⁰”. Nesse sentido, consideramos a glocalização desse idioma um fator

¹⁰⁹ [...] telescoping global and local to make blend.

¹¹⁰ The globalisation of English and its rapid use among communities of speakers around the world has led the localisation of the language and the development of many varieties of English, a process that may be referred to as the glocalisation of English.

importante no que tange à relação entre a globalização e o ensino de LE, visto que, na sociedade contemporânea, o conhecimento, domínio e uso de várias línguas têm ganhado papel predominante tanto no nível da sociedade quanto individualmente. Além disso, concordamos com Celani (2016), para quem o ensino da LI é uma necessidade premente, visto que ela vem desempenhando papel importante nos tempos atuais. Essa importância da LI frente aos avanços da globalização tem feito com que muitas escolas públicas brasileiras de EI e EFI passassem a inserir esse idioma seja em forma de projeto ou como parte do currículo escolar; exemplo disso é a escola a qual investigamos nesta pesquisa.

De acordo com Moita Lopes (2008), o inglês é uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Além disso, tem a tecnologia como outra força na construção da relação entre o inglês e a globalização. Essa relação, por sua vez, afeta o campo das políticas linguísticas, pois, corroborando o autor, Archanjo (2015, p. 626) aponta que seu valor como mercadoria cresce cada vez mais na medida em que as línguas se tornam um “meio para viabilizar oportunidades de crescimento pessoal, econômico e social no mundo globalizado”. Este valor da LI como mercadoria é destacado por Heller (2010) como uma “mercantilização da linguagem”, onde a língua passa a ter um valor de troca (garantia de emprego, por exemplo), no qual há o interesse na linguagem como uma mercadoria¹¹¹.

Conforme Archanjo (2015), o ensino de LE vem crescendo em importância e relevância, passando a ocupar um lugar central na sociedade, visto que o interesse pelas línguas vem aumentando, pois por meio dela é possível não somente atribuir sentido ao mundo, mas agir nele:

Tais sentidos estão muito mais facilmente encharcados pela ideologia das forças do mercado globalizado, para o qual a língua é também poder. Assim, não parece estranho termos, atualmente, a dominância linguística de uma única língua no cenário mundial – o inglês – se considerarmos que esta é a língua da economia, das relações internacionais, das redes virtuais, do entretenimento de massa, da ciência e da tecnologia. (ARCHANJO, 2015, p. 626)

Por essas razões enfatizamos a importância de se consolidarem políticas linguísticas a favor do ensino de LI desde os anos iniciais de escolarização, pois, concordando com Santos (2011, p. 8), se fizermos uma análise da história do ensino de LE no Brasil podemos “atestar que essa disciplina sempre foi tratada com certo descaso pela legislação de ensino e pelas escolas, variando entre disciplina às vezes obrigatória, às vezes optativa nos currículos escolares

¹¹¹ Enfatizamos a LI visto o foco dessa pesquisa, todavia, importa salientar que a mercantilização das línguas ocorre de diversas formas e com diversas línguas, inclusive com as indígenas e outras minoritárias, por exemplo.

[...]”. Conforme dito na seção 3.3, acreditamos que esse descaso não ocorre somente com o ensino de LI, visto que as condições de trabalho, infraestrutura das escolas, a desvalorização dos profissionais, dentre outros, implicam negativamente também nas demais disciplinas. Todavia, o descaso ao qual nos referimos aqui está relacionado a não obrigatoriedade do ensino de LE desde os primeiros anos de escolarização (EI e EFI).

Portanto, tornam-se necessários (re)direcionamentos mais concretos no que diz respeito às políticas linguísticas e de ensino de línguas (ROCHA; MACIEL, 2015) em torno da discussão sobre em que medidas as políticas linguísticas brasileiras e as iniciativas voltadas para a internacionalização do país favorecem uma educação multilíngue que se coloque como alternativa para transformar e impulsionar o ensino superior no país (ARCHANJO, 2015).

É nesse sentido que defendemos a inserção, de forma compulsória, de LE nos currículos das escolas públicas brasileiras, no intuito de que o contato do aluno com uma LE já nas primeiras etapas de escolarização possa beneficiá-lo quando/se o mesmo for exposto a situações de internacionalização. Assim sendo, trazemos, na próxima seção, justificativas para inserção de LE, mais especificamente a LI (foco deste estudo), nos primeiros anos do ensino fundamental.

3.4 POR QUE ENSINAR LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS (LEC)?

No Brasil, o ensino de LE, principalmente da LI, não está restrito apenas a um pequeno grupo e/ou classe social, visto que é proporcionado a todos os cidadãos que frequentam, regularmente, a segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (SANTOS, 2005). Todavia, conforme exposto nas seções anteriores, alunos de escola pública, principalmente, são privados desse ensino quando tratamos especificamente dos anos iniciais de escolarização (EI e EFI), uma vez que a oferta para esse nível de escolaridade é opcional. Mesmo a partir do 6º ano, quando a oferta passa a ser respaldada por lei, sabe-se que, na prática, seu ensino é prejudicado por se tratar de uma língua que os alunos estão começando a aprender. Nesse sentido, seria preciso outras condições de ensino, próprias a essa disciplina, tais como número reduzido de alunos por sala e maior quantidade de carga horária.

A não oferta de uma LE nos primeiros anos de escolaridade acaba por ampliar a desigualdade de oportunidades para alunos de escolas públicas, visto que estes são privados do ensino de LE nessa etapa escolar (RINALDI; FERNÁNDEZ, 2013; ROCHA, 2008) e os que

têm condições de estudar na escola particular são privilegiados pelo contato com outras línguas já na EI e no EFI.

Ainda que não haja obrigatoriedade no ensino de LE para alunos da EI e do EFI, sua inserção é uma realidade em muitas escolas públicas¹¹² e, principalmente, privadas, cuja língua mais ensinada é a LI. Conforme aponta Santos (2005), o inglês é visto como língua universal e da globalização, mas que vem sendo ensinado, muitas vezes, sem que o aluno saiba os motivos para aprendê-lo. Nesse sentido, apontamos, nesta seção, algumas justificativas para o ensino de LEC.

Quando pensamos no ensino de LEC, algumas crenças vêm à tona acerca dos benefícios desse aprendizado já nos primeiros anos de escolarização (EI e EFI). Diversos autores têm trazido contribuições acerca dessa temática (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; NUNAN, 2003; SANTOS, 2005; MCKAY, 2006; ROCHA, 2007; GARCIA, 2011; MAGALHÃES, 2013; MUÑOZ, 2014, dentre outros), as quais buscamos trazer nessa seção.

De acordo com Santos (2005), as crenças, de um modo geral, são formas de conhecimentos os quais os indivíduos adquirem pelo processo de transmissão cultural, “por meio de suas práticas, em que moldam e são também por elas moldados, afetando, dessa forma, fortemente seu comportamento” (p. 27) e que vão influenciar na formação da identidade social dos sujeitos.

Para Magalhães (2013, p. 250), as crenças são “convicções não fundamentadas que modelam nossa conduta [...] permeiam nossos julgamentos, decisões e comportamento”. De acordo com a autora, algumas crenças podem vir a ser comprovadas cientificamente enquanto que outras, mesmo que comprovadas parcialmente por meio de pesquisas, possuem uma base significativa de verdade que vai justificar sua defesa.

As crenças têm sido foco de estudos concernentes ao ensino-aprendizagem de línguas (SANTOS, 2005), por exemplo de que a criança deve aprender uma LE o mais cedo possível. Entretanto, conforme expõe a autora:

a decisão em proporcionar o ensino de uma LE às crianças não deve ser apenas norteada por aspectos burocráticos ou por crenças dos participantes do contexto escolar de que, por exemplo, a criança aprende melhor ou que, se começar a estudar LI já na pré-escola, não encontrará dificuldades na aprendizagem futuramente. (SANTOS, 2005, p. 59).

¹¹² Acerca de estudos sobre a inserção de LI nos primeiros anos escolares, ver Tanaca (2017), Seccato (2016) e Mello (2013), por exemplo.

Outras crenças acerca da aprendizagem de LE por crianças estão relacionadas ao fato de que estas são aprendizes privilegiados por suas características psiconeurológicas: “o de criança como ser passivo, que aprende rápido por não realizar processos mentais complexos e ser imune à dor do aprendizado”; e, ainda, a visão da criança como aprendiz para inserção futura no mercado de trabalho: “a criança enquanto potencial trabalhador, que deve se preparar para o mercado de trabalho” (GARCIA, 2011, p. 134-135).

Todavia, outros aspectos devem ser levados em consideração ao se pensar em ensinar LEC, como, por exemplo: “questões relativas à personalidade dos alunos, às estratégias de aprendizagem e às condições profissionais, metodológicas, físicas e materiais da escola” (SANTOS, 2005, p. 64), visto que, de acordo com a autora, todos esses aspectos irão influenciar o processo e o resultado final da aprendizagem.

Acerca da aprendizagem de LE, mais especificamente da LI, um estudo realizado por Nunan¹¹³ (2003) revelou que a idade de inserção dos alunos às aulas de inglês tem diminuído e que isso está relacionado à importância do inglês como língua global e à crença de que quando se trata da aprendizagem de uma LE, quanto antes, melhor.

Em se pensando nas escolas públicas brasileiras onde as aulas de LE, em sua maioria, têm duração de 50 minutos e acontecem uma ou duas vezes por semana (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001), há de se questionar se a implementação de uma LE nos anos iniciais com base no argumento de “quanto mais cedo melhor” garante a aprendizagem da língua (SANTOS, 2005, p. 61).

A idade do aluno na aprendizagem de uma LE não garante, por si só, altos níveis de proficiência¹¹⁴, pois é necessária uma exposição abundante e uso da linguagem para que a aprendizagem se concretize (MUÑOZ, 2014; MCKAY, 2006).

Portanto, “o contato intensivo dos alunos com a língua estrangeira, tanto dentro quanto fora da sala de aula, beneficiará positivamente sua taxa de aprendizado e aprimorará seu envolvimento com o idioma¹¹⁵” (MUÑOZ, 2014, p. 25). Concordamos com a autora ao considerar que uma forma de melhorar o aprendizado da LE deva estar mais pautada na preocupação em maximizar o acesso a ela do que, exclusivamente, na redução da idade de início da aprendizagem. Nesse sentido, o ensino de LIC não deve estar baseado na forma, mas nos significados que são veiculados com seu uso, no qual os alunos possam utilizá-la no seu

¹¹³ Pesquisa na qual investigou o impacto do inglês como língua global em alguns países da Ásia como China, Hong Kong, Japão, Coreia, Malásia, Taiwan e Vietnã.

¹¹⁴ Embora, em nossa concepção, o ensino de LE não está justificado apenas pelo fator *proficiência*.

¹¹⁵ [...] learners' intensive contact with the foreign language both inside and outside the classroom will positively benefit their learning rate and enhance their engagement with the language.

cotidiano de modo a auxiliá-los “na compreensão do papel de indivíduos participantes do mundo multilíngue” (SANTOS, 2005, p. 59).

Em estudo acerca da obrigatoriedade de inclusão da língua espanhola como LE nos anos iniciais de escolarização, Rinaldi e Fernández (2013) apontam algumas justificativas para a inclusão desse idioma nesse contexto de ensino, dentre elas o ensino como elemento de **inclusão social** e como disciplina que visa à **formação integral do aluno**.

No que tange à inclusão social, as autoras apontam que estudantes de escola pública são privados do ensino de LE nos primeiros anos de escolaridade, ao passo que alunos de escola particular são beneficiados com o contato de outras línguas já nos primeiros momentos da vida escolar. Nesse sentido, concordamos com as autoras acerca dessa justificativa, pois a inserção do ensino de LEC já na EI e no EFI das escolas públicas como uma forma de inclusão social propiciará a esses estudantes a igualdade de oportunidades.

Quanto à segunda justificativa apontada por Rinaldi e Fernández (2013) – disciplina que visa à formação integral do aluno – diz respeito aos próprios documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ao apontar que “o ensino de línguas estrangeiras é visto como parte de um conjunto de disciplinas que visam à formação integral do aluno”, sendo um dos objetivos da Educação Básica (RINALDI; FERNÁNDEZ, 2013, p. 66) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual considera que a LE colabora para ampliar a visão de mundo dos estudantes. Para as autoras:

Sem dúvida, uma das formas de se conseguir que a discriminação pelo menos diminua em nosso país é oferecer, também às crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, a oportunidade de conhecer a origem da nossa diversidade etnocultural, por meio do estudo de línguas estrangeiras. (RINALDI; FERNÁNDEZ, 2013, p. 68).

A esse respeito, Rocha (2007, p. 279) aponta que “o ensino-aprendizagem de LEC deve, assim, ocorrer calcado em fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo do aluno, sem desconsiderarmos, contudo, seus próprios interesses ou desqualificarmos seus valores e constituição cultural”.

Além das justificativas apontadas pelas autoras supracitadas, outro fator relevante no processo de ensino-aprendizagem de LEC deve estar pautado nos objetivos da escola quanto a seu ensino a curto, médio e longo prazos, “levando em conta aspectos essenciais ao processo, como o tempo dedicado ao seu ensino e formação continuada de professores, sem os quais a LE não deixará de continuar a ser apenas mais uma disciplina no currículo do aluno” (SANTOS,

2005, p. 64) e, sobretudo, as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de LE devem priorizar situações que condizem com a realidade dos alunos.

Concordamos ainda com Picanço (2013) ao apontar que grande parte das respostas obtidas à questão do por que ensinar LEC estão mais relacionadas às necessidades do mercado de trabalho do que às educacionais e cognitivas. Portanto, para a autora:

Pouco se fala do seu papel formativo no sentido *humanístico* do termo, ou seja, de que aprender uma língua estrangeira permite ao sujeito o contato com formas diversas das suas de se compreender o mundo e valorar as experiências cotidianas, o que poderia ser importante na formação de um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade. (PICANÇO, 2013, p. 261-262).

Nesse sentido, a autora defende que o ensino de LEC deve acontecer em uma perspectiva mais humanística e menos mercadológica, devendo, portanto, conforme apontam Chaguri e Tonelli (2019), auxiliar a criança na sua formação humana.

Conforme o até aqui exposto, compreendemos que ensinar LEC não se pauta somente na questão da idade, ou seja, o fato de que quanto antes a criança tiver contato com a LE, mais garantias de sucesso na aprendizagem. Corroboramos os autores aqui citados de que, quanto maior o tempo de exposição do aluno ao contato com a LE, melhores poderão ser os resultados no que se refere à aprendizagem do idioma, desde que tenhamos professores formados para atuarem nesse contexto de ensino, quantidade suficiente de aulas e garantia quanto à continuidade da oferta, conforme apontamentos trazidos na seção 3.2.

Após apresentar o construto teórico que fundamenta este estudo, expomos, no próximo capítulo, o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo é destinado à apresentação dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa e foi organizado em 8 seções, sendo elas: ética na pesquisa; natureza da pesquisa; instrumentos e procedimentos de geração de dados; o instrumento entrevista; contexto da pesquisa; participantes da pesquisa; transcrição dos dados e procedimentos de análise de dados.

Iniciamos recuperando os objetivos os quais nos propusemos a atingir e as respectivas perguntas de pesquisa.

Objetivo geral: Estabelecer possíveis contribuições do ensino de inglês nos anos iniciais para a internacionalização do ensino superior.

Com vistas a atingir tal objetivo, perseguimos a seguinte **pergunta de pesquisa:**

Quais as contribuições do ensino de inglês nos anos iniciais para a internacionalização do ensino superior?

No que se refere aos objetivos específicos, dois foram estabelecidos, quais sejam:

1) identificar as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais no *locus* investigado; e 2) investigar as possíveis relações globais e locais que emergem dos discursos dos sujeitos envolvidos na implementação do ensino de inglês no contexto investigado.

Para cumprir o primeiro objetivo específico, pautamo-nos no seguinte questionamento: quais foram as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada?

O segundo objetivo específico foi respaldado pela pergunta: em que medida as relações globais e locais pontuadas pelas participantes de pesquisa nos dão indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior?

4.1 ÉTICA NA PESQUISA¹¹⁶

Entendemos ser a questão ética de suma importância para as pesquisas que envolvem seres humanos, visto que são necessárias medidas para proteger a identidade das pessoas envolvidas. Conforme destaca Celani (2005, p. 107), “é preciso ter claro que pessoas

¹¹⁶ Esta pesquisa foi aprovada e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina em 06/02/2018 sob número de protocolo 81070117.7.0000.5231. Dessa forma, a geração de dados só foi iniciada após a devida aprovação.

não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”.

Dessa forma, de modo a garantir a preservação da identidade das participantes, para a geração de dados entramos em contato com elas para obter seu consentimento para a realização da pesquisa. Portanto, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e entregue a cada uma delas, considerando os riscos e benefícios de sua participação na pesquisa bem como esclarecimentos sobre a total possibilidade de anular sua participação caso desejassem. Além disso, foi emitida uma declaração de concordância dos serviços envolvidos pela secretaria de educação do município (ANEXO B) onde se situa a escola investigada dando ciência e concordando com os procedimentos de pesquisa, conforme exigência da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)¹¹⁷.

Salientamos, ainda, que, por questões éticas, todos os nomes das entrevistadas, das pessoas por elas mencionadas nas entrevistas¹¹⁸, nomes de instituições financeiras, nomes de escolas e de projetos foram substituídos por nomes fictícios, os quais foram escolhidos pelas próprias participantes¹¹⁹.

4.2 NATUREZA DA PESQUISA

Como destaca Minayo (2008, p. 16), “toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida”. Assim, entendemos a pesquisa científica como um modo de buscar respostas a indagações a respeito de diferentes assuntos. Nesse sentido, para que essa busca possa se concretizar, é necessário estabelecer os métodos, instrumentos e procedimentos a serem utilizados. Portanto, ao abordarmos a natureza da pesquisa, ancoramo-nos em autores como Celani (2005), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2008), dentre outros.

Para Celani (2005, p. 105-106), de modo geral, “podemos reduzir os paradigmas de pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Ciências Sociais a dois principais: o positivista e o qualitativo”; este, “particularmente quando de natureza interpretativista, nos

¹¹⁷ Conferir em:

<http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/centralSuporteNova/sobreCepConep/sobreCepConep.jsf>

¹¹⁸ Considerando as pessoas mencionadas pelas participantes da pesquisa, contactá-las a fim de consultá-las sobre a possibilidade do uso de nome fictício seria inviável; portanto, para esses casos, tomamos a liberdade de atribuir outros nomes.

¹¹⁹ Algumas participantes da pesquisa optaram por deixar a escolha do nome fictício a cargo da pesquisadora.

remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte”, enquanto que aquele, “que predominou por décadas, utilizava na área das ciências humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem ‘científica’ nos relatos dos resultados”.

Todavia, de acordo com a autora, ainda que esses paradigmas tenham seus objetivos e valores fundamentais realizados de formas diferentes, ambos possuem aspectos em comum como, por exemplo, a preocupação com a qualidade dos dados, além de possuírem como valores fundamentais a responsabilidade, a confiança, a veracidade, dentre outros. Tais paradigmas se preocupam, ainda, em estabelecer códigos de conduta (CELANI, 2005) que, no caso da pesquisa em questão, seria a necessidade de submissão da proposta a um comitê para aprovação, uma vez que haveria o envolvimento de seres humanos.

Tendo em vista essas considerações, a presente pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada e é de natureza qualitativa de cunho interpretativista. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é descritiva, pois os dados recolhidos são em forma de palavras ao invés de números e incluem transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, dentre outros registros oficiais. Dessa forma, o investigador qualitativo não reduz “as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos”, mas tenta “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 48). Portanto, para os autores, a investigação qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos do indivíduo a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Minayo (2008) corrobora Bogdan e Biklen (1994) ao apontar que a pesquisa qualitativa tem por preocupação o nível de realidade o qual não pode ser quantificado. Ela responde a questões particulares, pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2008, p. 21). Assim, a investigação qualitativa não pode ser mensurada por estatísticas, pois é essencialmente ligada às ações e relações humanas. Nesse sentido, esse paradigma é condizente com esta pesquisa uma vez que um dos nossos objetivos foi identificar as motivações para a implementação da LI na escola investigada por meio das crenças e atitudes dos atores envolvidos nesse processo.

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa adota diferentes formas e é conduzida em múltiplos contextos. Citando Werner e Schoepfle (1987), que afirmam existirem tipos variados de estudos qualitativos os quais cada um possui métodos e procedimentos específicos a serem adotados.

Dentre os diversos tipos de pesquisa qualitativa destaca-se o estudo de caso, que é definido como sendo uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análises dos mesmos (YIN, 2005). De acordo com Fonseca (2002), esse tipo de investigação pode ser considerado a partir de um estudo de uma instituição, um sistema educativo ou mesmo uma pessoa e tem por objetivo “conhecer em profundidade o seu ‘como’ e os seus ‘porquês’, evidenciando a sua unidade e identidade próprias” (FONSECA, 2002, p. 33). O autor destaca ainda que esse tipo de estudo possui uma tendência descritiva podendo decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, pois “procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador” (FONSECA, 2002, p. 34).

Dessa forma, esta pesquisa é caracterizada como Estudo de Caso, visto um dos objetivos estar pautado em identificar as motivações para a implementação da LI nos anos iniciais em uma escola municipal pública situada em uma cidade no Norte do Paraná.

Valemo-nos, também, dos princípios que advêm da teoria fundamentada (STRAUSS, 1987 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), pois “um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos”. Portanto, a partir desse pressuposto, consideramos que não analisamos os dados com categorias de análise prontas, pois, além de nos apoiarmos no referencial teórico, estas foram definidas após o tratamento e análise dos dados. Em suma, as categorias de análise emergiram também dos dados e não somente do nosso referencial teórico.

4.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Com vistas a alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, os dados foram gerados a partir de entrevistas realizadas com as envolvidas, direta ou indiretamente, na implementação e manutenção da LI na escola investigada, sendo: as secretárias de educação, as diretoras e as professoras.

Para tal, as entrevistas foram realizadas e analisadas considerando o período de atuação de cada uma das informantes. Isso foi feito porque compreendemos que as ações desenvolvidas por elas foram, de algum modo, motivadas pelas realidades de cada época e pela função que exerciam.

Para fins de análise, agrupamos os dados a partir do que denominamos de “momento”, sendo eles: em 1994, quando a LI foi implementada na escola por meio de projeto; em 2012 quando a LI deixou de ser projeto e foi inserida como disciplina da grade curricular escolar a partir do Parecer nº 076/2011¹²⁰; e em 2018, quando, na ocasião do desenvolvimento desta pesquisa, mantinha-se a oferta da LI na escola investigada.

Na seção posterior apresentamos algumas considerações acerca do instrumento de geração de dados utilizado, a saber, a entrevista.

4.4 O INSTRUMENTO ENTREVISTA

As entrevistas estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, desde uma pesquisa de opinião a entrevistas acadêmicas somos solicitados a fornecer informações, dar opiniões e pontos de vistas (BASTOS; SANTOS, 2013) acerca de diversos assuntos. Nesse sentido, optamos por utilizar a entrevista como instrumento de geração de dados, pois encontramos nela um meio de coletar as informações diretamente pelos sujeitos de pesquisa (SILVA et al., 2006), isto é, aqueles que fazem e/ou fizeram parte, direta ou indiretamente, da implementação e manutenção da LI na escola investigada. Além disso, conforme as autoras supracitadas:

a entrevista qualitativa fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos. (SILVA et al., 2006, p. 1-2)

Desse modo, compartilhamos dessa perspectiva ao considerarmos nas entrevistas realizadas questões relacionadas às motivações dos atores envolvidos na implementação e manutenção da LI na escola investigada, nas crenças e valores sobre as razões em ofertar uma LE nos primeiros anos de escolaridade e suas atitudes frente a esse processo. Nesse sentido, para Richards (2003, p. 50), é preciso ir fundo nas entrevistas, isto é, “buscar a compreensão em todas as suas formas complexas, elusivas e mutáveis; e para conseguir isso, precisamos estabelecer um relacionamento com as pessoas que nos permita compartilhar sua percepção do mundo”.

¹²⁰ O Parecer nº 076/2011 de verificação da legalidade da proposta pedagógica da escola investigada foi emitido pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina em 18 de novembro de 2011. No entanto, consideraremos o ano de 2012, pois foi quando efetivamente o parecer passou a contemplar a LI na escola.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois, de acordo com Minayo (2008), ela é caracterizada pela combinação de perguntas abertas e fechadas possibilitando, assim, certa flexibilidade sem, contudo, se prender exclusivamente à pergunta inicialmente formulada, uma vez que permite aos sujeitos responderem aos questionamentos de acordo com seu ponto de vista pessoal (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Tendo em vista tais características, espera-se que o entrevistado responda à pergunta feita pelo entrevistador, mas, em muitos casos, a entrevista permite comentários não esperados ou ainda observações que, além de responderem à questão específica, tratam de outros aspectos decorrentes dela e igualmente importantes.

Considerando isso, no Capítulo 5, na seção 5.1.1, intitulada *Identificando as motivações para a implementação da LI nos dizeres das entrevistadas – respostas advindas dos desdobramentos da pergunta deflagradora*, analisamos os comentários advindos dos desdobramentos da pergunta deflagradora e outros desencadeados de temáticas diferentes daquelas inicialmente abordadas, mas que são essenciais, no caso desta pesquisa, para a compreensão da inserção da LI na escola investigada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), por meio da entrevista é possível recolher dados descritivos na linguagem do próprio participante, permitindo, assim, que o pesquisador desenvolva de forma intuitiva uma ideia em relação à maneira na qual os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Os autores salientam alguns pontos importantes para definir uma boa entrevista: (1) os sujeitos precisam estar à vontade no momento das entrevistas para que falem livremente dos seus pontos de vista; (2) as transcrições devem estar bem detalhadas e com exemplos; e (3) o entrevistador deve se mostrar atento às respostas dos participantes e demonstrar seu interesse pessoal além de estimular o entrevistado a responder de maneira mais específica, utilizando de exemplos para ilustrar sua opinião sobre o assunto. Nessa mesma linha de raciocínio, Richards (2003, p. 56) destaca que surgirão pontos durante a entrevista nos quais “o entrevistador precisará investigar elementos específicos para construir uma imagem satisfatória¹²¹”, isto é, por meio de perguntas mais direcionadas ou convidando-o a adicionar mais detalhes a sua resposta.

Outro aspecto importante a ser levado em consideração nesta pesquisa é o fato de as entrevistas estarem relacionadas a momentos específicos das participantes, ou seja, a momentos vivenciados no passado “quando o entrevistador pergunta algo sobre o passado, sugere ao entrevistado que regresse a esse momento particular e o tente reviver” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136) aquilo que está vivenciando agora, no momento presente, e suas

¹²¹ [...] the interviewer will need to probe specific elements in order to build up a satisfactory picture.

opiniões e/ou visões para o futuro. Portanto, os roteiros das entrevistas foram elaborados para cada participante tendo em vista tais características.

De acordo com Bastos e Santos (2013) é importante, ainda, dentro da entrevista, entendermos que o entrevistado não é visto apenas como fonte de informações a serem coletadas e analisadas, mas um sujeito que constrói, junto ao entrevistador, seu discurso produzido na entrevista.

4.5 CONTEXTO DA PESQUISA

4.5.1 Histórico do município

O município no qual foi realizada a presente pesquisa está situado na região norte do estado do Paraná, e seu número de habitantes no último censo, isto é, no ano de 2010, era de 2.814 e, atualmente, a população estimada é de 3.224 habitantes (IBGE, 2019)¹²².

De acordo com a Proposta Pedagógica da escola (BRASIL, 2015), a maioria da população é de nível socioeconômico baixo, as famílias possuem em média de dois a três filhos e as opções de lazer e cultura restringem-se a festas populares, jogos de futebol e escola. Quanto às atividades econômicas, concentram-se no município a agricultura, a pecuária, algumas indústrias e comércio; no entanto, não são suficientes para atender à necessidade de emprego, portanto, parte da comunidade precisa deslocar-se às cidades vizinhas para trabalhar.

Em relação às redes municipal e estadual de ensino, a cidade conta com uma escola municipal que atende alunos do EFI, uma escola estadual com a oferta do EFII e ensino médio e um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), não possuindo, portanto, nenhuma escola privada.

4.5.2 Histórico da escola investigada

De forma a apresentar o histórico da escola investigada, ancoramo-nos no que apresenta a na Proposta Pedagógica (BRASIL, 2015) da escola.

No início, em 1943, fundou-se uma pequena vila e, aos poucos, a população foi crescendo e aumentando a necessidade de uma escola para atender às crianças. Foi então que no ano de 1944 fundou-se a primeira escola primária. Em 1953 o patrimônio foi elevado à categoria de Distrito e a escola passou a atender alunos de 1ª à 4ª séries até o ano de 1960. Com

¹²² O link da pesquisa no qual consta o nome da cidade foi alterado para que a mesma não fosse identificada na pesquisa. Desse modo, trazemos o link da página inicial do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>.

a criação e emancipação, foi instalado oficialmente o município em 1º de janeiro de 1993, passando a ter autonomia política e administrativa.

No momento, de acordo com a Proposta Pedagógica (BRASIL, 2015), a escola oferta o EFI, no qual do 1º ao 5º ano a organização curricular é seriada. Do 1º para o 2º ano a promoção é automática e por frequência, enquanto que do 2º ao 5º ano acontece por meio de nota e frequência. A escola oferta, ainda, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Sala de Recursos Multifuncional. O espaço físico da escola é constituído por biblioteca, salas de aulas, pátio, videoteca, cozinha, dispensa, almoxarifado, horta, secretaria, consultório odontológico, laboratório de informática, quadra esportiva coberta, banheiros e refeitório.

Ainda de acordo com o documento supracitado, das 20 horas da jornada de trabalho dos professores, 20% da carga horária destinam-se à hora-atividade, na qual o professor, juntamente com a Equipe Pedagógica, pesquisa, discute e elabora os planejamentos das aulas.

No que se refere ao ensino da LI na escola municipal onde foi realizada a pesquisa, esta é ofertada desde 1994 em forma de projeto e, a partir de 2012, foi implementada ao currículo da escola sob o Parecer nº 076/2011 atendendo às crianças do 1º ao 5º anos, totalizando 196 estudantes.

Atualmente a escola possui uma professora de LI que atua em todas as séries com carga horária de 20 horas semanais ministrando 1 hora de aula semanal em cada turma.

4.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Tendo em vista que o presente estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, cuja observação de mais de um sujeito de pesquisa é de suma importância para que possa haver uma comparação dos dados analisados (RAMPIM, 2010), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos com o ensino da LI na escola investigada, a saber: as secretárias de educação, as diretoras e as professoras de inglês. Dessa forma, traçamos o perfil das entrevistadas a partir de informações fornecidas por elas mesmas por meio das entrevistas.

Com base no aporte teórico que sustenta esta pesquisa, primeiramente elaboramos roteiros de entrevistas com cerca de 25 perguntas para cada uma das participantes para, posteriormente, realizar as entrevistas. Portanto, as entrevistas foram realizadas junto às professoras de LI, às diretoras da escola e às secretárias de educação de três momentos específicos: o primeiro, em 1994, quando o ensino da LI era ofertado por meio de projeto; o

segundo, em 2012, quando a oferta da língua passou a fazer parte do componente curricular; e o terceiro, em 2018, na ocasião da realização desta pesquisa, quando mantém-se a oferta da LI na escola em questão.

Trazemos no Quadro 1 um panorama geral das participantes da pesquisa bem como os três momentos considerados no presente estudo.

Quadro 1- Participantes da pesquisa e seus respectivos momentos de atuação.

Momentos		
<i>1994 – momento no qual a língua inglesa foi inserida em forma de projeto.</i>	<i>2012 – momento no qual a língua inglesa deixou de ser ofertada em forma de projeto para fazer parte do componente curricular sob o Parecer nº 076/2011.</i>	<i>2018 – momento no qual a língua inglesa continua a ser ofertada como disciplina da grade curricular.</i>
Secretárias de Educação		
Denise ¹²³ assumiu o cargo de secretária de educação de 1993 a 1997.	Amanda assumiu o cargo de secretária de educação do município no ano de 2009 a 2012.	Beatriz assumiu o cargo de secretária de educação em 2013 e continua no cargo até o presente momento (2018).
Diretoras		
Cíntia assumiu o cargo de diretora entre 1994 a 2002.	Flávia foi diretora da escola nos anos de 2011 e 2012.	Júlia assumiu o cargo de diretora em 2013 e continua até o presente momento (2018).
Professoras		
Aline ministrou as aulas de língua inglesa de 1994 a 1997.	Adriana assumiu o concurso em 2012 e continua ministrando a disciplina de língua inglesa até o presente momento (2018) ¹²⁴ .	

Fonte: a própria autora.

Na sequência, apresentamos as convenções para transcrição dos dados.

4.7 CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Com base em Tonelli (2005), o quadro 2 explicita as normas utilizadas nas transcrições das entrevistas.

¹²³ Por questões éticas todos os nomes mencionados nos dados foram substituídos por nomes fictícios, os quais foram escolhidos pelas próprias participantes, sendo que algumas optaram por deixar a escolha do codinome a cargo da pesquisadora.

¹²⁴ Ressaltamos que a professora de 2012 e 2018 é a mesma pessoa.

Quadro 2- Convenções para Transcrição dos Dados.

Convenção	Situação
Incompreensão de palavras ou segmentos.	()
Entonação enfática.	MAIÚSCULA
Sinais de prolongação de fala.	...
Falas simultâneas	[]
Pausa na fala	***
Leitura feita pela entrevistada	<i>Itálico</i>
Palavras em inglês	<u>Sublinhado</u>
Risos	###
Trecho falado com risos	<###>
Esclarecimentos da transcritora	{ }

Fonte: a própria autora.

4.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

De forma a atingirmos nosso objetivo geral – estabelecer possíveis contribuições do ensino de inglês nos anos iniciais para a internacionalização do ensino superior – trazemos nesta seção o Quadro 3 no qual apresentamos os objetivos específicos, as perguntas de pesquisa, o *corpus* analisado e as lentes e categorias de análise.

QUADRO 3- QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	CORPUS ANALISADO	LENTE DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1) Identificar as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais no <i>locus</i> investigado	Quais foram as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada?	Transcrições das entrevistas com as secretárias de educação, as diretoras e as professoras dos três	Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994), Mainardes (2006), Shohamy (2006), Nunan (2003), Heller (2010), Santos (2005), Muñoz (2014), Pires	Motivação política, motivação pedagógica, motivação administrativa, motivação mercantilista; contexto de

		momentos (1994, 2012 e 2018).	(2001), Chaguri e Tonelli (2013), Rinaldi e Fernández (2013), Villani (2013), dentre outros autores.	influência, de produção de textos e da prática.
2) investigar as possíveis relações globais e locais que emergem dos discursos dos sujeitos envolvidos na implementação do ensino de inglês no contexto investigado.	Em que medida as relações globais e locais pontuadas pelas participantes de pesquisa nos dão indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior?	Transcrições das entrevistas com as secretárias de educação, as diretoras e as professoras dos três momentos (1994, 2012 e 2018).	Severo (2013); Mello (2013), Shohamy (2006), Crystal (2003; 2005) Bowe, Ball e Gold (1992); Ball (1994; 2004), Mainardes (2006) e Ball e Mainardes (2011); Moita Lopes (2008), Franco (2003), Sharifian (2013) Marson (2017), De Wit (2013), Baumvol e Sarmiento (2016), Azevedo (2013), Knight (2005; 2012); Archanjo (2015), Rocha e Maciel (2015), Quevedo-Camargo e Silva (2017), Garcia (2011), Chaguri e Tonelli 2013, Picanço (2013); Rinaldi e Fernández (2013), Santos (2005; 2008), Pires (2001), dentre outros autores.	Relação global-local e contexto dos resultados e efeitos.

Fonte: a própria autora.

Com base nas categorias apresentadas, as perguntas de pesquisa serão respondidas diante da análise dos dados de pesquisa aqui explicitados de forma a alcançar os objetivos propostos. No capítulo seguinte apresentamos a interpretação e análises dos dados.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por intuito apresentar os resultados das análises dos dados de forma a responder nossas perguntas de pesquisa e, conseqüentemente, alcançar os objetivos propostos. Para isso, retomamos, no Quadro 4, os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho.

Quadro 4 - Objetivos específicos e perguntas de pesquisa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA
1) Identificar as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais no <i>locus</i> investigado.	Quais foram as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada?
2) Investigar as possíveis relações globais e locais que emergem dos discursos dos sujeitos envolvidos na implementação do ensino de inglês no contexto investigado.	Em que medida as relações globais e locais pontuadas pelas participantes de pesquisa nos dão indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior?

Fonte: a própria autora

O capítulo está organizado da seguinte forma: na seção 5.1 – *Identificando as motivações para a implementação da LI nos dizeres das entrevistadas* – apresentamos as análises das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, posto que todas estiveram, de alguma maneira e em algum momento, direta ou indiretamente envolvidas na implementação da LI no contexto investigado. As respostas por elas fornecidas foram analisadas a partir da temática “motivação”. Para essa temática, conforme destacamos no Capítulo 4, no qual apresentamos o percurso metodológico de pesquisa, para a análise dos dados, além de nos apoiarmos no referencial teórico, as categorias de análise foram definidas após a geração dos dados, ou seja, tais categorias emergiram também dos dados e não somente do nosso referencial teórico. Dessa forma, estabelecemos as seguintes categorias de análise: a **motivação política**; 2) a **motivação pedagógica**; 3) a **motivação administrativa** e 4) a **motivação mercantilista**.

No que concerne ao referencial teórico que forneceu lentes para nossas categorias de análise, apoiamo-nos em Bowe e Ball (1992), Ball (1994), Mainardes (2006) e Shohamy (2006) no que tange às políticas; em Nunan (2003), Santos (2005) e Muñoz (2014) – para citar alguns – acerca das crenças para a inserção de LE nos primeiros anos de escolarização; e sobre a importância das LE no que tange à aprendizagem dos alunos com Pires (2001), Chaguri e

Tonelli (2013), Rinaldi e Fernández (2013), Villani (2013), dentre outros.

Na seção 5.1.1, intitulada *Identificando as motivações para a implementação da LI nos dizeres das entrevistadas – respostas advindas dos desdobramentos da pergunta deflagradora*, trazemos a análise dos comentários feitos pelas entrevistadas os quais resultaram dos desdobramentos da pergunta deflagradora e que foram por nós compreendidas também como as motivações para a implementação da LI na escola investigada.

Na seção 5.1.2 – *Respondendo à primeira pergunta de pesquisa* – procuramos, a partir das análises dos dados apresentados nas seções anteriores, responder à pergunta de pesquisa: *Quais foram as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada?*

Na seção 5.2 – *Investigando a relação global-local nos dizeres das entrevistadas* – trazemos a análise das entrevistas sobre a temática “relação global-local”.

Para isso, os dados foram analisados sob as lentes teóricas que sustentam esta pesquisa, mais especificamente com Severo (2013); Mello (2013), Shohamy (2006) e Crystal (2003; 2005) no que concerne às razões para a escolha de uma LE a ser ensinada nas escolas. Acerca das políticas bem como sobre a ACP e os contextos de influência e dos resultados e efeitos pautamo-nos em Bowe, Ball e Gold (1992); Ball (1994; 2004), Mainardes (2006) e Ball e Mainardes (2011). A partir de Moita Lopes (2008), Franco (2003) e Sharifian (2013) no que se refere a aspectos relacionados à globalização, estendendo-se para as relações entre o global-local e o processo denominado glocalização. Acerca da internacionalização com Marson (2017), De Wit (2013), Baumvol e Sarmiento (2016), Azevedo (2013) e Knight (2005; 2012); a partir de Archanjo (2015), Rocha e Maciel (2015), Quevedo-Camargo e Silva (2017) e Garcia (2011) sobre LE; e mais especificamente sobre o ensino de LEC com Chaguri e Tonelli (2013), Picanço (2013); Rinaldi e Fernández (2013), Santos (2005; 2008), Pires (2001), dentre outros autores.

Na seção 5.2.1 procuramos responder à segunda pergunta de pesquisa: em que medida as relações globais e locais pontuadas pelas participantes de pesquisa nos dão indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior?

Portanto, para atingirmos os objetivos de pesquisa a que nos propusemos, analisamos as entrevistas orientadas pelas temáticas advindas dos objetivos específicos estabelecidos.

5.1 IDENTIFICANDO AS MOTIVAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LI NOS DIZERES DAS ENTREVISTADAS

A fim de realizar as entrevistas, elaboramos, previamente, um roteiro de perguntas semiestruturadas¹²⁵ para cada um dos três grupos de entrevistadas, a saber: as secretárias de educação, as diretoras e as professoras atuantes, em três momentos que consideramos cruciais no processo de implementação da LI no contexto investigado. O primeiro momento, em 1994, quando o ensino da LI era, na cidade investigada, ofertado por meio de projeto; o segundo momento, em 2012¹²⁶, quando a língua passou a ser parte do componente curricular e em 2018¹²⁷, quando, na ocasião do desenvolvimento desta pesquisa, mantinha-se a oferta da LI na escola investigada.

Para atingirmos o primeiro objetivo específico – Identificar as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais no *locus* investigado – analisamos as perguntas dos roteiros das entrevistas as quais trazemos no Quadro 5¹²⁸.

Quadro 5 - Perguntas dos roteiros das entrevistas relacionadas à temática motivação.

MOMENTOS	SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO	DIRETORAS	PROFESSORAS¹²⁹
1994	Pergunta 1	Pergunta 1	Pergunta 8
2012	Pergunta 2	Pergunta 1	Pergunta 7
2018	Pergunta 1	Pergunta 2	

Fonte: a própria autora.

Para respondermos a nossa primeira pergunta de pesquisa – Quais foram as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada? – trazemos, nesta seção, a análise dos dados gerados por meio de entrevistas realizadas com as pessoas

¹²⁵ As entrevistas foram orientadas por cerca de 25 perguntas elaboradas a partir do referencial teórico escolhido.

¹²⁶ O Parecer nº 076/2011 de verificação da legalidade da proposta pedagógica da escola investigada foi emitido pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina em 18 de novembro de 2011. No entanto, consideraremos o ano de 2012, pois foi quando efetivamente o parecer passou a contemplar a LI na escola.

¹²⁷ Data de análise dos dados.

¹²⁸ Trazemos no quadro 5 somente os números referentes às perguntas dos roteiros das entrevistas de forma a nortear o leitor quanto a quais perguntas foram analisadas. Nos quadros 6, 7 e 8 traremos as perguntas em si.

¹²⁹ Esclarecemos que nos momentos de 2012 e 2018 temos a mesma professora como participante, visto que ela assumiu as aulas de LI na escola no ano de 2012 e continuou na mesma função em 2018. Portanto, as perguntas foram elaboradas de forma a contemplar os dois momentos.

envolvidas no processo de implementação e manutenção da LI no currículo da escola investigada.

Na **motivação política**, analisamos as respostas das entrevistadas levando em conta, predominantemente, os aspectos políticos concernentes à implementação da LI na escola que foram por elas mencionados. Nessa categoria de análise, ancoramo-nos em Bowe, Ball e Gold (1992), Ball (1994), Mainardes (2006), Shohamy (2006), entre outros, para análise dos dados. A **motivação pedagógica** encontra respaldo em Pires (2001), Chaguri e Tonelli (2013), Rinaldi e Fernández (2013) e Villani, pois consideramos, nessa categoria, as razões para a implementação da língua no que diz respeito aos benefícios desse aprendizado para o aluno, visando sua formação. Na terceira – **motivação administrativa** – analisamos as respostas das entrevistadas que demonstram certa preocupação com as questões administrativas e logísticas da escola, mais especificamente acerca da inclusão das aulas de LI para suprir a professora regente de turma em seu horário de hora-atividade. Nessa motivação, ancoramo-nos em Tanaca (2017), uma vez que essa autora, ao trazer um estudo acerca do Projeto Londrina Global (PLG), destaca, a partir de transcrições de gravações de encontros de formação continuada realizados com as professoras do projeto, “o papel de professoras de LI no PLG como mecanismo gerador de hora-atividade para demais professores” (p. 175). Na última – **motivação mercantilista** – analisamos os aspectos concernentes à inclusão das aulas de LI com vistas à formação do aluno para o futuro, mais especificamente para o mercado de trabalho e para o ingresso em uma instituição de ensino superior (IES), a partir de Heller (2010), Archanjo (2015), Garcia (2011), Picanço (2013), dentre outros autores.

Conforme descrito no Capítulo 4, as entrevistas foram realizadas e analisadas considerando o período de atuação de cada uma das envolvidas, direta ou indiretamente, na implementação da LI no *locus* investigado. Isso foi feito porque compreendemos que as ações desenvolvidas pelas participantes foram, de algum modo, motivadas pelas realidades de cada época e pela função que elas exerciam naquele momento; portanto, para fins de análise, agrupamos os dados a partir do que denominamos de “momento”.

Assim, iniciamos apresentando as análises dos excertos das entrevistas realizadas com a secretária de educação (Denise¹³⁰), a diretora (Cíntia) e a professora (Aline) que exerceram seus cargos no ano de 1994, quando a LI foi inserida na escola em forma de projeto.

¹³⁰ Ressaltamos que todos os nomes mencionados nesta pesquisa são fictícios, de modo a manter o sigilo das participantes obedecendo a questões éticas.

No Quadro 6, apresentamos as perguntas dos roteiros das entrevistas¹³¹ que remetem às questões relacionadas à motivação para a implementação da LI na escola investigada na perspectiva das entrevistadas.

Importa ressaltar que as perguntas arroladas nos roteiros das entrevistas, embora com redações diferentes devido ao cargo que cada participante exercia naquele momento específico, tiveram o mesmo objetivo: *identificar as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais no locus investigado*, a partir da perspectiva de cada uma delas.

É preciso considerar que, em função da natureza do instrumento de geração de dados, isto é, a entrevista, nos excertos analisados trazemos a pergunta indicada no Quadro 6 a qual consideramos a pergunta deflagradora e também perguntas feitas pela pesquisadora com o objetivo de esclarecer algo dito pelas entrevistadas ou para reconduzi-las ao conteúdo da entrevista.

Quadro 6 - Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 1994 sobre a motivação para a implementação da LI na escola.

MOMENTO	SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	DIRETORA	PROFESSORA
1994	Pergunta 1: <i>A senhora poderia contar um pouco sobre a oferta da língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a decisão e o que motivou a tomar essa iniciativa?</i>	Pergunta 1: <i>A senhora poderia contar um pouco sobre a oferta da língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a decisão e o que motivou a tomar essa iniciativa?</i>	Pergunta 8 ¹³² : <i>Saberia me dizer qual foi a principal motivação para implantar a língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a iniciativa?</i>

Fonte: a própria autora.

¹³¹ Conforme apêndices B, C e D.

¹³² Salientamos que o número da pergunta da professora (pergunta 8) é diferente das perguntas da secretária e da diretora (pergunta 1) visto que, conforme explicitamos no Capítulo 4, no decorrer das entrevistas julgamos mais adequado iniciar e finalizar as perguntas das professoras com suas opiniões pessoais. Adequamos os roteiros das professoras dessa forma com o intuito de que as respostas obtidas a partir das demais perguntas não influenciassem em suas opiniões pessoais.

Excerto 1:

Pergunta 1¹³³: *A senhora poderia contar um pouco sobre a oferta da língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a decisão e o que motivou a tomar essa iniciativa?*

- 4 Denise: Então, foi uma decisão que tomamos em conjunto, né, de colocar o inglês na escola, a Cíntia era diretora
 5 na época... porque na verdade foi uma sugestão do prefeito, ele decidiu que queria colocar o inglês na escola e
 6 nós implantamos.
 7 Pesquisadora: E o que motivou a tomar essa iniciativa?
 8 Denise: Ah, eu não sei ao certo, mas acho que ele {o prefeito da cidade} queria melhorar a cidade, né, melhorar
 9 a escola, dar oportunidades para os alunos. Era uma cidade bem pequena, não sei como está agora de população.
 10 Pesquisadora: Pois é, continua sendo bem pequena ainda ### mais ou menos três mil e poucos habitantes.
 11 Denise: Pequena mesmo ### Então, era uma cidade mais rural, né, não tinha empresas... então o prefeito queria
 12 dar oportunidade mesmo pros alunos.

(Entrevista realizada em 24/08/18)¹³⁴.

No excerto 1, a secretária de educação Denise, a partir da pergunta deflagradora, relata iniciativas de diferentes pessoas para a implementação da LI na escola. Primeiramente, a entrevistada aponta que foi uma decisão tomada em conjunto (“foi uma decisão que tomamos em conjunto” – linha 4); na sequência, diz que “na verdade foi uma sugestão do prefeito” (linha 5) da época, e, posteriormente, destaca que ele (o prefeito) “decidiu que queria colocar o inglês na escola” (linha 5).

Encontramos, do nosso ponto de vista, uma contradição na fala da secretária de educação no que concerne à decisão da oferta da LI: afinal, foi uma decisão tomada em conjunto, foi uma sugestão do prefeito ou uma decisão de cima para baixo que precisou ser acatada? Provavelmente essa “confusão” se deve ao fato de que a entrevista foi realizada após mais de 20 anos do fato descrito o que, possivelmente, tenha contribuído para que dados importantes tenham sido esquecidos. Todavia, mesmo considerando essa possibilidade, chama a atenção o uso dos verbos “decidir” e “sugerir” empregados por Denise, pois, segundo ela, ora o prefeito “sugeriu” e ora afirma que ele “decidiu” que a LI fosse implementada na escola.

Recuperamos aqui os apontamentos de Ball (1994) para quem a política é representada de formas diferentes a depender de seus atores e seus interesses. Portanto, de acordo com a fala de Denise, se considerarmos o fato de que o prefeito “decidiu” que a LI passaria a ser ofertada na escola, podemos relacionar essa decisão à **motivação política**, no sentido de *politic*, onde há um interesse político envolvido. Encontramos essa mesma

¹³³ Pergunta do roteiro de entrevista disponível no apêndice B.

¹³⁴ Transcrição da entrevista disponível no apêndice J.

motivação, ainda, quando a entrevistada aponta que a inserção da LI poderia “melhorar a escola” e que, portanto, isso traria, em nosso ponto de vista, credibilidade à gestão da época, como, por exemplo, ao prefeito da cidade, a fim de valorizar aquilo que foi feito no seu mandato.

Além disso, a decisão do então prefeito acerca das questões educacionais pode ser considerada uma política *top-down*, isto é, tomada de cima para baixo, resultante das decisões do governo (SHOHAMY, 2006) quando uma pessoa com maior *status*, neste caso o prefeito, exerce influência nas decisões da cidade, o que, conforme pontua Passoni (2018, p. 43), é “uma maneira autoritária de elaborar políticas”.

Por outro lado, se considerarmos que o prefeito apenas “sugeriu” a implementação da LI naquela escola o que, posteriormente, resultou em uma decisão em conjunto, podemos dar outro foco à interpretação, cuja decisão pode ter sido tomada em uma perspectiva *bottom-up* a partir de grupos da comunidade (SHOHAMY, 2006). Esses grupos podem ser compostos pelos agentes internos, como professores e diretores e externos, por exemplo, a Secretaria de Educação (GONTIJO, 2012), que, juntos, decidiram implementar o inglês na escola.

Ainda conforme o excerto 1, de acordo com Denise uma outra razão que motivou a implementação da LI na escola foi o fato de que o prefeito queria “dar oportunidade para os alunos” (linha 9). Ancoradas nos pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa e, a partir dos critérios de análise por nós estabelecidos, compreendemos essa questão como uma **motivação pedagógica**, cuja oportunidade destacada pela entrevistada pode estar relacionada a uma suposta garantia de igualdade de oportunidades no que tange à aquisição de uma LE. Tal aceção encontra respaldo em Chaguri e Tonelli (2013) que, em discussão sobre a problemática acerca da existência ou não de uma política de ensino-aprendizagem de LEC, destacam que é importante garantir condições para que todos os indivíduos tenham acesso à aprendizagem de LE.

Para Rinaldi e Fernández (2013), a inclusão de uma LE¹³⁵ nos anos iniciais de escolarização pode ser justificada como um elemento de inclusão social, propiciando aos alunos a igualdade de oportunidades. De acordo com Villani (2013), a oportunidade de oferecer o acesso a uma LE nos anos iniciais na rede pública pode ser vista, também, como uma forma de diminuir a discriminação social no país, de forma que todos possam usufruir dos mesmos direitos. Em consonância com esses autores, a inclusão social poderia ser, na nossa perspectiva, uma motivação para a inserção de LE nos anos iniciais. No entanto, tal aspecto não foi

¹³⁵ No caso de sua pesquisa, a inclusão da Língua Espanhola, mais especificamente.

ressaltado por nenhuma das entrevistadas e, tendo elegido categorias de análise a partir do referencial teórico e dos dados analisados, não consideramos a inclusão social como uma motivação por si só.

Todavia, Denise, a secretária de educação de 1994, ao apontar também que a motivação para a implementação da LI na escola se deu pelo fato de que o prefeito “queria melhorar a cidade” e “melhorar a escola” (linhas 8 e 9), nos dá margem a outras interpretações. Considerando o fato de que ele queria “melhorar a cidade”, visto que essa era “bem pequena”, era “mais rural” e que “não tinha empresas”, inferimos haver uma **motivação mercantilista**, na qual a língua passa a ter um valor de troca (garantia de emprego, por exemplo), no qual há o interesse na linguagem como uma mercadoria (HELLER, 2010). Portanto, concluímos que a motivação estaria em beneficiar a cidade e não o aluno.

Nesse cerne, corroboramos Garcia (2011) ao apontar que o ensino de LE estabelece uma relação em maior escala com o mercado globalizado ao invés de uma preocupação com os benefícios pedagógicos. Mesmo que um esteja relacionado ao outro, ou seja, ainda que a preocupação com o mercado de trabalho seja, em certa medida, legítima, o que defendemos é que o ensino de LE nas escolas públicas de EFI deve estar preocupado com o “aqui-e-agora” (PIRES, 2001, p. 43) e não somente com o futuro.

Nesse sentido, uma das principais motivações para a aprendizagem de uma LE pode estar relacionada ao “conseguir um emprego”, possuir um “diferencial” na competição para a entrada no mercado de trabalho, deixando de lado o ensino de LE voltado à formação humana, à “formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (VILLANI, 2013, p. 6). Reiteramos que, do nosso ponto de vista, uma situação – a possibilidade de conseguir um emprego melhor – não invalida a outra – formação do cidadão. Todavia, acreditamos ser preciso conscientizar as pessoas de que a aprendizagem de uma LE não “serve”, no sentido utilitarista do termo, somente para conseguir um emprego melhor no futuro, pelo menos, em nossa concepção, esse não deveria ser o objetivo central para a oferta de LE nas escolas.

Na sequência, apresentamos a análise do excerto 2 com as respostas obtidas por meio da entrevista realizada com Cíntia, diretora de 1994.

Excerto 2:

Pergunta 1¹³⁶: *A senhora poderia contar um pouco sobre a oferta da língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a decisão e o que motivou a tomar essa iniciativa?*

4 Cíntia: Então foi... foi sugerido pela supervisora né, é... ainda ela comentou que seria bom porque a criança é...
5 eles aprendem melhor né [...]

6 Ai nós fomos pra Londrina no núcleo e lá nós conversamos e foi sugerido assim que a gente fizesse um estudo
7 né, pra ver se ia ter aceitação [...]

29 [...] o objetivo era *proporcionar conhecimento aos alunos dando oportunidade para que possam ter*
30 *conhecimento, resgatar a função social educacional [...]*

(Entrevista realizada em 26/04/18)¹³⁷

No excerto 2, Cíntia aponta que a inserção das aulas de LI na escola foi uma sugestão da supervisora da época, pois, nas palavras dela, a mesma acreditava que a criança “aprende melhor” (linha 5) e, nesse sentido, a motivação estaria relacionada à suposta vantagem de introduzir a LI nos anos iniciais pelo fator idade. Portanto, identificamos na fala da entrevistada a **crença** de que quanto mais cedo a criança for exposta a uma LE, maior será a garantia de aprendizagem; no entanto, estudos mostram que a idade já não é mais o único fator a ser considerado para a aprendizagem de LE (MUÑOZ, 2014; GARCIA, 2011; NUNAN, 2003, dentre outros). Essa **crença** de que criança “aprende melhor” destacada pela entrevistada parece indicar uma **motivação pedagógica** para a inserção da LI na escola, cujo foco da aprendizagem do idioma estaria voltado ao aluno.

Estudo realizado por Nunan¹³⁸ (2003) revela que a idade de inserção dos alunos às aulas de LI tem diminuído e que tal fato está relacionado à importância do inglês como língua global e à crença de que quando se trata da aprendizagem de uma LE, quanto antes, melhor. A esse respeito, trazemos as contribuições de Muñoz (2014) ao apontar que a pouca idade do aluno na aprendizagem de uma LE não garante, por si só, altos níveis de proficiência, pois é necessária uma exposição abundante e uso da linguagem de forma a adquirir maior aquisição na LE. Portanto, “o contato intensivo dos alunos com a língua estrangeira, tanto dentro quanto fora da sala de aula, beneficiará positivamente sua taxa de aprendizado e aprimorará seu envolvimento com o idioma¹³⁹” (MUÑOZ, 2014, p. 25). Nesse sentido, concordamos com a autora ao considerar que uma forma de melhorar o aprendizado de qualquer LE nos anos iniciais

¹³⁶ Pergunta do roteiro de entrevista disponível no apêndice C.

¹³⁷ Transcrição da entrevista disponível no apêndice K.

¹³⁸ Pesquisa que investigou o impacto do inglês como língua global em alguns países da Ásia como China, Hong Kong, Japão, Coreia, Malásia, Taiwan e Vietnã.

¹³⁹ [...] learners’ intensive contact with the foreign language both inside and outside the classroom will positively benefit their learning rate and enhance their engagement with the language.

deva estar mais pautada na preocupação em maximizar o acesso a ela bem como sua qualidade de ensino do que, exclusivamente, na redução da idade de início da aprendizagem.

A esse respeito, trazemos ainda as considerações de Santos (2005) ao apontar que as crenças são formas de conhecimento que os indivíduos adquirem pelo processo de transmissão cultural e que irão influenciar na formação da identidade social dos sujeitos. Dessa forma, podemos relacionar essa crença de que “criança aprende melhor”, citada pela entrevistada, com o **contexto de influência** formulado por Bowe e Ball (1992), pois, conforme os dados apontam, a inserção da LI na escola investigada aconteceu, dentre os outros fatores já mencionados, por influência da crença por parte da supervisora da época de que o fator idade contribui para a aprendizagem de um idioma.

Ainda de acordo com a entrevistada, em 1994 a implementação das aulas de inglês aconteceu com o intuito de oportunizar aos alunos o conhecimento daquela LE e de resgatar a função socioeducacional (“proporcionar conhecimento aos alunos dando oportunidade para que possam ter conhecimento, resgatar a função social educacional” – linhas 29 e 30). Assim, identificamos em sua fala, novamente, uma **motivação pedagógica**, a qual podemos justificar pelo que apontam as DCEs de Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008, p. 52) ao destacarem a importância do “resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica” que, a nosso ver, está relacionada ao desenvolvimento do aluno como sujeito crítico e transformador da sociedade em que vive.

No excerto 3, a seguir, recuperamos as respostas da professora de 1994, Aline.

Excerto 3:

Pergunta 8¹⁴⁰: *Saberia me dizer qual foi a principal motivação para implantar a língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a iniciativa?*

126 Aline: Olha, pelo que eu soube era mesmo o prefeito. Ele queria melhorar a educação do pessoal porque
127 {nome da cidade} era uma cidade que não tinha parque industrial, indústria, alguma coisa, então ele achava
128 que se... vamos dizer preparasse melhor o cidadão ele talvez teria condições de um emprego melhor, né, ou
129 alguém trazer alguma coisa, né, então ele teria uma população de melhor qualidade em termos de cultura né.

(Entrevista realizada em 15/06/18)¹⁴¹

A partir da análise do excerto 3, podemos identificar nas respostas obtidas pela entrevista realizada com Aline certa semelhança àquelas obtidas pela secretária de educação (Denise), pois ambas sinalizam que a inserção da LI na escola em 1994 foi uma iniciativa pessoal do prefeito, a qual podemos relacionar a uma **motivação política**. Além disso, Aline

¹⁴⁰ Pergunta do roteiro de entrevista disponível no apêndice D.

¹⁴¹ Transcrição da entrevista disponível no apêndice L.

destaca que a cidade carecia de indústrias que pudessem oportunizar empregos para as pessoas (“era uma cidade que não tinha parque industrial, indústria” – linha 127), portanto, ela acredita que a iniciativa de implementar a LI na escola foi do prefeito com o objetivo de propiciar uma melhor preparação das pessoas da cidade, pois, dessa forma, elas talvez pudessem ter condições de conseguir um emprego melhor (“preparasse melhor o cidadão ele talvez teria condições de um emprego melhor” – linha 128).

Mais uma vez a preocupação em “conseguir um emprego melhor” possui, a nosso ver, um caráter mercadológico, ou seja, uma **motivação mercantilista**, conforme já apresentado anteriormente. Nesse sentido, persiste a crença de que aprender inglês é sinônimo de garantia de melhores condições de emprego; todavia, embora essa seja uma preocupação legítima, não se pode afirmar com absoluta certeza que a aprendizagem de LE precoce assegura por si só ao aprendiz o ingresso no mercado de trabalho futuramente. A esse respeito, Pires (2011) aponta que a inserção cada vez mais cedo de LE, principalmente da LI, tornou-se uma realidade das escolas e que isso está relacionado a uma preocupação dos pais em garantir um futuro estável para seus filhos no que diz respeito à qualificação profissional, acreditando que o acesso o quanto antes à LI lhes trará maiores possibilidades de competir por um lugar no mercado de trabalho.

Todavia, Aline, ao destacar que com a inserção da LI na escola o aluno “talvez” tivesse melhores condições de conseguir um emprego futuramente, parece ter consciência de que a aprendizagem da LI em si não irá garantir que o aluno conseguirá um emprego melhor, visto que “talvez” indica uma possibilidade.

Por fim, a entrevistada aponta que, com a inserção da LI na escola, o prefeito “teria uma população de melhor qualidade em termos de cultura” (linha 129). Ainda que Aline não tenha explicitado em que sentido ela se refere à cultura, trazemos o exposto por Ferreira (2013, p. 13):

o que justifica que crianças aprendam uma LE, é para ter acesso as diferentes culturas existentes e que as circundam, e através dessas diferentes culturas saber valorizar e conviver com pessoas de diferentes raças, etnias, gêneros, idades, orientações religiosas e assim ensinar através da LE e poder entender a noção de cidadania e ética e que perpassam os valores culturais de cada cidadão.

Nesse sentido, estabelecemos essa relação entre cultura e mercado de trabalho pontuada pela entrevistada com os apontamentos de Ferreira (2013), pois ao apontar que o prefeito “teria uma população de melhor qualidade em termos de cultura”, estaria relacionada ao mercado de trabalho no sentido de que a pessoa saiba valorizar e conviver com outras de

culturas diferentes da sua.

Buscando ainda respondermos à primeira pergunta de pesquisa – Quais foram as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada? – passamos a trazer a análise das entrevistas realizadas com as participantes atuantes na escola em 2012, quando a LI deixou de ser projeto para ser disciplina da grade curricular, a saber: Amanda (secretária de educação), Flávia (diretora) e Adriana (professora).

Quadro 7- Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 2012 sobre a motivação para a implementação da LI na escola.

MOMENTO	SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	DIRETORA	PROFESSORA
2012	Pergunta 2: <i>Por que foi decidido transformar a língua inglesa de projeto para disciplina? De quem foi a decisão e o que motivou a tomar essa iniciativa?</i>	Pergunta 1: <i>Poderia contar sobre o que motivou a decisão de transformar a língua inglesa de projeto para disciplina da grade curricular? De quem foi a iniciativa?</i>	Pergunta 7: <i>Saberia me dizer qual foi a principal motivação para implantar a língua inglesa nos anos iniciais como parte do currículo da escola? De quem foi a iniciativa?</i>

Fonte: a própria autora.

Excerto 4:

Pergunta 2¹⁴²: *Por que foi decidido transformar a língua inglesa de projeto para disciplina? De quem foi a decisão e o que motivou a tomar essa iniciativa?*

- 9 Amanda: Mas não era, não era como grade curricular, né, e nós implantamos. Porque, assim, a gente via a
10 necessidade, né, do inglês ser importante, apresentar uma outra língua pra criança, né, então que isso, assim, não
11 fosse interrompido, que desse continuidade então, dentro da proposta, a gente tinha uma certeza que ele ia seguir,
12 né.
13 Pesquisadora: Aham, então estando, é, em forma de parecer era uma forma de...
14 Amanda: Era uma segurança, né, da gente continuar com o projeto, né, que iniciou como projeto.
15 Pesquisadora: Aham, certo. E por que foi decidido, então, transformar de projeto pra disciplina?
16 Amanda: É, para os alunos, de terem esse conhecimento, né, eles gostam né, eles adoram [...]
19 Pesquisadora: Então a decisão de tomar essa iniciativa, né, essa motivação, foi de quem?
20 Amanda: Essa decisão, na verdade, foi em conjunto, foi com a equipe, né, lá da secretaria de educação da época,
21 que era eu e a Renata {coordenadora da escola} e nós sentamos com a Flávia porque ela era a diretora na época,
22 as coordenadoras pedagógicas [...]

¹⁴² Pergunta do roteiro de entrevista disponível no apêndice E.

(Entrevista realizada em 06/03/18)¹⁴³

De acordo com Amanda, secretária de educação de 2012, a decisão de transformar a LI de projeto para disciplina da grade curricular foi tomada em conjunto (linha 20), ou seja, com a equipe da Secretaria de Educação da época, a diretora e as coordenadoras pedagógicas. Amanda destaca diferentes motivações para a implementação da língua na grade curricular, sendo a primeira delas a importância atribuída à LI, vista como uma necessidade dada a relevância da língua nos dias atuais (“necessidade, né, do inglês ser importante” – linha 10).

A esse respeito, relacionamos a resposta da entrevistada com o movimento da globalização, pois, com seu avanço, a LI passou a despertar maior interesse político, econômico, cultural e social (CRYSTAL, 2005; CHEDIAK, 2017), passando a fazer parte dos interesses da sociedade e, com isso, as escolas começaram, em maior escala, a ofertá-la no currículo.

Nesse sentido, conforme explicita Crystal (2005), uma língua se torna mundial pelo suposto poder das pessoas que a falam, dentre eles: o **poder político**, o qual manifestou-se sob forma do colonialismo, levando o inglês pelo mundo desde o século XVI; o **poder tecnológico**, vinculado à Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX, quando mais da metade das pessoas que fizeram essa revolução trabalhavam utilizando a LI; além, ainda, das pessoas que viajavam para a Grã-Bretanha e, mais tarde, para os Estados Unidos para aprenderem as novas tecnologias, pois também tinham que utilizar o inglês; o **poder econômico** dos Estados Unidos, no século XIX, com o aumento da população, o que acrescentou muito ao número de falantes da LI no mundo; e o **poder cultural**, por meio das influências, principalmente dos norte-americanos, no século XX, manifestadas em “quase todas as instâncias da vida” (CRYSTAL, 2005, p. 23). Portanto, os “poderes” destacados pelo autor poderiam justificar os dizeres da entrevistada quanto à motivação para a inserção da LI na escola, isto é, o inglês visto como importante e necessário.

A segunda motivação encontrada nos dizeres de Amanda diz respeito à garantia de continuidade da língua na escola, pois há, em sua fala, certa preocupação em assegurar, dentro da proposta pedagógica, a continuidade do ensino da LI sem que houvesse interrupção (“que isso, assim, não fosse interrompido, que desse continuidade” – linhas 10 e 11). A esse respeito, identificamos uma **motivação pedagógica** na qual a preocupação estaria voltada ao aluno, isto é, como uma “segurança” (linha 14) de que o aluno poderá usufruir das aulas de LI até a

¹⁴³ Transcrição da entrevista disponível no apêndice M.

conclusão do EFI, pois, a partir do momento em que fizesse parte da proposta pedagógica, o idioma não poderia mais ser retirado.

Aqui, relacionamos a mudança da LI de projeto para disciplina do componente curricular à questão da instabilidade da oferta de LE nos primeiros anos escolares no Brasil, pois, uma vez que não há obrigatoriedade para sua oferta nessa etapa de escolarização (BRASIL, 2010), com documentos que assegurem e deem respaldo às instituições de ensino, não há garantias de que ela será permanente.

Nesse sentido, tendo em vista o aumento de escolas tanto privadas quanto públicas que passaram a ofertar uma LE já nos anos iniciais de escolarização, ressaltamos a importância da criação de políticas linguísticas (ROCHA, 2006; CHAGURI; TONELLI, 2013; GIMENEZ, 2013) que possam subsidiar as escolas que ofertam a LI em seu currículo, garantindo, dessa forma, a continuidade da oferta, sem que haja interrupções. Assim sendo, retomando o objetivo geral desta pesquisa – Estabelecer possíveis contribuições do ensino de inglês nos anos iniciais para a internacionalização do ensino superior – buscamos, no Capítulo 3, tecer relações entre a internacionalização do ensino superior e a educação básica, mais especificamente ao ensino de LE no EFI.

Acreditamos que a chave para o sucesso das IES nas questões relativas à internacionalização possa estar relacionada a um investimento na educação básica (como a inserção de LE de forma compulsória desde o EFI), pois acreditamos que o contato do aluno com a LI desde os anos iniciais, com professores capacitados, um ensino de qualidade e sem interrupção para as etapas posteriores, possa beneficiá-lo, quando/se um dia o mesmo ingressar em uma IES e for exposto a situações de internacionalização. Nesse cerne, acreditamos que, se houvesse essa preocupação com a educação básica, talvez não fossem necessários grandes investimentos por parte do governo por meio de criações de programas voltados a alunos do ensino superior (como os programas IsF-Inglês e IsF) como forma de remediar a falta de investimento para com as LE desde a base.

A **motivação pedagógica** também pôde ser identificada na fala de Amanda ao apontar que a mudança da LI dentro da escola de projeto para disciplina da grade curricular seria “para os alunos, de terem esse conhecimento, né, eles gostam né, eles adoram” (linha 16). Portanto, relacionamos seus dizeres à oportunidade de os alunos serem apresentados, formalmente, à LI já nos primeiros anos escolares, conforme também destacamos anteriormente nas análises dos excertos da secretária de educação e da diretora, ambas atuantes no ano de 1994. Para Chaguri e Tonelli (2013, p. 40) a oferta de uma LE nos anos iniciais poderá, dentre outros aspectos, “desenvolver no aluno a capacidade de adquirir novos conhecimentos” e

alargar o círculo de relações da criança, com objetivos orientados para a formação de futuros cidadãos. Portanto, as considerações dos autores podem ser utilizadas para subsidiar a fala da entrevistada sobre a importância do ensino da LI já nos anos iniciais como fonte de conhecimento para os alunos.

Na sequência, no excerto 5, trazemos as respostas obtidas a partir da entrevista realizada com Flávia, diretora de 2012.

Excerto 5:

Pergunta 1¹⁴⁴: *Poderia contar sobre o que motivou a decisão de transformar a língua inglesa de projeto para disciplina da grade curricular? De quem foi a iniciativa?*

6 Flávia: Ah, na verdade, pelo que eu me lembro, é... como já tinha o projeto, né, aí, como foi uma obrigatoriedade
7 passar por disciplina e como a gente percebeu que o projeto era algo que estava dando certo dentro da escola, né,
8 então a gente, foi resolvido manter. Então, em cumprimento da lei e por algo que tá dando certo, foi mantido.

(Entrevista realizada em 13/02/18)¹⁴⁵

No excerto 5, Flávia destaca que a motivação para a mudança da oferta da LI de projeto para disciplina do componente curricular foi por uma obrigatoriedade (“como foi uma obrigatoriedade passar por disciplina” – linhas 6 e 7) e, em suas palavras, “em cumprimento da lei” (linha 8). A motivação apontada por ela, em nosso entendimento, aconteceu simplesmente pelo fato de cumprir uma lei, desconsiderando todas as razões destacadas pelas entrevistas com as demais participantes como, por exemplo, a preocupação descrita por elas acerca da importância que a LI exerce nos dias atuais, a crença de que criança aprende mais rapidamente, dentre outras.

Portanto, podemos relacionar a fala da diretora ao **contexto de produção de textos** (BOWE et al., 1992), pois é nele que os textos políticos são concretizados em forma de documentos oficiais e não oficiais, como, por exemplo, “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Nessa perspectiva, podemos inferir, a partir da resposta de Flávia, que a LI foi transformada para disciplina pelo fato de cumprir com a determinação de documentos oficiais. No entanto, a entrevistada não deixa claro qual foi a lei que determinou a inserção da LI na escola como disciplina do componente curricular ou em que sentido tornou-se uma obrigatoriedade.

¹⁴⁴ Pergunta do roteiro de entrevista disponível no apêndice F.

¹⁴⁵ Transcrição da entrevista disponível no apêndice N.

Ainda que não possamos afirmar com exatidão, a partir dos dados é possível relacionar esta lei mencionada pela entrevistada com os únicos documentos oficiais da escola em questão, isto é, o Parecer nº 076/2011 que instituiu a LI como parte do currículo da escola e a Proposta Pedagógica. Importa recuperar aqui o exposto no capítulo metodológico acerca do instrumento entrevista. Conforme explicitam Bogdan e Biklen (1994) e Richards (2003), é necessário que o entrevistador encoraje o entrevistado a adicionar mais detalhes a sua resposta como, por exemplo, por meio de perguntas mais direcionadas e utilizando de exemplos para ilustrar sua opinião sobre o assunto. Todavia, assumimos que, em alguns momentos, essas questões nos passaram despercebidas e, por isto, não solicitamos, no decorrer delas, para que as entrevistadas esclarecessem alguns pontos (como o citado acima a respeito da análise do excerto 5), deixando, assim, a análise mais restrita.

Trazemos, na sequência, a análise do excerto 6 com as respostas obtidas pela professora de LI de 2012 e 2018, Adriana.

Excerto 6:

Pergunta 7¹⁴⁶: *Saberia me dizer*¹⁴⁷ qual foi a principal motivação para implantar a língua inglesa nos anos iniciais como parte do currículo da escola? De quem foi a iniciativa?

44 Adriana: Na verdade eu não tive participação na implantação, mas eu acho que... eu não sei, mas eu via
45 assim como um interesse da própria administração na época de trazer o inglês pra eles como fonte de
46 conhecimento, algo a mais, né, pra que também se tornasse mais interessante pra eles, né. Então eu via dessa
47 forma, eu percebi isso, sabe, que eles queriam algo a mais, dar essa oportunidade pra eles, para os alunos.

(Entrevista realizada em 10/06/18)¹⁴⁸

Adriana aponta que não teve participação na implementação da LI na escola, visto que, quando ela foi chamada para assumir as aulas de LI na escola em 2012, todo o processo de implementação já estava instaurado, mas que, na sua opinião, a inserção no currículo em 2012 surgiu do interesse da administração da época com o objetivo de apresentar o inglês para os alunos como “fonte de conhecimento, algo a mais” (linhas 45 e 46) e para dar oportunidade aos alunos.

Identificamos na fala da professora o saber inglês como sinônimo de conhecimento, do qual, conforme pontua Vicentin (2013, p. 5-6), “no mundo contemporâneo, ter acesso às

¹⁴⁶ Pergunta do roteiro de entrevista disponível no apêndice G.

¹⁴⁷ Utilizamos a expressão “saberia me dizer”, visto que, quando a professora foi contratada para assumir as aulas de inglês na escola, o processo de implementação já estava consolidado e que, portanto, a mesma não teve participação nas decisões relacionadas a esse processo.

¹⁴⁸ Transcrição da entrevista disponível no apêndice O.

línguas faladas em outras nações nos permite, com frequência, adentrar infinitas possibilidades de novos conhecimentos”. Portanto, relacionamos seus dizeres à **motivação pedagógica**, visto que a entrevistada parece acreditar que essa motivação surgiu pensando, de fato, no aluno; no entanto, em nossa concepção, não deixou de ser, também, uma **motivação política**, já que, por trás do “interesse da própria administração na época de trazer o inglês pra eles como fonte de conhecimento” (linhas 45 e 46), houve, também, um interesse político.

Levando em conta o fato de que a inserção da LI na escola como parte do componente curricular ocorreu após a criação de um documento oficial – o Parecer nº 076/2011 – podemos relacioná-la ao **contexto de produção de texto**, o qual está voltado à criação de textos políticos que são concretizados em forma de documentos oficiais, no caso desta pesquisa o Parecer nº 076/2011; e ao **contexto de prática** onde as ações serão efetuadas de acordo com a interpretação do texto político pelos atores envolvidos (BOWE et al., 1992; MAINARDES, 2006).

Além disso, Adriana parece acreditar que a inserção da LI na escola aconteceu com o intuito de se tornar “mais interessante pra eles” (linha 46), isto é, para os alunos; no entanto, é importante analisar em que sentido, na concepção da professora entrevistada, a LI pode despertar esse interesse no aluno. A esse respeito, trazemos os apontamentos de Pires (2011) ao considerar que o despreparo ou a falta de experiência do professor para trabalhar com crianças pode acarretar sérios problemas, dentre eles a aversão da criança à LE sendo ensinada. Portanto, para que se torne “mais interessante” para os alunos, é necessário, também, que o professor possua, dentre outros fatores, “qualificação profissional tanto em educação infantil quanto na língua estrangeira” (PIRES, 2011, p. 109) de forma que o ensino se torne eficiente e interessante. A esse respeito, esclarecemos que, ainda que não possamos afirmar que a qualificação garante qualidade, é importante ressaltar que a falta de qualificação profissional em LE nos anos iniciais pode trazer consequências sérias à aprendizagem dos alunos.

Na sequência, no Quadro 8, apresentamos as perguntas relacionadas à temática “motivação” as quais foram feitas às participantes da pesquisa atuantes no ano de 2018: a secretária de educação e a diretora, respectivamente.

Quadro 8- Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 2018 sobre a motivação para implementação da LI na escola.

MOMENTO	SECRETÁRIA	DIRETORA	PROFESSORA¹⁴⁹
----------------	-------------------	-----------------	---------------------------------

¹⁴⁹ Salientamos que, tendo em vista que a professora de 2012 e de 2018 é a mesma pessoa, a pergunta feita a ela foi analisada anteriormente.

	DE EDUCAÇÃO		
2018	<p>Pergunta 1: <i>A senhora poderia contar um pouco sobre o Parecer que tornou a língua inglesa parte do currículo da escola? Poderia contar sobre o processo de aprovação nas instâncias?</i></p>	<p>Pergunta 2: <i>Quais os objetivos da escola em ofertar a língua inglesa para as crianças destes anos escolares? Qual a motivação?</i></p>	-----

Fonte: a própria autora.

Excerto 7:

Pergunta 1¹⁵⁰: *A senhora poderia contar um pouco sobre o parecer que tornou a língua inglesa parte do currículo da escola? Poderia contar sobre o processo de aprovação nas instâncias?*

4 Beatriz: É, na verdade, assim, é... quando foi dado esse parecer de 2011 eu não estava na secretaria ainda, eu não
5 era secretária, né. Mas eu me lembro assim, que o inglês já foi colocado lá atrás na escola [...]
9 mas a gente tinha como grade nossa, né. A partir daí então o núcleo foi, é... assim, várias escolas, principalmente
10 as de Londrina começaram a ter o inglês também [...]
15 [...] tudo. Eu falo assim que até mesmo pela **IMPORTÂNCIA** de ser dada à língua inglesa mesmo ou qualquer
16 outra língua estrangeira dentro do fundamental.

(Entrevista realizada em 12/04/18)¹⁵¹

No excerto 7, Beatriz (secretária de educação de 2018) aponta que a implementação da LI na escola aconteceu por influência da cidade de Londrina (“várias escolas, principalmente as de Londrina, começaram a ter o inglês também” – linhas 9 e 10). Identificamos aqui como uma das motivações o **contexto de influência**. Esse contexto, formulado por Bowe, Ball e Gold (1992), está presente no discurso da entrevistada, pois mostra que a política local está relacionada a outros contextos, nesse caso, mais especificamente à cidade de Londrina. Tal fato pode estar relacionado, ainda, ao alto nível de influência econômica, comercial e política que Londrina exerce no Paraná e na região Sul-brasileira (SECCATO, 2016).

No entanto, é importante frisar que Londrina passou a ofertar a LI nas escolas de EFI por meio do PLG somente no ano de 2008 (SECCATO, 2016; TANACA, 2017), enquanto que a cidade investigada nessa pesquisa teve a LI implementada no ano de 1994 (por meio de

¹⁵⁰ Pergunta do roteiro de entrevista disponível no apêndice H.

¹⁵¹ Transcrição da entrevista disponível no apêndice P.

projeto), isto é, muito antes de Londrina. Portanto, desde o início desta pesquisa, esse fato nos chamou a atenção e nos fez refletir sobre quais motivos teriam levado o município que investigamos a ofertar o inglês muito antes de tantos outros, município esse com cerca de 3.000 habitantes e voltado à área agrícola.

A entrevistada considera, ainda, que a implementação ocorreu devido à importância que é dada à LI (“pela IMPORTÂNCIA de ser dada à língua inglesa” – linha 15). A esse respeito, Crystal (2005) pontua que o inglês tem ganhado esse *status* de língua global impulsionado pela necessidade de uma língua comum, sendo usado em larga escala tanto numérica quanto geograficamente. Todavia, a entrevistada parece reconhecer que essa importância não é atribuída somente à LI, ao apontar que “qualquer outra língua estrangeira dentro do fundamental” (linhas 15 e 16) também tem esse caráter de importância.

Conforme explicitamos no Capítulo 1, ainda que esta pesquisa seja um estudo de caso que investigou a inserção especificamente da LI, não desconsideramos a importância que outras LE exercem na formação integral dos alunos. Por essa razão, adentramos, aqui, nas questões concernentes ao plurilinguismo, o qual tem ganhado importância no que tange à aprendizagem de uma maior variedade de línguas (EUROPA, 2001). Assim, reconhecemos a importância que as LE em geral desempenham na formação do aluno e que este deve ter o direito ao contato com outros idiomas, ademais da LI, desde os primeiros anos de escolaridade (EI e EFI).

Visto que a secretária não especificou em que sentido a LI (ou “qualquer outra língua estrangeira dentro do fundamental” – linhas 15 e 16) é importante, podemos relacioná-la à **motivação pedagógica** se levarmos em conta o fato de que a entrevistada esteja considerando a aprendizagem da língua como benefício para os alunos.

No excerto 8, trazemos as respostas obtidas por meio da entrevista realizada com Júlia, diretora de 2018.

Excerto 8:

Pergunta 2¹⁵²: *Quais os objetivos da escola em ofertar a língua inglesa para as crianças destes anos escolares? Qual a motivação?*

- 7 Júlia: Bom, na verdade ela não é obrigatória ainda, né, nos anos iniciais como você bem deve saber, então nós
8 acreditamos que quanto antes ele tiver contato com uma outra língua, né, que ele... pra ele é melhor e segundo
9 Piaget também a criança de 7 a 11 anos ela tem um poder maior de assimilação, então a gente introduzindo isso
10 nos anos iniciais a gente acredita que eles vão assimilar melhor.

¹⁵² Pergunta do roteiro de entrevista disponível no apêndice I.

(Entrevista realizada em 08/04/18)¹⁵³

No excerto 8, Júlia aponta como motivação para a inserção das aulas de LI na escola a questão do “quanto antes melhor”, igualmente destacado pela diretora de 1994. Nesse sentido, relacionamos a fala da diretora ao fator **crença**, visto que a entrevistada possui a crença de que “a criança de 7 a 11 anos ela tem um poder maior de assimilação” (linha 9) acreditando que inserindo já nos anos iniciais “eles vão assimilar melhor” (linha 10). Além disso, percebemos que essa crença possa ter influenciado na implementação do idioma na escola; portanto, a relacionamos, ainda, ao **contexto de influência** (BOWE; BALL, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006), isto é, quando outras questões influenciam nas tomadas de decisões. Ademais, tal aspecto parece indicar uma **motivação pedagógica**, ou seja, pensando nas vantagens da aprendizagem da LI para os alunos.

Nesta seção, analisamos as respostas das entrevistadas exclusivamente a partir das perguntas deflagradoras, as quais foram apresentadas nos quadros 6, 7 e 8. Todavia, conforme anunciamos no início deste capítulo de análise, no decorrer das entrevistas as participantes teceram comentários os quais foram por nós considerados desdobramentos das perguntas deflagradoras. Compreendemos que tais comentários, igualmente relevantes para esta pesquisa, também estão relacionados à temática “motivação” e mereciam ser analisados posto que poderiam contribuir para alcançarmos o nosso objetivo de pesquisa. Isso posto, na próxima seção, 5.1.1, apresentamos as análises desses excertos separadamente.

5.1.1 IDENTIFICANDO AS MOTIVAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LI NOS DIZERES DAS ENTREVISTADAS – RESPOSTAS ADVINDAS DOS DESDOBRAMENTOS DA PERGUNTA DEFLAGRADORA

Conforme descrito no Capítulo 4, optamos como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada, pois esta é caracterizada pela combinação de perguntas abertas e fechadas (MINAYO, 2008), possibilitando, assim, certa flexibilidade sem, contudo, se prender, exclusivamente, à pergunta inicialmente formulada, uma vez que permite aos sujeitos responderem aos questionamentos de acordo com um ponto de vista pessoal (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Tendo em vista tais características, espera-se que o entrevistado responda à pergunta feita pelo entrevistador, mas, em muitos casos, a entrevista permite comentários não esperados ou ainda observações que, além de responder à questão específica, tratam de outros

¹⁵³ Transcrição da entrevista disponível no apêndice Q.

aspectos decorrentes dela e igualmente importantes. Considerando isso, trazemos as análises de comentários advindos dos desdobramentos da pergunta deflagradora e outros desencadeados de temáticas diferentes daquelas inicialmente abordadas, mas que são essenciais, no caso desta pesquisa, para a compreensão da inserção da LI na escola investigada.

Importa ressaltar, ainda, que nesta seção os comentários das entrevistadas não serão analisados conforme os momentos (1994, 2012 e 2018) como fizemos na seção anterior, mas a partir das respostas que se aproximam. Optamos por analisar dessa forma de modo a poder tecer comparações e/ou aproximações entre os dizeres das entrevistadas.

Iniciamos analisando os excertos 9, 10, 11 e 12 referentes à secretária de educação de 2012 (Amanda), à secretária de educação de 2018 (Beatriz), à diretora de 2018 (Júlia) e à professora de 1994 (Aline), respectivamente. Os comentários tecidos pelas participantes nesses excertos abordam a questão da hora-atividade da professora regente, isto é, o momento no qual ela se ausenta da sala de aula para poder realizar seu planejamento semanal. Portanto, essa é a problemática a qual pretendemos analisar a seguir.

No excerto 9, trazemos os comentários da secretária de educação de 2012 (Amanda). Quando perguntamos a ela se a decisão de implementar a LI na escola havia sido inspirada em outras cidades, a entrevistada, após responder à pergunta formulada, nos desdobramentos comenta a questão da hora-atividade da professora regente.

Excerto 9:

79 Amanda: Não, não, não, veio assim na época ela veio mesmo implanta da assim de... de pesquisas e não em outra
80 cidade, mas assim, o que a gente poderia implantar? Porque necessitava da hora atividade de pro professor. Você
81 entendeu? E isso foi tudo aí, necessitava aquela hora de planejamento para o professor. Então o que a gente vai
82 enquadrar nessa, nessa hora pro professor ter pra planejar, desenvolver suas atividades né, que era necessário um
83 tempo pro professor. Então analisando, na época nós colocamos Literatura Infantil, Inglês, né? Tinha ensino
84 religioso também que tinha na época e informática. É, depois com o tempo que a gente adequou, na época a
85 gente colocou é... Artes... mudaram algumas disciplinas, né? Aí permaneceram Artes, Inglês, Informática e
86 Educação Física.
87 Pesquisadora: Aham, certo. Então seria pra suprir, né, essa... pra outros professores poderem sair pra planejar.
88 Amanda: Pra suprir, isso... é, isso, a ideia, né... o planejamento pra criar mesmo esse espaço da língua inglesa
89 veio disso daí. [...]

(Entrevista realizada em 06/03/18)¹⁵⁴

Quando indagamos Beatriz, secretária de educação de 2018, se a Secretaria de Educação considera os benefícios da implementação da LI no currículo da escola a longo prazo, tínhamos o intuito de saber se há um respaldo por parte do município que possa assegurar que aquela língua seja mantida na escola. Desse modo, dos desdobramentos dessa pergunta, Beatriz

¹⁵⁴ Transcrição da entrevista disponível no apêndice M.

destaca a questão da hora-atividade proporcionada às professoras de turma. De acordo com ela:

Excerto 10:

136 [...] eu te falo, desde dois mil e dois, dois mil e três, então já passaram 4 mandatos, né, e os quatro permaneceram
137 assim, com exceção de agora que daí nós achamos por bem então ter o acréscimo dos 33% de hora atividade
138 então nós optamos em aumentar o inglês justamente por isso, porque a gente dá importância à língua estrangeira,
139 ao inglês. Porque poderia, de repente, estar aumentando o de informática, ou aumentando de arte, qualquer outra
140 coisa, mas não, nós aumentamos o inglês.

(Entrevista realizada em 12/04/18)¹⁵⁵

A mesma problemática apontou a diretora de 2018, Júlia, sobre a questão da hora-atividade ao perguntarmos quais os objetivos da escola em ofertar a LI para as crianças do EFI.

Excerto 11:

16 [...] as palavras mais comiqueiras, mas eles gostam, né. E esse ano em especial eles estão tendo duas aulas de
17 inglês semanais, né, porque nós temos a lei que prevê 6 horas de hora-atividade, né. E daí o que a gente fez, a
18 gente colocou, eles não têm seis ainda, tem cinco, mas nós colocamos mais uma aula de inglês.

(Entrevista realizada em 08/04/18)¹⁵⁶

O roteiro de entrevista elaborado para a professora de 1994, Aline, contemplava perguntas referentes à avaliação da aprendizagem dos alunos nas aulas de LI. Porém, no decorrer da entrevista, uma outra questão surgiu dos desdobramentos da pergunta deflagrada, a qual não havia sido planejada previamente: foi perguntado à Aline qual era a carga horária das aulas de LI na escola àquela época e, a esse respeito, obtivemos a seguinte resposta:

Excerto 12:

286 Aline: Uma hora de aula por semana, uma hora, hora mesmo, aí a professora aproveitava para fazer o
287 planejamento e fazer reuniõeszinhas com o pai, ela tinha aquele horário livre, às vezes tinha uma outra coisa que
288 tinha que ficar, eu ficava mais tempo com a turma, sabe?

(Entrevista realizada em 15/06/18)¹⁵⁷

Como podemos notar, os excertos 9, 10, 11 e 12 revelam certa preocupação das entrevistadas com a questão da hora-atividade da professora de turma. Tal fato nos chamou a atenção, pois foi possível relacionar essa questão a uma das motivações para a implementação da LI na escola investigada, ainda que, originalmente, não tenhamos abordado o assunto na entrevista.

¹⁵⁵ Transcrição da entrevista disponível no apêndice P.

¹⁵⁶ Transcrição da entrevista disponível no apêndice Q.

¹⁵⁷ Transcrição da entrevista disponível no apêndice L.

Ao perguntar para Amanda se a decisão de implementar a LI na escola havia sido inspirada em outras cidades, ela destaca que não. De acordo com ela, à época “necessitava da hora-atividade pro professor” (linha 80 e, por essa razão, havia de se pensar o que eles poderiam implementar para poder suprir essa demanda (“o que a gente vai enquadrar nessa, nessa hora pro professor ter pra planejar” – linhas 81 e 82). Nesse sentido, parece-nos que a maior motivação para a implementação da língua aconteceu devido a uma questão prioritariamente logística da escola, isto é, uma **motivação administrativa** para além de uma preocupação com os alunos (**motivação pedagógica**), por exemplo.

Acerca da **motivação administrativa**, recuperamos Tanaca (2017), que investigou a inserção da LI nos anos iniciais das escolas municipais da cidade de Londrina, visto que, como veremos, uma das motivações para sua implementação se deu devido à necessidade de hora-atividade para os professores do ensino regular.

De acordo com a autora, a inserção das aulas de LI na cidade de Londrina por meio do projeto LG “teve como objetivo inicial o desenvolvimento de proficiência linguística, desde a infância, em atendimento à demanda de mão de obra qualificada de multinacionais indianas que se instalaram no município de Londrina em 2008” (TANACA, 2017, p. 132). De acordo com ela:

Foi também a partir de 2014 que projetos pedagógicos das escolas municipais: Londrina Global, Laboratório de Informática, Palavras Andantes/hora do conto, entre outros a escolha de cada escola, passaram a ser vinculados à hora-atividade de professores alfabetizadores de língua portuguesa do 1º ao 5º ano [...] Esta ação reforçou, de certo modo, a representação do ensino de LI pela comunidade escolar como prática complementar, com finalidade utilitarista (gerar hora-atividade para professores do ensino regular). (TANACA, 2017, p. 135)

Nesse sentido, ao destacar que a inserção das aulas de LI nas escolas municipais de Londrina teve como um dos objetivos gerar hora-atividade para professores do ensino regular, podemos traçar um paralelo com a cidade investigada nesta pesquisa, cuja motivação para a implementação do inglês tenha sido pautada na necessidade de gerar hora-atividade para as professoras de turma. Portanto, a partir do exposto por Tanaca (2017) e concordando com a autora, inferimos que a inserção das aulas de LI na escola investigada nesta pesquisa tenha sido pensada, inicialmente, como uma atividade complementar, uma vez que demonstra um caráter utilitarista, motivada por questões logísticas da escola.

No excerto 10, a secretária de educação de 2018, Beatriz, também menciona o fator hora-atividade do professor. Conforme destacou na entrevista, houve um acréscimo de 33% de hora-atividade para as professoras regentes da escola investigada e que, por essa razão, optou-

se pelo aumento da carga horária das aulas de LI. Portanto, o que nos chama a atenção em sua fala é o fato de que a disciplina “escolhida” a receber um aumento de carga horária foi o inglês, pois nas palavras dela, “poderia, de repente, estar aumentando o de informática, ou aumentando de arte” (linha 139), por exemplo, mas esse aumento pela disciplina de LI se deu pelo fato de que “a gente dá importância à língua estrangeira, ao inglês” (linhas 138 e 139).

Ainda que a entrevistada não tenha deixado claro em sua fala em que sentido o inglês é visto como algo importante, trazemos os apontamentos de Celani (2016) para quem o ensino de LI, nos dias de hoje, é visto como uma necessidade premente. Assim, importa ressaltar, também, a importância que as aulas de LE têm para a formação dos alunos, onde eles possam utilizá-la em seu cotidiano de modo a auxiliá-los “na compreensão do papel de indivíduos participantes do mundo multilíngue” (SANTOS, 2005, p. 59).

Todavia, ainda que defendamos o ensino de LE desde a EI e o EFI, Beatriz, ao apontar que o aumento pela carga horária de LI se deu devido à importância que eles dão a essa disciplina, acaba por desconsiderar a relevância das demais matérias para a formação dos alunos (nesse caso, informática e arte, como ela mesma destacou). Nesse sentido, indagamo-nos em que circunstâncias a LI para os alunos dessa escola em particular seria mais importante do que a informática e/ou a disciplina de arte, por exemplo? Esse questionamento se torna importante uma vez que, muitas vezes, a LI é ensinada sem que os alunos saibam os motivos para aprendê-la (SANTOS, 2005) e que a falta de formação e experiência do professor pode causar danos futuros, “portanto, é menos arriscado não ter aulas de inglês na infância do que ter aula com um profissional que não seja qualificado em educação infantil e na língua estrangeira” (PIRES, 2001, p. 4).

Essa questão do aumento da carga horária das aulas de inglês também foi ressaltada pela diretora de 2018, Júlia, cuja fala encontra-se no excerto 11. A entrevistada destaca que “esse ano em especial eles estão tendo duas aulas de inglês semanais” (linhas 16 e 17) e que isso se deu devido à “lei que prevê 6 horas de hora atividade” (linha 17).

Nesse sentido, fazendo uma comparação dos dizeres de Beatriz (“nós optamos em aumentar o inglês justamente por isso, porque a gente dá importância à língua estrangeira, ao inglês” – linhas 138 e 139) com os de Júlia (“lei que prevê 6 horas de hora atividade” – linha 17), percebemos diferentes visões acerca da inserção da LI na escola: de um lado o inglês tido como importante (conforme destacou Beatriz) e, de outro, seu ensino visto como “prática complementar” e com “finalidade utilitarista” (TANACA, 2017, p. 135), uma vez que o acréscimo de carga horária dessa disciplina objetivou cumprir com determinações de uma lei (conforme destacou Júlia).

Como destacamos anteriormente, dos desdobramentos da pergunta deflagrada feita para a professora que atuou na escola no ano 1994 (Aline), desencadeou na entrevistadora uma dúvida acerca da carga horária dessa professora quanto às aulas de LI por ela ministradas naquela época. Assim, Aline destacou que ministrava uma hora de aula de inglês para cada turma (à época, da 1ª à 4ª série) e que, nesse momento, a professora regente “aproveitava para fazer o planejamento” (linhas 286 e 287). Portanto, temos a questão da hora-atividade destacada por mais uma das entrevistadas.

Nesse cerne, voltamos à pesquisa de Tanaca (2017), quando ela destaca que, em análise das transcrições de gravações de encontros de formação continuada com professoras e coordenadoras/formadoras do projeto LG, o posicionamento de professoras do projeto aponta que o papel por elas desempenhado posiciona-se em uma questão técnica, na qual as professoras de LI são representadas como “geradoras de hora-atividade para demais professores” (p. 173).

Ainda que Aline não tenha tido essa mesma visão, isto é, como geradora de hora-atividade, é possível inferir que, em certa medida, a professora da escola investigada nesta pesquisa também possa ter sido, a princípio, inserida na escola com esse mesmo objetivo: gerar hora-atividade para as demais professoras. Portanto, concordamos com Tanaca (2017, p. 173) de que “esta situação se remete, de certo modo, à maneira como a legislação brasileira orienta o ensino de LI nos anos iniciais, como ação facultativa e desarticulada de conteúdos de áreas do currículo regular de ensino” (TANACA, 2017, p. 173).

Na sequência, trazemos os excertos 13, 14, 15, 16 e 17 referentes, respectivamente, à Cíntia (diretora de 1994), Denise (secretária de educação de 1994), Aline (professora de 1994), Amanda (secretária de educação de 2012) e Beatriz (secretária de educação de 2018). Em todos esses excertos, o ponto em comum que identificamos nas entrevistas está relacionado à inserção da LI na escola pensando no futuro do aluno, mais especificamente no ingresso a uma faculdade e na inserção no mercado de trabalho. Relacionamos essa problemática à possível motivação para a implementação das aulas de LI na escola investigada.

Perguntamos à diretora de 1994 o motivo de ter escolhido a LI e não outro idioma a ser implementado na escola e, ao responder à pergunta, a entrevistada relaciona essa “escolha” ao ingresso em uma faculdade. De acordo com ela:

Excerto 13:

134 [...] a pesquisa que nós fizemos na época inclusive no curso, a sugestão foi a língua inglesa, que é a mais falada.

137 [...] meninas que tinham letras né, aí a gente sempre falava que o inglês é importante. Você vai fazer uma
 138 faculdade primeira coisa que tem é o inglês, né, por isso que optamos pelo inglês né, por ser assim... uma língua
 139 mais popular [...]

(Entrevista realizada em 26/04/18)¹⁵⁸

Ao entrevistarmos a secretária de educação de 1994 (Denise) e questioná-la sobre qual seria a importância da aprendizagem da LI nos anos iniciais para o aluno, esta também faz essa relação ao futuro do aluno, considerando o mercado de trabalho e o ES.

Excerto 14:

77 Denise: É essencial *** porque os alunos já tendo contato desde pequenos, eles aprendem mais fácil, né, quando
 78 forem lá pro 6º ano, por exemplo, também já fica mais fácil, já conhecem. Eu vejo pelos alunos aqui da escola
 79 {escola privada onde trabalha atualmente}, eles gostam né, eles têm muita facilidade. E pensando também no
 80 futuro dele, uma hora ele vai precisar do inglês seja pra um trabalho, uma faculdade... então tem que proporcio-
 81 nar isso a ele o quanto antes.

(Entrevista realizada em 24/08/18)¹⁵⁹.

No excerto 15, a seguir, ao questionarmos a professora de 1994 sua opinião acerca da iniciativa do município de transformar a LI de projeto para disciplina da grade curricular, a mesma aponta como uma “visão de futuro”.

Excerto 15:

340 Aline: É... quer dizer, se de lá era um projeto dele de ser diferente eu acho que é uma coisa de visão de futuro de
 341 dar condições para a população dele, né, de cuidar melhor da população dele, de mostrar que eles têm
 342 ferramentas a mais. Vamos melhorar, né, vamos progredir. Eu acho que naquela época ele tinha uma visão
 343 totalmente diferente que eu acho que falei, “nossa, eu devia conhecer isso”, porque eu achei demais.

(Entrevista realizada em 15/06/18)¹⁶⁰

Visto que a LI foi inserida na escola em 1994 em forma de projeto e, então, em 2012 a mesma foi transformada de projeto para disciplina da grade curricular, perguntamos para Amanda, secretária de educação de 2012, o que motivou a decisão de manter a LI ao invés de, por exemplo, inserir uma outra língua. De acordo com ela:

¹⁵⁸ Transcrição da entrevista disponível no apêndice K.

¹⁵⁹ Transcrição da entrevista disponível no apêndice J.

¹⁶⁰ Transcrição da entrevista disponível no apêndice L.

Excerto 16:

53 Amanda: É, na verdade você percebe, assim, ó, que vai chegar uma hora na vida do aluno que ele vai ter que ter
 54 o contato com a língua inglesa, né, é... e... ah, dentro de todas as realidades dele, querendo ou não né, você
 55 percebe que ele tem a música como referência, a música internacional, né, parece... nós, adultos, você olha tem
 56 criança que percebe as letras e conhecem de longe, né, e nos estudos futuramente dele, o primeiro contato que
 57 ele vai ter mais é a língua inglesa do que espanhol, e as outras, né, então mais essa necessidade mesmo.
 58 Pensando no futuro, vai fazer um cursinho, vai estudar um 2º grau, né? O ensino fundamental II, que já é
 59 implantado também, né?

(Entrevista realizada em 06/03/18)¹⁶¹

Já no excerto 17, trazemos os comentários da secretária de educação de 2018 ao perguntarmos qual seria, em sua opinião, a importância para as crianças de aprenderem a LI já nos anos iniciais. De acordo com ela:

Excerto 17:

173 Beatriz: Eu falo assim, muitas crianças não terão a possibilidade de fazer um curso de inglês fora, então
 174 você ofertando desde os menores eles vão ter uma bagagem, eles vão fazer um vestibular, porque tem
 175 crianças, Paula, você sabe, né, que eles não podem fazer um cursinho, um curso de inglês principalmente
 176 que é um curso CONSIDERAVELMENTE CARO pra algumas pessoas, né, então eles NÃO terão essa
 177 oportunidade, aí eles terão que fazer um vestibular sem saber nada, né, a medida que nós colocamos lá e ele
 178 já adquire um pouquinho, OBRIGATORIAMENTE quando eles chegam do sexto ao nono ano e no ensino
 179 médio eles já vão absorvendo mais e vão cobrando mais até do professor, mais informações pra ele chegar
 180 no vestibular e ele saber o que ele está fazendo, né. Mas é questão mesmo de OPORTUNIDADE, porque eu
 181 falo assim que muitas crianças não têm poder aquisitivo pra fazer isso, então cabe a nós, cabe a qualquer
 182 prefeito fazer isso por eles.

(Entrevista realizada em 12/04/18)¹⁶²

Conforme já explicitado, os dizeres das entrevistadas nos excertos 13, 14, 15, 16 e 17 foram obtidos por meio dos desdobramentos das perguntas deflagradoras e foram por nós interpretados como uma das motivações para a implementação da LI na escola investigada, isto é, visando ao futuro do aluno seja para o ingresso em uma faculdade, seja para a competição no mercado de trabalho.

Cíntia, diretora da escola em 1994, destaca que a escolha pela LI se deu pelo fato de que quando o aluno for “fazer uma faculdade primeira coisa que tem é o inglês” (linhas 137 e 138). O mesmo é apontado pela secretária de educação de 1994 (Denise) acerca dessa preocupação com o futuro do aluno: “E pensando também no futuro dele, uma hora ele vai precisar do inglês seja pra um trabalho, uma faculdade...” (linhas 79 e 80). Primeiramente, chamamos a atenção ao fato de o ensino de LI estar relacionado somente ao futuro, deixando

¹⁶¹ Transcrição da entrevista disponível no apêndice M.

¹⁶² Transcrição da entrevista disponível no apêndice P.

de lado a preocupação desse aprendizado por parte das crianças para o “aqui-e-agora” (PIRES, 2001, p. 43), isto é, valorizar a aprendizagem da criança em um processo contínuo para, posteriormente, pensar-se no futuro. Ainda que esse seja o ponto o qual defendemos no ensino de LEC, o fato de se pensar no futuro do aluno não deve ser descartado, visto que essa é uma preocupação válida.

Nesse sentido, as entrevistadas relacionam, do nosso ponto de vista, a importância da inserção da LI na escola visando o futuro do aluno, mais especificamente quanto ao ingresso a uma faculdade e no mercado de trabalho, os quais consideramos ser uma **motivação mercantilista**, ancorando-nos em Heller (2010), Archanjo (2015), Garcia (2011) e Picanço (2013). Relacionamos essa menção ao futuro, mais especificamente ao ingresso em uma faculdade, à internacionalização do ensino superior, também foco da nossa investigação.

No decorrer desta pesquisa, ao buscar traçar relações entre a implementação da LI na escola investigada com a internacionalização do ensino superior, já estávamos cientes de que não encontraríamos nas falas das entrevistadas menções explícitas à palavra “internacionalização”. Todavia, acreditamos que, ao relacionarem a inserção da LI na escola com o ingresso a uma faculdade, isso nos permite estabelecer tal relação. De acordo com o referencial teórico que sustenta nossa pesquisa, o ingresso do aluno em uma faculdade pode permitir que ele seja exposto a situações de internacionalização como, por exemplo, pela leitura de textos e referências ou pelas aulas de professores estrangeiros, trazendo a difusão de culturas e conhecimentos (AZEVEDO, 2013).

No entender de Aline – professora de 1994 – o prefeito da época possuía uma “visão de futuro de dar condições para a população dele” (linhas 340 e 341), de “mostrar que eles têm ferramentas a mais” (linhas 341 e 342). Ainda que não explicitado pela entrevistada em que sentido ela se refere ao dar condições para a população para que as pessoas da cidade tenham ferramentas a mais, depreendemos que, para ela, o acesso do aluno à aprendizagem da LI pode contribuir para que ele, futuramente, consiga se destacar, visto que terá uma “ferramenta a mais” (conhecimento da LI) na competição no mercado de trabalho e que, para isso, possivelmente também perpassará pela formação acadêmica (faculdade/universidade).

Para Amanda (secretária de educação de 2012) o futuro está relacionado a “fazer um cursinho”, “estudar um 2º grau” e o “ensino fundamental II, que já é implantado também” (linhas 58 e 59). Ainda que ela não mencione a palavra “faculdade” ou ensino superior, como as demais participantes, compreendemos que “fazer um cursinho” está igualmente relacionado ao ingresso ao ensino superior e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho.

Importa ressaltar, ainda, a importância de se implementar as aulas de LE desde a EI

e o EFI de forma compulsória, visto que isso poderá, em nossa concepção, contribuir para a aprendizagem do aluno em seus estudos posteriores, ou seja, o EFII e o ensino médio, conforme pontuou a entrevistada e também a secretária de educação de 2018 (Beatriz): “quando eles chegam do sexto ao nono ano e no ensino médio eles já vão absorvendo mais e vão cobrando mais até do professor, mais informações pra ele chegar no vestibular e ele saber o que ele está fazendo” (linhas 178, 179 e 180). A esse respeito, enfatizamos o exposto por Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 267) de que “é essencial que nossos olhos se voltem para a educação básica, pois é nela que se deve construir base sólida para que nossos jovens possam participar de forma plena no chamado mundo globalizado por meio da interação em língua inglesa”.

Trazemos o exposto por Beatriz ao apontar que “muitas crianças não terão a possibilidade de fazer um curso de inglês fora” (linha 173). Como não pedimos que a entrevistada explicitasse em que sentido ela se referia a “curso de inglês fora”, podemos compreender que possa se tratar de um curso fora do ambiente escolar como, por exemplo, curso em escolas de idiomas ou, ainda, que ela estivesse se referindo a fazer um curso de inglês no exterior.

Considerando o segundo caso (curso de inglês no exterior), concordamos com a entrevistada de que muitas crianças talvez possam não ter essa oportunidade; todavia, não podemos nos esquecer de que elas já têm contato com a LI em seu dia a dia por meio da internet e televisão com jogos, desenhos, filmes, músicas, etc. Nesse sentido, as crianças já estão inseridas em um mundo globalizado do qual a LI faz parte e, desse modo, a aprendizagem de uma LE deve ter como foco o “aqui-e-agora” (PIRES, 2001, p. 43) para que, posteriormente, esse contato possa refletir positivamente quando/se o aluno ingressar no ensino superior, por exemplo, e, assim, poderá estar preparado a ser ativo em um mundo cada vez mais globalizado (DE WIT, 2013).

Na sequência, trazemos os excertos 18 e 19 concernentes às falas da diretora de 1994, (Cíntia) e da professora de inglês de 2012 e 2018 (Adriana), respectivamente. Nesses excertos, analisamos os comentários das entrevistadas no que concerne à motivação para implementação da LI na escola investigada, bem como à questão da instabilidade de sua oferta nas escolas brasileiras, aspecto por elas mencionado.

Excerto 18:

80 Cíntia: Isso, eu, a Nair {supervisora da escola} e a Denise. A gente tava conversando um dia e tinha um aluno
 81 novo na escola que veio de fora e ele chegou um dia em mim e perguntou “professora, não tem aula de inglês
 82 aqui?” Acho que é de São Paulo que ele veio. Eu falei “não tem” e ele falou “ai, que pena porque lá na minha
 83 escola eu fazia inglês”. Aí eu e a Nair {supervisora da escola} nós falamos assim, “ah, por que a gente não traz
 84 pra nós?” [...]

(Entrevista realizada em 26/04/18)¹⁶³

Ao perguntarmos para a professora de 2012 e 2018 o que ela achou da iniciativa do município de transformar a LI de projeto para disciplina do componente curricular, a mesma destaca que:

Excerto 19:

194 Adriana: Ah, eu achei assim que... MUITO bom e avançado porque tem município que ainda não tem.
 195 Muitos alunos vêm de transferência pra gente que não sabem, não têm essas aulas. Eu pergunto se eles têm e
 196 eles falam que não, então “Agora você vai ter”, eles “Nossa, que legal!” Eles gostam, então eu vejo assim de
 197 uma forma mais avançada, né, um avanço grande pro município, embora seja um município pequeno com
 198 uma outra visão, né, dando importância eu acho que pra língua. Nesse sentido eu acho.

(Entrevista realizada em 10/06/18)¹⁶⁴

Entendemos, a partir dos dizeres de Cíntia, que a motivação para a implementação da LI na escola sofreu influência de outros contextos, mais especificamente da cidade de São Paulo, pois o aluno, segundo ela, comentou que na escola onde estudava havia aulas de inglês e, a partir disso, ela pergunta à supervisora: “ah, por que a gente não traz pra nós?” (linhas 83 e 84). Portanto, relacionamos seus dizeres ao **contexto de influência** (BOWE et al., 1992; MAINARDES; MARCONDES, 2009; BALL, 2001; MAINARDES, 2006).

Segundo Mainardes (2006, p. 60), o contexto de influência pode ser investigado por meio de entrevistas com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (aqui de forma mais específica com a diretora de 1994), o qual envolve, também, “a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas”. Nesse sentido, encontramos respaldo no autor, visto que houve, de certo modo, a influência de outro contexto (escola de São Paulo na qual o aluno tinha aulas de LI) para a implementação das aulas de inglês na escola investigada; portanto, uma influência local. Compreendemos, assim, que o **contexto de influência** tenha corroborado para a criação da política de ensino de LI na escola em questão.

¹⁶³ Transcrição da entrevista disponível no apêndice K.

¹⁶⁴ Transcrição da entrevista disponível no apêndice O.

Os comentários feitos por Aline nos remetem, ainda, ao que destacou a professora Adriana de que “muitos alunos vêm de transferência pra gente que não sabem, não têm essas aulas” (linha 195). Isso posto, um dos pontos principais de nossa discussão centra-se na não obrigatoriedade de oferta de LE desde os anos iniciais de escolarização (EI e EFI), pois, a partir do momento em que a oferta é facultativa, há escolas que oferecem o ensino de idiomas, enquanto que outras não, o que pode comprometer o aprendizado dos alunos, por exemplo, daqueles que vêm de transferência de outras cidades. Decorrente dessa diversidade de possibilidades, Rinaldi e Fernández (2013) argumentam que:

[...] alunos que originalmente tenham estudado em instituições em que não há a oferta de ELEC desde o primeiro ano escolar, ao precisarem mudar de escola por qualquer motivo, acabam por encontrar-se num estabelecimento em que essa oferta está presente, certamente sentirão dificuldade de adaptação, principalmente se a nova escola não contempla um trabalho específico para alunos que não tenham estudado espanhol anteriormente. (RINALDI; FERNÁNDEZ, 2013, p. 69).

Nesse sentido, relacionamos que os dizeres das entrevistadas à questão da instabilidade da oferta de LE na EI e no EFI, pois, uma vez que não há obrigatoriedade para sua inserção nesses anos escolares, com documentos que assegurem e respaldem as escolas, muitos alunos são privados desse ensino. Assim, ressaltamos a importância da criação de políticas linguísticas que garantam o ensino compulsório de LE nessas etapas escolares, a fim de que todos os alunos possam se beneficiar dessas aulas.

5.1.2 RESPONDENDO À PRIMEIRA PERGUNTA DE PESQUISA

Ancoradas no referencial teórico que sustenta esta pesquisa e a partir das categorias de análise advindas dele e dos dados gerados, chegamos às seguintes motivações: **motivação política, motivação pedagógica, motivação administrativa e motivação mercantilista**. Buscamos identificar, por meio das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, as motivações para a implementação da LI nos anos iniciais na escola investigada. Nesse cerne, recuperando a primeira pergunta deste estudo – *Quais foram as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada?* – as análises mostraram diferentes motivações para a inserção da LI no contexto investigado, as quais trazemos aqui de forma mais sintética.

Na **motivação política** relacionamos as respostas de Denise, Aline e Adriana. Essa motivação pôde ser compreendida a partir dos dizeres de Denise pelo fato de esta mencionar que a implementação das aulas de inglês na escola foi sugerida/decidida pelo prefeito da época. Dizemos que foi uma **motivação política** visto que houve um interesse político envolvido, pois,

quando a entrevistada destaca que as aulas de LI poderiam “melhorar a escola”, do nosso ponto de vista isso traria credibilidade à gestão da época bem como ao prefeito da cidade a fim de valorizar o que foi feito em seu mandato. Identificamos, ainda, certa semelhança na fala de Aline quando esta aponta que não havia indústrias na cidade as quais pudessem oportunizar empregos para os habitantes. Por esse motivo, ela acredita que o prefeito teve essa iniciativa visando oportunizar uma melhor preparação das pessoas da cidade para que, assim, pudessem ter condições de conseguir um emprego melhor. A partir dos dizeres de Adriana, a **motivação política** pôde ser identificada quando esta aponta que havia um interesse da administração da época de propiciar o ensino da LI aos alunos como “fonte de conhecimento”. Todavia, visto que a política é representada de formas diferentes a depender de seus atores e seus interesses (BALL, 1994), o interesse político, muitas vezes, se sobressai aos demais.

Identificamos como uma das motivações a LI como sinônimo de oportunidade e de fonte de conhecimento ao mostrar que, na perspectiva das entrevistadas, sua inserção teve por objetivo oportunizar aos alunos o conhecimento do idioma. Assim, a essas questões relacionamos a **motivação pedagógica** a partir dos dizeres de Denise, Cíntia, Amanda, Adriana, Beatriz e Júlia.

Denise aponta que o prefeito da época queria dar oportunidade aos alunos; portanto, temos uma **motivação pedagógica**. Ainda que não explicitado pela entrevistada em que sentido o prefeito queria dar oportunidade, esta pode estar relacionada a uma suposta garantia de igualdade de oportunidades aos alunos no que concerne à aquisição de uma LE. A esse respeito, assumimos que é importante garantir condições para que todos os indivíduos tenham acesso à aprendizagem de LE (CHAGURI; TONELLI, 2013). Já na concepção de Cíntia, a inserção das aulas foi uma sugestão da supervisora da época, pois esta acreditava que criança aprende melhor.

Além de parecer indicar uma **motivação pedagógica**, visto o foco da aprendizagem do idioma estar atrelado ao aluno, relacionamos sua fala também à crença de que quanto antes a criança tiver contato com a LE, maior será a garantia de sua aprendizagem. Além disso, a entrevistada menciona que a implementação dessas aulas objetivou resgatar a função socioeducacional, o que vai ao encontro das DCEs de Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008) ao apontarem que é importante resgatar a função social e educacional do ensino de LE no currículo da Educação Básica.

Percebemos na fala de Amanda certa preocupação em assegurar a continuidade da oferta do ensino do inglês na escola sem que houvesse interrupção, pois isso traria uma segurança aos alunos, uma vez que estes poderiam usufruir das aulas até a conclusão do EFI,

por isso, uma **motivação pedagógica**, com vistas ao aprendizado do aluno. O mesmo identificamos a partir da opinião de Adriana ao apontar que a administração da época objetivou implementar a LI na escola como fonte de conhecimento para os alunos, por isso, há também uma **motivação pedagógica**, uma vez que ela acredita que a inserção aconteceu devido a uma preocupação com os alunos.

Beatriz destaca que a implementação da LI aconteceu devido à importância que é dada a esse idioma; todavia, uma vez que não podemos assegurar em que sentido o inglês é importante, pois ela não explicita, podemos relacioná-la à **motivação pedagógica** se considerarmos que essa aprendizagem esteja voltada ao benefício dos alunos. Encontramos, ainda, uma semelhança nos dizeres de Júlia com os de Cíntia, pois esta também destaca a questão do quanto antes proporcionar o ensino da LE ao aluno, melhor, e que, portanto, tal aspecto pode indicar uma **motivação pedagógica**, ou seja, pensando nas vantagens da aprendizagem da LI para os alunos.

Na **motivação administrativa**, analisamos as respostas das participantes da pesquisa no que concerne à questão da hora-atividade da professora regente, respectivamente com Amanda, Beatriz, Júlia e Aline.

De acordo com Amanda, motivada pela necessidade da hora-atividade da professora de turma, foi preciso pensar o que eles poderiam implementar para suprir essa demanda, por isso, consideramos haver uma preocupação com uma questão logística da escola, assim, uma **motivação administrativa**. Para Beatriz, em vista do acréscimo de 33% de hora-atividade para as professoras regentes da escola, optou-se por aumentar a carga horária das aulas de LI. Esse aumento de carga horária foi ressaltado, também, por Júlia. Isso aconteceu, de acordo com ela, devido à lei que prevê 6 horas de hora-atividade às professoras. Nesse sentido, a inserção das aulas de LI pode ser vista como uma prática complementar e com finalidade utilitarista (TANACA, 2017), pois a implementação das aulas foi motivada por uma questão administrativa e logística da escola: proporcionar hora-atividade às professoras. Aline destaca em sua fala que à época ministrava uma hora de aula de inglês em cada turma e que, nesse momento, a professora regente aproveitava para fazer seu planejamento. Portanto, novamente prevalece a **motivação administrativa**, cujo objetivo maior parece estar pautado na necessidade de uma demanda logística da escola.

Na **motivação mercantilista**, relacionamos as respostas de Denise, Aline e Cíntia. Quando Denise aponta que o prefeito da época queria melhorar a cidade, pois esta era pequena, rural e não tinha empresas, consideramos que há uma **motivação mercantilista**, visto que a LI passa a ter um valor de troca, como garantia de emprego, no qual a língua é vista como uma

mercadoria (HELLER, 2010), visando trazer benefícios para a cidade. Além disso, relaciona a importância da LI visando ao futuro do aluno, mais especificamente ao ingresso a uma faculdade e no mercado de trabalho.

Aline, ao também mencionar que a cidade não tinha indústrias, acredita que o prefeito teve a iniciativa de inserir as aulas de inglês na escola com vistas a preparar os habitantes para que tivessem condições de emprego melhor no futuro. Assim, essa preocupação, em nossa concepção, parece ter um caráter mercadológico, por isso consideramos ser uma **motivação mercantilista** a partir da crença de que aprender inglês irá garantir melhores condições de emprego. Do mesmo modo, Cíntia aponta que a escolha pela LI a ser ofertada na escola, e não outro idioma, aconteceu devido ao fato de que, quando o aluno quiser ingressar em uma faculdade, o primeiro contato que ele terá será o inglês. Por isso também relacionamos essa preocupação com a **motivação mercantilista**.

Portanto, de forma geral, as análises revelam que as entrevistadas acreditam na importância em dar oportunidade aos alunos de adquirirem o conhecimento da LI já nos anos iniciais (EFI) sem que tenham que esperar chegar nos anos finais do ensino fundamental para ter contato, oficialmente, com a língua.

Outra motivação elencada pelas participantes de pesquisa está relacionada ao futuro do aluno, ou seja, à visão de que a inserção da LI no EFI poderá contribuir para que o aluno, futuramente, consiga ingressar em uma IES e isso garanta a ele melhores condições de conseguir um emprego, nas quais o indivíduo que teve aulas de inglês irá se sobressair àquele que não teve esse contato na disputa por uma vaga no mercado de trabalho.

Essa questão nos remete, ainda, à estrutura da cidade, ou seja, uma cidade pequena com a economia voltada ao setor agrícola, que não possui empresas, dificultando, dessa forma, a oportunidade de empregos. Nesse sentido, as participantes possuem a crença de que a LI irá beneficiar o aluno tanto no ingresso a uma IES, quanto na hora de conseguir um emprego, e que isso, além de beneficiar o próprio aluno, poderá trazer melhorias para a cidade.

Na percepção das entrevistadas há, ainda, a crença do fator idade, quando acreditam que a inserção da LI já nos primeiros anos de escolaridade supostamente possa garantir um melhor aprendizado do aluno pelo fato de que nos primeiros anos a criança aprende mais facilmente. Portanto, em nosso entendimento, essa crença pode também ter influenciado uma das motivações de inserir a LI na escola.

A LI é vista, ainda, por uma das participantes, como uma necessidade nos dias atuais. Nesse cerne, relacionamos essa necessidade ao processo de globalização, o qual tem influenciado o aumento na oferta do inglês cada vez mais cedo, tanto por escolas particulares

quanto pelas públicas. Além da motivação para a inserção da LI na escola em 1994 em forma de projeto, houve uma necessidade de, no ano de 2012, tornar essa oferta obrigatória na escola, a partir de um documento oficial que pudesse assegurar a continuidade da oferta, de forma a não se tornar algo “flutuante”, isto é, ora tem, ora não. Outro ponto que nos chamou a atenção foi pelo fato de a necessidade de hora-atividade da professora regente ter sido uma das motivações para a implementação da LI na escola.

Diante das diferentes motivações encontradas nos dizeres das participantes da pesquisa no que tange à inserção das aulas de LI na escola investigada, temos: as motivações pedagógicas no sentido de que os alunos possam usufruir do contato com uma LE já nos anos iniciais; motivações políticas que, em grande parte, acontecem simplesmente com o propósito de mostrar que algo está sendo feito; motivações administrativas, cujo foco está em suprir uma demanda logística da escola; a inserção das aulas com objetivo de beneficiar a cidade. Enfim, esses resultados, ainda que muitas vezes não sendo considerados como os mais “adequados”, devem ser vistos como algo positivo.

O que nos chamou ainda mais atenção e que nos motivou esta pesquisa foi o fato de uma escola localizada em uma cidade pequena, da área agrícola, que não possui empresas, onde os habitantes, em sua maioria, precisam deslocar-se às cidades vizinhas para poder trabalhar, proporciona o ensino da LI desde o ano de 1994. Portanto, a nosso ver, deve ser visto como um grande avanço para a Educação Básica brasileira e, ainda, servir de inspiração para muitas outras cidades.

5.2 INVESTIGANDO A RELAÇÃO GLOBAL-LOCAL NOS DIZERES DAS ENTREVISTADAS

Com vistas a atingirmos nosso segundo objetivo específico de pesquisa – Investigar as possíveis relações globais e locais que emergem dos discursos dos sujeitos envolvidos na implementação do ensino de inglês no contexto investigado – apresentamos as análises das respostas das entrevistadas as quais, de alguma forma, remetem-nos à temática “relação global-local”.

Trazemos, no Quadro 9, a seguir, os números referentes às perguntas dos roteiros das entrevistas acerca da temática “relação global-local” de forma a orientar a apresentação da análise e discussão de dados. Mais adiante, nos Quadros 10, 11 e 12, traremos as perguntas em si.

Quadro 9- Perguntas dos roteiros das entrevistas acerca da temática relação global-local.

MOMENTOS	SECRETÁRIAS DE EDUCAÇÃO	DIRETORAS	PROFESSORAS
1994	Perguntas 3, 5 e 24	Pergunta 4	Perguntas 3, 16 e 17
2012	Perguntas 5, 21 e 22	Perguntas 5 e 10	Perguntas 4, 15 e 18
2018	Perguntas 5 e 18	Perguntas 3 e 16	

Fonte: a própria autora

Para respondermos a nossa segunda pergunta de pesquisa – Em que medida as relações globais e locais pontuadas pelas participantes de pesquisa nos dão indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior? – trazemos, nesta seção, a análise dos dados que foram gerados por meio das entrevistas realizadas com as secretárias de educação, as diretoras e as professoras de LI.

Conforme explicitado no Capítulo 4, os dados foram analisados sob as lentes teóricas que sustentam esta pesquisa e, a partir deles, criamos categorias de análise. No que concerne às razões para a escolha de uma LE a ser ensinada nas escolas, ancoramo-nos em Severo (2013); Mello (2013), Shohamy (2006) e Crystal (2003; 2005). Acerca das políticas bem como sobre a ACP e os contextos de influência e dos resultados e efeitos pautamo-nos em Bowe, Ball e Gold (1992); Ball (1994; 2004), Mainardes (2006) e Ball e Mainardes (2011). Para os aspectos relacionados à globalização, estendendo-se para as relações entre o global-local e o processo denominado glocalização, em Moita Lopes (2008), Franco (2003) e Sharifian (2013). Acerca da internacionalização pautamo-nos em Marson (2017), De Wit (2013), Baumvol e Sarmiento (2016), Azevedo (2013) e Knight (2005; 2012). Com Archanjo (2015), Rocha e Maciel (2015), Quevedo-Camargo e Silva (2017) e Garcia (2011) sobre LE; e, mais especificamente, sobre o ensino de LEC com Chaguri e Tonelli (2013), Picanço (2013); Rinaldi e Fernández (2013), Santos (2005; 2008), Pires (2001), dentre outros autores.

Seguindo a ordem de apresentação disponibilizada no Quadro 9, trazemos, na sequência, as análises das entrevistas realizadas com a secretária de educação (Denise), a diretora (Cíntia) e a professora (Aline), que exerceram seus cargos no ano de 1994, momento

no qual a LI foi inserida na escola em forma de projeto. No Quadro 10, apresentamos as perguntas dos roteiros das entrevistas cujas respostas remetem à temática “relação global-local”.

Importa ressaltar que as perguntas sobre esta temática não trazem, especificamente, o termo “relação global-local”, mas foram elaboradas no intuito de descobrir se, de alguma forma, as falas das entrevistadas remeteriam a essa temática.

Quadro 10 - Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 1994 sobre a temática relação global-local.

MOMENTO – 1994	
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	<p>Pergunta 3: <i>Por que foi escolhida a língua inglesa e não outro idioma?</i></p> <p>Pergunta 5: <i>Quais estudos foram realizados antes da implantação da língua inglesa para conhecer as necessidades dos alunos dessa escola especificamente? Ou seja, conhecer a realidade local para fazer com que o ensino da língua fosse significativo para as crianças?</i></p> <p>Pergunta 24: <i>Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?</i></p>
DIRETORA	<p>Pergunta 4: <i>Por que foi escolhida a língua inglesa e não outro idioma?</i></p>
PROFESSORA	<p>Pergunta 3: <i>Em sua opinião, quais os benefícios da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?</i></p> <p>Pergunta 16: <i>A senhora acredita que conhecer a comunidade local influenciou de alguma forma o seu ensino? Ou seja, conhecer a realidade das crianças interferiu de alguma maneira na sua prática pedagógica?</i></p> <p>Pergunta 17: <i>Como a senhora avalia os resultados obtidos à época com a inclusão das aulas de inglês?</i></p>

Fonte: a própria autora.

Na sequência, apresentamos as análises da entrevista¹⁶⁵ da secretária de educação de 1994, Denise.

Excerto 20:

Pergunta 3¹⁶⁶: *Por que foi escolhida a língua inglesa e não outro idioma?*

¹⁶⁵ Os excertos analisados foram aqueles em que as entrevistadas sinalizaram, discursivamente, aspectos contemplados no referencial teórico dessa pesquisa.

¹⁶⁶ As perguntas 3, 5 e 24 relacionadas aos roteiros de entrevista da secretária de educação de 1994 estão disponíveis no apêndice B.

- 21 Denise: Ah, porque o inglês é o principal, né, nesse mundo globalizado que a gente vive é o inglês que se
22 destaca, então foi escolhida a língua inglesa por esse motivo. [...]

Excerto 21:

Pergunta 5: *Quais estudos foram realizados antes da implantação da língua inglesa para conhecer as necessidades dos alunos dessa escola especificamente? Ou seja, conhecer a realidade local para fazer com que o ensino da língua fosse significativo para as crianças?*

- 32 Denise: Bom, que eu me lembre estudos não foram feitos. A professora tinha o material dela e ia utilizando con-
33 forme o andamento das aulas, né. Então... conforme os conteúdos que tinham que ser ensinados ela ia adequando
34 com a realidade deles, né, de cada turma.

Excerto 22:

Pergunta 24: *Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?*

- 77 Denise: É essencial *** porque os alunos já tendo contato desde pequenos, eles aprendem mais fácil, né, quando
78 forem lá pro 6º ano, por exemplo, também já fica mais fácil, já conhecem. Eu vejo pelos alunos aqui da escola
79 {escola privada onde trabalha atualmente}, eles gostam né, eles têm muita facilidade. E pensando também no
80 futuro dele, uma hora ele vai precisar do inglês seja pra um trabalho, uma faculdade... então tem que proporcio-
81 nar isso a ele o quanto antes.

(Entrevista realizada em 24/08/18)¹⁶⁷.

Como se pode notar, no excerto 20, em resposta ao nosso questionamento, Denise¹⁶⁸ aponta que a escolha pela LI a ser implementada na escola em 1994 aconteceu em razão do mundo globalizado no qual vivemos onde ela é vista como a língua “principal” e que “se destaca” (linhas 21 e 22).

Crystal (2003) considera que existe uma grande variação nas razões para a escolha de uma LE em particular, como, por exemplo, questões relacionadas à tradição histórica, conveniência política, o desejo de atividades comerciais, contato cultural e/ou tecnológico. No contexto de ensino de línguas, no ambiente político atual, no qual os estados estão se tornando mais globais, os alunos passam a aprender línguas que refletem os interesses de diferentes grupos. Assim, o idioma eleito pode incluir aquele considerado importante no mundo global como é o caso, na maioria das vezes, da opção pela LI (SHOHAMY, 2006), ou ainda aquele cujo ensino é preconizado nos documentos oficiais, como é o caso da BNCC (BRASIL, 2017). De acordo com o documento, aprender a LI proporciona:

¹⁶⁷ Transcrição da entrevista disponível no apêndice J.

¹⁶⁸ Secretária de educação de 1994.

a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 239)

Nesse cerne, a predominância das aulas de LI como LE nas redes estaduais e particulares de ensino em todo o país, bem como a procura por essa língua nos institutos de línguas, mostram que o fator que tem prevalecido para a escolha do idioma a ser inserido é o histórico, podendo ser justificado pela hegemonia do inglês (MELLO, 2013). Portanto, a partir do discurso da secretária de educação, consideramos que o motivo pela escolha da LI é atribuído ao fator histórico e ao movimento da globalização e, por isso, compreendemos haver uma aproximação com as práticas locais dos indivíduos à medida que tais práticas estão relacionadas às suas crenças, ideologias e motivações que os levam a escolher uma ou outra opção linguística (SEVERO, 2013).

Sendo assim, associamos a resposta de Denise à temática “relação global-local” sobre a qual nos propusemos igualmente discutir, pois, em alguma medida, esta remete à ideia de que a globalização (LI vista como a língua global) tenha influenciado o contexto local (uma escola municipal pública situada no interior do norte do Paraná). Dito de outro modo, a opção “local” para a inserção da LI parece encontrar respaldo em discussões que explicam ou justificam a importância da LI em contextos “globais”.

Tendo em vista que, em nossa concepção, a inserção do inglês na escola se deu por uma conveniência política (CRYSTAL, 2003), trazemos como lentes de análises de nossos dados os apontamentos de Ball (2004) ao destacar que, para que as influências globais sejam reconhecidas e adotadas pela política local, estas passam por um processo de disputa e negociação entre aqueles que formularam as políticas. A esse respeito, Ball e Mainardes (2011) assinalam que as políticas como ações surgem das necessidades da sociedade e, a partir do momento em que é decidida a LI com o argumento de que ela é a “principal” e que “se destaca” (linhas 21 e 22), a comunidade local está concretizando uma política linguística para o município em detrimento das influências globais.

Conforme explicitado no Capítulo 2, Mainardes (2006), em uma adaptação do trabalho de Vidovich (2002), formulou perguntas norteadoras para explicitar de que forma os contextos da ACP poderiam ser explorados nas pesquisas. Portanto, algumas dessas questões

foram por nós utilizadas para elaborar as perguntas dos roteiros de entrevista, tais como: no que tange às políticas (neste caso a de inserção da LI no contexto investigado) há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? Nesse sentido, elaboramos a pergunta 5 (*Quais estudos foram realizados antes da implantação da língua inglesa para conhecer as necessidades dos alunos dessa escola especificamente? Ou seja, conhecer a realidade local para fazer com que o ensino da língua fosse significativo para as crianças?*) com o objetivo de buscar estabelecer relações na fala da entrevistada com possíveis aspectos globais e locais para a inserção da LI na escola investigada.

No excerto 21, de acordo com Denise, não foram realizados estudos antes da implementação da LI na escola de modo a conhecer as necessidades daqueles alunos especificamente; todavia, ela aponta que os conteúdos eram ensinados com base no material didático que a professora possuía e que estes eram adequados à realidade deles. Salientamos que Denise, ao apontar que a professora fazia adequações dos materiais, não detalha de que forma e com base em quais princípios tais adaptações eram feitas, o que poderia, talvez, ser justificado pelo cargo que ela exercia, isto é, o de secretária de educação, e que, por esse motivo, provavelmente ela não soubesse detalhar sobre essa questão tão específica de sala de aula.

A respeito das adaptações dos materiais didáticos para o ensino de LIC, Pires (2001) nos alerta para o fato de que um dos problemas vivenciados no referido contexto está relacionado à escassez de material didático adequado ao nível da turma, o que, muitas vezes, leva o professor a fazer adaptações dos materiais de modo a contemplar a realidade dos alunos. Entretanto, de acordo com a autora, isso pode levar a adaptações inadequadas devido à falta de formação do profissional para trabalhar com esse nível de escolaridade¹⁶⁹. Portanto, conforme nossa tentativa de estabelecer uma relação global-local nos dizeres da entrevistada, compreendemos que ela faz relação, ainda que de forma tímida, com questões locais ao mencionar a adaptação do material didático.

Ao perguntarmos para Denise qual seria a importância da aprendizagem da LI nos anos iniciais (pergunta 24, excerto 22), notamos que, de acordo com ela, os benefícios estão atrelados ao futuro, mais especificamente na procura por um emprego e no ingresso a uma faculdade (“uma hora ele vai precisar do inglês seja pra um trabalho, uma faculdade” – Excerto 22 - linhas 79 e 80). Assim, tem-se a visão da criança “enquanto potencial trabalhador, que deve se preparar para o mercado de trabalho” (GARCIA, 2011, p. 134-135).

¹⁶⁹ Conforme apontam as DCNs “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010, p. 9).

Relacionamos a fala da entrevistada aos apontamentos de Archanjo (2015, p. 626) ao afirmar que o valor da LI como mercadoria vem crescendo cada vez mais na medida em que ela se torna um “meio para viabilizar oportunidades de crescimento pessoal”. Portanto, associamos esse crescimento pessoal destacado pela autora ao suposto benefício da LI para a inserção no mercado de trabalho e em uma IES, conforme pontuou a secretária de educação.

Ao mencionar que a aprendizagem da LI pode ser uma vantagem para que o aluno, futuramente, possa ingressar em uma IES, identificamos uma possível relação com a internacionalização do ensino superior, foco deste estudo.

Conforme já discutido, temos ciência de que o simples fato de uma disciplina fazer parte da grade curricular não garante o ensino de qualidade, tampouco a aprendizagem por parte do aluno, visto que há todo um processo envolvido para tal, como, por exemplo, número suficiente de aulas, professores com formação adequada, infraestrutura adequada, etc. Porém, acreditamos que se houvesse um comprometimento com essa etapa de escolarização no que concerne à inclusão obrigatória de, ao menos, uma LE, essa, possivelmente, contribuiria para a educação linguística do estudante quando/se ingressar no ensino superior ou ainda se tiver oportunidade de interagir com estrangeiros no ambiente acadêmico e, conseqüentemente, talvez não fossem necessários altos investimentos por parte do governo com programas (tais como IsF- Inglês e IsF) para ensinar LE à população e tentar suprir essa defasagem.

Portanto, concordamos com Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 267) para quem “é essencial que nossos olhos se voltem para a educação básica, pois é nela que se deve construir base sólida para que nossos jovens possam participar de forma plena no chamado mundo globalizado por meio da interação em língua inglesa”.

Destacamos, ainda, que o ensino da LI já nos primeiros anos de escolaridade realizado por professores com formação linguística e pedagógica adequada pode proporcionar o desenvolvimento da capacidade intercultural da criança em conviver com a diversidade linguística e cultural da sociedade globalizada. A partir da formação de professores capazes de promover a sensibilização e conscientização linguística e cultural, é possível alcançar o desenvolvimento de certas habilidades que serão essenciais às crianças de hoje que serão adultos e, conseqüentemente, trabalhadores no futuro. Portanto, a partir da formação adequada desses profissionais com ensino de qualidade, acreditamos que possa beneficiar o indivíduo quando/se um dia o mesmo tiver a oportunidade de adentrar em uma IES e for exposto a situações de internacionalização.

Importa ressaltar, ainda, conforme expusemos na seção 5.1 deste capítulo, a importância da aprendizagem da LI para o “aqui-e-agora” (PIRES, 2001, p. 43) e não

exclusivamente para o futuro. Assim, podemos relacionar a fala da entrevistada a essa questão ao mencionar que é importante que os alunos tenham contato com a LI nos anos iniciais, pois, quando eles entrarem no 6º ano, a aprendizagem do idioma torna-se mais fácil, visto que eles já o conhecem (linha 78).

Concordamos com Denise que a aprendizagem da LI no EFI possa beneficiar os alunos quando ingressam nas etapas posteriores de escolarização (EFII e ensino médio), mas defendemos que isso deve ocorrer em condições favoráveis de ensino, uma vez que, dentre outros fatores, simplesmente incluir essa disciplina na grade curricular sem um planejamento a curto, médio e longo prazos, possa não surtir os efeitos esperados. Ratificamos que não defendemos o ensino de inglês exclusivamente para o mercado de trabalho, mas a aprendizagem do idioma para a formação desses alunos (que serão futuros profissionais) já na educação básica ou no ensino superior e que, portanto, a internacionalização pode vir a ser uma colheita de todo o percurso formativo da criança.

Na sequência, trazemos a análise da resposta de Cíntia, diretora da escola em 1994.

Excerto 23:

Pergunta 4¹⁷⁰: Por que foi escolhida a língua inglesa e não outro idioma?

134 A pesquisa que nós fizemos na época inclusive no curso, a sugestão foi a língua inglesa, que é a mais falada.
 135 Hoje mesmo eu estava vendo uma mensagem do Papa... ele fez em três línguas, fez em inglês, fez em espanhol e
 136 a nossa, né. O inglês foi o primeiro, então por isso, porque na época a gente pensou, e tinha as meninas que
 137 tinham letras né, aí a gente sempre falava que o inglês é importante. Você vai fazer uma faculdade primeira coisa
 138 que tem é o inglês, né, por isso que optamos pelo inglês né, por ser assim... uma língua mais popular, porque
 139 além do nosso português em segundo lugar eu acho que é o inglês.

(Entrevista realizada em 26/04/18)¹⁷¹

A partir do excerto 23, nota-se que há semelhança na opinião de Cíntia com a secretária de educação Denise ao destacar que a escolha pela inserção da LI na escola aconteceu por essa ser a língua “mais falada” (linha 134) e “importante” (linha 137), além de considerar que o aprendizado do idioma trará vantagem ao aluno na hora de “fazer uma faculdade” (linha 137).

Percebemos, por meio da fala da diretora, a influência de aspectos globais nas práticas locais (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006) ao apontar uma situação em que o Papa, para comunicar-se com pessoas de diferentes partes do mundo, transmitiu sua mensagem em três idiomas, entre os quais a LI foi a primeira (linha 135). Desse

¹⁷⁰ Pergunta do roteiro de entrevista disponível no apêndice C.

¹⁷¹ Transcrição da entrevista disponível no apêndice K.

modo, no que concerne às questões relacionadas às línguas, especificamente o inglês visto como língua global, este tem influenciado o local a partir do momento em que diferentes pessoas de várias partes do mundo começaram a utilizá-lo como meio de comunicação, levando ao processo chamado “glocalização” (SHARIFIAN, 2013).

Conforme destaca Franco (2003), com o processo de globalização tem-se colocado mais ênfase nas questões globais (macro) e menos naquelas relacionadas ao contexto local (micro) e, por isso, as mudanças que vêm ocorrendo no contexto local, em sua maioria silenciosas, acabam passando despercebidas. Assim, a dimensão local que enfatizamos nesta pesquisa diz respeito à implementação da LI nos anos iniciais do EFI de uma escola municipal pública que, a nosso ver, e conforme procuramos demonstrar por meio das análises de nossos dados, além de ter recebido influências globais, pode, também, contribuir com o global.

É este o paralelo que procuramos traçar: relações globais e locais que emergem nos discursos dos sujeitos da pesquisa e que possam estar atreladas à hipótese de que o local possa influenciar o global quando/se o estudante ingressar no ensino superior e for exposto a situações de internacionalização. Dizemos isso porque a internacionalização não está atrelada somente às relações entre as nações, mas, também, entre culturas e entre o global e o local (DE WIT, 2013) e, portanto, acreditamos que as práticas locais possam impactar de forma positiva nas questões globais como, por exemplo, por meio de parcerias e projetos internacionais, iniciativas de pesquisas, a inclusão de uma dimensão intercultural no processo de ensino-aprendizagem, dentre outros aspectos (KNIGHT, 2005).

Na sequência, trazemos as análises das respostas da professora atuante em 1994, Aline.

Excerto 24:

Pergunta 3¹⁷²: *Em sua opinião, quais os benefícios da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?*

26 [...] você vai vendo que eles vinham com tanta alegria de aprender alguma coisa diferente e depois você vai
 27 vendo que tudo que você pode proporcionar para o aluno, tudo que ele consegue é uma ferramenta que ele pode
 28 utilizar na vida adulta dele. A situação dele hoje é uma situação que eu estou vendo, mas ninguém sabe o futuro
 29 dele mais pra frente, quem sabe ele pode usar, quem sabe ele pode cair nos Estados Unidos pra trabalhar de
 30 pedreiro, sei lá o quê, ele vai ter um idioma, esse vai ser o diferencial dele, porque a gente não pensa que um
 31 pedreiro ou um boia-fria vai falar um idioma. Então eu acho que tudo que você aprende tem um lado positivo né,
 32 por mais que a gente não entenda naquele momento que você, “ah meu Deus, ele vai usar isso?” “Ele não vai
 33 usar”, ele está ali pra aprender [...]

172 As perguntas 3, 16 e 17 relacionadas aos roteiros de entrevista da professora de 1994 estão disponíveis no apêndice D.

(Entrevista realizada em 15/06/18)¹⁷³

Excerto 25:

Pergunta 16: *A senhora acredita que conhecer a comunidade local influenciou de alguma forma o seu ensino? Ou seja, conhecer a realidade das crianças interferiu de alguma maneira na sua prática pedagógica?*

22 Aline: Sim, eu acho que se não fizer o conhecimento da sua clientela corre o risco de fracasso porque você tem
23 que ver o seguinte, você domina o idioma né, ou pensa que domina né, se você trouxe um conteúdo pra ensinar
24 que não tem nada a ver com aquela realidade, e aí como é que faz? Você vai ensinar uma coisa que não tem nada
25 a ver com a realidade dele, para quê que ele vai usar? Eu lembro que a gente fez coisa de comida né, então o que
26 produzia aqui na região, muitos eram agricultores, trabalhavam na boia-fria mesmo né, aí eles contavam cada
27 coisa que deixava a gente com vontade de chorar, né. Ai, que meu pai levanta, não tem nada, não sei o que...
28 essas coisas, então é... trabalha lá na lavoura. “Ah, então vamos ver, vamos fazer isso daqui, vamos desenhar”,
29 tinha o tal do vocabulário ilustrado né, que eles faziam, então você tem que conhecer a comunidade, isso facilita
30 tanto pra gente que ensina, que é o rumo que se pode tomar né, como pra eles pra terem interesse naquilo que
31 eles falam, né, porque você vai falar da realidade deles, agora falar sobre sei lá o que, que não tem nada a ver
32 com eles? Mas eu acho que mesmo que não fizesse sentido, que fosse diferente poderia ser de um conhecimento,
33 mas a princípio como eles são pequenos tem que partir da realidade deles [...]

(Entrevista realizada em 15/06/18)

Excerto 26:

Pergunta 17: *Como a senhora avalia os resultados obtidos à época com a inclusão das aulas de inglês?*

316 Aline: Olha, para os alunos logicamente você fica meio sem ter uma certeza *** se foi valido ou não, até hoje
317 tem inglês lá?
318 Pesquisadora: Tem
319 Aline: Então isso quer dizer que foi válido e é válido.
320 Pesquisadora: Hoje agora não é mais projeto, agora já é inserido no currículo.
321 Aline: Então, não era inserido no currículo na época, era só um projeto, é... então quer dizer que valeu para os
322 alunos, teve resultado. Para mim como professora foi uma experiência [...]

(Entrevista realizada em 15/06/18)

A partir do excerto 24, podemos relacionar a fala de Aline à “relação global-local” quando diz que ela mesma, à época em que dava aula na escola investigada, se questionava se o que estava ensinando aos alunos era algo significativo para eles. Portanto, nota-se a preocupação, por parte da professora, em proporcionar uma aprendizagem que irá contemplar a realidade local do aluno, de modo que as aulas de LI fizessem sentido na vida dele. A esse respeito, Santos (2005) considera que as aulas de LE devem ser planejadas de modo que as atividades desenvolvidas apresentem situações condizentes com a realidade do aluno, expandindo-se para um contexto sócio-histórico-cultural mais amplo.

A entrevistada dimensiona a aprendizagem da LI a uma ferramenta que o aluno “pode utilizar na vida adulta” (linha 27), isto é, para e no futuro. Ainda que ela não mencione

¹⁷³ Transcrição da entrevista disponível no apêndice L.

o termo “faculdade” ou “universidade”, por exemplo, fazemos um paralelo com a internacionalização do ensino superior, pois o que tentamos evidenciar com esta pesquisa é que o contato do aluno com a LI desde os anos iniciais de escolarização pode, de alguma forma, beneficiá-lo quando/se um dia ingressar em uma IES. A nosso ver, ao associar a aprendizagem da LI à vida adulta, essa relação fica, de certo modo, estabelecida.

Podemos, ainda, associar sua fala à relação que as práticas locais possuem com a dimensão global, pois, em sua concepção, as aulas de LI nos anos iniciais podem, futuramente, lhe trazer oportunidades de trabalhar no exterior ao destacar que o aluno “pode cair nos Estados Unidos pra trabalhar de pedreiro” (linha 29), por exemplo, e que, portanto, “ele vai ter um idioma, esse vai ser o diferencial dele” (linha 30).

Acrescentamos, ainda, que o fato de o aluno possuir esse “diferencial” (linha 30), conforme apontou a entrevistada, isto é, conhecimento de uma LE, possa contribuir para seu ingresso a uma IES e, conseqüentemente, a situações de internacionalização, como, por exemplo, por meio de leituras de textos e referências, pelas aulas de professores estrangeiros (AZEVEDO, 2013), pela convivência com estudantes de outras partes do mundo ou participando de programas de mobilidade acadêmica. Além disso, concordamos com Knight (2012, p. 65) ao apontar que a internacionalização pode contribuir para o “desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes” e garantir que eles “estejam mais preparados para viver e trabalhar num mundo mais interconectado”.

Ao destacarmos programas de mobilidade acadêmica como um dos possíveis caminhos para a internacionalização do ensino superior, sabemos que internacionalizar não está delimitado apenas a essa questão visto que “por mais robustos e abrangentes que sejam, serão sempre dedicados a uma parcela muito pequena da população de universitários” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 69), mas é uma possibilidade que não deve ser descartada.

No entanto, ao mencionar que talvez o aluno possa “cair nos Estados Unidos pra trabalhar de pedreiro” (linha 29), indica que, na visão dela, o aluno poderá precisar da LI para trabalhar como mão de obra em outro país, sendo que, a nosso ver, ele poderia utilizar esse conhecimento para trabalhar nos Estados Unidos, em qualquer outro país ou mesmo em seu próprio como pedreiro ou em qualquer outra posição dentro do mercado de trabalho.

A partir do excerto 25, identificamos ainda que, na concepção de Aline, o conteúdo de LI a ser ensinado ao aluno deve ir ao encontro da sua realidade, pois, caso contrário, ele não irá utilizar (“para quê ele vai usar?” – linha 25). De acordo com ela, em razão de muitos pais de alunos serem agricultores ou trabalharem na “boia-fria” (linha 26), ela contemplava

conteúdos que fossem condizentes com essa realidade, trabalhando, por exemplo, o que era produzido na região (linha 26).

Percebemos, nos dizeres da entrevistada, o cuidado em trabalhar a LI com vistas a contemplar um ensino local. Nesse sentido, visto que as crianças já estão inseridas em um mundo globalizado do qual a LI faz parte, centra-se a aprendizagem desse idioma com ênfase no “aqui-e-agora”, relacionando ao foco desta pesquisa ao se pensar em como essa interação possa refletir no futuro quando/se ingressar no ensino superior. Dessa forma, por meio da interação em LI na esfera acadêmica a partir daquilo que faz parte das vivências do aluno, é nos permitido traçar relações com a IeC, uma vez que esta refere-se a atividades que auxiliam os estudantes a desenvolverem tanto o conhecimento internacional quanto as habilidades interculturais, sendo, portanto, mais orientada para o currículo, com o intuito de prepará-los para serem ativos em um mundo cada vez mais globalizado (DE WIT, 2013).

No entanto, ao destacar que “mesmo que não fizesse sentido, que fosse diferente poderia ser de um conhecimento” (linha 32), a professora parece contradizer seu apontamento anterior. Apesar disso, compartilhamos, parcialmente, da opinião de Aline. Concordamos no sentido de sermos a favor de um ensino que contemple as realidades locais, ou seja, que parta da realidade da criança para, em seguida, associar o mesmo aspecto em outras culturas e comunidades.

A pergunta 17 foi elaborada com o intuito de identificar os resultados e efeitos (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL 1994; BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES; MARCONDES, 2009) da inclusão da LI na escola investigada na perspectiva da entrevistada e, a partir disso, estabelecer relações entre o aspecto global-local.

Conforme explicitamos no Capítulo 2, de forma a nortear a elaboração dos roteiros de entrevista, ancoramo-nos nas questões formuladas por Mainardes (2006) a partir do trabalho de Vidovich (2002), dentre elas: Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?

Assim, ao perguntarmos à professora como ela avalia os resultados obtidos com a inclusão das aulas de LI na escola naquela época, ela menciona que “foi válido” (excerto 26 – linha 319) para os alunos e que para ela, como professora, foi uma experiência (linha 322). A justificativa que a entrevistada dá é atribuída ao fato de que, em 1994, a língua era inserida em forma de projeto e, atualmente, já está no currículo da escola. Portanto, uma vez que o contexto dos resultados e efeitos pode ser considerado uma extensão do contexto da prática (BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES; MARCONDES, 2009), consideramos que, na prática, os resultados da inserção da LI naquela escola, do ponto de vista da professora entrevistada, estão

relacionados aos supostos benefícios que a disciplina trouxe quando foi transformada de projeto para componente obrigatório da grade curricular.

Dessa forma, a partir dos dizeres da entrevistada, inferimos que o impacto da política de inserção da LI na escola foi, de certa forma, positivo, uma vez que ao comparar sua inclusão em forma de projeto com sua mudança para disciplina da grade curricular, compreendemos que as garantias de sua continuidade possam ser mais concretas de forma que, por exemplo, em detrimento de troca da gestão municipal não aconteça de ser retirada da proposta.

Embora Aline tenha atuado em sala de aula ministrando a disciplina de LI, ainda que em forma de projeto, ela não detalha em que sentido “foi válido” (linha 319) como, por exemplo, qual seria o impacto da política de inserção da língua para os alunos (ou receptores da política) em geral (MAINARDES, 2006). Portanto, de forma a investigar as possíveis relações globais e locais que emergem do seu discurso, compreendemos que ela não deixa claro na entrevista qual poderia ser essa relação o que, em nossa perspectiva, poderia estar associada a benefícios imediatos para o aluno, como a possibilidade de acesso à informação, a noção de que a aprendizagem de uma LE auxilia a aprendizagem de sua língua materna, ou benefícios a longo prazo como para a inserção em uma IES.

Apresentamos no Quadro 11 as perguntas que remetem à temática “relação global-local” feitas às participantes que exerceram seus cargos no ano de 2012 (a secretária de educação Amanda, a diretora Flávia e a professora Adriana) e, logo em seguida, os excertos das respostas por elas fornecidas.

Quadro 11 - Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 2012 sobre a temática relação global-local.

MOMENTO – 2012	
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	<p>Pergunta 5: <i>Quais estudos foram realizados antes da implantação da língua inglesa para conhecer as necessidades dos alunos dessa escola especificamente? Ou seja, conhecer a realidade local para fazer com que o ensino da língua fosse significativo para as crianças?</i></p> <p>Pergunta 21: <i>Qual a sua opinião sobre os resultados obtidos à época no que se refere à inclusão das aulas de inglês?</i></p> <p>Pergunta 22: <i>Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?</i></p>
DIRETORA	<p>Pergunta 5: <i>Ainda no que se refere à implantação, foi realizado algum estudo antes da implantação da língua inglesa para conhecer as reais necessidades dos alunos?</i></p> <p>Pergunta 10: <i>Como você avalia os resultados obtidos à época no que se refere à inclusão das aulas de inglês?</i></p>

PROFESSORA¹⁷⁴	<p>Pergunta 4: <i>Qual sua opinião sobre a aprendizagem de inglês nas séries iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão?</i></p> <p>Pergunta 15: <i>Na sua opinião, conhecer a comunidade local influencia de alguma forma o seu ensino? Ou seja, conhecer a realidade das crianças interfere de alguma maneira na sua prática pedagógica?</i></p> <p>Pergunta 18: <i>Como a senhora avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas de inglês?</i></p>
---------------------------------	---

Fonte: a própria autora.

Excerto 27:

Pergunta 5¹⁷⁵: *Quais estudos foram realizados antes da implantação da língua inglesa para conhecer as necessidades dos alunos dessa escola especificamente? Ou seja, conhecer a realidade local para fazer com que o ensino da língua fosse significativo para as crianças?*

37 Amanda: Ah, na verdade a gente analisava assim por turma *** né, o conhecimento de cada série, o quê que se
 38 encaixava dentro da atividade de língua inglesa... a gente trabalhava tudo, trabalhava alimentação, né, o
 39 transporte, tudo dentro do... da comunidade. Você trabalhava o contexto do aluno mesmo *** os animais, sabe?
 40 É, até, assim, datas comemorativas às vezes o professor trabalhava...

(Entrevista realizada em 06/03/18)¹⁷⁶

Excerto 28:

Pergunta 21: *Qual a sua opinião sobre os resultados obtidos à época no que se refere à inclusão das aulas de inglês?*

136 Amanda: Ó, o quê que eu acho, assim, os resultados, o mais, o ponto mais positivo na época foi da gente ter um
 137 professor qualificado só pras aulas de inglês. Porque a gente tinha um professor, ele era concursado, mas ele não
 138 era específico, ele era um, né, municipal, então um ano ele tava numa sala outro ano ele tava em outra, e isso,
 139 não, isso houve uma vantagem porque o professor concursado que trabalha só com a língua inglesa ele vai dar
 140 uma dedicação específica naquilo ali, né? Ele vai seguir o ano vendo, assim, onde que ele tem que melhorar, né,
 141 vai, vamos supor assim, vai dando uma, é... um crescimento, né, ele vai crescendo dentro da sua própria
 142 disciplina, você entende, né?

143 Pesquisadora: Sim.

144 Amanda: Não tem aquela troca de professor, então ele vai crescendo cada ano, eu falo assim, o ponto mais
 145 positivo foi a contratação de um professor qualificado, um professor ÚNICO, você entende, pra não ter trocas
 146 todos os anos.

(Entrevista realizada em 06/03/18)

Excerto 29:

Pergunta 22: *Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?*

¹⁷⁴ É importante ressaltar que a professora de 2012 e 2018 é a mesma pessoa e que, portanto, as perguntas dos roteiros foram elaboradas com vistas a contemplar os dois momentos.

¹⁷⁵ As perguntas 5, 21 e 22 referentes ao roteiro de entrevista elaborado para a secretária de educação de 2012 estão disponíveis no apêndice E.

¹⁷⁶ Transcrição da entrevista disponível no apêndice M.

149 Amanda: É pra própria formação dele, né, uma preparação dele como pessoa, uma preparação dele, assim, pro
 150 futuro mesmo porque hoje em dia, tá no dia a dia do aluno, né, mesmo sendo aqui no Brasil a língua inglesa... é
 151 nas músicas, é às vezes numa placa, o nome de uma loja que às vezes a pessoa coloca... então, assim, ele tem que
 152 ter o conhecimento, né, mesmo que ele seja o MÍNIMO, mas tem que haver.

(Entrevista realizada em 06/03/18)

A partir da análise do excerto 27, percebemos que Amanda, secretária de educação em 2012, aponta que o conteúdo de LI a ser ensinado era analisado por turma, ou seja, a partir dos conteúdos específicos de cada série/ano. Apesar de não detalhar como era feito, de acordo com ela, eram trabalhados, por exemplo, alimentação, transporte, animais e datas comemorativas “tudo dentro do... da comunidade” (linha 39). Todavia, a importância em se saber em qual sentido esses conteúdos eram ensinados recai, a nosso ver, sobre a questão de que, muitas vezes, a LI é ensinada de forma descontextualizada da realidade do aluno, como, por exemplo, por meio de vocabulário, somente. Assim, corroboramos os apontamentos dos PCNs de LE (BRASIL, 1998a, p.37) no qual “a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas”, ou, mais especificamente, das questões gramaticais ou memorização de listas de vocabulário.

No excerto 28, apresentamos partes das respostas da secretária de educação de 2012. Perguntamos a ela sua opinião sobre os resultados obtidos à época no que se refere à inclusão das aulas de LI os quais a entrevistada atribui como ponto positivo a contratação, por meio de concurso público, de um professor específico de inglês (linha 145). Para ela, a vantagem de se ter um professor formado na área (nesse caso, em LI) está relacionada ao fato de que ele dará uma “dedicação específica” (linha 140) às aulas uma vez que não haverá troca de professores.

Adentramos aqui no que expusemos no Capítulo 1 acerca dos desafios para a implementação de LEC/LIC como aqueles concernentes à contratação de professores (MELLO, 2013). Conforme apresentamos, ainda que o professor deva ter licenciatura específica no componente curricular (BRASIL, 2010), nesse caso, formação em Letras e a respectiva LE, não há uma formação desses profissionais para atuar em tal nível de escolaridade (EI e EFI) (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI, 2017; AGRA, 2016; TUTIDA, 2016; TANACA, 2017), uma vez que os cursos de licenciatura preparam o profissional para trabalhar a partir do 6º ano somente.

Nesse cerne, “considerando a inexistência desses espaços formativos nas atuais configurações dos cursos de graduação e pós-graduação” (GIMENEZ, 2013, p. 214), os documentos que orientam a formação de professores normatizam essa atividade também

somente para os anos finais do EF e ensino médio, fato que, com o grande aumento da oferta de aulas de LE nos anos iniciais, vem sendo anunciado como urgente mudança (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017).

Todavia, ainda que a necessidade de formação de professores para atuarem nos anos iniciais de escolarização seja premente, salientamos também a importância de contratação por meio de concurso público de um profissional específico somente para as aulas de LI conforme apontou a entrevistada. Compreendemos que ter um profissional específico traga vantagens para os alunos, pois se entende que o professor conseguirá avaliar melhor tanto a forma como está desenvolvendo seu trabalho, quanto em quais medidas ele pode/deve adequar suas aulas e os conteúdos conforme a realidade da turma, visto que ele estará acompanhando os alunos no processo de ensino-aprendizagem durante os cinco anos, isto é, em toda a etapa do EFI.

Importa salientar que centra-se, aqui, um viés político para a inserção de LE na EI e no EFI, pois, para que a implementação aconteça, é necessário haver um “plano de investimento” (LOPES; AMARAL, 2008, p. 35) por parte da gestão, como é o caso, por exemplo, na contratação desses profissionais, proporcionando, dessa forma, um ensino de qualidade aos alunos.

No excerto 29, analisamos a resposta obtida pela entrevistada sobre sua opinião acerca da importância da aprendizagem da LI nos anos iniciais. Podemos traçar paralelos entre a relação global-local quando ela considera o fato de que o aluno já possui contato com o idioma nos contextos informais como, por exemplo, por meio de músicas, placas e “o nome de uma loja que às vezes a pessoa coloca” (linha 151). Temos aqui um exemplo de como o aspecto global pode estar presente em dimensões locais (FRANCO, 2003), o que pode estar relacionado às consequências dos impactos da globalização (DE WIT, 2013), uma vez que ela “não diz respeito apenas ao que está “lá fora”, afastado e muito distante do indivíduo. É também um fenômeno que se dá “aqui dentro”, influenciando aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas” (FRANCO, 2003, p. 14). Portanto, compreendemos que há influências (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006) do contexto global para com o local.

Ainda na concepção da secretária de educação Amanda, a importância do ensino de LI nos anos iniciais de escolaridade está atrelada ao fato de que isso contribuirá para a formação do aluno para o futuro (“uma preparação dele como pessoa, uma preparação dele, assim, pro futuro” – linhas 149 e 150). A esse respeito, ancorando-nos nas bases teóricas que sustentam esta pesquisa, reforçamos nossa concepção de que o ensino da LI para crianças deve priorizar a aprendizagem do aluno para o aqui-e-agora (conforme pontuou a entrevistada ao destacar que a LI está no dia a dia do aluno – linha 150); todavia, não podemos deixar de mencionar o fato

de que esse ensino poderá, também, trazer benefícios a longo prazo por meio da interação em LI em situações futuras como, por exemplo, quando/se o aluno ingressar em uma IES ou mesmo se receber um estudante de outro país.

Portanto, investimentos nos anos iniciais de escolaridade para inserção de LE de forma compulsória nos currículos das escolas públicas brasileiras seriam ações para além do aqui-e-agora e que poderiam, por exemplo, evitar planos emergenciais, como a criação de programas para ensinar LE para a população (IsF e IsF-Inglês) devido às demandas do mundo globalizado. Nesse cerne, trazemos os apontamentos de Rocha e Maciel (2015) ao evidenciarem que, devido a fatores socioculturais, tecnológicos e político-econômicos, tanto a globalização quanto a internacionalização são conceitos que têm ganhado bastante espaço no campo acadêmico e, por isso, esses pontos não devem ser discutidos de modo segmentado.

Tendo em vista as considerações dos autores supracitados, retomamos o exposto no Capítulo 3 acerca dos programas do governo como políticas linguísticas que dão suporte à internacionalização do ensino superior, sendo eles CsF, IsF e IsF-Inglês. Devido à constatação da baixa proficiência em LE pelos bolsistas do programa CsF que comprometeu a experiência de aprendizagem desses estudantes, foram necessários investimentos na formação em LE (MARSON, 2017) por meio de programas que, a nosso ver, caracterizam-se como tentativas emergenciais para sanar um problema. Nesse sentido, um dos pontos centrais da presente pesquisa está na importância de investimentos nas bases, isto é, na EI e no EFI e, conseqüentemente, nas etapas posteriores de escolaridade, para que se efetive uma formação linguística desde as bases.

De acordo com a secretária de educação entrevistada, Amanda, é necessário que o aluno tenha conhecimento da LI; no entanto, ao apontar que essa aprendizagem pode ser mínima (“então, assim, ele tem que ter o conhecimento, né, mesmo que ele seja o MÍNIMO, mas tem que haver” – linhas 151 e 152), tal afirmação vai de encontro ao que acreditamos ser o papel da LI: proporcionar ensino de qualidade que visa à formação de indivíduos críticos e reflexivos (SANTOS, 2005) atuantes na sociedade, pois entende-se, mediante a forma pela qual a entrevistada expõe sua opinião, que o ensino de LI não é visto como “elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado” (BRASIL, 1998, p. 24).

Nos excertos 30 e 31, trazemos as análises das respostas de Flávia, diretora no ano de 2012.

Excerto 30:

Pergunta 5¹⁷⁷: *Ainda no que se refere à implantação, foi realizado algum estudo antes da implantação da língua inglesa para conhecer as reais necessidades dos alunos?*

25 Flávia: Não, que eu me lembro, um estudo não. Acho que foi baseado mais mesmo nas... no conhecimento de
26 uma forma geral que a gente já tinha, mas um estudo específico não.

(Entrevista realizada em 13/02/18)¹⁷⁸

Excerto 31:

Pergunta 10: *Como você avalia os resultados obtidos à época no que se refere à inclusão das aulas de inglês?*

47 Flávia: Olha, eu acho que o resultado de uma forma geral é bom, porque a gente mora numa cidade pequena, se a
48 criança não tiver essa oportunidade na escola ela não vai ter em casa, né? Então o que a gente... como a gente
49 passa essa noção, a gente teve muitos casos de muitos, né, dos alunos que... é... continuaram fazendo cursos, né,
50 então a gente acredita que isso deve ter tido alguma... alguma sementinha plantada ali. Mas, na minha opinião,
51 foi bom, sim, e como é tanto que continua, né?

(Entrevista realizada em 13/02/18)

No excerto 30, no intuito de estabelecer a relação global-local, perguntamos à diretora se foi realizado algum estudo anteriormente à implementação da LI na escola com o objetivo de conhecer as necessidades dos alunos. Conforme evidenciado pela entrevistada, não houve um estudo para tal e, nas suas palavras, os conteúdos a serem ministrados estavam baseados nos conhecimentos de uma forma geral que se tinha sobre o ensino de LI (linhas 25 e 26). De acordo com a literatura especializada, do ponto de vista do ensino, é essencial que, além desse “conhecimento geral” do professor (apontado pela entrevistada), é preciso que o responsável pela disciplina planeje aulas interessantes e agradáveis para as crianças (PIRES, 2001) e esse ponto demanda formação específica do profissional para trabalhar com essa faixa etária.

Ainda que a entrevistada não deixe claro a quem a expressão “a gente” se refere, nem mesmo o que seria esse ensino pautado no conhecimento geral da língua, com base nas pesquisas que sustentam nossas análises percebemos que a implementação de LE nos anos iniciais é feita sem planejamento e, em muitos casos, os atores, direta ou indiretamente envolvidos, não sabem ao certo os motivos de tal ação.

Flávia considera (excerto 31) que os resultados da inclusão das aulas de LI na escola em 2012 foram bons, considerando que se trata de uma cidade pequena (linha 47) e que,

¹⁷⁷ As perguntas 5 e 10 referentes ao roteiro de entrevista realizado com a diretora de 2012 estão disponíveis no apêndice F.

¹⁷⁸ Transcrição da entrevista disponível no apêndice N.

portanto, é necessário oportunizar aos alunos esse contato, pois, em sua opinião, “se a criança não tiver essa oportunidade na escola ela não vai ter em casa” (linha 48).

Concordamos com a entrevistada no que se refere à inclusão das aulas de LI como forma de tentar diminuir a desigualdade de oportunidades no que diz respeito àqueles que são beneficiados com esse ensino, em sua maioria, alunos de escolas particulares, daqueles que não possuem tal oportunidade em vista de serem alunos de escola pública, por exemplo, cujo ensino da LI nos anos iniciais de escolarização é facultativo. Nesse sentido, conforme já apresentamos, concordamos com Chaguri e Tonelli (2013) ao apontarem que deve ser assegurada ao aluno a igualdade de oportunidades no que tange à aquisição de uma LE já nos primeiros anos.

Visto que o contexto dos resultados e efeitos se refere aos impactos das mudanças nos padrões de acesso a oportunidades que ocorrem na prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009), retomamos a questão formulada por Mainardes (2006) a partir de Viddovich (2002): Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), etc.?

Dessa forma, conforme aponta a entrevistada Flávia, um dos impactos positivos da inserção da LI na escola foi em benefício dos alunos por estes morarem em uma cidade pequena e que, se o aluno não tiver essa oportunidade dentro da escola, ele “não terá essa oportunidade em casa” (linha 48). Ainda que a diretora de 2012 não detalhe em que perspectiva compreende essa oportunidade que o aluno não terá em casa, inferimos que ela possa estar se referindo a dois fatores: o primeiro, no sentido de que há uma possibilidade de os pais não terem conhecimento da LI para poderem auxiliá-lo nessa aprendizagem ou, ainda, na falta de condições em inserir o filho em cursos livres de escolas de idiomas, visto que pode ser considerado caro para algumas famílias a depender de suas realidades financeiras.

Todavia, defendemos ser papel da escola oportunizar a aprendizagem de LE já nos anos iniciais e que a família servirá apenas de apoio para seus filhos durante sua caminhada escolar. Acrescentamos, também, que as crianças, em sua maioria, já possuem em casa o contato informal com a LI por meio da *internet*, jogos, desenhos, etc., e que, portanto, esses saberes precisam ser sistematizados dentro da escola no contexto formal de aprendizagem. Associamos esse contato que as crianças têm com a LI por meio dos contextos informais de aprendizagem (em casa, por exemplo) com a relação global-local, uma vez que o global influencia o local ao reforçar a necessidade cada vez maior da aprendizagem da LI já em idade precoce.

Outro resultado apontado pela entrevistada é o de que, posteriormente, muitos dos alunos da escola investigada “continuaram fazendo cursos” (linha 49). Ainda que não

mencionado quais tipos de cursos, depreendemos que, por estarmos investigando sobre a LI, ela esteja se referindo a cursos livres de idiomas, conforme pontuamos anteriormente. Desse modo, compreendemos, a partir dos dizeres da entrevistada, que o fato de os alunos continuarem fazendo cursos após a inserção das aulas de inglês tenha sido um dos efeitos dessa implementação. Compreendemos também que isso tenha ocorrido, do mesmo modo, pela influência da LI vista como língua global (CRYSTAL, 2005) e de que a busca pela aprendizagem da LI cada vez mais cedo é reflexo das forças do mercado (GIMENEZ, 2013).

Nos excertos 32, 33 e 34, a seguir, trazemos as análises das respostas da professora de 2012 e 2018, Adriana.

Excerto 32:

Pergunta 4¹⁷⁹: *Qual sua opinião sobre a aprendizagem de inglês nos anos iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão?*

21 Adriana: Ah, enquanto cidadão? Eu acho que pra que ele tenha uma perspectiva de vida melhor, eu acho que
22 pra isso. Pra que ele possa ter uma outra visão de futuro, né, que ele tenha uma visão assim... diferente no
23 sentido assim de que o inglês não é só uma disciplina, mas é algo que pode fazer parte da vida dele e pode
24 ser importante no futuro, que pode fazer a diferença quando tem aquele que sabe e o que não sabe, né, na
25 questão de um trabalho depois, né. O saber vai fazer diferença pra ele, numa vida profissional mais pra
26 frente, né, ele ter esse conhecimento vai fazer diferença pra ele.

(Entrevista realizada em 10/06/18)¹⁸⁰

Excerto 33:

Pergunta 15: *Na sua opinião, conhecer a comunidade local influencia de alguma forma o seu ensino? Ou seja, conhecer a realidade das crianças interfere de alguma maneira na sua prática pedagógica?*

145 Adriana: Com certeza, com certeza! Porque eu não posso dar alguma coisa pra eles que eles não vão
146 entender, não é verdade? Tem que trazer as coisas que eles vão entender, que nem outro dia tinha uma
147 atividade que eu tava procurando, não vou me lembrar agora certinho do que se tratava, mas, assim, eu
148 lembro que tinha realidade de ir ao shopping, ao McDonald's, não adiantava eu trazer aquilo ali pra eles.
149 Alguns conhecem shopping, mas a maioria não conhece, né. Então não ia adiantar eu trazer, tinha umas
150 coisas, umas palavras ali que estavam em inglês que eles não iam entender, então, diante daquilo eu
151 busquei... aquela atividade que eu encontrei eu transformei, passei ela pra realidade deles, que, né, seria do
152 conhecimento deles.

(Entrevista realizada em 10/06/18)

Excerto 34:

Pergunta 18: *Como a senhora avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas de inglês?*

¹⁷⁹ As perguntas 4, 15 e 18 referentes ao roteiro de entrevista elaborado para a professora de 2012 e 2018 estão disponíveis no apêndice G.

¹⁸⁰ Transcrição da entrevista disponível no apêndice O.

188 Adriana: Ah, é aquilo que eu falei pra você, eu acho que tá sendo muito bom, né, eu vejo assim a
 189 participação deles muito boa, então muita coisa às vezes que você vai retomar “Ah, mas eu já esqueci!” “É,
 190 mas você já viu como é que é, né?” Então eu acho que é bom, eu penso assim que eles chegam no sexto ano
 191 com essa bagagem muito boa, então eu acredito que o aproveitamento deles seja bom, mesmo que não seja
 192 assim 100%, né, mas alguma coisa sempre fica, não é? Essa noção eles já têm.

(Entrevista realizada em 10/06/18)

No excerto 32, Adriana, além de mencionar que as aulas de LI tem contribuído para a aprendizagem do aluno no que tange ao “aqui-e-agora” (“eu acho que tá sendo muito bom – linha 188), ela atribui a importância da aprendizagem da LI nos anos iniciais ao futuro do aluno, isto é, “pra que ele possa ter uma outra visão de futuro” (linha 22) e para que “ele tenha uma perspectiva de vida melhor” (Linha 21). Para ela, a aprendizagem da LI não é somente uma disciplina, mas “pode fazer parte da vida dele” e “pode ser importante no futuro” (linhas 23 e 24).

Isso posto, na perspectiva da entrevistada, a vantagem do ensino de inglês está atrelada ao futuro; todavia, ela parece ter consciência de que não é uma garantia dizer que o inglês irá beneficiar o aluno futuramente ao apontar que “pode fazer parte da vida dele e pode ser importante no futuro” (linhas 23 e 24), indicando, portanto, uma possibilidade. Desse modo, conforme já foi exposto, este estudo procura discutir a hipótese de que o ensino-aprendizagem de inglês nos anos iniciais, desde que em condições favoráveis de ensino, possa refletir de forma positiva quando/se o aluno ingressar no ensino superior.

O futuro está relacionado, na fala da professora, mais especificamente à questão da inserção do aluno no mercado de trabalho (“O saber vai fazer diferença pra ele, numa vida profissional mais pra frente” – linhas 25 e 26). Ainda que a professora faça essa relação somente ao mercado de trabalho, é importante ressaltar que, no que tange ao futuro, o ensino de LI pode beneficiar o aluno quanto aos seus estudos, mais especificamente no ensino superior, foco desta pesquisa.

Com o intuito de traçar relações entre o ensino de LI nessa etapa escolar e a internacionalização do ensino superior, consideramos como alternativa a IeC, pois, por meio dela, o aluno pode ser beneficiado seja mediante/através de “atividades extracurriculares, relações com culturas locais e grupos étnicos da comunidade e a integração de estudantes estrangeiros e docentes na vida e atividades no campus (KNIGHT, 2005, p. 27)¹⁸¹. Nesse sentido, para Baumvol e Sarmiento (2016), o processo chamado IeC é uma alternativa para a

¹⁸¹ [...] extracurricular activities, relationships with local cultural and ethnic community groups, and the integration of foreign students and scholars into campus life and activities.

internacionalização do ensino superior, visto que, conforme pontua Knight (2005), esta se refere a aspectos de internacionalização que ocorrem em um “campo doméstico” (“home campus”).

No excerto 33, trazemos a resposta de Adriana no que diz respeito à influência do local para com o ensino (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; MAINARDES, 2006), isto é, se conhecer a comunidade local interfere em sua prática pedagógica. Ela diz ter “certeza” que sim (linha 145), que o contexto local influencia no ensino, pois, de acordo com ela, “eu não posso dar alguma coisa pra eles que eles não vão entender” (linhas 145 e 146). Para isso, a professora exemplifica uma situação na qual a atividade propunha questões como “ir ao shopping” e considerações sobre o “McDonald’s” (linha 148) e que, portanto, ela viu a necessidade de adequar a atividade à realidade dos alunos, justificando que “alguns conhecem shopping, mas a maioria não conhece” (linha 149).

Nota-se, por meio dos dizeres da entrevistada, que, para ela, o processo de construção de significado pelo aluno é determinado por aquilo que faz parte da sua realidade. Todavia, acreditamos que ele também precisa ter conhecimento da existência de outras realidades e o professor pode trazer para a sala de aula um paralelo entre as diferentes culturas. Ainda que não mencionado pela entrevistada, acreditamos ser plausível traçar um paralelo com a internacionalização do ensino superior, visto que esta pode promover a expansão da academia, da inovação, do conhecimento e do intercâmbio linguístico e cultural (MARSON, 2017), além de estar atrelada à relação entre culturas e entre o global e o local (DE WIT, 2013).

Ao perguntarmos à professora atuante na escola em 2012 e 2018 como ela avalia os resultados obtidos nesse período com a inclusão das aulas de LI, ela faz essa relação com os estudos posteriores dos alunos, isto é, no EFI dos anos finais (excerto 34). Em sua perspectiva, os alunos carregam certa “bagagem” (linha 191) consigo ao ingressarem no 6º ano, uma vez que já tiveram contato com a LI durante o EFI. Concordamos com a entrevistada e defendemos o ensino de LE já nos primeiros anos escolares visto que, desde que em condições favoráveis, conforme já explicitamos, pode trazer benefícios aos alunos quando inseridos nas etapas posteriores (EFII e ensino médio) e, conseqüentemente, quando/se ingressar em uma IES.

Quanto à relação global-local a qual nos propusemos a identificar nesta seção, consideramos que podemos associar os dizeres da entrevistada à questão local do ensino de LI na escola, cujo resultado é visto quando os alunos ingressam no EFII.

Trazemos, a seguir, a análise das perguntas relacionadas à questão “global-local” por meio das entrevistas realizadas com a secretária de educação de 2018, Beatriz, e com a diretora Júlia, também com cargo na escola em 2018.

Apresentamos o Quadro 12 com a identificação das perguntas realizadas com as entrevistadas para, na sequência, apresentarmos as respectivas análises.

Quadro 12 - Perguntas relacionadas às participantes atuantes no ano de 2018 sobre a temática relação global-local.

MOMENTO – 2018	
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	<p>Pergunta 5: <i>A senhora poderia apontar algumas das consequências positivas e negativas da oferta da língua inglesa na escola?</i></p> <p>Pergunta 18: <i>Como a senhora avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas de inglês no currículo?</i></p>
DIRETORA	<p>Pergunta 3: <i>São realizados estudos para conhecer as necessidades dos alunos e, assim, incorporá-las ao currículo da língua inglesa?</i></p> <p>Pergunta 16: <i>Qual sua visão pessoal sobre o ensino de língua inglesa nos anos iniciais?</i></p>
PROFESSORA¹⁸²	-----

Fonte: a própria autora.

Excerto 35:

Pergunta 5¹⁸³: *A senhora poderia apontar algumas das consequências positivas e negativas da oferta da língua inglesa na escola?*

59 Beatriz: Ah eu acho que positivo é o que os pais vêm contar pra gente, né, porque muitas vezes eles vão ao
60 mercado e esse tipo de coisa e lá no rótulo então tem, né, o inglês e o português, então daí algumas palavras
61 ali eles já conseguem ler e tudo, então às vezes a gente está conversando com o pai no mercado e a criança
62 vem e fala “olha, pai, tá escrito aqui orange” ###, vamos supor, “ah, isso aqui é laranja!”, então eles já
63 conhecem, então eu falo assim que isso é um retorno muito bom. E eu falo assim que quando você começa
64 desde a base e chega a um ensino médio com professores competentes nessa área, às vezes acontece de nem
65 precisar de fazer um cursinho a parte, ele pode ir para os Estados Unidos <tranquilamente ###>. Agora,
66 assim, em termos de...
67 Pesquisadora: De pontos negativos?
68 Beatriz: Isso, de pontos negativos, eu acho que não existe, a língua inglesa só vem pra contribuir e ela não
69 tira de você um nada, ela só contribui, Paula, não adianta você falar “ah, porque está tirando da língua
70 portuguesa aqui pra colocar o inglês” porque a criança vai aproveitar e MUITO futuramente e não está
71 deixando de aprender a outra porque o conteúdo vai de encontro a isso, né, vai de encontro com a sala de
72 aula, né, então eu acho que não existe.

(Entrevista realizada em 12/04/18)¹⁸⁴

Excerto 36:

Pergunta 18: *Como a senhora avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas de inglês no currículo?*

¹⁸² Tendo em vista que a professora de 2012 e 2018 é a mesma pessoa, as análises referentes a ela já foram realizadas anteriormente, por esta razão, as perguntas não aparecem neste quadro.

¹⁸³ As perguntas 5 e 18 referentes ao roteiro de entrevista elaborado para a secretária de educação de 2018 estão disponíveis no apêndice H.

¹⁸⁴ Transcrição da entrevista disponível no apêndice P.

143 Beatriz: Paula, é... eu posso te dizer assim de CARTEIRINHA que quando você apresenta algo, assim,
 144 difícil, porque eu considero a língua inglesa MUITO difícil. Eu já tentei por três ou quatro vezes iniciar o
 145 curso de inglês e eu vou e não consigo, então eu vejo assim, que o benefício que você tem quando você
 146 insere na criança lá DESDE o início ela adquire com MUITO mais facilidade do que um adulto já com
 147 vários problemas na cabeça ter que fazer aquele curso. Então, eu falo assim que... é de carteirinha mesmo,
 148 eu falo que é muito melhor você inserir assim, a minha opinião é essa, né, porque é difícil, é DIFÍCIL ###.

(Entrevista realizada em 12/04/18)

Ao pedirmos que a secretária de educação apontasse as consequências positivas e negativas do ensino da LI na escola investigada, associamos sua fala à relação global-local quando ela destaca que nas práticas locais como ir ao supermercado, por exemplo, pode-se perceber os resultados da aprendizagem do inglês pelos alunos quando estes conseguem reconhecer e compreender as palavras através dos rótulos dos produtos (excerto 35, linha 60). Ao salientar que “quando você começa desde a base e chega a um ensino médio com professores competentes nessa área, às vezes acontece de nem precisar de fazer um cursinho a parte, ele pode ir para os Estados Unidos <tranquilamente ###>” (linhas 63, 64 e 65), podemos estabelecer relações, em sua fala, entre o contexto local (ir ao supermercado) com o contexto global (ir aos Estados Unidos).

Ainda que a entrevistada não explicita para que seria essa suposta ida do aluno para os Estados Unidos, se para estudar, para trabalhar ou qualquer outro aspecto, acreditamos que, de algum modo, esse possa ser um exemplo de como as práticas locais podem influenciar no global, uma vez que “aspectos locais podem estar presentes na dimensão global” (FRANCO, 2003, p. 14). Compreendemos que, na maioria das vezes, pensa-se na aprendizagem de uma LE como benefício ao aluno no que tange ao seu futuro profissional (mercado de trabalho) e pouco se fala na possibilidade de ele cursar o ensino médio (ou parte dele) no exterior, por exemplo.

Quanto às consequências negativas da oferta da LI na escola, a secretária de educação destaca que não há, uma vez que, em sua concepção, o aluno irá “aproveitar e MUITO futuramente” (linha 70). Concordamos com a secretária de que se o aluno tiver contato com a LI desde o EFI e garantia de continuidade nas etapas posteriores de escolarização (EFII e ensino médio), com condições favoráveis de ensino-aprendizagem, isso possa contribuir para seu desenvolvimento nas questões relativas ao seu futuro como, por exemplo, quando/se ele tiver oportunidade de cursar o ensino superior. Todavia, reafirmamos que a aprendizagem de uma LE não é importante somente para o futuro, mas para o desenvolvimento da criança durante toda sua vida escolar.

A relação que Beatriz estabelece com “fazer um cursinho” e “ir para os Estados Unidos”, ou seja, de que se o aluno tiver contato com a LI desde os anos iniciais talvez ele não precise fazer um cursinho à parte, pois ele conseguirá se comunicar ao ir para o exterior,

permite-nos relacionar com o que discutimos no Capítulo 3 acerca dos programas do governo para “alavancar” o ensino de LE no país. Conforme apresentado, um dos motivos para a criação dos programas IsF-Inglês e IsF aconteceu pela necessidade de investimentos no que tange à proficiência em LE ao ser constatado, por grande parte dos estudantes, a falta de proficiência linguística necessária para participação no CsF (MARSON, 2017).

Dessa forma, recuperando o que foi mencionado por Beatriz, defendemos a importância de elaboração de políticas linguísticas que garantam o ensino de LE de forma compulsória desde o EFI, pois acreditamos que, se houver investimento nas bases, isto é, na educação básica, talvez não sejam necessários altos investimentos por parte do governo de forma a tentar “remediar” a falta de competência linguística dos estudantes quando estes são expostos a situações nas quais o uso de um idioma diferente do seu seja necessário para a comunicação.

No excerto 36, trazemos a resposta da secretária de educação de 2018 sobre como ela avalia os resultados obtidos até o presente momento com a inclusão das aulas de LI no currículo da escola, o qual ela atribui à crença de que a criança, quando em contato com a LI desde o início de escolarização, aprende “com MUITO mais facilidade do que um adulto” (linha 146). A esse respeito, Santos (2005, p. 59) considera que a decisão em ofertar o ensino de LEC não deve ser norteada apenas por “crenças dos participantes do contexto escolar de que, por exemplo, a criança aprende melhor”.

Pautando-nos nos dizeres de Beatriz, inferimos que, em sua concepção, um dos resultados obtidos com as aulas de LI na escola esteja relacionado à suposta garantia de aprendizagem por parte do aluno ao ter contato com o idioma já nos anos iniciais. Todavia, ela não menciona, por exemplo, até que ponto/em que medida essas aulas trouxeram benefícios para os alunos.

A esse respeito, retomamos as considerações de Santos (2005, p. 59) para quem o ensino de LEC não deve ser norteado apenas por aspectos burocráticos ou, ainda, por “crenças dos participantes do contexto escolar de que, por exemplo, a criança aprende melhor”. Para que haja resultados, outros aspectos devem ser levados em consideração ao se pensar em ensinar LEC, como, por exemplo: “questões relativas à personalidade dos alunos, às estratégias de aprendizagem e às condições profissionais, metodológicas, físicas e materiais da escola” (SANTOS, 2005, p. 64), visto que, de acordo com a autora, todos esses aspectos irão influenciar o processo e o resultado final da aprendizagem.

Por fim, nos excertos 37 e 38, trazemos as análises das respostas de Júlia, diretora da escola em 2018.

Excerto 37:

Pergunta 3¹⁸⁵: *São realizados estudos para conhecer as necessidades dos alunos e, assim, incorporá-las ao currículo da língua inglesa?*

31 Júlia: É, na verdade a gente trabalha de acordo com a atualidade, e a gente vai trabalhando, vai
32 buscando aquilo que é da realidade deles. Por exemplo, tem desenhos, né? Como eles têm
33 YouTubers, eles falam muitas coisas em inglês, eles trazem e a gente então busca, né, trabalha-se o
34 Halloween que eles gostam muito, mas que é todo ano, isso já consta no PPP. Mas a gente procura
35 trabalhar dentro da realidade deles, dentro daquilo que... às vezes uma música que lança e eles
36 cantam sem saber o que é, então a gente traz pra escola dentro da necessidade que a gente vai
37 analisando no dia a dia.

(Entrevista realizada em 08/04/18)¹⁸⁶

Excerto 38:

Pergunta 16: *Qual sua visão pessoal sobre o ensino de língua inglesa nos anos iniciais?*

153 Júlia: Bom, eu acho que o mundo atual ele PEDE, né, isso, onde a gente tem importação, exportação,
154 as crianças têm muito acesso hoje a isso, então acho que seria até uma imprudência da escola não
155 implantar isso já nos anos iniciais. Hoje as nossas crianças não são mais como antigamente, né, elas
156 são muito além, né, e com o uso do computador, do tablet, tem muita coisa em inglês, né. Então hoje
157 a gente não pode mais ficar só focado no que era antigamente a gente precisa evoluir também. Então
158 eu acho que a língua inglesa nos anos iniciais ela veio pra essa contribuição, de trabalhar as nossas
159 crianças como elas são hoje, crianças mais espertas, mais evoluídas, que buscam muitas vezes mais
160 do que a gente adulto que se acomoda. Então eu acho, assim, de suma importância.

(Entrevista realizada em 08/04/18)

No excerto 37, analisamos a resposta de Júlia à temática “relação global-local” ao considerar que a LI é ensinada na escola “de acordo com a atualidade” e com “aquilo que é da realidade deles” (dos alunos) (linhas 31 e 32), isto é, por meio de desenhos, *Youtubers*, músicas e pela cultura de outros países como, por exemplo, o *Halloween*, o qual, de acordo com a entrevistada, também é explorado nas aulas. Dessa forma, podemos associar sua fala com as rápidas transformações as quais vivemos atualmente na educação e na tecnologia (PIRES, 2001).

Consideramos que esses (*Youtubers*, músicas e *Halloween*) possam, em certa medida, serem considerados aspectos globais que exercem influência nas práticas locais, uma vez que, conforme pontuou a entrevistada, os conteúdos a serem ensinados aos alunos seguem o que traz a atualidade, isto é, o que acontece em escala global é trazido para o contexto local, para a “realidade deles” (linha 35). Todavia, o que Júlia aponta nos mostra uma visão colonizada e limitada quando se pensa no ensino-aprendizagem de LE.

¹⁸⁵ As perguntas 3 e 16 referentes ao roteiro de entrevista realizado com a diretora de 2018 estão disponíveis no apêndice I.

¹⁸⁶ Transcrição da entrevista disponível no apêndice Q.

Ressaltamos que o conhecimento de uma LE, inclusive em LEC, vai muito além do que compreender músicas, desenhos, *Halloween*, dentre outros aspectos, pois aprendê-la, conforme Picanço (2013, p. 261-262), permite ao sujeito ter contato com formas diferentes das suas, “de se compreender o mundo e valorar as experiências cotidianas, o que poderia ser importante na formação de um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade”. No entanto, as entrevistadas, de modo geral, pouco consideraram aspectos mais amplos da aprendizagem na tenra idade, o que parece reforçar a importância de um trabalho de conscientização dos gestores e, principalmente, reconsiderar a formação de professores.

Portanto, a entrevistada, em nossa perspectiva, não deixa claro o que seria “realidade deles” (linha 35) e, ao utilizar os exemplos de *YouTubers*, músicas e *Halloween*, perpetua uma visão bastante limitada dos benefícios da aprendizagem de LI para a formação da criança (PICANÇO, 2013). A esse respeito, Santos (2005) defende que o ensino de LEC deve preocupar-se com a formação da criança visando à construção da cidadania, que vai além do ensino pautado em formas e estruturas linguísticas para o desenvolvimento integral do aluno e de compreensão de outras culturas.

Ao perguntarmos para Júlia sua opinião sobre o ensino de LI no EFI, ela considera que no mundo atual as crianças têm acesso ao inglês e que, portanto, seria uma “imprudência da escola não implantar isso já nos anos iniciais” (excerto 38 - linhas 154 e 155). Nesse cerne, concordamos com a entrevistada, pois, conforme defendemos neste estudo, alunos do EFI não devem ser privados do ensino de LE nessa etapa de escolarização, uma vez que a não oferta acaba por ampliar a desigualdade de oportunidades para alunos de escolas públicas (RINALDI; FERNÁNDEZ, 2013; ROCHA, 2008) e os que têm condições de estudar na escola particular são privilegiados pelo contato com outras línguas já na EI e no EFI.

Júlia destaca que nos dias de hoje as crianças têm acesso à LI por meio da tecnologia como computador e *tablet* e que, portanto, a escola precisa evoluir. A entrevistada parece dar indícios de que o desenvolvimento das crianças está maximizado pela presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como a importância que a importação e a exportação (linha 153) têm nos dias atuais, as quais podemos relacionar ao avanço da globalização, visto que o inglês é a língua global (CRYSTAL, 2005), atrelada ao mundo dos negócios.

A esse respeito, ainda, apoiamo-nos nas considerações de Moita Lopes (2008), para quem o inglês é uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e

éticas¹⁸⁷. Além disso, é preciso considerar a tecnologia como outra força na construção da relação entre o inglês e a globalização que, por sua vez, afeta o campo das políticas linguísticas trazendo iniciativas, como é o caso da inserção da LI na escola a qual investigamos.

5.2.1 RESPONDENDO À SEGUNDA PERGUNTA DE PESQUISA

Ancorando-nos no referencial teórico que sustenta esta pesquisa, utilizamos como categorias para análise dos dados a relação global-local (MOITA LOPES, 2008; FRANCO, 2003; SHARIFIAN, 2013, para citar alguns) e o contexto dos resultados e efeitos (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994; 2004; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011, dentre outros).

Buscamos identificar, por meio das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, em que medida as relações globais e locais pontuadas por elas nos dão indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior perpassando, também, por suas opiniões pessoais acerca dos resultados obtidos com a inserção das aulas de LI na escola investigada. Importa ressaltar, aqui, que não esperávamos que as entrevistadas mencionassem em seus dizeres os termos “global-local” ou “internacionalização”. Conforme nosso objetivo específico – *investigar as possíveis relações globais e locais que emergem dos discursos dos sujeitos envolvidos na implementação do ensino de inglês no contexto investigado* – nosso intuito é o de identificar se há essa menção, mesmo que de forma indireta, nos discursos das entrevistadas.

Conforme as análises realizadas, ao perguntarmos para a secretária de educação (Denise) e para a diretora (Cíntia), ambas com seus respectivos cargos no ano de 1994, por que foi escolhida a LI e não outro idioma a ser implementado na escola, compreendemos que elas apresentaram respostas semelhantes a essa questão. Para as entrevistadas a escolha pela LI aconteceu por influência da globalização, na qual ela é vista como a língua global. Nesse sentido, a razão por essa escolha pode ser justificada pela hegemonia do inglês, visto que é esse idioma que predomina nas redes estaduais e particulares de ensino em todo o país (MELLO, 2013). Acrescentamos que Cíntia considera, ainda, que a implementação das aulas de LI trará vantagem aos alunos na hora de serem inseridos em seus estudos no ensino superior. Portanto, as relações globais e locais para a inserção da LI na escola investigada puderam ser evidenciadas a partir dos dizeres das duas entrevistadas.

¹⁸⁷ Reconhecemos que as demais línguas também envolvem questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas, todavia, trazemos as considerações de Moita Lopes (2008) acerca da LI visto esta ter sido a língua a qual investigamos nessa pesquisa.

Da mesma forma, elaboramos a mesma pergunta para Denise (secretária de educação de 1994), Amanda (secretária de educação de 2012), Flávia (diretora de 2012) e Júlia (diretora de 2018) a respeito da importância em priorizar um ensino local aos alunos, contemplando sua realidade. Nesse sentido, perguntamos às entrevistadas quais estudos foram realizados antes da implementação da LI na escola em forma de projeto, bem como sobre tais estudos quando houve a mudança para disciplina da grade curricular no ano de 2012.

A esse respeito, duas das entrevistadas (Denise e Flávia) afirmam não terem sido realizados estudos para a implementação dessas aulas de forma a conhecer as necessidades dos alunos da escola investigada. Todavia, Denise aponta que os conteúdos eram ensinados com base no material didático que a professora possuía e que estes eram adequados à realidade dos alunos.

As demais entrevistadas (Amanda e Júlia) não afirmam se foram ou não realizados estudos, mas apontam que os conteúdos eram analisados por turma, isto é, a partir dos conteúdos programáticos de cada série/ano e de acordo com a atualidade e a realidade dos alunos. Apesar de não detalharem de que forma eram feitas essas adequações, Amanda exemplifica que eram trabalhados conteúdos como alimentação, transporte, animais e datas comemorativas com base na realidade dos alunos e Júlia exemplifica essas adaptações com o que é da realidade dos alunos, como, por exemplo, desenhos, *Youtubers*, músicas e *Halloween*. Portanto, associamos as respostas das entrevistadas com a relação global-local a qual nos propusemos nas análises, uma vez que o global tenha influenciado no ensino local dos alunos da escola investigada.

Do mesmo modo, perguntamos à professora de 1994 (Aline) se conhecer a realidade dos alunos daquela escola interferiu de alguma maneira em sua prática pedagógica. Para ela, o conteúdo de LI a ser ensinado ao aluno deve ir ao encontro da sua realidade e que, em razão de muitos pais de alunos serem agricultores ou trabalharem na “boia-fria”, ela contemplava conteúdos que fossem condizentes com essa realidade, trabalhando, por exemplo, o que era produzido na região. Centra-se aqui, um exemplo da relação global-local que pudemos encontrar nos dizeres da entrevistada.

Ainda que com redações diferentes, perguntamos para a secretária de educação (Denise), para a professora (Aline) ambas atuantes no ano de 1994, para a secretária de 2012 (Amanda) e a professora de 2012 e 2018 (Adriana) e, ainda, para a diretora de 2018 (Júlia) acerca de suas opiniões no que diz respeito à importância e benefícios da aprendizagem da LI nos anos iniciais.

Destacamos que, das cinco entrevistadas, quatro delas mencionam que esses benefícios estão associados ao futuro dos alunos, ora no que tange ao ingresso em uma IES, ora

no mercado de trabalho. Sobre tais apontamentos, defendemos nas análises a importância que a aprendizagem deve ter para os alunos no que tange ao “aqui-e-agora” como forma de proporcionar ao sujeito ter contato com formas diferentes das suas, podendo auxiliar na formação de “um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade” (PICANÇO, 2013, p. 261-262).

Ademais, ressaltamos que foi possível estabelecer relações globais e locais a partir dos apontamentos de Amanda e Júlia ao assinalarem que as crianças já possuem acesso à LI nos contextos informais por meio de músicas, nomes de lojas e pela tecnologia e que, na concepção delas, por essas razões justifica-se a importância em proporcionar o aprendizado desse idioma de maneira formal, isto é, na escola. Encontramos a relação global-local também nos dizeres da professora de 1994 (Aline) ao demonstrar certa preocupação em proporcionar uma aprendizagem que irá contemplar a realidade local dos alunos. Nesse sentido, ainda que a preocupação com o futuro dos alunos acabe por prevalecer nos dizeres das entrevistadas, ao apontarem exemplos de formas nas quais as crianças já possuem contato com a LI em contextos informais, nos mostram que elas também estão, de certa forma, preocupadas com o ensino para o “aqui-e-agora”.

Para finalizar, conforme propusemos nesta investigação, buscamos encontrar nas falas das entrevistadas os resultados da inclusão das aulas de LI na escola investigada. Sobre essa questão, vários pontos foram destacados, tais como: 1) os benefícios que a contratação, por meio de concurso público, de um profissional específico de inglês trouxe para as aulas e os alunos; 2) os benefícios desse ensino aos alunos por estes morarem em uma cidade pequena e que, portanto, as oportunidades de aprendizagem formal do idioma são mais restritas; 3) benefícios para o aluno quando ingressar nos anos finais do ensino fundamental; 4) os resultados da aprendizagem do inglês pelos alunos quando conseguem, por exemplo, reconhecer e compreender as palavras através dos rótulos dos produtos e; 5) a suposta vantagem que esse aprendizado traz quando inserido já nos primeiros anos escolares pela crença de que criança aprende com mais facilidade.

Diante das respostas das entrevistadas, procuramos estabelecer relações globais e locais para o ensino de LI na escola investigada, bem como apontar os resultados e efeitos dessa inserção do ponto de vista delas. Portanto, recuperamos nossa segunda pergunta de pesquisa: *em que medida as relações globais e locais pontuadas pelas participantes de pesquisa nos dão indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior?*

Conforme já explicitamos, estávamos cientes de que o termo *internacionalização* provavelmente não seria mencionado por nenhuma das participantes; todavia, consideramos

que, mesmo sem mencioná-lo, podemos, de forma indireta, a partir dos dizeres das entrevistadas, inferir que a inserção da LI nos anos iniciais de escolarização possa beneficiar os alunos no ingresso em uma IES e, conseqüentemente, a situações de internacionalização ao apontarem alguns fatores.

O primeiro deles pôde ser observado nos dizeres das entrevistadas ao mencionarem que a aprendizagem da LI pode ser uma vantagem para que o aluno, futuramente, possa ingressar em uma IES. Portanto, ainda que não defendemos o ensino pautado somente nos benefícios futuros, acreditamos que o contato das crianças por meio das aulas de LI no EFI perpassando pelas demais etapas de escolarização em condições favoráveis de ensino possa beneficiá-las quando/se ingressar em uma IES, uma vez que haverá uma exposição maior desses sujeitos à língua possibilitando-os, conseqüentemente, ter uma aprendizagem mais eficaz do idioma.

Dessa forma, acreditamos que, quando inseridos no contexto do ensino superior, esses alunos podem estar expostos a situações de internacionalização como é o caso da IeC, visto que esta envolve uma diversidade de atividades: ligação com grupos culturais/éticos locais, atividades extracurriculares, pesquisa e atividade acadêmica, processos de ensino-aprendizagem por meio da diversidade cultural na sala de aula, integração de materiais internacionais (KNIGHT, 2008), dentre outros.

Um segundo fator que nos dá indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior está associado às relações globais e locais pontuadas pelas entrevistadas. Tais relações puderam ser por nós estabelecidas a partir das falas das entrevistadas ao mencionarem, por exemplo, as influências da globalização para os contextos locais no que tange tanto à implementação do inglês nas escolas, visto como a língua global quanto à aprendizagem da língua já em contextos informais, conforme por elas mencionado; à adaptação feita dos materiais didáticos de forma a contemplar um ensino voltado à realidade dos alunos da escola e as contribuições que essas aulas terão ao trazer oportunidades futuras aos alunos no que diz respeito ao ingresso no mercado de trabalho (como, por exemplo, trabalhar no exterior, conforme mencionou uma das entrevistadas).

Todavia, ainda que possamos indiretamente estabelecer tais relações a partir da análise e interpretação dos dados, concluímos que, muitas vezes, os atores, direta ou indiretamente envolvidos na implementação e na manutenção da LI na escola (secretárias e diretoras), bem como aqueles envolvidos com seu ensino de forma direta (professoras) não sabem ao certo os motivos de tais ações e quais os benefícios reais do ensino dessa língua desde os anos iniciais. Ou seja, a possibilidade de o aluno usufruir das vantagens que um tempo maior

de exposição à língua pode oferecer parece não ser considerada por elas, assim como as muitas possibilidades que a implementação da LI pode trazer para o desenvolvimento da criança (aqui e agora) e as possibilidades de ela vir um dia a estudar em um outro país são praticamente silenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] eu vejo assim de uma forma mais avançada, né, um avanço grande pro município, embora seja um município pequeno com uma outra visão, né, dando importância eu acho que pra língua. (Entrevista realizada em 10/06/18)

Trago para estas considerações finais uma epígrafe extraída da entrevista realizada com uma das participantes da pesquisa no que tange a sua opinião acerca do resultado da implementação da LI na escola investigada para, na sequência, a partir do exposto no percurso dessa dissertação, apontar minhas reflexões acerca de tal ação.

Conforme mencionamos na introdução desta pesquisa, este trabalho nasceu de nosso questionamento acerca das motivações que levaram à implementação do ensino da LI em uma escola municipal pública situada em uma cidade ao norte do Estado do Paraná, com cerca de 3.000 habitantes, já no ano de 1994. Além disso, visto a expansão da internacionalização do ensino superior e sua repercussão no ensino de LE impulsionado pela criação do programa de mobilidade acadêmica CsF, procuramos apontar as possíveis contribuições do ensino de LE, mais especificamente de LI visto o contexto dessa pesquisa, nos anos iniciais de escolarização para a internacionalização do ensino superior.

Desse modo, nosso intuito foi o de evidenciar que se houvesse uma preocupação com o ensino de LE nas bases, isto é, na educação básica (desde a EI até o ensino médio), não seriam necessários altos investimentos para ensinar LE para a população, principalmente para acadêmicos por meio de programas emergenciais tais como IsF-Inglês e IsF, por exemplo.

Visto o enfoque deste estudo, destacamos algumas questões que devem ser levadas em consideração no que tange ao ensino de LEC desde a EI e o EFI, tais como: investimentos concernentes à formação inicial e continuada de professores para atuar nos anos iniciais de escolarização; investimentos nas condições físicas das escolas; carga-horária suficiente para o ensino do idioma; políticas públicas nacionais que garantam o ensino de LIC de forma compulsória nos currículos das escolas de EFI, bem como documentos norteadores tanto para professores no que diz respeito aos conteúdos e metodologias para o ensino de línguas para esta etapa, quanto encaminhamentos para auxiliar gestores no que concerne à implementação de LE no EFI; dentre outros fatores.

Portanto, a discussão aqui apresentada recupera as questões investigativas que orientaram o desenvolvimento deste estudo, sendo: 1) **quais foram as motivações para a**

implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada? e 2) em que medida as relações globais e locais pontuadas pelas participantes de pesquisa nos dão indícios de possibilidades para a internacionalização do ensino superior? Com o intuito de respondê-las, realizei entrevistas com as secretárias de educação, as diretoras e as professoras de forma a identificar, a partir de seus dizeres, as motivações para tal ação bem como estabelecer possíveis contribuições para a internacionalização do ensino superior.

Nesse sentido, foi possível verificar, por meio das análises dos dados, diversas motivações para a inserção do idioma na escola as quais, nos ancorando no referencial teórico que sustentou esta pesquisa, bem como a partir dos próprios dados, isto é, as entrevistas, elaboramos categorias de análises. Dentre elas tivemos: a motivação política, motivação pedagógica, motivação administrativa e motivação mercantilista; bem como a relação que o global traz para as práticas locais. Além das categorias de análise por nós estabelecidas, a ACP (Bowe et. al, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006) contribuiu para análise dos contextos nos quais a implementação da LI na escola aconteceu, sendo: o contexto de influência, o contexto de produção de textos, o contexto da prática e o contexto dos resultados e efeitos. Importa ressaltar, ainda, que o contexto da prática, desde o ano de 1994 quando foi inserida a LI na escola investigada por meio de projeto, foi um importante elemento motivador para a mudança, em 2012, de projeto para disciplina obrigatória do componente curricular.

Visto que nas seções 5.1.2 (*respondendo à primeira pergunta de pesquisa*) e 5.2.1 (*respondendo à segunda pergunta de pesquisa*) respondemos às perguntas de pesquisa propostas de forma detalhada a partir de nossas categorias de análise, trago, neste momento, reflexões acerca do que foi possível depreender com as análises

Foi possível identificar motivações pedagógicas para a inserção da LI na escola investigada no que diz respeito aos benefícios desse aprendizado visando a formação do aluno, quando as entrevistadas destacaram que a inserção das aulas aconteceu com o intuito de oportunizar aos alunos o conhecimento do idioma. Motivações políticas puderam ser estabelecidas a partir dos dizeres das entrevistadas quanto ao(s) responsável(is) pela implementação da LI na escola, no que concerne às políticas *top-down* e *bottom-up*: a primeira, resultante das políticas públicas e das decisões do governo; e a segunda derivada de grupos da comunidade em uma perspectiva local (SHOHAMY, 2006). Isto pôde ser concluído a partir das análises dos dados que, muitas vezes há um interesse político envolvido visto que a inserção da LI na escola tenha tido como objetivo, também, o fato de que isso traria credibilidade à gestão da época bem como ao prefeito da cidade a fim de valorizar o que foi feito em seu mandato, por exemplo.

No que concerne à motivação administrativa, analisamos as respostas das participantes ao mencionarem que a inserção das aulas de LI na escola ocorreu pela necessidade de proporcionar o momento de hora-atividade às professoras regentes de sala. Portanto, visto essa necessidade, foi necessário pensar em algo para que pudesse suprir tal demanda. Nesse sentido, o objetivo maior parece estar pautado na necessidade de uma demanda logística da escola ao invés de uma preocupação com a formação do aluno.

Quanto à motivação mercantilista, relacionamos a inclusão das aulas de LI com vistas à formação do aluno para o futuro, mais especificamente para o mercado de trabalho e para o ingresso em uma IES. Para algumas entrevistadas, o prefeito queria dar melhores oportunidades aos habitantes da cidade a partir da oferta das aulas, visto que esta é pequena, da área agrícola e que não possui empresas, o que dificultaria a procura por emprego. Portanto, a importância da inclusão da LI na escola para o futuro do aluno foi mencionada no que se refere à suposta garantia de que o contato com esse idioma já nos anos iniciais prepara os alunos para que tenham melhores condições de conseguirem um emprego futuramente.

Diante das diferentes motivações para a implementação da LI na escola investigada as quais foram possíveis ser estabelecidas por meio das respostas das entrevistadas bem como questões referentes ao global-local, considero que a influência que o inglês exerce nos dias atuais, impulsionado pela força da globalização, pauta-se na maior motivação ao se pensar na oferta de uma LE. Essas influências estão relacionadas, por exemplo, em uma valorização da cultura americana por meio da música internacional, pela influência de *YouTubers*, das festas de *Halloween*, filmes, desenhos, nomes de lojas as quais as pessoas colocam em LI, dentre outros mencionados pelas entrevistadas, as quais considero situações globais que exercem influência nas práticas locais.

Outro ponto dessa influência centra-se na LI vista como uma “porta de entrada” para o mercado de trabalho, o que nos revela o aspecto das desigualdades sociais e o caráter excludente do (não) ensino de LI sobre aqueles que não são contemplados com as oportunidades de aprendê-la. Ademais, tais influências são atribuídas às crenças das participantes de que quanto antes o aluno iniciar a aprendizagem de uma LE, mais fácil será a aquisição desse idioma, bem como a concepção de que a aprendizagem de uma LE está pautada em seus benefícios futuros, somente, como ao ingressar em uma IES ou adentrar no mercado de trabalho, esquecendo o papel desse ensino-aprendizagem para o momento presente (aqui-e-agora). Quanto às questões relacionadas ao global-local as entrevistadas apontaram que eram feitas adaptações dos materiais didáticos e dos conteúdos de forma a contemplar um ensino local, priorizando as necessidades dos alunos quanto à aprendizagem da LI.

Enfim, dentre as motivações mais abordadas pelas entrevistadas, destaca-se a importância que o ensino de LIC tem para o futuro do aluno, mais marcada pela preocupação em adentrar no mercado de trabalho e, com menos ênfase, aos estudos posteriores como, por exemplo, no ingresso em uma IES, numa visão reducionista dos benefícios da aprendizagem da LI para o desenvolvimento global de capacidades e habilidades de uma criança. Reitero que a possibilidade que a aprendizagem de LE proporciona para que o aluno consiga um emprego melhor no futuro seja uma preocupação válida e real diante do cenário o qual vivenciamos nos dias atuais, todavia, acredito ser preciso conscientizar as pessoas de que a aprendizagem de uma LE não “serve”, no sentido utilitarista do termo, somente para conseguir um emprego melhor no futuro, mas, também, em diversas outras possibilidades por meio da interação em LE.

Considero que essas preocupações apresentadas pelas participantes da pesquisa foram o que motivaram a ação de implementar a LI na escola e que, de certo modo, são preocupações legítimas. Assim, ao mencionarem os benefícios da aprendizagem da LI para que, futuramente o aluno consiga adentrar em uma IES, visto que supostamente já lhe foi proporcionado esse aprendizado desde o EFI, me permite inferir que a aprendizagem desse idioma desde esta etapa de escolarização possa beneficiá-lo quando/se ingressar no ensino superior. Nesse cerne, uma vez imerso nesse contexto, o aluno poderá participar de forma satisfatória de situações de internacionalização, não necessariamente quanto à mobilidade acadêmica, mas situações essas vivenciadas por meio da IeC através do contato com professores e estudantes estrangeiros possibilitando a interação e compartilhamento de diferentes culturas e visões de mundo, leitura de textos e referências em LE, dentre outros aspectos.

Todavia, ainda que possamos indiretamente estabelecer tais relações a partir da análise e interpretação dos dados, concluímos que, muitas vezes, os atores, direta ou indiretamente envolvidos na implementação e na manutenção da LI na escola (secretárias e diretoras), bem como aqueles envolvidos com seu ensino de forma direta (professoras) não sabem ao certo os motivos de tais ações e quais os benefícios reais do ensino dessa língua desde os anos iniciais. Portanto, a possibilidade de o aluno usufruir das vantagens que um tempo maior de exposição à língua pode oferecer parece não ser considerada por elas, assim como as muitas possibilidades que a implementação da LI pode trazer para o desenvolvimento da criança (aqui e agora) e as possibilidades de ela vir um dia a estudar em um outro país são praticamente ignoradas por desconhecimento por parte das entrevistadas.

Conforme pontuou uma das entrevistadas e que trouxemos como epígrafe, também acreditamos ser um avanço do município em proporcionar as aulas de LI aos alunos já no EFI. Ainda que esses resultados, muitas vezes não sejam considerados como os mais “adequados”

ou mesmo que não haja um consenso entre as participantes sobre a real e grande motivação para esta ação, devem ser vistos como algo positivo e como um grande avanço para a Educação Básica brasileira e, ainda, servir de inspiração para muitas outras cidades.

Acredito que este estudo contribuirá com o adensamento do arcabouço teórico da área de ensino de LIC, de formação de professores de LIC e com os estudos a respeito da internacionalização do ensino superior. As discussões aqui tecidas possibilitam aos professores de LEC e aos formadores de professores de LE refletir sobre e ressignificar propostas que ampliem o acesso de crianças ao ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental, que, por sua vez, proporcione o desenvolvimento de capacidades necessárias para uma aprendizagem mais significativa e que, efetivamente promova o nível de proficiência na LE que capacite o estudante futuramente a exercer seu papel na esfera mais ampla do ensino superior.

Reitero que esta pesquisa contribuiu para refletir sobre minha prática como professora de LIC quanto a quais sejam as reais necessidades dos alunos em aprender esse idioma, de forma a contemplar um ensino mais local. Além disso, conscientizar o aluno de que a aprendizagem da LI é mais do que uma vantagem pautada no futuro, mas como contribuições para o momento presente dos alunos, isto é, o aqui-e-agora.

Assumo, ainda, as limitações desta pesquisa como, por exemplo, a minha falta de experiência com o instrumento entrevista. Isso mostrou o quão é importante que o pesquisador se familiarize, a priori, com o instrumento de geração de dados de forma que as análises não fiquem comprometidas.

Outra limitação deste trabalho e também própria a pesquisas de mestrado, no geral, é o curto período de tempo para uma melhor investigação dos dados. Um período maior para a realização dessa pesquisa poderia me permitir fazer uma análise mais detalhada do contexto dos resultados e efeitos proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), por exemplo, visto que nesse contexto é necessária uma observação, na prática, do contexto investigado.

Como pesquisas futuras, trago como sugestão que haja uma observação das aulas de LI na escola investigada de forma a identificar, por exemplo, de que forma os dizeres das entrevistadas quanto aos conteúdos que são ensinados aos alunos se concretizam na prática. Uma segunda sugestão estaria pautada em investigar as reais contribuições do ensino da LI aos alunos da escola investigada na perspectiva dos mesmos, isto é, descobrir se as aulas, de alguma forma, contribuíram para sua formação. Por último, investigar como as políticas educacionais desenvolvidas em nível macro se concretizam nas micropolíticas em termos de práticas da escola.

Para finalizar, espero que as reflexões aqui trazidas não se findem, mas que sirvam de incentivo para futuras pesquisas no que tange ao ensino-aprendizagem de LEC e/ou LIC bem como sua contribuição para a internacionalização do ensino superior.

REFERÊNCIAS

AGRA, C. B. **Inglês se aprende na escola pública**: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Receber ou Implantar Políticas de Ensino de Línguas**. Brasília: UnB, 2014. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=320:receber-ou-implantar-politicas-de-ensino-de-linguas&catid=72:edicao-8&Itemid=114. Acesso em: 06 mai. 2018.

AMABILE, A. E. N. Políticas Públicas. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017.

ANDRADE, B. **Avaliação na Produção Oral de Língua Estrangeira para Crianças**: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ARCHANJO, R. Globalização e multilinguagem no Brasil. Competência linguística e o programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 621-656, 2015.

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

ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas**, n. 5, p. 11-26, 2001.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

AZEVEDO, M. L. N. Pelo Bem Público: A Internacionalização e o Ensino de Línguas. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças**: O Ensino e a Formação em Foco. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. 316 p.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. *et al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. **The education debate**. Great Britain: The Policy Press, 2008.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, D. M. **O ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I da Rede Municipal: um estudo da formação docente**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARBOSA, E. G. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. **A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução**. Florianópolis: Echoes, 2016.

BELL, L.; STEVENSON, H. **Education Policy: process, themes and impact**. New York: Routledge. 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRANCALEON, B. B.; YAMANAKA, J. S.; CASTRO, J. M.; CUOGHI, K. G.; PASCHOALOTTO, M. A. C. **Políticas Públicas: conceitos básicos**. Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/303682/mod_resource/content/1/MaterialDidatico_EAD%2017%2004%202015.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Demografia de municípios do Paraná**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Programa IsF.** 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18321. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 de nov. 2014. Seção 1, p. 11-12. Disponível em: <http://cri.uenp.edu.br/index.php/isf-docs/20-portaria-973-de-14-de-novembro-de-2014/file>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de ensino de inglês vai atender 500 mil alunos até 2014.** Terça-feira, 18 de dezembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1832. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de ensino de inglês vai atender 500 mil alunos até 2014.** Ciência Sem Fronteira, 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18321. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 120 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 174 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 20 de junho de 2014. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. PREFEITURA MUNICIPAL DE [...]. **Proposta Pedagógica.** 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 1.302, de 2015.** Altera o § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira moderna a partir do primeiro ano do ensino fundamental. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1335778.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v. 21, 69-96. 2012.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CELANI, M. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 2, p. 543-555, 2016.

CHAGAS, A. 2013. **Ciência sem Fronteiras expõe ‘lado feio’ do ensino de idiomas no Brasil**. Portal Terra, 2013. Notícia online. Disponível em: http://noticias.terra.com.br/educacao/ciencia-semfronteiras-expoe-lado-feio-do-ensino-de-idomas-no-brasil,168d6102e52bd310VgnVCM5_000009ccceb0aRCRD.html. Acesso em: 15 mar. 2017.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Existe uma política de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças? In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. 316 p.

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

CHEDIAK, S. A educação bilíngue eletiva no Brasil: desafios e perspectivas do bilinguismo. In: OLIVEIRA, T. R. R.; PÁDUA, L. S.; TONELLI, J. R. A. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CORREA, L. N. **Políticas Educacionais e educação inclusiva com foco no ensino de Línguas Estrangeiras para Surdos**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. (The language revolution) Tradução, Ricardo Quintana; consultoria Yonne Leite. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: University Press. 2003.

DIAS, J. K. O.; BROSSI, G. C. Reflexões e inquietações acerca do ensino de língua inglesa nos anos iniciais. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v.1, 2015.

DORIGON, T. O programa Idiomas sem fronteiras analisado a partir do ciclo de políticas. **BELT-Brazilian English Language Teaching Journal**, p. 4-20, 2015.

ESTADO. In: **Dicionário Online Michaelis**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/estado/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

EUROPA, Conselho da. **Quadro europeu comum de referência para as línguas–Aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Edições Asa, 2001.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense. 5ª ed. 1991.

FERNANDEZ, G. E.; RINALDI, S. Formação de professores de Espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.48, n. 2, p. 353-365, jul/dez. 2009.

FERREIRA, A. J. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças e a Formação de Professores. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. 316 p.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro Florianópolis**, n. 66 p. 239- 282 jan/jun 2014.

FIORI-SOUZA, A. G. **Práxis de Ensino Colaborativo como locus de Argumentação, Deliberação e Aprendizagem Expansiva**. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, A. **A Revolução do Local: globalização, glocalização, localização**. [s.n.]: Aed, 2003.

GACEL, J.; ÁVILA, R. Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. **Casa del Tiempo**, Cidade do México, v. 1, n. 9, p.2-8, jul. 2008. Disponível em: https://difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_eIV_num09_02_08.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

GARCEZ, P. M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, H. C. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, p. 19-42.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, H. C. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013, p. 19-42.

GIMENEZ, T. English at primary school level in Londrina: challenges and perspectives. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (Org.). **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009, p. 25-35.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, v. 14, n. 1, p. 115-126, jan/abr 2016.

GINI, K. M. P. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GONTIJO, C. R. B. Agente. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

HELD, D. **Modelos de democracia**. Brasília: UnB, 1997.

HELLER, Monica. The commodification of language. **Annual review of Anthropology**, v. 39, p. 101-114, 2010.

KAPLAN, R. B. Language planning. **Applied Research on English Language**, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: http://are.ui.ac.ir/article_15459_ad0c320543461e803b5af03808cc103a.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018

KNIGHT, J. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In: WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (Eds.). **Higher Education in Latin America: The International Dimension**, 2005.

KNIGHT, J. Cinco verdades a respeito da internacionalização. 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 18 mar. 2018

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization**. Taipei: Sense Publishers Rotterdam, 2008.

LASWELL, H. D. The policy orientation. In: LERNER, D.; LASWELL, H. (Ed.). **The policy sciences**. Stanford: Stanford University Press, 1951. Traducción al español de María del Carmen Roqueñí.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

LOURENÇO, N. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. **Mulemba: Revista angolana de Ciências Sociais**. v. 4, n. 8, 2014. Disponível em: <http://mulemba.revues.org/203>. Acesso em: 10 jul. 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI J. de P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 239-260.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de política educacional**. Revista Educação Social. V. 27, n. 94, p. 47-69, na./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez,

2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282123991>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 06 mai. 2018.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**, 2015. Disponível em: www.uepg.br/gppepe. Acesso em: 15 jul. 2018.

MANJARRÉS, N. J.; GONZÁLEZ, C. A. Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior. In: SALMI, J. **Reflexiones para la política de internacionalización de educación**. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2014.

MARSON, M. Z. **Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior**: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.

MCKAY, P. *Assessing Young Language Learners* . Cambridge University Press, 2006.

MELLO, M. G. B. **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.

MERLO, M. C. R. M. **Inglês para crianças é para inglês ver?**: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 7-108.

MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. **Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00589.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2018.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, 2008, p. 309-340.

MUÑOZ, C. **Starting young – is that all it takes?** Babylonia, 2014. Disponível em http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017.

NUNAN, D. The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. **TESOL Quarterly**, v. 37, n. 4, 589-597, 2003.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC, 2010, p. 92 - 99. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

OLIVEIRA, G. M. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

OLIVEIRA, J. S. F. **Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no ensino fundamental 1**: uma professora em busca de subsídios para sua prática. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OXFORD DICTIONARY. In: CORREA, L. N. **Políticas Educacionais e educação inclusiva com foco no ensino de Línguas Estrangeiras para Surdos**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PÁDUA, L. S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

PASSONI, T. P. **O Programa Inglês sem Fronteiras como política linguística**: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro. 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2018.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford University Press, 1992.

PICANÇO, D. C. L. Para Quê Queremos Ensinar LE às Nossas Crianças.. IN: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. 316 p.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

POLÍTICA. In: **Dicionário Online Michaelis**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PORTAL CSF. **Ciência sem Fronteiras**. 2011. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 22 set. 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, H. C. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes/ALAB, v. 1, 2013, p. 19-42.

RAMPIM, Maysa Ferreira. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. São Carlos: UFSCAR, 2011.

RAMPIN, Maysa Ferreira. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

REIS, R. F. **Sequência didática do gênero História Infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013.

RICHARDS, Keith. **Qualitative inquiry in TESOL**. Springer, 2003.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. São Paulo: s.n., 2011.

RINALDI, S.; FERNÁNDEZ, I. G. E. Ensino de Língua Estrangeira a Crianças: Entre o Descaso Legal e a Pertinência da Inclusão. IN: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.) **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. 316 p.

ROBERTSON, R. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSON, R. (Eds.) **Global Modernities**. 25-44. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas, SP : [s.n.], 2010.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. L. O. (Orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 71-107.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, v.31, n. 2, 2015.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Prática local e internacionalização do ensino superior. IN: MACIEL, R. F.; TILIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. E. C. (Org.). **Linguística aplicada para além das fronteiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. **Anais do SETA**, v. 2, 2008.

RUDZKI, R. E. J. **The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice**. 1998. 331 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Educação, University Of Newcastle upon Tyne, Reino Unido, 1998.

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

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** 2005. 230p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2005.

SANTOS, V. **Inglês: uma língua de prestígio e fracasso**. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 5. 2011. **Anais [...]** São Cristóvão, SE, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10197/7/14.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

SANTOS, S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 333-351, 2009.

SCHWARTZMAN, S. Quality, standards and globalization in higher education. In: **Conferencia presentada en International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)**, Conference Centre, Dublin Castle, 2003.

SEBRAE. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48 p.

SEBRAE. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

SECCATO, Mariana Guedes. **Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SETI. **O Paraná Fala Inglês**. Site oficial. 2014. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso em: 30 mai. 2018.

SEVERO, C. G. Política (s) linguística (s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 57, n. 2, 2013.

SHARIFIAN, F. Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. **Multilingual Education**, v. 3, n. 1, p. 7, 2013. Disponível em: <http://www.multilingual-education.com/content/3/1/7>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SHOHAMY, E. G. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Canadá: Routledge, 2006.

SILVA, G. R. F. et al. *Interview as a technique of qualitative research - a literature review*. **Online Brazilian Journal of Nursing**, [S.l.], v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/382/88>. Acesso em 15 mar. 2018.

SOBRE O TESTE TOEFL iBT. Disponível em: <https://www.ets.org/pt/toefl/ibt/about>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, Maria Elias. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, v. 1, n. 33, 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, 2006, p. 20-45.

SOUZA, E. P.; FLEURY, M. T. L. Estratégias e Competências para a Internacionalização de Instituições de Ensino Superior do Brasil. In: Encontro da ANPAD (EnANPAD), 33., 2009. **Anais** [...] ANPAD, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO3200.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

SOUZA, M. M. M. F.; PEREIRA, T. C. A. S. Política linguística e política pública: uma proposta de interseção teórica. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016.

STRAUSS, A. **Qualitative analysis for social scientists**. New York: Cambridge University Press, 1987.

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

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (Org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. 1ed. Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.

TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G. C.; FURIO, M. **O agir de professores de inglês para crianças em formação inicial: conhecendo dois contextos**, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331235635_O_AGIR_DE_PROFESSORES_DE_INGLES_PARA_CRIANCAS_EM_FORMACAO_INICIAL_CONHECENDO_DOIS_CONTEXTOS. Acesso em: 22 set. 2019.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Orgs) Espaço para reflexão sobre ensino de línguas. Maringá: EDUEM, p. 247-275, 2014.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 1, 2017.

VICENTIN, K. A. **Inglês nos anos iniciais no Ensino Fundamental público**: de representações de professores a políticas linguísticas. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

VIDOVICH, L. **Expanding the toolbox for policy analysis**: some conceptual and practical approaches. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

VILLANI, F. L. A implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do ensino fundamental I nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. **Revista eletrônica do Programa de Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso (RECORTE)**, v. 10, n. 1, 2013, p. 1-20.

WERNER, O.; SCHOEPFLE, G. M. **Foundations, ethnography and interviewing**. Systematic field work, v. 1. Newbury Park, CA: Sage. 1987.

WIT, H. **An Introduction to Higher Education Internationalisation**. Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI). Milan: Università Cattolica del Sacro Cuore, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “A internacionalização do ensino superior e o ensino de inglês nas séries iniciais: um estudo de caso em um município do norte do estado do Paraná”. O motivo que nos leva a estudar a temática é o aumento expressivo de alunos inseridos em programas de intercâmbio no exterior, no entanto, muitos desses estudantes mostram ter dificuldades quando são expostos à situações nas quais o conhecimento de ao menos uma língua estrangeira (LE) é necessária, devido à falta de competência comunicativa na língua. Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa é identificar as possíveis contribuições do ensino de inglês nas séries iniciais para a internacionalização do ensino superior. Os objetivos específicos são: 1) Discutir as motivações da gestão responsável pela implantação da língua inglesa nas séries iniciais do contexto investigado; 2) Identificar as possíveis relações globais e locais pontuadas pelos sujeitos envolvidos no ensino de inglês no referido contexto; e 3) Analisar o projeto político pedagógico da escola investigada de forma a identificar possíveis contribuições do ensino da língua inglesa aos alunos quando/se futuramente ingressarem no ensino superior.

Para a geração de dados serão realizadas entrevistas gravadas em áudio com os agentes inseridos no contexto de inglês para crianças (diretora, secretária de educação e professora) do município onde será realizada a pesquisa. Além dos dados gerados para fins específicos desta pesquisa, serão também analisados o Projeto Político Pedagógico da escola; os Planos de Trabalho Docente e os documentos que retratam o histórico do município.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Embora não possa prever, o participante pode correr riscos de ordem imaterial, como os emocionais gerados a partir da exposição de dados fornecidos por você, que podem acontecer durante a realização da pesquisa ou após. Existe um desconforto e risco mínimo para o participante que se submeter à geração dos dados, pois o pesquisador estará usufruindo de seu tempo e utilizando seu discurso para a pesquisa. O pesquisador deve proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa. Como benefícios, ao autorizar o compartilhamento de tais dados - mantendo sempre sua identidade com padrões profissionais de sigilo - estes poderão contribuir significativamente não somente para esta pesquisa, como também para outras pesquisas que tratem da relação entre o ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados das análises dos dados serão enviados para você sempre que solicitados e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE: Eu, _____ RG: _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Paula Aparecida Avila certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Paula Aparecida Avila no endereço Rua Antonio Rodrigues Paes, nº 25, pelo telefone (43) 99195-9045, pelo e-mail prof.paulaavila@hotmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) participante / data

Assinatura da pesquisadora / data

Assinatura da testemunha / data

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretária de Educação de 1994

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretária de Educação de 1994

Nome: _____
Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____
Escola: _____
Formação: _____
Data de nascimento: ____/____/____
Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não
Período no qual exerceu a função de secretária de educação: _____
Outras informações que achar relevante: _____

Pesquisa: Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.

Pesquisadora: Paula Aparecida Avila

Roteiro de entrevista semiestruturada

Desde já agradeço por aceitar participar desta entrevista.

Para começar...**IMPLANTAÇÃO**

1. A senhora poderia contar um pouco sobre a oferta da língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a decisão e o que motivou a tomar essa iniciativa?
 - 1.1 No papel de secretária de educação da época, como foi sua participação nesse processo?
2. Houve divergências entre grupos de pessoas sobre a necessidade de ofertar a língua inglesa na escola em 1994?
3. Por que foi escolhida a língua inglesa e não outro idioma?
4. Quais foram as dificuldades para ofertar a disciplina de língua inglesa para essa faixa etária? Como foram superadas?
5. Quais estudos foram realizados antes da implantação da língua inglesa para conhecer as necessidades dos alunos dessa escola especificamente? Ou seja, conhecer a realidade local para fazer com que o ensino da língua fosse significativo para as crianças?
6. Como aconteceu a implantação da língua inglesa? Foi inserida de imediato em todas as séries/anos do Ensino Fundamental ou foi gradativo?
7. Foram ouvidas opiniões de professores e especialistas da área de ensino de língua inglesa para auxiliar no modo como aconteceria a oferta da língua?
8. Poderia apontar algumas das consequências positivas e negativas da oferta da língua inglesa na escola?
9. O município recebeu algum tipo de assessoria para a oferta da língua inglesa como, por exemplo, número de aulas por semana, carga horária, material didático a ser utilizado, planejamento de conteúdos, etc?
10. Como a comunidade escolar (pais, professores, alunos) recebeu a oferta da língua inglesa na escola? Houve resistência? Foi bem recebida? Os pais apoiaram?

11. Foram ouvidas as opiniões da comunidade escolar para avaliar o ensino? Ou seja, identificar a qualidade das aulas, se as metodologias de ensino estavam adequadas?

12. E com relação à aprendizagem? De que maneira o processo de aprendizagem das crianças foi acompanhado pela secretaria de educação?

13. Houve dificuldades para oferecer a disciplina de língua inglesa para essa faixa etária? Se sim, quais foram essas dificuldades e como foram solucionadas?

14. A iniciativa de tornar a oferta do ensino de língua inglesa no município foi inspirada em algum outro contexto ou outra cidade?

15. A secretaria de educação entrou em contato com outros municípios que possuíam a língua inglesa na escola para trocar experiências sobre o processo de implantação?

16. Na época, a secretaria de educação considerou os benefícios da implantação da língua inglesa no município a curto, médio e longo prazo? Quais foram eles?

CONTRATAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

17. Houve contratação de professores?

18. Como foi o processo de seleção de professores? Via concurso público?

19. Quais foram as exigências na formação dos professores para a contratação? (Critérios para seleção de professores).

20. Ao inserir a língua inglesa por meio de projeto, foram ofertados cursos de formação inicial e/ou continuada ao(s) professor(es)?

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

21. Visto que a oferta da língua inglesa se dava por meio de projeto, como foi feito o planejamento da disciplina? Havia algum documento nos moldes de um Projeto Político Pedagógico? (Se sim, quem participou da construção desse documento?)

22. Os conteúdos a serem trabalhados foram definidos em conjunto com outra(s) disciplina(s) ou apenas pelo professor de inglês? Quem participou do planejamento desses conteúdos?

OPINIÃO PESSOAL

23. Como a senhora avalia os resultados obtidos à época no que se refere à inclusão das aulas de inglês?

24. Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?

25. Em sua opinião, qual a importância em ofertar a língua inglesa para crianças nesses anos escolares?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretora de 1994

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretora de 1994

Nome: _____ Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____ Escola: _____ Formação: _____ Data de nascimento: ____/____/_____ Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não Período no qual exerceu as funções de diretora e secretária de educação: _____ Outras informações que achar relevante: _____
--

Pesquisa: Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.

Pesquisadora: Paula Aparecida Avila

Roteiro de entrevista semiestruturada

OFERTA
1. A senhora poderia contar um pouco sobre a oferta da língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a decisão e o que motivou a tomar essa iniciativa? 2. Houve divergências entre grupos de pessoas sobre a necessidade de ofertar a língua inglesa na escola naquela época? Ou a proposta foi bem recebida? 3. O que motivou a oferta da língua inglesa para crianças nesses anos escolares? 4. Por que foi escolhida a língua inglesa e não outro idioma? 5. Quais foram as dificuldades para ofertar a disciplina de língua inglesa para essa faixa etária? Como foram superadas? 6. Quais estudos foram realizados antes da implantação da língua inglesa para conhecer as necessidades dos alunos dessa escola especificamente? Ou seja, conhecer a realidade local para fazer com que o ensino da língua fosse significativo para as crianças? 7. Foram ouvidas opiniões de professores e especialistas da área de ensino de língua inglesa para auxiliar no modo como se daria a oferta da língua? 8. A senhora poderia apontar algumas das consequências positivas e negativas da oferta da língua inglesa na escola? 9. O município recebeu algum tipo de assessoria para a oferta da língua inglesa, como, por exemplo, número de aulas por semana, carga horária, material didático a ser utilizado, planejamento de conteúdos, etc.? 10. Como se deu a oferta da língua inglesa? Foi inserida de imediato em todas as séries do Ensino Fundamental ou foi gradativo? 11. Como a comunidade escolar (pais, professores, alunos) recebeu a oferta da língua inglesa na escola? Houve resistência? Foi bem recebida? Os pais apoiaram? 12. Como você avalia os resultados obtidos com a inclusão das aulas de inglês naquela época?
CONTRATAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
13. Houve contratação de professores? 13.1 Como foi o processo de seleção de professores? Via concurso público? 14. Quais foram os critérios para seleção de professores para atuar com crianças? (Formação do professor?) 15. Ao inserir a língua inglesa por meio de projeto, foram ofertados cursos de formação inicial e/ou continuada aos professores de língua inglesa?
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
16. Visto que a oferta da língua inglesa se dava por meio de projeto, como foi feito o planejamento da disciplina? Havia algum documento nos moldes de um Projeto Político Pedagógico? 17. Se sim, quem participou da construção desse documento?

18. Os conteúdos a serem trabalhados foram definidos em conjunto com outra(s) disciplina(s) ou apenas pelo professor de inglês? Quem participou do planejamento desses conteúdos?

OPINIÃO PESSOAL

19. Como a senhora avalia os resultados obtidos à época com a inclusão das aulas de inglês no currículo?
20. Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nas séries iniciais para o aluno?
21. Em sua opinião, qual a importância em ofertar a língua inglesa para crianças nesses anos escolares?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora de 1994

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora de 1994

Nome: _____ Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____ Escola: _____ Formação: _____ Período que ministrou aulas de inglês na escola: _____ Data de nascimento: ____/____/_____ Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não Outras informações que achar relevante: _____

Pesquisa: Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.

Pesquisadora: Paula Aparecida Avila

Roteiro de entrevista semiestruturada

OPINIÃO PESSOAL – Parte I
1. Qual sua visão pessoal sobre o ensino de língua inglesa nas séries iniciais? 2. A senhora acha que há uma idade ideal para que se inicie a aprendizagem de uma língua estrangeira? 3. Em sua opinião, quais os benefícios da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno? 4. Qual sua opinião sobre a aprendizagem de inglês nos anos iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão?
CONTRATAÇÃO E IMPLANTAÇÃO
5. A senhora poderia me contar como foi sua inserção na escola? 6. A senhora participou da decisão de inserir uma língua estrangeira na escola onde atuava em 1994? 7. A senhora se lembra do processo de implantação? Poderia descrever como foi? 8. Saberá me dizer qual foi a principal motivação para implantar a língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a iniciativa? 9. A senhora se lembra de como foi a receptividade por parte da comunidade escolar (pais, alunos e professores) em relação ao ensino da língua inglesa?
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
10. Quem definiu os conteúdos que seriam ensinados na disciplina de inglês? Como eles foram definidos? Foram baseados em algum documento oficial? 11. A senhora poderia descrever a metodologia utilizada em suas aulas de língua inglesa em 1994? 12. A integração da língua inglesa com as outras disciplinas estava prevista no currículo? De que forma? 13. Durante a sua formação inicial recebeu alguma formação para atuar no ensino de língua estrangeira para crianças? 14. Em relação à formação continuada, participou de algum curso? 15. Em relação à avaliação, de que forma os alunos eram avaliados nas aulas de língua inglesa?

16. A senhora acredita que conhecer a comunidade local influenciou de alguma forma o seu ensino? Ou seja, conhecer a realidade das crianças interferiu de alguma maneira na sua prática pedagógica?

OPINIÃO PESSOAL – Parte II

17. Como a senhora avalia os resultados obtidos à época com a inclusão das aulas de inglês?

18. O que a senhora achou da iniciativa do município de transformar a língua inglesa de Projeto para disciplina do componente curricular?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretária de Educação de 2012

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretária de Educação de 2012

Nome: _____ Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____ Escola: _____ Formação: _____ Data de nascimento: ____/____/_____ Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não Período no qual exerceu a função de secretária de educação: _____ Outras informações que achar relevante: _____
--

Pesquisa: Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.

Pesquisadora: Paula Aparecida Avila

Roteiro de entrevista semiestruturada**IMPLANTAÇÃO**

26. Você poderia contar um pouco sobre o Parecer que tornou a Língua Inglesa parte do currículo da escola?
27. Por que foi decidido transformar a língua inglesa de projeto para disciplina? De quem foi a decisão e o que motivou a tomar essa iniciativa?
28. Como aconteceu a implantação da língua inglesa? Foi inserida de imediato em todas as séries/anos do Ensino Fundamental ou foi gradativo?
29. Houve divergências entre grupos de pessoas sobre a necessidade da oferta?
30. Quais estudos foram realizados antes da implantação da língua inglesa para conhecer as necessidades dos alunos dessa escola especificamente? Ou seja, conhecer a realidade local para fazer com que o ensino da língua fosse significativo para as crianças?
31. Foram ouvidas as opiniões da comunidade escolar para avaliar o ensino? Ou seja, identificar a qualidade das aulas, se as metodologias de ensino estavam adequadas?
32. E com relação à aprendizagem? De que maneira o processo de aprendizagem das crianças foi acompanhado pela secretaria de educação?
33. Quais estudos foram feitos para avaliar o ensino da língua inglesa na escola para que houvesse intervenções/mudanças que pudessem melhorar sua qualidade bem como ampliar habilidades e conhecimentos dos profissionais que atuavam nesse contexto?
34. O que motivou a decisão de manter a língua inglesa ao invés de ofertar outro idioma?
35. Houve dificuldades para oferecer a disciplina de língua inglesa para essa faixa etária? Se sim, quais foram essas dificuldades e como foram solucionadas?
36. Qual foi a reação da comunidade escolar (pais professores e alunos) em relação à implantação da língua inglesa na grade curricular? Houve resistência? Foi bem recebida? Os pais apoiaram? De que forma?
37. A iniciativa de tornar a oferta do ensino de língua inglesa no município foi inspirada em algum outro contexto ou outra cidade?
38. A secretaria de educação entrou em contato com outros municípios que já possuíam a língua inglesa no currículo para trocar experiências sobre o processo de implantação?
39. Em 2011, a secretaria de educação considerou os benefícios da implantação da língua inglesa no município a curto, médio e longo prazo? Quais foram eles?
40. A sustentabilidade da oferta da língua inglesa foi planejada? (Para que não se corresse o risco de ser uma oferta flutuante? Ora tem e ora não tem. Assegurar que os alunos teriam professores de inglês)

41. Houve respaldo, por parte do município, no qual pudesse assegurar que a língua fosse mantida no currículo da escola? (Uma vez que a oferta foi mediante o parecer emitido em 2011, poderia ser retirado, dependendo da gestão? Se mudasse o prefeito da cidade, ele poderia retirar a disciplina da grade curricular?)

CONTRATAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

42. Houve contratação de professores?

43. Como foi o processo de seleção de professores? Via concurso público?

44. Quais foram as exigências na formação dos professores para a contratação?

45. Ao inserir a língua inglesa oficialmente no currículo (visto que anteriormente a oferta se dava por meio de projeto) quais adequações foram feitas? Houve mudança do quadro de professores? Houve mudança na organização curricular da escola como um todo? Os professores de inglês receberam algum tipo de treinamento/formação continuada? Houve adequações físicas na escola? (salas de aula)

OPINIÃO PESSOAL

46. Qual a sua opinião sobre os resultados obtidos à época no que se refere à inclusão das aulas de inglês?

47. Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?

48. Em sua opinião, qual a importância em ofertar a língua inglesa para crianças nesses anos escolares?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretora de 2012

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretora de 2012

Nome: _____ Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____ Escola: _____ Formação: _____ Data de nascimento: ____/____/_____ Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não Outras informações que achar relevante: _____

Pesquisa: Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.

Pesquisadora: Paula Aparecida Avila

Roteiro de entrevista semiestruturada

IMPLANTAÇÃO
1. Poderia contar sobre o que motivou a decisão de transformar a língua inglesa de projeto para disciplina da grade curricular? De quem foi a iniciativa? 2. Por que foi decidido manter a língua inglesa e não ofertar um outro idioma? 3. Poderia relatar quais foram as principais dificuldades para oferecer a disciplina de língua inglesa para essa faixa etária? 3.1 Como estas dificuldades foram resolvidas? 4. Qual foi a reação da comunidade escolar (pais, professores, alunos) em relação à implantação da língua inglesa na grade curricular? Houve resistência? Foi bem recebida? 5. Ainda no que se refere à implantação, foi realizado algum estudo antes da implantação da língua inglesa para conhecer as reais necessidades dos alunos? 6. Qual foi o seu papel à época da implantação da língua inglesa no currículo? Como se deu a sua participação, enquanto diretora da escola, neste processo?
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
7. Como foi feito o planejamento da disciplina de inglês para crianças no Projeto Político Pedagógico da escola? Ele seguiu alguma diretriz? 7.1 Quem participou da construção do PPP? 8. Este planejamento foi feito em conjunto com outras disciplinas ou apenas pelo professor de inglês? 9. Como foi estabelecido o currículo da língua inglesa? Foram considerados documentos para selecionar os conteúdos e metodologias?
OPINIÃO PESSOAL
10. Como você avalia os resultados obtidos à época no que se refere à inclusão das aulas de inglês? 11. Qual sua visão pessoal sobre o ensino de língua inglesa nas séries iniciais?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora de 2012 e 2018

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professora de 2012 e 2018

Nome: _____
Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____
Escola: _____
Formação: _____
Período que ministrou aulas de inglês na escola: _____
Data de nascimento: ____/____/____
Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não
Outras informações que achar relevante: _____

Pesquisa: Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.

Pesquisadora: Paula Aparecida Avila

Roteiro de entrevista semiestruturada**OPINIÃO PESSOAL – Parte I**

19. Qual sua visão pessoal sobre o ensino de língua inglesa nas séries iniciais?
20. A senhora acha que há uma idade ideal para iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira?
21. Em sua opinião, quais os benefícios para o aluno da aprendizagem da língua inglesa nas séries iniciais?
22. Qual sua opinião sobre a aprendizagem de inglês nos anos iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão?

CONTRATAÇÃO E IMPLANTAÇÃO

5. A senhora poderia me contar como foi sua inserção na escola?
6. A senhora se lembra como foi o processo de implantação da língua inglesa na grade curricular da escola?
7. Saberria me dizer qual foi a principal motivação para implantar a língua inglesa nos anos iniciais como parte do currículo da escola? De quem foi a iniciativa?
8. A senhora se lembra de como foi a receptividade por parte da comunidade escolar em relação à inserção da língua inglesa no currículo?

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

9. Como são definidos atualmente os conteúdos? São baseados em algum documento oficial?
10. De que forma são selecionados os conteúdos a serem trabalhados?
11. A senhora poderia descrever a metodologia utilizada em suas aulas de língua inglesa?
12. A integração da língua inglesa com as outras disciplinas está prevista no currículo? De que forma?
13. Durante a sua formação inicial recebeu alguma formação para atuar no ensino de língua estrangeira para crianças?
14. Em relação à formação continuada, participou de algum curso?
15. Na sua opinião, conhecer a comunidade local influencia de alguma forma o seu ensino? Ou seja, conhecer a realidade das crianças interfere de alguma maneira na sua prática pedagógica?
16. Como são feitos os planos de aula? Qual a periodicidade? São feitos em conjunto com outros professores ou coordenadores/pedagogos?
17. Em relação à avaliação, de que forma os alunos são avaliados nas aulas de língua inglesa?

OPINIÃO PESSOAL – Parte II

18. Como a senhora avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas de inglês?
19. O que a senhora achou da iniciativa do município de transformar a língua inglesa de Projeto para disciplina do componente curricular?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretária de Educação de 2018

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Secretária de Educação de 2018

Nome: _____ Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____ Escola: _____ Formação: _____ Data de nascimento: ____/____/_____ Deseja receber devolutiva dos dados? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não Outras informações que achar relevante: _____

Pesquisa: Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.

Pesquisadora: Paula Aparecida Avila

Roteiro de entrevista semiestruturada**IMPLANTAÇÃO**

2. A senhora poderia contar um pouco sobre o Parecer que tornou a língua inglesa parte do currículo da escola? Poderia contar sobre o processo de aprovação nas instâncias?
3. Qual seu papel como secretária de educação do município na sustentabilidade da oferta desta língua no currículo escolar?
4. Quais os benefícios da oferta da língua inglesa no currículo escolar para o município?
5. Visto que a escola já possui a língua inglesa como disciplina do componente curricular, a senhora acha que seria importante a inserção de mais uma Língua Estrangeira ao currículo? (Se sim, por quê? Quais seriam os benefícios? Existe alguma ação, algum planejamento nesse sentido? Se não, por quê?)
6. A senhora poderia apontar algumas das consequências positivas e negativas da oferta da língua inglesa na escola?
7. São ouvidas as opiniões da comunidade escolar para avaliar o ensino? Ou seja, identificar a qualidade das aulas, e se as metodologias de ensino estão adequadas?
8. Quais estudos são feitos para avaliar o ensino da língua inglesa na escola para que haja intervenções/mudanças que possam melhorar sua qualidade bem como ampliar habilidades e conhecimentos dos profissionais que atuam nesse contexto?
9. E com relação à aprendizagem? De que maneira o processo de aprendizagem das crianças tem sido acompanhado pela secretaria de educação?
10. Como tem sido a aceitação da comunidade escolar (pais, professores, alunos) em relação à implantação da língua inglesa na grade curricular? Há resistências? Está sendo bem recebida?
11. Os pais apoiam? De que forma?
12. São realizados estudos com vistas à melhoria do ensino da língua inglesa na escola?
13. A secretaria de educação considera os benefícios da implantação da língua inglesa no município a longo prazo? Quais são eles?
14. A secretaria de educação considera a questão da sustentabilidade da implantação da língua inglesa no currículo da escola?
15. Há respaldo, por parte do município, no qual possa assegurar que a língua seja mantida no currículo da escola? (Uma vez que a oferta tem sido mediante o parecer emitido em 2011, pode ser mais retirado dependendo da gestão? Se mudar o prefeito da cidade, ele pode retirar a disciplina da grade curricular?)
16. Há intenção, por parte do município, em transformar essa oferta em lei?

CONTRATAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

17. São ofertados cursos de formação continuada para os professores de língua inglesa?
18. Em 2011, quando foi emitido o Parecer que tornava a língua inglesa parte do currículo da escola, a contratação dos professores foi feita por meio de concurso público? A senhora considera que foi uma boa forma de se contratar os professores? Caso a oferta da língua se torne lei, a senhora acredita que essa forma de contratação seria mantida ou modificada?

OPINIÃO PESSOAL

19. Como a senhora avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas de inglês no currículo?
20. Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nas séries iniciais para o aluno?
21. Em sua opinião, qual a importância em ofertar a língua inglesa para crianças nesses anos escolares?

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretora de 2018

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretora de 2018

Nome: _____
Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____
Escola: _____
Formação: _____
Data de nascimento: ____/____/____
Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não
Outras informações que achar relevante: _____

Pesquisa: Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.

Pesquisadora: Paula Aparecida Avila

Roteiro de entrevista semiestruturada

IMPLANTAÇÃO	
22.	A senhora teve participação na implantação da língua inglesa no currículo da escola? Se sim, de que forma?
23.	Quais os objetivos da escola em ofertar a língua inglesa para as crianças destes anos escolares? Qual a motivação?
24.	São realizados estudos para conhecer as necessidades dos alunos e, assim, incorporá-las ao currículo da língua inglesa?
25.	Visto que a escola já possui a língua inglesa como disciplina curricular, você acha que seria interessante a inserção de mais uma Língua Estrangeira ao currículo? Se sim, por quê? Quais seriam os benefícios? Se não, por quê? Quais as dificuldades?
26.	Qual a importância para a escola em ofertar o ensino da língua inglesa como componente curricular?
27.	São ouvidas as opiniões de professores e especialistas da área de ensino de língua inglesa para avaliar o ensino?
28.	Como tem sido a aceitação da comunidade escolar (pais, professores, alunos) em relação à implantação da língua inglesa na grade curricular? Há resistências? Está sendo bem recebida?
29.	Os pais apoiam? De que forma?
30.	Quais estudos são feitos para avaliar a qualidade do ensino da língua inglesa na escola para que haja intervenções/mudanças que possam melhorar a qualidade bem como ampliar as habilidades e conhecimentos dos profissionais que atuam nesse contexto?
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	
31.	O componente curricular língua inglesa foi inserido no Projeto Político Pedagógico da escola somente pelo professor de língua inglesa ou em conjunto com demais professores?
32.	Como é estabelecido o currículo da língua inglesa? São considerados documentos para selecionar os conteúdos e metodologias?
33.	Há um documento oficial que norteie o professor quanto aos conteúdos e o método de ensino a serem trabalhados com as crianças?
34.	A professora que ministra as aulas de língua inglesa participa de encontros/formações continuadas sobre o ensino de língua inglesa para crianças?
35.	O planejamento da disciplina de inglês para crianças segue diretrizes estabelecidas pela coordenação, são definidas em conjunto com outras disciplinas ou apenas pelo professor de inglês?
OPINIÃO PESSOAL	
36.	Como a senhora avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas de inglês?
37.	Qual sua visão pessoal sobre o ensino de língua inglesa nos anos iniciais?
38.	A senhora acha que há uma idade ideal para que se inicie a aprendizagem de uma Língua Estrangeira?
39.	Em sua opinião, qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nas séries iniciais para o aluno?

APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Secretária de educação de 1994

Transcrição da entrevista com a secretária de educação de 1994.

Coleta realizada no dia 24/08/2018 – gravação em áudio.

- 1 Pesquisadora: Desde já quero agradecer por você ter aceitado participar desta entrevista. Bom, vou iniciar fazendo
2 algumas perguntas sobre a implantação da língua inglesa na escola. É... você poderia contar um pouco sobre a
3 oferta do inglês na escola em 1994?
- 4 Denise: Então, foi uma decisão que tomamos em conjunto, né, de colocar o inglês na escola, a Cíntia era diretora
5 na época... porque na verdade foi uma sugestão do prefeito, ele decidiu que queria colocar o inglês na escola e
6 nós implantamos.
- 7 Pesquisadora: E o que motivou a tomar essa iniciativa?
- 8 Denise: Ah, eu não sei ao certo, mas acho que ele {o prefeito da cidade} queria melhorar a cidade, né, melhorar a
9 escola, dar oportunidades para os alunos. Era uma cidade bem pequena, não sei como está agora de população.
- 10 Pesquisadora: Pois é, continua sendo bem pequena ainda ### mais ou menos três mil e poucos habitantes.
- 11 Denise: Pequena mesmo ### Então, era uma cidade mais rural, né, não tinha empresas... então o prefeito queria
12 dar oportunidade mesmo pros alunos.
- 13 Pesquisadora: E no papel de secretária de educação na época, como foi sua participação nesse processo?
- 14 Denise: Bom, como eu te disse, nós recebemos essa proposta do prefeito e então fomos atrás, né, pra implantar.
15 Na época o inglês era um projeto, então a gente foi procurar professor que pudesse trabalhar, tivemos um curso no
16 núcleo em Londrina, a Cíntia também participou do curso, então minha participação foi nesse sentido.
- 17 Pesquisadora: E houve divergências entre as pessoas sobre a necessidade de ofertar o inglês em 1994?
- 18 Denise: Acho que não, não me lembro bem, mas acho que não houve. As pessoas aceitaram bem, teve um pouco
19 de... medo, sabe, de como seria, como ia fazer... mas divergências acredito que não teve.
- 20 Pesquisadora: E por que foi escolhida a língua inglesa e não outro idioma?
- 21 Denise: Ah, porque o inglês é o principal, né, nesse mundo globalizado que a gente vive é o inglês que se destaca,
22 então foi escolhida a língua inglesa por esse motivo. Aqui na escola mesmo {escola particular na qual trabalha
23 atualmente} nós temos inglês desde cedo, então as crianças já aprendem o inglês bem cedo. A professora trabalha
24 bastante com eles músicas, brincadeiras, eles só chamam ela de teacher... eles amam. ###
- 25 Pesquisadora: ### Certo. E quais foram as dificuldades pra ofertar a disciplina de língua inglesa pra essa faixa
26 etária?
- 27 Denise: Acho que não teve, não. Foi mais a questão de conseguir um professor, era uma professora de fora que foi
28 dar aula de inglês lá... mas não teve dificuldades, não.
- 29 Pesquisadora: Certo, e quais estudos foram realizados antes da implantação da língua inglesa pra poder conhecer
30 as necessidades dos alunos, conhecer a realidade local pra fazer com que o ensino da língua fosse significativo
31 pras crianças?
- 32 Denise: Bom, que eu me lembre estudos não foram feitos. A professora tinha o material dela e ia utilizando
33 conforme o andamento das aulas, né. Então... conforme os conteúdos que tinham que ser ensinados ela ia
34 adequando com a realidade deles, né, de cada turma.
- 35 Pesquisadora: E como foi o processo de seleção de professores? Foi por concurso público?
- 36 Denise: Não, na época não teve concurso pra professor de inglês, foi feito um contrato mesmo, acho que de um
37 ano pra professora trabalhar na escola.
- 38 Pesquisadora: Ah, sim. E quais foram as exigências na formação da professora?
- 39 Denise: Tinha que ter Letras, né, e inglês.
- 40 Pesquisadora: Certo, Letras-Inglês. E eram ofertados cursos pra professora de inglês? Cursos de formação
41 continuada?
- 42 Denise: Não, não havia cursos, né, era muito difícil. Tinha cursos pras professoras no geral, mas específico pra
43 professora de inglês não teve.
- 44 Pesquisadora: E ainda sobre a implantação do inglês, ele foi inserido em todas as séries? Ou foi gradativo?
- 45 Denise: Foi em todas as séries, sim, do pré até a 4ª série, acho que era uma hora de aula por semana que eles
46 tinham.
- 47 Pesquisadora: Certo e você poderia apontar as consequências positivas e negativas da oferta do inglês na escola
48 em 1994?
- 49 Denise: Positivas foi que os alunos gostavam, né, os pais também elogiavam, na rua às vezes me paravam pra falar
50 que o filho estava gostando da teacher de inglês... mas... negativas? Ah, não sei, acho que não teve.
- 51 Pesquisadora: E o município recebeu algum tipo de assessoria pra oferta do inglês, por exemplo, número de aulas,
52 carga horária, material...?
- 53 Denise: Material didático não tinha, né, a professora que trazia seu próprio material e daí os alunos faziam no
54 caderno. As aulas acho que eram de uma hora por semana, uma hora em cada turma.

- 55 Pesquisadora: E essa iniciativa de tornar a oferta do ensino do inglês no município foi inspirada em algum outro
56 contexto ou outra cidade?
- 57 Denise: Olha, não me lembro, como foi uma decisão do prefeito e nós fomos atrás de implantar, não sei te dizer.
58 Eu sei que aqui em Rolândia agora as escolas municipais têm o inglês, né, não sei se você sabe.
- 59 Pesquisadora: Sim, tem até uma pesquisa de Mestrado que estou lendo de uma moça que pesquisou sobre o inglês
60 aqui da cidade.
- 61 Denise: E lá em {nome da cidade} ainda tem o inglês?
- 62 Pesquisadora: Sim, ainda tem. Em 2011 ela foi transformada em disciplina do currículo, então agora é obrigatório
63 lá, porque em 1994 foi implantada como projeto, né, mas agora já faz parte da proposta da escola.
- 64 Denise: Ah, entendi.
- 65 Pesquisadora: E você sabe me dizer como era feito o planejamento da disciplina? Havia um documento nos moldes
66 de um Projeto Político Pedagógico? Como era?
- 67 Denise: Havia um documento com os conteúdos, né, que a professora ia dar pra cada série, mas acho que não era
68 um documento formal... no projeto aí tinha os conteúdos.
- 69 Pesquisadora: E esses conteúdos foram definidos em conjunto com outras disciplinas ou só pelo professor de
70 inglês?
- 71 Denise: Era a professora de inglês, né, que definia os conteúdos.
- 72 Pesquisadora: Bom, gostaria de saber então a sua opinião pessoal. Como você avalia os resultados obtidos na época
73 com a inclusão das aulas de inglês?
- 74 Denise: Eu acredito que foi bom, foi muito bom ter incluído o inglês na escola, era um diferencial, né, porque na
75 época não era comum ter inglês de 1ª a 4ª série.
- 76 Pesquisadora: E qual seria a importância da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?
- 77 Denise: É essencial *** porque os alunos já tendo contato desde pequenos, eles aprendem mais fácil, né, quando
78 forem lá pro 6º ano, por exemplo, também já fica mais fácil, já conhecem. Eu vejo pelos alunos aqui da escola
79 {escola privada onde trabalha atualmente}, eles gostam né, eles têm muita facilidade. E pensando também no
80 futuro dele, uma hora ele vai precisar do inglês seja pra um trabalho, uma faculdade... então tem que proporcionar
81 isso a ele o quanto antes.
- 82 Pesquisadora: Certo. Bom, então é isso. Quero agradecer mais uma vez sua participação.
- 83 Denise: Imagina, precisando de algo estou à disposição.
- 84 Pesquisadora: Obrigada.

APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Diretora de 1994

Transcrição da entrevista com a diretora de 1994.

Coleta realizada no dia 26/04/2018 – gravação em áudio.

1 Pesquisadora: Bom, primeiro quero agradecer sua disponibilidade de participar desta entrevista e... a senhora
 2 poderia contar um pouco sobre a oferta da língua inglesa na escola em 1994? De quem foi a decisão e o que
 3 motivou a tomar essa iniciativa?

4 Cíntia: Então foi... foi sugerido pela supervisora né, é... ainda ela comentou que seria bom porque a criança
 5 é... eles aprendem melhor né, desde quando ele começa lá de 1ª, na época era de 1ª a 4ª né, agora que é o
 6 ensino fundamental, “se a gente conseguisse seria bom”, ela falou. Aí nós fomos pra Londrina no núcleo e lá
 7 nós conversamos e foi sugerido assim que a gente fizesse um estudo né, pra ver se ia ter aceitação, aí nessa
 8 época, é... acho que ela é secretária lá da Planeta {nome fictício de uma escola privada}, esqueço o nome dela,
 9 ela veio dar um curso pra gente aqui, aí ela falou “ah, vai ter um curso em Maringá pra isso porque vai ser
 10 implantado lá em Maringá”, aí nós interessamos, daí foi onde nós participamos 1 ano de um curso, não só da
 11 língua inglesa não, um curso pra direção, quais eram os direitos, né, que o aluno tinha e qual era a função da
 12 direção da escola, porque na época eu era tudo na escola, diretora, ia pra cozinha a hora que precisava... então
 13 a gente era tudo, daí nós fomos. Então surgiu quem ia dar aula, né, porque aqui não tinha professor de inglês,
 14 ninguém que tinha feito pelo menos Letras né, pelo menos, aí foi onde minha filha, ela morou lá em
 15 Arapongas, ela era muito amiga da Aline {professora de 1994} aí ela sugeriu, “mãe tem a Aline, é minha
 16 amiga”, aí foi onde eu e a Nair {coordenadora da escola em 1994} fomos na casa dela e conversamos com
 17 ela, ela falou “gente, vocês não sabem como é bom, quando eles vão já para a 5ª, 6ª série, eles têm menos
 18 dificuldade na língua”, aí foi onde nós conversamos com a Denise, era ela que era secretária da educação na
 19 época, secretária da escola era a Ana e a secretária da educação era a Denise, aí nós conversamos com a Denise
 20 aí ela falou “vamos ver se tem possibilidade” né, de pôr porque a Aline vinha de Arapongas e seria só 20 horas
 21 né, então teria que ver se dava, se coincidia, porque a Aline também dava aula em Arapongas de 1ª a 4ª
 22 também. Aí nós fizemos uma reunião com os pais, teve uns que nem tinham noção do que era uma língua
 23 inglesa, nem tinham noção, mas a maioria já sabia da importância, aí foi onde a Denise autorizou a gente
 24 colocar esse padrão pra Aline aqui e ela veio. Então no curso que nós fizemos em Maringá, eu e a Nair, então
 25 surgiam muitas perguntas né, por que do estudo da língua inglesa na época, né? Porque nós falamos que a
 26 gente tinha implantado, né, aí o professor que tava dando aula perguntou qual era o objetivo da gente, porque
 27 a gente não poderia implantar um curso na escola sem ter um objetivo, tinha que atingir senão ela falou que o
 28 núcleo da educação de Curitiba vinha em cima da gente porque tudo era passado pelo núcleo né. Aí foi onde
 29 nós colocamos pra ela né, que o objetivo era *proporcionar conhecimento aos alunos dando oportunidade para*
 30 *que possam ter conhecimento, resgatar a função social educacional, dessa forma, além dos alunos terem*
 31 *conhecimento através alfabetização, o despertar, o interesse e a importância do estudo da língua inglesa na*
 32 *sala de aula* {lendo as anotações do curso que fez na época}, aí nós fomos até aplaudidas no dia né, porque
 33 eu e a Nair conforme elas iam falando nós íamos fazendo um rascunho e depois tinha que apresentar o
 34 rascunho. Aí nós falamos que seria uma boa colocar essa matéria na sala de aula das séries iniciais para que
 35 as crianças comecem a sentir gosto, porque tem criança que detesta né, o inglês né, o João {seu neto} mesmo,
 36 ele fala “vó, eu não entendo isso daí”, mas ele até que tá indo bem. Aí depois também teve uma outra
 37 professora lá de Maringá que também citou pra nós, então ela deu uma explicação pra nós também e então eu
 38 anotei aqui. *Inglês na educação infantil, ao 5º ano do ensino fundamental espera que ao ter contato*
 39 *linguístico usado diariamente, umas certas palavras que a criança não conhece* {lendo as anotações}, então
 40 existe né, na alfabetização certas palavras que às vezes as crianças não conhecem né, porque tem palavra que
 41 ela está na língua portuguesa mas que se escreve no inglês também né, então ela citou isso que é importante
 42 por isso, por esse motivo né, você precisa de ver o Júnior {seu neto}, ele fala certas palavras em inglês e ele
 43 está com 4 anos, aí ela citou também que *a língua inglesa está a ser usada pelas crianças em idade cada vez*
 44 *mais precoce* {lendo as anotações}, então uma vez, né, que se a criança é precoce, mas ela tem a inteligência
 45 e ela gosta ela vai né. *Em Portugal a criança começa aos 3 anos de idade e 2 anos antes do previsto* {lendo
 46 as anotações}, quer dizer que 2 anos antes do previsto, quer dizer que aqui no Brasil começa com 5 anos e lá
 47 é um país já mais avançado que o nosso, com 3 anos a criança já começa né, então foi isso daí que foi
 48 incentivando nós sabe? Eu fui falando, a Nair foi falando, as coordenadoras foram falando também e foi onde
 49 nós chegamos à conclusão, daí elas vieram, o pessoal do núcleo, né, vieram aqui e exigiram que o professor
 50 registrasse tudo que ele ia dar, até uns tempos atrás que eu fui na escola procurar um livro eu ainda achei
 51 material que a Aline trabalhava, encaixotado lá, não sei que fim que deram, mas ainda existia lá.

52 Pesquisadora: E como que foi a contratação da Aline? Teve algum concurso pra ela poder assumir?

53 Cíntia: Não, naquela época não tinha, era contrato porque já tinha passado o concurso, aí só ia ter concurso
 54 nos próximos 4 anos dele {do prefeito da época} né, no segundo mandato que ia ter concurso, então ela entrou
 55 como contratada.

- 56 Pesquisadora: Ah sim, entendi.
- 57 Cíntia: Então, o primeiro artigo também, que foi citado, tinha o objetivo de *analisar a nossa proposta*
- 58 *direcionada diretamente ao ensino do inglês* { lendo as anotações } na época, então nós fizemos assim algumas
- 59 entrevistas com... nós viemos na prefeitura, conversamos com a professora... não lembro o nome dela, de
- 60 Astorga também, que ela se formou na UEL ela também incentivou bastante a gente né, mas o mais principal
- 61 também, os objetivos gerais das disciplinas então gerava assim, uma vontade sabe? A gente até ria, né, porque
- 62 eles queriam pronunciar a palavra e acabavam falando errado né, aí o outro ria, ### foi assim mais ou menos
- 63 um ano, assim tipo de uma brincadeira.
- 64 Pesquisadora: Com os alunos?
- 65 Cíntia: Isso, com os alunos, a Aline trabalhava muito com brincadeiras, sabe? Dentro do lúdico ela brincava
- 66 com eles né, aí no 2º ano já foram acostumando, já levavam a sério, então as provinhas era tudo corrigido,
- 67 tudo dado nota, com o valor, não sei se existe ainda, porque depois de mim mudou tantos né, eu preservava
- 68 tudo né. Então eu imagino que deve ter na escola alguma coisa registrada, porque a Aline tinha livro ponto,
- 69 então foi assim que começou. Dai nós fomos é... atualizando a Aline né, porque a Aline mal se formou e já
- 70 foi dar aula para os pequenos né, ela foi também se aperfeiçoando, até que quando ela casou que ela foi para
- 71 Maringá ela deu aula lá em Maringá.
- 72 Pesquisadora: E havia cursos de formação para o professor de inglês?
- 73 Cíntia: Aqui não vinha, vinha só para português né, só para português, mas ela fazia muito curso, a Aline.
- 74 Pesquisadora: Cursos a parte, particulares?
- 75 Cíntia: Sim, ela fazia, ela era... ela é uma pessoa muito inteligente, né.
- 76 Pesquisadora: E pra ela poder atuar aqui ela tinha qual formação? Letras?
- 77 Cíntia: A Aline tinha Letras, mas ela fazia curso de inglês também.
- 78 Pesquisadora: E a decisão de colocar o inglês foi mais sua e da Nair?
- 79 Cíntia: Isso, eu, a Nair { supervisora da escola } e a Denise. A gente tava conversando um dia e tinha um aluno
- 80 novo na escola que veio de fora e ele chegou um dia em mim e perguntou “professora, não tem aula de inglês
- 81 aqui?” Acho que é de São Paulo que ele veio. Eu falei “não tem” e ele falou “ai, que pena porque lá na minha
- 82 escola eu fazia inglês”. Aí eu e a Nair { supervisora da escola } nós falamos assim, “ah, por que a gente não
- 83 traz pra nós?” Aí surgiu o problema que não tinha quem desse aula. Então minha filha fez amizade com a
- 84 Aline, aí era a Aline no inglês e eu trouxe a Suzana { professora de educação física da época } pra educação
- 85 física, aí todo mundo falava “ah, professor dar aula e dar aula de educação física ao mesmo tempo é muito
- 86 cansativo”, porque a gente não tinha hora atividade, então o que o professor de educação física fazia no espaço
- 87 que as crianças estavam na quadra? Eles iam preparar as aulas, e então eu trouxe a Suzana pra cá. Então aí
- 88 foi a ideia que teve o inglês, então aí as professoras começaram a falar “tem aula de inglês, mas por quê não
- 89 tem um professor de educação física?” aí depois que a Suzana foi embora entraram outros né. Aí em inglês
- 90 também tiveram vários professores e depois veio a Adriana, né, e os alunos gostam bastante dela.
- 91 Pesquisadora: Sim, os alunos falam muito bem dela.
- 92 Cíntia: Ela usa brincadeiras, né, porque o inglês não é só ali em cima né, crianças de até 10 anos se você não
- 93 mudar um pouquinho o jeito de você trabalhar... quando nós implantamos aqui na escola, nem sei que método
- 94 é mais aqui, mas antes de eu sair nós implantamos aquele método do Piaget, não sei como que tá agora, porque
- 95 na época foi uma revolta, né, tinha uma professora que vinha dar um curso pra gente e houve uma polêmica
- 96 danada que os pais se revoltaram porque as crianças não levavam mais aquelas palavras que eles eram
- 97 acostumados né, trabalhava com ba, be, bi, bo, bu. Então nós mudamos para esse outro método né, e com uma
- 98 palavra você tira mais umas 10 ou 20 palavras de uma só, trabalhava pelo nome. E no inglês a Aline trabalhava
- 99 assim, ela escrevia o nome da criança no quadro e dali ela perguntava as letras, por exemplo, tinha um y lá né,
- 100 aí ela perguntava “o que a gente pode escrever a mais que essa palavra com essa letra aqui?”, nossa, às vezes
- 101 daquele y lá ela enchia o quadro. Então eles aprendiam brincando, né, porque cada um queria lembrar de um
- 102 nome e queria escrever aquele nome.
- 103 Pesquisadora: E teve alguma divergência entre as pessoas? Os pais, os professores sobre a inserção da língua
- 104 inglesa na escola?
- 105 Cíntia: Não, quando a gente fez a reunião com os pais que a gente ia adotar mesmo já tava certo... a
- 106 implantação já tava certinha, teve alguma rejeição de pai que disse que não ia saber ensinar o filho em casa,
- 107 aí foi onde teve um debate lá em Maringá no dia do curso aí a coordenadora falou “não, vocês não se
- 108 preocupem porque os próprios pais quando ouvirem os filhos falarem a palavra eles vão se interessar”, porque
- 109 é uma língua que a gente... olha, se a gente fosse ver a realidade nossa todos tinham que aprender inglês, né.
- 110 Porque você não ia precisar, se você fosse viajar, você não ia ter que ter um tradutor pra você, né. Então se a
- 111 gente tivesse na minha época desde pequenininha eu acho que hoje a gente não tinha dificuldade pra ajudar
- 112 os filhos. Então eu falo assim que na época os pais se revoltaram né, mas aí depois a coordenadora falou “não,
- 113 vocês vão ver”.
- 114 Pesquisadora: Mas a preocupação deles era nessa questão de ajudar em casa só?
- 115 Cíntia: De ajudar em casa, porque como que um pai que tem só... na época a gente falava que tem só o primeiro

- 116 grau, né, como é que um pai que não tem estudo nenhum vai ensinar o filho a ler em inglês ou o filho vem
 117 com uma tarefa e o pai não entende, né, o que tá escrito ali. Aí depois eles aceitaram bem, nossa, a gente foi
 118 até aplaudida numa reunião de pais e mestres, as crianças estavam animadas, eles não faltavam nessa aula,
 119 não faltava ninguém, porque era a maneira que a Aline trabalhava né, trabalhava com bastante atividade
 120 diferente, não era só no lápis, no caderno, na borracha né, trabalhava com desenho, nome... Na época as
 121 crianças sabiam todos os nomes dos animais, nomes dos objetos, então para eles aquilo era uma festa né. Aí
 122 quando algum ouvia na televisão alguém falando, né, eles chegavam na escola e falavam “olha, fulano estava
 123 conversando, eu não sei o que ele estava conversando mas é o que a gente tá estudando. Será que a gente
 124 chega lá?”
- 125 Pesquisadora: Olha só que legal.
- 126 Cíntia: Foi muito bom viu, Paula, muito bom, muito bom mesmo. Eu falo que se eu tivesse que voltar lá atrás
 127 eu faria tudo de novo.
- 128 Pesquisadora: E qual foi o motivo de ter escolhido o inglês e não uma outra língua, um outro idioma?
- 129 Cíntia: Não, porque eu acho que a língua inglesa é que nem a nossa, pra nós é a principal, não é? Nós temos
 130 que saber ela bem né, apesar de a gente às vezes tropeçar no português da gente, então escolher o espanhol...
 131 a gente no Brasil usa muito pouco né, qual outra língua... francês é uma língua usada, mas é bem menos. A
 132 pesquisa que nós fizemos na época inclusive no curso, a sugestão foi a língua inglesa, que é a mais falada.
 133 Hoje mesmo eu estava vendo uma mensagem do Papa... ele fez em três línguas, fez em inglês, fez em espanhol
 134 e a nossa, né. O inglês foi o primeiro, então por isso, porque na época a gente pensou, e tinha as meninas que
 135 tinham letras né, aí a gente sempre falava que o inglês é importante. Você vai fazer uma faculdade primeira
 136 coisa que tem é o inglês, né, por isso que optamos pelo inglês né, por ser assim... uma língua mais popular,
 137 porque além do nosso português em segundo lugar eu acho que é o inglês.
- 138 Pesquisadora: E a senhora poderia apontar algumas consequências positivas e negativas da inserção da língua
 139 inglesa naquela época?
- 140 Cíntia: Positiva teve bastante *** teve bastante porque os professores concordaram, a maioria dos pais
 141 concordaram e o resultado... o resultado mais do que a Daniele {diretora do colégio estadual da época que
 142 ofertava os anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio} não tem pra te dizer, as crianças da 4ª série
 143 que a gente mandava já com essa bagagem junto, a diferença já era encontrada aqui na outra escola, do ensino
 144 médio 1º e 2º grau né, então a diferença vinha aqui, ela sempre comentava que quando o professor de inglês
 145 entrava na sala os alunos já chamavam ela de *teacher*, né, então essa é a parte positiva. A negativa é essa dos
 146 pais que achavam que não iam conseguir fazer as tarefas, mas no final os pais acabaram concordando
- 147 Pesquisadora: E o município recebeu algum tipo de assessoria para a oferta da língua? Por exemplo número
 148 de aulas por semana, qual teria que ser a carga horária, sobre material didático...?
- 149 Cíntia: O núcleo, o núcleo que decidiu, né, o núcleo de Londrina que decidiu que a Aline só poderia ter 20
 150 horas né, então ela dava aulas picadas, né, eu acho que era uns 50 minutos de aula. Então era isso, eram 20
 151 horas, o núcleo aceitou e o material que ela trabalhava veio com sugestão de Arapongas, então ela trabalhava.
 152 Aí as coordenadoras do núcleo vieram e analisaram e a Nair também como supervisora concordou também,
 153 então ela trabalhava com material que ela trazia. Já as crianças eu não me lembro certo se as crianças tinham
 154 material ou era só no caderno, não tenho recordação disso, mas ela usava o material dela, ela trazia o material
 155 dela.
- 156 Pesquisadora: E então o inglês foi inserido em todas as turmas?
- 157 Cíntia: Sim, do pré à 4ª série. Então, quando a gente fez o curso então foi posto que na primeira fase da vida
 158 das crianças o inglês vai ficar contido pra sempre na primeira fase deles, eles não vão esquecer nunca. Então
 159 vieram crianças de outras escolas lá de Maringá... veio, assim, umas duas, três crianças que já estavam na 4ª
 160 série que fez o inglês desde o pré, então foi convidado, o núcleo convidou, vieram duas meninas e dois
 161 meninos e eles deram um testemunho pra nós, eles falaram que se hoje eles estavam bem era porque eles
 162 tiveram o inglês desde o pré e isso mudou a vida deles, né. Aqui no pré era mais desenhinhos, né, ela fazia
 163 através de desenho do pré à 1ª, aí depois de 2ª pra frente ela já trabalhava com palavras mesmo né, então foi
 164 isso que aconteceu com a gente e continuou, né.
- 165 Pesquisadora: Então a professora trazia o material que ela tinha lá de Arapongas, né? Mas tinha algum
 166 documento nos moldes de um Projeto Político Pedagógico?
- 167 Cíntia: Sim, a gente tinha o projeto, não sei pra onde que foi, se tem, se existe ainda, mas no nosso projeto
 168 tinha sim.
- 169 Pesquisadora: Aí tinha os conteúdos de inglês?
- 170 Cíntia: Tinha, tinha os conteúdos, tudo, tinha sim, ia para o núcleo, nossa, a gente era bem vigiado. E tinha,
 171 também, umas fitas cassetes com aulas de inglês que a professora trabalhava com os alunos, e tinha uma
 172 televisão pra ela testar as fitas e escolher, aí eu mandei fazer uma mesinha com rodinha, aí ela levava a
 173 televisão lá na sala de aula e trabalhava com as fitas. Muitas aulas ótimas, nossa! E as crianças... tinha aula,
 174 assim, de inglês com tradução, né, então pras crianças era uma beleza.

- 175 Pesquisadora: Nossa, legal! É... eu tinha perguntado se tinha um documento, né, um Projeto Político
176 Pedagógico, foi a professora de inglês junto com as outras professoras que construíram o documento?
177 Cintia: Sim, fazia, fazia, porque a gente é... no começo do ano a gente já fazia projeto para o ano inteiro, né,
178 aí todas as professoras juntas.
- 179 Pesquisadora: Agora eu queria saber sua opinião pessoal. É... como a senhora avalia os resultados obtidos
180 naquela época com a inclusão das aulas?
- 181 Cintia: Minha avaliação sempre foi positiva, nossa, foi de bom proveito mesmo, se eu voltasse no tempo, faria
182 tudo aquilo de novo, porque valeu a pena, e a professora também era boa né, nós conseguimos, graças a Deus,
183 uma professora que gostava de crianças, né, que se interessava... então para nós foi de grande valia.
- 184 Pesquisadora: E qual sua opinião sobre a importância em ofertar a língua inglesa para crianças nesses anos
185 escolares?
- 186 Cintia: Olha, eu acho que pra vida deles seria importante, porque é o meio em que a gente vive hoje em dia,
187 não tem como você deixar de lado, a não ser uma criança em que a família não dá apoio, né, daí eles não
188 levam a sério. Quem leva a sério é de grande valia, nossa, e foi o que eu te falei, se tivesse que voltar lá atrás,
189 naquele tempo, eu faria tudo de novo, porque tem muitos que estudaram naquela época que falam pra mim
190 “olha, se eu sou alguma coisa no inglês hoje em dia é porque começou lá atrás, lá embaixo, lá no prezinho”.
191 Então eu acho que trabalhar o inglês desde pequenos eu acho uma boa, porque eles vão acostumando, né.
192 Então, Paula, é isso daí. É muito proveitoso mesmo pras nossas crianças, lógico que tem aquelas que não
193 levaram a sério, né, mas quem levou a sério hoje agradece.
- 194 Pesquisadora: Bom, então é isso que eu queria perguntar.
- 195 Cíntia: Ah, espero ter ajudado.
- 196 Pesquisadora: Claro, ajudou muito. Muito obrigada por sua disponibilidade.
197 Por nada.

APÊNDICE L – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Professora de 1994

Transcrição da entrevista com a professora de 1994. Coleta realizada no dia 15/06/2018 – gravação em áudio.

- 1 Pesquisadora: Bom, primeiro eu quero agradecer então por você aceitar, né, participar dessa entrevista e eu
2 queria saber um pouquinho da sua opinião pessoal. Qual seria a sua visão pessoal sobre o ensino de língua
3 inglesa nos anos iniciais?
- 4 Aline: Pelo que a gente sempre estudou, a... a... questão de um NOVO idioma, né, é muito propício um pouco
5 mais cedo, a partir dos 3 anos. Então eu acho que eles são uma esponja nessa idade e eles têm uma pronúncia
6 melhor, para aquele negócio assim de medo porque eles são abertos à novidade, só que eu acredito muito que
7 tem que ser uma metodologia muito eficiente, né, mas eu acho MUITO válido.
- 8 Pesquisadora: Certo, e você acha que há uma idade ideal para iniciar a aprendizagem de uma língua
9 estrangeira?
- 10 Aline: Eu acredito que sempre você está pronto para iniciar alguma coisa diferente, não tem idade, até pessoas
11 muito idosas eu aconselho a estudar inglês, elas têm um outro ritmo mas é sempre novo, a gente tá aqui pra
12 aprender. A criança tem mais facilidade porque quanto mais velho a gente fica, a gente passa a raciocinar e
13 tem aquela coisa de medo, medo de errar, vergonha, a timidez e a criança não, ela se joga dentro do idioma.
- 14 Pesquisadora: E na sua opinião quais seriam os benefícios, né, da aprendizagem da língua inglesa nos anos
15 iniciais para o aluno?
- 16 Aline: Então, olha, é que nem eu te digo: METODOLOGIA. Quando eu estava em {nome da cidade} eu tinha
17 minha metodologia naquilo em que eu... nos cursos que eu fiz de aperfeiçoamento na língua inglesa levava e
18 seguia ao pé, que era você aprender sem você se preocupar com aquilo que você tá aprendendo, sem aquela
19 coisa formal de aprendizagem, né? E a aquisição nessa idade é... como se diz, a questão de qualquer outro
20 idioma, primeiro você ouve, você fala e mais pra frente você vai sistematizar a aprendizagem, né. Eu, às vezes
21 no começo lá em {nome da cidade} pela clientela que eu tinha eu me questionava se aquilo ali era uma coisa
22 que estava sendo válida pra eles, uns que vinham, assim, até cheirando fumaça no inverno porque eles estavam
23 dormindo perto do fogão de lenha que era o que dava pra aquecer e eu ficava com dó e dizia “Jesus do céu,
24 será que eu vou ser útil pra essa criança?” Mas depois você vai vendo que eles vinham com tanta alegria de
25 aprender alguma coisa diferente e depois você vai vendo que tudo que você pode proporcionar para o aluno,
26 tudo que ele consegue é uma ferramenta que ele pode utilizar na vida adulta dele. A situação dele hoje é uma
27 situação que eu estou vendo, mas ninguém sabe o futuro dele mais pra frente, quem sabe ele pode usar, quem
28 sabe ele pode cair nos Estados Unidos pra trabalhar de pedreiro, sei lá o quê, ele vai ter um idioma, esse vai
29 ser o diferencial dele, porque a gente não pensa que um pedreiro ou um boia-fria vai falar um idioma. Então
30 eu acho que tudo que você aprende tem um lado positivo né, por mais que a gente não entenda naquele
31 momento que você, “ah meu Deus, ele vai usar isso?” “Ele não vai usar”, ele está ali pra aprender, a felicidade
32 daquelas crianças, todas magrinhas, geladinhos que vinham ou sei lá que jeito, meu Deus do céu, eles vinham
33 com tanta alegria que foi uns dos projetos que eu tive mais interessantes na vida como profissional, foi lá e no
34 supletivo, que eu também antes de me mudar pra Maringá eu tive a oportunidade de trabalhar com aquele... é
35 supletivo né?
- 36 Pesquisadora: O EJA?
- 37 Aline: EJA, aquela coisa, era outra experiência que de outros extremos que eu sempre dei aula para pessoas
38 mais selecionadas né, vamos dizer os mimados, filhos de classe média a alta, então eles são um terror. A parte
39 da escola estadual em que eles têm, por exemplo, depende também do local da escola, mas eu trabalhei também
40 com escola estadual e vila operária, eles têm uma conscientização, uma importância pra eles do que é o estudo.
41 No EJA em que eles estavam ali por causa do diploma né, então eu pensava “o que que eu posso me tornar
42 útil pra eles?”, né, eu sei que nós fizemos um trabalhinho uns 5, 6 meses com eles e era uma situação que o
43 policial passava no corredor com o cachorro porque tinha tráfico não era assim um lugar privilegiado, eu saí
44 de lá com tanta tristeza, de saber que eu ia deixar aquele pessoal, cada tempo 2, 3 meses era uma turma nova,
45 mas pra eles também era MUITO importante dominar alguma coisa, ter algum conhecimento, porque você dá
46 o conhecimento da vida deles com o inglês, né, então quer dizer lógico que eu tinha que ter uma apostila,
47 aquela coisa toda, mas eu fui, assim, educada entre aspas falando, em que você realmente parte do conteúdo
48 da vida daquela criança, então se você falar, aqui em Maringá eu também trabalhei com a língua inglesa em
49 que era uma escola que não tinha livro, não sei se você já ouviu, do Gênesis {nome fictício de uma escola
50 privada}, é uma escola que tem uma metodologia totalmente diferente.
- 51 Pesquisadora: Não, não conheço. Eles não utilizam livro didático?
- 52 Aline: No primeiro fundamental, né, eles têm desde pequenininhos, mas eu não dava aula para os
53 pequenininhos, né, eu dava para o fundamental e então o que eu fazia, conforme era o conteúdo que eles
54 trabalhavam nas outras disciplinas eu entrava com a língua inglesa, então, assim, de acordo com a metodologia

55 que a escola tinha antes que é diferente do que ela tem agora, eu dava reforço naquele assunto com o inglês e
 56 eles pegavam palavras, eu tinha que fazer... não era só o inglês que eu podia dar aula, porque era a cada dono
 57 da escola não é? Era diferente do que quando eu... aquilo que a gente aprende na escola, né, e... mas lá quando
 58 eu aprendi era realmente a realidade do aluno, era um tema, né, em que você desenvolvia uma metodologia,
 59 tudo aquilo que você aprende na teoria e colocar na prática da melhor maneira possível pra criança, né. O que
 60 eu vejo nas escolas de inglês é diferente, elas querem... vamos dizer, não tem uma metodologia para crianças,
 61 só tinha UMA escola de inglês que eu conheci em Londrina, e ela teve que fechar, porque ela não tinha...
 62 faliu, vamos dizer, né. Então eu vejo assim, que a pessoa desde pequena ou até esses que nunca tiveram
 63 oportunidade de ver uma língua inglesa ou nem talvez tinham pessoas já bem mais velhas do que eu, era uma
 64 oportunidade de sair talvez da realidade deles e ir para o mundo diferente né, isso tudo é aprendizado, isso
 65 tudo aprende como pessoa né.

66 Pesquisadora: Sim.

67 Aline: Então eu vejo que o inglês é uma ferramenta para que você cresça como PESSOA, pra você completar
 68 o seu conhecimento, eu vejo assim.

69 Pesquisadora: Certo, e sobre a aprendizagem de inglês nos anos iniciais no que se refere ao desenvolvimento
 70 do aluno enquanto cidadão, o que o inglês poderia trazer, né, de benefício para o aluno enquanto cidadão?

71 Aline: Olha, os costumes em inglês, as tradições, vamos dizer assim as datas comemorativas, a maneira deles
 72 serem, logicamente que é transmitido, por exemplo “lá nos Estados Unidos tem uma época que faz isso”...
 73 aquela coisa toda, você vai explicar, né, é como que é que acontece, por que que eles celebram, é passar uma
 74 cultura e toda cultura quando você tem é... contato com uma cultura diferente, eu acho que a gente aprende e
 75 analisa a nossa. “Puxa vida, lá é feito assim”, né, uma coisa boba né, que a gente estranha muito, mas que, por
 76 exemplo, se você vai não só nos Estados Unidos, mas em qualquer outro lugar, se vai fazer uma visita você
 77 tem horário pra chegar e pra ir embora, não é que nem nós, chegamos e tal e ficamos o dia inteiro, fica até pra
 78 dormir quase né ###, então se você falar pra eles assim eles acham muito engraçado, porque é diferente né.
 79 Uma vez eu contando... isso era mais pra adolescente, né, que eles não sabiam como tinha surgido a língua
 80 inglesa, aí é lógico que você dá uma de professora de história, acho que eles acharam mais interessante EU
 81 falar de história, como que aconteceu, que não sei o que, que os povos que eram, que foram juntando, que não
 82 sei o que, como que foi nascendo ainda, e que vinham de lá, e como era nos Estados Unidos, e tal, e eles
 83 ficaram falando “nossa, mas você sabe tudo isso?” Eu falei “gente, um professor tem que saber isso daí”. Eles
 84 ficavam achando assim, como é que você aprendeu uma língua que você não sabe de onde vem, eu acho que
 85 como cidadão faz parte de saber a realidade, o passado, o presente pra você desenhar o futuro né, porque nós
 86 já estamos em um país que já não tem... projeto de esperança, já está meio limitado, mas é assim em outro
 87 país? É diferente, eu acho que as pessoas lá têm mais cidadania, então a gente... passar um pouquinho, ()
 88 como pessoa que compara a realidade de como é lá, né, a cultura deles com a nossa, de qualquer país e
 89 comparar com a nossa eu acho que faz a gente repensar sobre a situação da gente né, eu acredito e espero que
 90 melhore né, a cabecinha deles.

91 Pesquisadora: Certo. Eu queria saber um pouquinho agora sobre a contratação e a implantação, né, da língua
 92 lá na escola, você poderia me contar como foi a sua inserção na escola?

93 Aline: Olha, na época, o prefeito que tinha assumido, ele tinha esse projeto de trazer para a escola municipal
 94 algo diferente, né, qualificar melhor os alunos né, naquela época tinha diferença de escola estadual e escola
 95 municipal, não me lembro se tinha escola estadual porque eu só ia pra trabalhar na municipal, né, então eu
 96 achei ele assim, ousado, eu falei “Uau, uma cidade pequena, mais da área agrícola... esse cara eu quero ver o
 97 que ele tem na cabeça” e... eu fiquei muito empolgada, porque tudo que é novo, eu sempre faço projetos novos
 98 e eu falo, “nossa, eu quero, eu gostaria de trabalhar pra ver” e ele me deu carta branca pra fazer o que eu
 99 quisesse, então eu falei, “Nossa, uma oportunidade maravilhosa de se trabalhar e pôr em prática aquilo que a
 100 gente aprende, né. Então foi assim, através da diretora, dona Cíntia, que ela também sabia o objetivo do
 101 prefeito e aí como eu tinha a possibilidade de fazer isso eu falei “Ah, eu vou!” e fui.

102 Pesquisadora: Certo, e não teve assim, não tinha concurso na época, um contrato?

103 Cíntia: Não, não, não tinha, não tinha na época, por exemplo, ah tinha um contrato de um ano e tal, é... tinha
 104 depois que eu saí, é... foi uma professora da escola que assumiu. Eu deixei praticamente o material, mas ela
 105 fazia inglês, entendeu? Então ela disse, “ah eu tenho o material”, então ela foi fazer a visão dela, né, não sei
 106 como que ficou né, mas o trabalho, o material que eu usava na época era importado né, que os cursos que eu
 107 fazia em Londrina eram com a Anna, que era... ela já deve ter falecido, uma pessoa que amava esse meio, ela
 108 tinha uma metodologia completamente diferente, ela até foi professora da UEL na época do *epa*, sabe? Então
 109 todos os materiais que ela tinha, ela trabalhava só com material importado, ela também não era brasileira né,
 110 tem isso daí, cada tempo, cada 6 meses ela ia visitar a família, ela tinha ainda a mãe e tal e a família dela era
 111 de Chicago, e tem uma livraria em Chicago de uma quadra, tem vários andares, então é o centro de
 112 recebimento de material, então ela vinha com cada material, sabe, e ela trazia, ela era nossa fonte, sempre que
 113 você falava assim, “Anna estou precisando de um material tal e tal” e ela ia lá, ela comprava e depois ela
 114 vendia pra gente, era um intercâmbio de material. Então era um material diferente, era todo ilustrado, mas eu

- 115 fazia xerox porque eles me pediam, mas como manusear não tinha nada a ver, então eu criava, fazia, era um
 116 papagaio que falava, era um animal, eram dobraduras que eles trabalhavam né, por exemplo era *frog* então
 117 tinha musiquinhas que vinham acompanhadas com a fita né, era acompanhada com... na época fita cassete, a
 118 gente voltava, eles cantavam... era uma alegria, só que era uma coisa de brincadeira, né.
 119 Sim. E você participou da decisão de inserir a língua estrangeira na escola, em 1994?
 120 Aline: Não, eles decidiram e só me convidaram.
 121 Pesquisadora: Entendi, e você saberia me dizer é... qual foi a principal motivação para a implantação da língua
 122 inglesa na escola em 1994? De quem foi essa iniciativa?
 123 Aline: Olha, pelo que eu soube era mesmo o prefeito. Ele queria melhorar a educação do pessoal porque
 124 {nome da cidade} era uma cidade que não tinha parque industrial, indústria, alguma coisa, então ele achava
 125 que se... vamos dizer preparasse melhor o cidadão ele talvez teria condições de um emprego melhor, né, ou
 126 alguém trazer alguma coisa, né, então ele teria uma população de melhor qualidade em termos de cultura né.
 127 Pesquisadora: Então essa iniciativa de implantar foi do prefeito da época?
 128 Aline: Isso, do prefeito.
 129 E o processo de implantação você também não teve participação?
 130 Aline: Não.
 131 Pesquisadora: E você se lembra como foi a receptividade por parte da comunidade escolar né, os pais, os
 132 alunos, os professores em relação ao ensino da língua inglesa? Como eles receberam, eles aceitaram?
 133 Aline: Olha eu acho que eles gostaram MUITO. No começo eu era vamos dizer, poderia, nunca falava, a parte
 134 que sabia qual era o objetivo vamos dizer, a parte administrativa assim... era uma casa, né, com muito carinho,
 135 tudo que eu precisei, tudo que pudessem fazer eles fizeram pra mim, eu me senti assim muito bem, é lógico
 136 que eu incomodei alguns professores.
 137 Pesquisadora: Em que sentido? ###
 138 Aline: No sentido de... “essa forasteira estar aqui fazendo o que, na minha aula, se achando que ela é a fulana”,
 139 né. Pinta um pouco assim, que é uma coisa natural. Então eu chegava, dava aula e fazia, e aí a molecada
 140 gostava muito, eu acho que saía um pouco de ciúmes né, que é natural. Mas depois você vai... eu sempre vou
 141 conversando, eu gosto de conversar muito como está vendo, então essas barreiras a gente vai quebrando, né,
 142 é lógico que sempre tem um, porque a gente não agrada a todos, mas de uma maneira geral “nossa lá vem
 143 a...”, achavam que eu era, né a fulana, mas eu sempre brinquei, falava assim pra quebrar o gelo né, então eu
 144 não tenho problemas de relacionamento muito com as pessoas, ou elas me amam ou elas me odeiam, né. ###
 145 Pesquisadora: ### E os pais também foram tranquilos?
 146 Aline: Ah os pais foram tranquilos, eles acharam assim na época, eles estavam assim... curiosos, porque era
 147 uma coisa diferente né, eu acho que as pessoas que... vamos dizer tem filho ali na escola e trazem uma
 148 novidade, eu acho que eles querem um futuro melhor para o filho, então tudo que trazia de novo, tudo que
 149 eles queriam, vamos dizer, era oferecido pela escola eu acho que os pais sempre... eu nunca ouvi um
 150 comentário negativo ou por que que ele tá aprendendo isso, não nada, eu acho que talvez ele chegava “mãe,
 151 aprendi tal palavra, essa música eu canto” e tal, eu acho que os pais achavam “nossa acho que ele vai ter
 152 melhor condições de arranjar alguma coisa melhor que eu”, né. ### Talvez eles viam como assim.
 153 Pesquisadora: Certo. E quanto aos conteúdos, quem definiu os conteúdos que seriam ensinados na disciplina
 154 de inglês?
 155 Aline: Então, era assim *** como eu tinha o meu material eu achava que poderia ser, só que eu perguntava
 156 para os professores tipo assim “você está dando o quê?”, “ah, vou dar adição”, então eu ensinava números,
 157 né, e aí eu ensinava contas. Você tá trabalhando com números, tá reforçando o conteúdo da professora em
 158 inglês né, eles iam aprender sobre... então eu procurava as professoras para ver o que eu podia contribuir no
 159 sentido do inglês, é lógico que os petitiqinhos lá só tinha que... mas os demais a gente fazia conta, escrevia
 160 o número por extenso e somava tal sabe? Eu tentava colocar o que era da realidade deles, então será que talvez
 161 lá estão aprendendo igual a mim, né?
 162 Pesquisadora: Entendi
 163 Aline: Então quer dizer para mostrar que o inglês não é uma coisa separada da nossa realidade, né.
 164 Pesquisadora: Então para os conteúdos tinha algum documento pra ser seguido, pra ter como base ou seriam
 165 mais os materiais?
 166 Aline: Eram os materiais e o conteúdo da escola, conforme era o conteúdo da escola eu trabalhava, eu tentava
 167 ver onde eu podia entrar pra que não fosse uma coisa tão distante do aluno né, ou do conteúdo, uma coisa
 168 totalmente separada, queria que eles vissem que era uma coisa que andava junto com as outras disciplinas.
 169 Pesquisadora: Bom, você falou um pouquinho da metodologia, né, então gostaria que você descrevesse né,
 170 como era a metodologia que você utilizava nas aulas.
 171 Aline: Por exemplo, então a gente tinha a música de entrada, de início de aula né, a gente lembrava tudo aquilo
 172 que a gente tinha feito, fazia algumas brincadeiras, alguns exercícios, aquela coisa de parte de introdução que
 173 sempre tem e tal, aí eles vinham me contar algumas novidades daí eu dizia “então hoje nós vamos aprender
 174 tal coisa” né, aí ensinava, olha né tal coisa, por exemplo *table*, “Oh *table*, olha! não sei o que... “você tem

175 table? Como que é a sua table?” Todo dia table, e não sei o que tal, sempre em vez de eu dizer mesa por
 176 exemplo, table, ou uma expressão que tinha né, os maiorzinhos eu comecei a ficar assim... é... fazia frases e
 177 as que eles pudessem trocar, eles trocavam para o inglês, né, aqui em Maringá deu problema essa metodologia
 178 porque os pais não queriam que fizesse assim porque achavam que ficava muito puxado. Mas eu achava assim,
 179 a criança tá indo, né, vamos fazer um... trabalho, ah tá fazendo redação então vamos trocar né, tal. Lá em
 180 {nome da cidade} deu tranquilo, vamos formar uma frase com a palavra bird, aí o bird estava na janela não
 181 sei o que... então eles liam, eles falavam, tudo era uma forma de fixar o som né, um pouco, lógico a escrita
 182 que tinha que acabar né, não era a frase inteira né, aquela preocupação e tal, mas sem saber gramática.
 183 Pesquisadora: Entendi
 184 Aline: Se colocava, “olha, essa palavra vem aqui por causa disso”, nada, assim, gramática pura, não, era
 185 inserida a palavra, vocabulário era a base de comunicação, né, como ele iria fazer era o jeitinho dele, então
 186 não tinha certo ou errado, então você passa, “ah agora todo mundo fala”... aí conforme era uma expressão,
 187 alguma coisa, cada um tem um ouvido, porque eu sou ruim de ouvido, então aí eu trabalhava com a parte de
 188 fonema, “olha, o som vem aqui, veja a diferença se sai aqui, se puser a língua de tal jeito dentro da boca,
 189 mostra a língua, ah, então segura ela” ### a gente fazia assim, sabe aqueles dramas, loucura, você dá de
 190 palhaça para poder chamar a atenção, então era isso que a gente fazia. Logicamente tinha a parte de pintura
 191 ou alguma dobradura que o próprio material tinha, né, então era nisso, senão, se não era a gente fazia uma
 192 outra coisa sabe, algum outro material, então dava trabalho mas, assim, de você pensar onde eu vou conseguir
 193 dar o desenho, porque eles adoravam...
 194 Pesquisadora: Até porque os alunos não tinham o material didático, né?
 195 Aline: Não, não eles não tinham, então tinha que fornecer pros alunos, mas a prefeitura fazia xerox pra mim
 196 né, então eu tentava aproveitar o máximo possível né, pra ficar bonitinho, pra levar, às vezes uma pintura que
 197 você recortava ela mexia, sabe? Era legal o material.
 198 Pesquisadora: Sim, legal. Bom, na sua formação inicial, na sua graduação, você recebeu alguma formação pra
 199 atuar com ensino de língua estrangeira para crianças?
 200 Aline: Para crianças na faculdade não, o meu professor de língua inglesa era o proprietário da Palacius { nome
 201 fictício de uma escola de idiomas }. Na verdade eu não sonhava nunca enquanto eu estava cursando a faculdade
 202 nem me passava pela cabeça ser professora de inglês. As coisas foram acontecendo né, porque eu sempre tive
 203 excelentes professores de inglês, não de português, por incrível que pareça né, no estado quando fazia ginásio
 204 não tinha inglês, é quando eu fazia ginásio, minha professora era excelente professora de inglês que foi
 205 professora de faculdade né, então todos eram assim... gabaritados profissionalmente falando. Então ele tinha
 206 a metodologia dele, que ele dava na Palacius, né e no último ano foi da Maximus { nome fictício do livro } a...
 207 o livro e dali é que ela me convidou pra fazer estágio na escola e estudar. Aí que eu fui fazer inglês, depois
 208 que eu terminei, nem sonhava, aí dali foi aparecendo, foi surgindo oportunidades aí eu fiquei, mas eu fui ter
 209 metodologia mesmo depois que eu terminei a faculdade, quando comecei fiz todos os... o básico, aí o avançado
 210 1, avançado 2, avançado 3 quando eu fui para Londrina no Universo { nome fictício de uma escola de idiomas }
 211 com a professora Anna, que ela trabalhava muito metodologia e ela dizia “isso pra criança pode”, porque eram
 212 muitos professores que faziam curso com ela, então isso pode, isso não pode, então eu aprendi MUITO, o que
 213 eu sou de professora hoje... eu fui é... devo muito à metodologia dela porque ela dava e dizia “a criança aprende
 214 como se aprende português”. Tinham os simpósios também que a faculdade oferecia, mas uma matéria que
 215 dizia metodologia, nunca né. A gente não sai com essa parte.
 216 Pesquisadora: Ah, sim, então você fez a faculdade que era português e inglês e quando terminou a faculdade
 217 fez o curso de idioma, no caso em escolas de idioma?
 218 Aline: Isso, fiz o inglês e fiquei só nisso, só estudando.
 219 Pesquisadora: Eu quero te perguntar agora sobre a formação continuada. Você participou de algum curso de
 220 língua inglesa ou algum curso específico para crianças?
 221 Aline: Olha, para língua inglesa nas universidades não tinha. É... saiu um curso na UEL, metodologia na
 222 língua inglesa, aliás, eu fiz um curso pra falar que eu fiz o curso, de especialização e metodologia lá em
 223 Jaboticabal que seria final de semana, você ia e ficava pregado e todo mundo ia por causa do certificado
 224 Pesquisadora: Era metodologia da língua inglesa?
 225 Aline: Da língua inglesa
 226 Pesquisadora: Ah, legal
 227 Aline: Mas era só parte teórica, você chegava de lá, você tinha que estudar que nem louca, mas não acrescentou
 228 nada, era curso mais pra ter um diploma de uma universidade. Quando eu consegui sair, olha, de 2000 até
 229 2001 não tinha nenhum curso, quando eu fui fazer mestrado na UEM, que aqui em Maringá não tem, aí saiu
 230 em Londrina, aí eu engravidei, e eu até cheguei a fazer a primeira fase do mestrado né, mas marido não queria
 231 que eu fizesse né, aí minha filha nasceu, eu tive problema no final da gravidez e tal eu larguei tudo pra ser
 232 mãe, só que eu trabalhei até me aposentar né, mas todos os cursos que eu fiz foi até 2000 continuamente. Acho
 233 que pra gente... um professor, eu vejo muito assim, é... aqui que as pessoas viajam, fazem intercâmbio de
 234 qualquer faculdade que ela tem, ela vai pra lá, fica 1, 2 anos lá, ou que ficasse a vida inteira lá, vem pra cá

235 acha que pode ensinar, entendeu? E não é assim. Se ela não tem metodologia, a gente tem a prática mas você
 236 tem que aprender metodologia, quais são os métodos, como criança pode aprender, como você vai ensinar
 237 isso daqui, então, não é assim. Então eu vi, por exemplo, aqui eu trabalhei só em escola particular, não peguei
 238 estado, município, não peguei nada, é... eu pude ver que entraram... eu trabalhei 16 anos no Gênesis {escola
 239 privada}, é, todos que entraram que poderia ser uma ameaça que minha coordenadora dizia assim “nossa,
 240 agora vem gente que morou lá” e aquela coisa toda né, entrou gente, uma hora que entrava outro já saía,
 241 porque não dava conta né, achava que era Pop Star a pessoa, mas não tinha metodologia, não era professor.
 242 Um professor tem que ter a formação da faculdade, de metodologia e procurar mais, entende? Por exemplo,
 243 é... cada período, cada semestre que a gente tinha de curso lá em Londrina era um tema, cada tema era
 244 abordado assim, esmiuçado em várias maneiras de você ensinar, entendeu?
 245 Pesquisadora: Entendi, e a escola ou mesmo a prefeitura ofertava cursos?
 246 Aline: Não, naquela época era muito limitado e só tinha esse curso em Londrina mesmo, então eu fazia por
 247 conta, porque eu acho assim, é... se a gente é professor a gente tem que se especializar né?
 248 Pesquisadora; Sim, com certeza.
 249 Aline: Tem que estar atualizada e tudo mais. Então eu acho que quando a gente se propõe a fazer, a ser
 250 professor de inglês, você tem que gostar, porque é uma coisa muito dinâmica, hoje eles perguntam “você não
 251 dá aula de inglês pra mim”, eu falei “eu não dou aula pra você, sabe por quê? Porque eu estou parada há algum
 252 tempo, eu não posso dar aula pra você, eu não estou capacitada”, eu tenho essa consciência, então você vai lá,
 253 que nem eu disse, você vai lá, você mora lá não quer dizer que você tenha condições de ensinar.
 254 Pesquisadora: Certo, é... em relação à avaliação, de que forma os alunos eram avaliados nas aulas de inglês?
 255 Aline: Lá em {nome da cidade}?
 256 Pesquisadora: Em {nome da cidade}.
 257 Aline: Não tinha avaliação. Como a turma não era grande, acho que era... tinha uma ou duas salas, terceira e
 258 a quarta série que era mais lotadinha, o resto não, e a gente... pela metodologia, você passa de um por um,
 259 entende? E ali você sabe se ele fez ou não fez, você marca o aluno, se é hoje que ele não aprendeu, essa palavra
 260 foi difícil pra ele, ao empregar, ao falar, a relacionar o nome com o objeto né, você volta de novo e vai
 261 observando, é nesse que eu tenho que pegar, você entendeu? Ai você chama de novo então, e é mais ou menos
 262 o mesmo nível sempre, mas sem avaliação é... escrita e tudo mais, de vez em quando eu precisava de alguma
 263 coisa pra mostrar, então eu mostrava todos os trabalhos e atividades por escrito que eu tivesse ali.
 264 Pesquisadora: Então os alunos eram avaliados assim, no decorrer das aulas?
 265 Aline: É, mas não que era uma prova formal, não, né, mas eu tinha que deixar um documento do que eu estava
 266 fazendo, então eram as atividades e eu escrevia “muito bem”, “melhore um pouco mais”, então alguma
 267 observação a gente colocava ali, quando a gente recolhia, entregava para a professora, ele já fez tudo, alguma
 268 observação, até como ponto de referência pra eu saber de onde é que eu tinha que partir e da onde eu tinha
 269 que partir.
 270 Pesquisadora; Entendi
 271 Aline: Um código meu para que se por ventura alguma criança pegasse, não iria saber o que estava ocorrendo,
 272 alguma coisa né, mas era só mais para prestar conta que eles estavam estudando e do que eles tinham feito em
 273 sala de aula, eram as atividades, eles tinham um caderninho né, então era aquilo dali, então você passa
 274 corrigindo, quem tem essa coisa de passar olhando né, entendeu? Eu falo que até cada dia de experiência você
 275 bate o olho e já sabe onde está errado. ### Então eu corrigia, tinha na época uns carimbos que eu tinha só que
 276 era em português aí eu tampava e colocava carinha de rindo...
 277 Pesquisadora: Entendi, é... você dava aula em todas as turmas, né, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Você se lembra quanto
 278 tempo de aula... era uma hora de aula semanal?
 279 Aline: Uma hora de aula por semana, uma hora, hora mesmo, aí a professora aproveitava para fazer o
 280 planejamento e fazer reuniõezinhas com o pai, ela tinha aquele horário livre, às vezes tinha uma outra coisa
 281 que tinha que ficar, eu ficava mais tempo com a turma, sabe?
 282 Pesquisadora: E você acha que conhecer a comunidade local influenciou de alguma forma o seu ensino?
 283 Aline: Sim, eu acho que se não fizer o conhecimento da sua clientela corre o risco de fracasso porque você
 284 tem que ver o seguinte, você domina o idioma né, ou pensa que domina né, se você trouxe um conteúdo pra
 285 ensinar que não tem nada a ver com aquela realidade, e aí como é que faz? Você vai ensinar uma coisa que
 286 não tem nada a ver com a realidade dele, para quê que ele vai usar? Eu lembro que a gente fez coisa de comida
 287 né, então o que produzia aqui na região, muitos eram agricultores, trabalhavam na boia-fria mesmo né, aí eles
 288 contavam cada coisa que deixava a gente com vontade de chorar, né. Ai, que meu pai levanta, não tem nada,
 289 não sei o que... essas coisas, então é... trabalha lá na lavoura. “Ah, então vamos ver, vamos fazer isso daqui,
 290 vamos desenhar”, tinha o tal do vocabulário ilustrado né, que eles faziam, então você tem que conhecer a
 291 comunidade, isso facilita tanto pra gente que ensina, que é o rumo que se pode tomar né, como pra eles pra
 292 terem interesse naquilo que eles falam, né, porque você vai falar da realidade deles, agora falar sobre sei lá o
 293 que, que não tem nada a ver com eles? Mas eu acho que mesmo que não fizesse sentido, que fosse diferente
 294 poderia ser de um conhecimento, mas a princípio como eles são pequenos tem que partir da realidade deles,

295 não adianta você falar sobre as bolsas de valores de Nova York, não sei o quê, que não é do interesse né, é
296 mais fácil pra gente se comunicar, porque o idioma é comunicação, não é?
297 Pesquisadora: Sim
298 Aline: Então você vai se comunicar como? No inglês. Você pode falar chinês né, Mandarim né, mandarim
299 que é chinês, tal, você fala mesma coisa, isso que eu acho importante, o que aprende lá é a mesma coisa que
300 aprende aqui. Vai falar de célula, vai falar de célula lá, mas como? Em Inglês. Por exemplo como era o curso
301 que eu fazia em Londrina, você vai falar sobre preconceito, que era um tema que a gente trabalhou, para falar
302 sobre preconceito era o tema, mas em inglês, a partir desse tema você desenvolve debate. Por isso que eu digo
303 assim eu tive a felicidade de quando eu comecei a trabalhar lá já estar fazendo esse curso em Londrina. Então
304 isso me apoiou MUITO, até na escolha de material, como conduzir, pra mim era novo trabalhar com crianças
305 assim desde pequeninhos.
306 Pesquisadora: Bom, sobre sua opinião pessoal de novo, para gente finalizar, é... como você avalia os resultados
307 obtidos na época né, com a inclusão das aulas de inglês? Na época que você atuou em {nome da cidade}?
308 Aline: Olha, para os alunos logicamente você fica meio sem ter uma certeza *** se foi valido ou não, até hoje
309 tem inglês lá?
310 Pesquisadora: Tem
311 Aline: Então isso quer dizer que foi válido e é válido.
312 Pesquisadora: Hoje agora não é mais projeto, agora já é inserido no currículo.
313 Aline: Então, não era inserido no currículo na época, era só um projeto, é... então quer dizer que valeu para os
314 alunos, teve resultado. Para mim como professora foi uma experiência... a gente tá falando eu lembro da
315 carinha deles por incrível que pareça, tinha um menininho chamado Jonas, nossa eu queria catar ele e levar
316 pra casa, sabe? ###
317 Pesquisadora: ###
318 Aline: Então é uma experiência que vale como profissional, é... você melhora como profissional, mas você
319 melhora muito mais como pessoa. O objetivo maior é a gente melhorar como pessoa, não é? E até para dar
320 aula para os adolescentes você vê que há diferença de cada turma, cada tipo de clientela, completamente
321 diferente do outro, eu amei dar aula para eles, né, como eu te disse foi uma experiência que não... vamos
322 dizer... muito preciosa, que não tem dinheiro que pague aquilo que eu trouxe para a minha vida profissional e
323 como pessoa, e eu espero que tenha valido pra eles em alguma situação na vida até profissional da vida deles,
324 tenha feito, ajudado um pouquinho na mudança da visão do mundo, sei lá... Eu acho que essa é a nossa função,
325 né, contribuir com o conteúdo, mas também como pessoa mesmo, como você disse como cidadão, né?
326 Pesquisadora: Sim. É... e o que você achou da iniciativa do município de transformar a língua inglesa de
327 projeto para disciplina?
328 Aline: Eu acho que é uma coisa MUITO... vamos dizer... de visão de futuro. Eu não sei, hoje em dia,
329 recentemente, isso faz, em dois mil e tanto, em 94 né, faz tempo hein?! Nossa, tô velha mesmo ###
330 Pesquisadora: ###
331 Aline: É... quer dizer, se de lá era um projeto dele de ser diferente eu acho que é uma coisa de visão de futuro
332 de dar condições para a população dele, né, de cuidar melhor da população dele, de mostrar que eles têm
333 ferramentas a mais. Vamos melhorar, né, vamos progredir. Eu acho que naquela época ele tinha uma visão
334 totalmente diferente que eu acho que falei, “nossa, eu devia conhecer isso”, porque eu achei demais. Eu achei
335 ele, assim, uma pessoa muito comprometida e muito simples, você entendeu? Era assim, simples, sem ostentar,
336 humildade até na posição que ele estava. Eu achei a maneira, parece que você olha na pessoa assim você sabe
337 o que ele quer né, e ele queria alguma coisa diferente, então eu acho assim, muito louvável, eu acho que ele
338 tinha um compromisso com ele mesmo ou um compromisso não político, não política de fazer aquilo pra
339 mostrar serviço e tal, ele tinha um compromisso real, de mostrar propósito de fazer. Ele valorizava o estudo,
340 porque ele talvez pudesse ter estudado fora... eu não sei o que levou ele a chegar nesse ponto, mas pelo o que
341 eu perguntei na época era isso, ele era diferente. ###
342 Pesquisadora: ### Bom, então é isso.
343 Aline: Ah, eu não sei se é isso que você queria ouvir...
344 Pesquisadora: Foi uma ótima entrevista. Vai ajudar muito na minha pesquisa.
345 Aline: Bom, se você precisar de alguma outra coisa...
346 Pesquisadora: Ah, sim, muito obrigada. E obrigada mais uma vez por sua disponibilidade.
347 Aline: Imagina.

APÊNDICE M – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Secretária de educação de 2012

Transcrição da entrevista com a secretária de educação de 2012.

Coleta realizada no dia 06/03/2018 – gravação em áudio.

- 1 Pesquisadora: Primeiro quero agradecer por você ter aceitado participar desta entrevista. É, então eu vou fazer
2 algumas perguntas sobre a implantação da língua inglesa na escola. Você poderia contar um pouquinho, né, sobre
3 esse parecer que tornou a língua inglesa parte do currículo da escola?
- 4 Amanda: Então na época, já, já era implantado há muitos anos, né, mas ele era como um projeto, então não tinha
5 nada assim, sabe, é... documentado, né, como um... uma... na nossa proposta curricular. Daí na época nós
6 colocamos tanto o inglês como a informática, porque eram dois projetos que caminhavam juntos, acho que você
7 até trabalhou na época, né?
- 8 Pesquisadora: Sim, aham.
- 9 Amanda: Mas não era, não era como grade curricular, né, e nós implantamos. Porque, assim, a gente via a
10 necessidade, né, do inglês ser importante, apresentar uma outra língua pra criança, né, então que isso, assim, não
11 fosse interrompido, que desse continuidade então, dentro da proposta, a gente tinha uma certeza que ele ia seguir,
12 né.
- 13 Pesquisadora: Aham, então estando, é, em forma de parecer era uma forma de...
- 14 Amanda: Era uma segurança, né, da gente continuar com o projeto, né, que iniciou como projeto.
- 15 Pesquisadora: Aham, certo. E por que foi decidido, então, transformar de projeto pra disciplina?
- 16 Amanda: É, para os alunos, de terem esse conhecimento, né, eles gostam né, eles adoram. Às vezes a gente acha
17 assim que eles são pequenos, mas não, eles têm conhecimento, eles aprendem realmente, você vê eles falarem com
18 as professoras de inglês, né, eles usam as palavras, então é... é diferente.
- 19 Pesquisadora: Então a decisão de tomar essa iniciativa, né, essa motivação, foi de quem?
- 20 Amanda: Essa decisão, na verdade, foi em conjunto, foi com a equipe, né, lá da secretaria de educação da época,
21 que era eu e a Renata {coordenadora da escola} e nós sentamos com a Flávia porque ela era a diretora na época,
22 as coordenadoras pedagógicas, né, as meninas e vimos a necessidade de implantar, aí foi de comum acordo e nós
23 montamos a proposta e enviamos.
- 24 Pesquisadora: Certo, e daí como que foi a implantação, foi em todas as séries de imediato?
- 25 Amanda: Em todas as séries, TODAS. O projeto já era, né, assim, começou no 4º e 5º, é... na época, não era 4º e
26 5º, era 3ª e 4ª, bem lá no início, sabe, e depois foi se expandindo para as outras. Então o projeto foi desde o 1º ano
27 que foi implantado.
- 28 Pesquisadora: E houve alguma divergência entre grupos de pessoas sobre a necessidade dessa oferta?
- 29 Amanda: Não, não porque como já havia há um bom tempo, há alguns anos implantado como projeto os outros
30 professores já estavam, assim, acostumados, né, e quando nós sentamos com a equipe pedagógica e decidimos e
31 depois nós passamos pros professores, né, pra poder montar essa, essa proposta, porque teria que ser num conjunto,
32 até mesmo com as professoras de inglês, né, que na época era a Joana e a Flávia {professoras regentes de turma
33 que tinham formação em Letras} então elas... a gente discutiu, sentou e viu a necessidade, os professores também
34 eram de comum acordo.
- 35 Pesquisadora: Ok. E quais estudos foram realizados antes de implantar a língua inglesa pra conhecer as
36 necessidades do aluno, né, pra que aquele aprendizado fizesse sentido pra ele?
- 37 Amanda: Ah, na verdade a gente analisava assim por turma *** né, o conhecimento de cada série, o quê que se
38 encaixava dentro da atividade de língua inglesa... a gente trabalhava tudo, trabalhava alimentação, né, o transporte,
39 tudo dentro do... da comunidade. Você trabalhava o contexto do aluno mesmo *** os animais, sabe? É, até, assim,
40 datas comemorativas às vezes o professor trabalhava...
- 41 Pesquisadora: Aham, certo. E foram ouvidas opiniões da comunidade escolar pra avaliar o ensino?
- 42 Amanda: Ah, na época foi sim, a gente... até, bem assim naquela época o conselho escolar funcionava, assim,
43 bastante, sabe, a gente sentava e tomava algumas decisões juntos... pra qualidade das aulas, então era feito isso.
- 44 Pesquisadora: E a aprendizagem, com relação à aprendizagem, de que maneira as crianças eram acompanhadas
45 pela secretaria de educação?
- 46 Amanda: Ah, na verdade eles eram assim, no primeiro momento, acompanhados pela equipe pedagógica, que era
47 a que estava mais perto nos planejamentos, analisava as atividades, via, assim, se tava sendo necessário rever o
48 conteúdo ou não, juntamente com a professora, né, então o primeiro passo era deles e depois era passado pra
49 direção e à equipe da secretaria de educação. Mas o contato principal sempre foi com a coordenação pedagógica,
50 ela que tava assim, mais acompanhando o passo a passo, né, vendo o desenvolvimento das atividades.
- 51 Pesquisadora: Certo. E o que motivou, assim, a decisão de manter a língua inglesa ao invés de, por exemplo, tirar
52 e colocar um outro idioma, quando passou a ser obrigatório?
- 53 Amanda: É, na verdade você percebe, assim, ó, que vai chegar uma hora na vida do aluno que ele vai ter que ter o
54 contato com a língua inglesa, né, é... é... ah, dentro de todas as realidades dele, querendo ou não né, você percebe

- 55 que ele tem a música como referência, a música internacional, né, parece... nós, adultos, você olha tem criança que
 56 percebe as letras e conhecem de longe, né, e nos estudos futuramente dele, o primeiro contato que ele vai ter mais
 57 é a língua inglesa do que espanhol, e as outras, né, então mais essa necessidade mesmo. Pensando no futuro, vai
 58 fazer um cursinho, vai estudar um 2º grau, né? O ensino fundamental II, que já é implantado também, né?
- 59 Pesquisadora: Sim, é obrigatório.
- 60 Amanda: Sabe, assim, na verdade eles já vão assim, com uma preparação, ela é pequena, né, mas eles já vão com
 61 algum conhecimento, entendeu, pro ensino fundamental II, então vem tudo disso, uma análise, né?
- 62 Pesquisadora: Então você acha, que... já começar desde o 1º ano seria uma vantagem pra quando ele entrar no 6º...
- 63 Amanda: Uma vantagem, é, isso.
- 64 Pesquisadora: E houve dificuldades pra oferecer a disciplina pra essa faixa etária?
- 65 Amanda: Não, não houve {expressão de negação}, não houve. Até que no início a gente tinha assim, um pouquinho
 66 de, de dúvida, sabe? Porque começou com umas turmas maiores, né? Será que vai () porque é trabalhado de acordo
 67 com o conhecimento deles, né, que nem no primeiro ano você trabalha com palavras... com cores, né? E... dentro
 68 da realidade deles é, frutas, animais, nomes assim de familiares, então adequou na realidade deles, então não é
 69 difícil.
- 70 Pesquisadora: Então quanto aos pais, também não teve resistência?
- 71 Amanda: Não, ninguém, pelo contrário, foi, assim, apoiado. Porque você vê assim, é uma escola que oferta uma
 72 língua inglesa, né? Já é um diferencial, que tem um professor preparado, qualificado, né, pra, pra essa área.
- 73 Pesquisadora: Certo. É... bom, depois eu vou fazer... vou perguntar sobre os professores também, a questão da
 74 formação. Mas antes eu queria saber um pouquinho também se essa iniciativa de tornar o ensino de inglês, de
 75 implantar no município, se foi inspirado em algum contexto de outra cidade, se vocês viram que havia em outra
 76 cidade e pesquisaram como que era lá pra implantar aqui?
- 77 Amanda: Não, não, não, veio assim na época ela veio mesmo implantada assim de... de pesquisas e não em outra
 78 cidade, mas assim, o que a gente poderia implantar? Porque necessitava da hora atividade pro professor. Você
 79 entendeu? E isso foi tudo aí, necessitava aquela hora de planejamento para o professor. Então o que a gente vai
 80 enquadrar nessa, nessa hora pro professor ter pra planejar, desenvolver suas atividades né, que era necessário um
 81 tempo pro professor. Então analisando, na época nós colocamos Literatura Infantil, Inglês, né? Tinha ensino
 82 religioso também que tinha na época e informática. É, depois com o tempo que a gente adequou, na época a gente
 83 colocou é... Artes... mudaram algumas disciplinas, né? Aí permaneceram Artes, Inglês, Informática e Educação
 84 Física.
- 85 Pesquisadora: Aham, certo. Então seria pra suprir, né, essa... pra outros professores poderem sair pra planejar.
- 86 Amanda: Pra suprir, isso... é, isso, a ideia, né... o planejamento pra criar mesmo esse espaço da língua inglesa veio
 87 disso daí. E aí por que não colocar o inglês voltando naquilo que eu já tinha te falado, né, de já preparar o aluno,
 88 né, pra poder seguir.
- 89 Pesquisadora: E em 2011, né, quando foi feito o parecer que a secretaria conseguiu, né, implantar a língua inglesa
 90 foram considerados os benefícios da implantação no município a curto, médio e longo prazo?
- 91 Amanda: Ah, foi sim, à longo prazo, a gente já tinha a intenção, tanto que teve concurso e, porque na época nós
 92 tínhamos as professoras, a professora Joana e a Flávia, né, depois a professora Flávia foi pra... pra direção (), mas
 93 elas tinham Letras, né, e... e a formação em cursos de inglês, elas tinham também, sabe?
- 94 Pesquisadora: E a Pedagogia também?
- 95 Amanda: Pedagogia, não, só tinham licenciatura de Letras na época e a formação do inglês. Elas tinham um curso,
 96 uma carga horária, né, à parte do curso. Daí no concurso de dois mil e... acho que foi 2011 pra 2012, eu não lembro
 97 bem, o concurso que teve na nossa gestão, mas foi nessa gestão, nós, assim, vimos a necessidade de ter um
 98 professor próprio, concursado só pra disciplina de inglês, daí nós abrimos, sabe, vaga pra professores de língua
 99 inglesa.
- 100 Pesquisadora: Ah sim, então quando foi implantado, né, no currículo, foi feito um concurso pra professor de inglês?
- 101 Amanda: Foi, é... a qualificação... é Letras e a formação em inglês.
- 102 Pesquisadora: Aí o professor tinha que ter...
- 103 Amanda: A qualificação.
- 104 Pesquisadora: Letras, né?
- 105 Amanda: Letras e a formação em inglês.
- 106 Amanda: Na verdade, a prova dele era feita tudo dentro, né, da necessidade do quadro que precisava. Porque você
 107 fica às vezes, assim, ó, sabe como a gente trabalhava? É, o professor, ele era concursado pra trabalhar como
 108 professor municipal dentro de primeiro ao quinto ano, né? Então tinha outro específico, então nós pegamos um de
 109 20 horas, uma carga horária de 20 horas, que ele faz, tipo, 10 horas de manhã e 10 à tarde, né, e ele trabalha 1 hora
 110 com cada turma, por semana.
- 111 Pesquisadora: Então o inglês era, continua ainda sendo de 1 hora por semana em cada turma.
- 112 Amanda: É, uma hora por semana. Mas assim, o professor específico, qualificado é selecionado através do
 113 concurso público.

- 114 Pesquisadora: Então, houve um respaldo por parte do município no qual pudesse assegurar que a língua fosse
115 mantida? Por exemplo, se mudasse a gestão, se mudasse de prefeito, ele não poderia tirar o inglês.
- 116 Amanda: É, ele não poderia tirar, porque além de estar na grade curricular, ele tem um professor concursado,
117 específico só pra língua inglesa. A gente assegurou tudo isso aí.
- 118 Pesquisadora: Uhum, ok. E depois que foi oficialmente implantado, né, o inglês como parte do currículo da escola,
119 foram feitas adequações, houve alguma mudança, por exemplo, mudou-se o quadro dos professores...
- 120 Secretária de Educação: Mudou.
- 121 Pesquisadora: Teve alguma outra adequação, por exemplo, salas de aula, o ambiente físico da escola?
- 122 Amanda: Não, não porque a sala de aula, ele permanecia na mesma sala deles mesmo, né, era o professor que se
123 locomovia e ia até a sala do aluno.
- 124 Pesquisadora: Aham, então não tem uma sala específica...
- 125 Amanda: Não, não tem sala específica, nada. As únicas coisas são materiais didáticos, né, livros, vídeos, né,
126 diferenciados.
- 127 Pesquisadora: Não tem material didático, assim, específico pras aulas de inglês?
- 128 Amanda: Não, não, são só os de pesquisa do professor, e ele segue o conteúdo que tem na proposta pedagógica,
129 da grade curricular, ele segue. É dividido por bimestre, quatro bimestres, ele encaixa o conteúdo, suas aulas dentro
130 dos conteúdos.
- 131 Pesquisadora: Aham. E quanto à sua opinião pessoal, eu queria saber qual sua opinião sobre os resultados obtidos
132 na época, né, em 2011, 2012, no que se refere à inclusão das aulas de inglês.
- 133 Amanda: Ó, o quê que eu acho, assim, os resultados, o mais, o ponto mais positivo na época foi da gente ter um
134 professor qualificado só pras aulas de inglês. Porque a gente tinha um professor, ele era concursado, mas ele não
135 era específico, ele era um, né, municipal, então um ano ele tava numa sala outro ano ele tava em outra, e isso, não,
136 isso houve uma vantagem porque o professor concursado que trabalha só com a língua inglesa ele vai dar uma
137 dedicação específica naquilo ali, né? Ele vai seguir o ano vendo, assim, onde que ele tem que melhorar, né, vai,
138 vamos supor assim, vai dando uma, é... um crescimento, né, ele vai crescendo dentro da sua própria disciplina,
139 você entende, né?
- 140 Pesquisadora: Sim.
- 141 Amanda: Não tem aquela troca de professor, então ele vai crescendo cada ano, eu falo assim, o ponto mais positivo
142 foi a contratação de um professor qualificado, um professor ÚNICO, você entende, pra não ter trocas todos os
143 anos.
- 144 Pesquisadora: Aham, certo. E na sua opinião qual a importância da aprendizagem da língua inglesa nos anos
145 iniciais para o aluno?
- 146 Amanda: É pra própria formação dele, né, uma preparação dele como pessoa, uma preparação dele, assim, pro
147 futuro mesmo porque hoje em dia, tá no dia a dia do aluno, né, mesmo sendo aqui no Brasil a língua inglesa... é
148 nas músicas, é às vezes numa placa, o nome de uma loja que às vezes a pessoa coloca... então, assim, ele tem que
149 ter o conhecimento, né, mesmo que ele seja o MÍNIMO, mas tem que haver.
- 150 Pesquisadora: E para o município, assim, os benefícios... teve algum benefício específico para o município as
151 crianças aprenderem inglês?
- 152 Amanda: Ah, eu acho que não, eu acho que só realmente, assim, é... é uma, como se diz, é... nem todas as escolas
153 têm, né, pro município é um ponto positivo, né, assim, um avanço, eu falo assim que querendo ou não essas aulas
154 de inglês, elas ajudam até na própria alfabetização, né, da criança, mas assim pro município em si eu acredito
155 assim que não, acho que na rede escolar, né, eu acho que acrescenta sim.
- 156 Pesquisadora: Uhum, ok. Gostaria de agradecer, então, sua disponibilidade e... muito obrigada pela entrevista.
- 157 Amanda: De nada.

APÊNDICE N – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Diretora de 2012

Transcrição da entrevista com a diretora de 2012.

Coleta realizada no dia 13/02/2018 – gravação em áudio.

- 1 Pesquisadora: Bom, primeiro agradeço por você aceitar participar desta entrevista. E para começar, então, eu vou
2 fazer algumas perguntas sobre a implantação.
- 3 Flávia: Sim.
- 4 Pesquisadora: É, você poderia contar sobre o que motivou, né, a decisão de transformar a língua inglesa de projeto
5 pra disciplina da grade curricular?
- 6 Flávia: Ah, na verdade, pelo que eu me lembro, é... como já tinha o projeto, né, aí, como foi uma obrigatoriedade
7 passar por disciplina e como a gente percebeu que o projeto era algo que estava dando certo dentro da escola, né,
8 então a gente, foi resolvido manter. Então, em cumprimento da lei e por algo que tá dando certo, foi mantido.
- 9 Pesquisadora: Certo. É... e por que foi decidido então manter a língua inglesa e não ofertar um outro idioma?
- 10 Flávia: É, é que na verdade como já havia o inglês há um bom tempo, tava dando certo. E na verdade, assim,
11 quando a gente mais, a gente pensa mais, o inglês é o que você mais encontra, né? Seja num manual, seja em
12 qualquer coisa, então como uma segunda língua é o ideal, então foi mantido por isso. Pelo menos é o que eu me
13 lembro da época.
- 14 Pesquisadora: Uhum, certo. É... e você poderia relatar quais foram as principais dificuldades para oferecer a
15 disciplina de língua inglesa pra essa faixa etária? Se teve dificuldades... E se teve, né... como que elas foram, é...
16 resolvidas.
- 17 Flávia: Na verdade uma dificuldade *** criança é uma bênção, né, se você colocou da maneira que você coloca...
18 então eles aceitaram muito bem. A gente não teve uma maior dificuldade porque dificuldade seria professores.
19 Quando se começou a implantação nós tínhamos, era eu e a Joana que era formada nessa área. Eu acabei
20 ministrando por mais tempo. Depois, aí uma dificuldade maior às vezes era mais ter outros professores, a gente
21 acabou assumindo outros cargos, mas daí vieram os estagiários, né, que acabou suprimindo. Então dificuldade maior
22 foi sempre manter alguém que era formado na área, tirando o restante não houve.
- 23 Pesquisadora: Certo. E ainda, né, sobre a implantação, foi realizado algum estudo antes da implantação da língua
24 inglesa pra conhecer as reais necessidades dos alunos?
- 25 Flávia: Não, que eu me lembro, um estudo não. Acho que foi baseado mais mesmo nas... no conhecimento de uma
26 forma geral que a gente já tinha, mas um estudo específico não.
- 27 Pesquisadora: Certo. E qual foi seu papel na época da implantação da língua inglesa no currículo? Como foi sua
28 participação como diretora, né, nesse processo?
- 29 Flávia: Foi... normalmente burocrático, né, a gente, como era algo que já tinha, tava dando certo, a gente só colocou
30 aquilo que era mais específico, mas foi uma participação mais, mais burocrática mesmo.
- 31 Pesquisadora: E quanto à organização do trabalho pedagógico, como foi feito o planejamento da disciplina de
32 inglês para as crianças, né, no projeto político pedagógico da escola? Ele seguiu alguma diretriz?
- 33 Flávia: Sim, a gente... é, nós procuramos... é... ao certo eu não me lembro, mas eu me lembro muito bem que a
34 gente procurou manter *** a gente não se aprofunda, né, não se aprofunda na língua, a gente apenas dá uma
35 pequena noção pra que a criança sinta necessidade de se aprofundar adiante. Então, se eu não me engano foi tudo
36 baseado mesmo no que já tinha, no que a gente recebeu de material do núcleo, no que foi nos proposto, mas que
37 eu me lembro foi essa questão.
- 38 Pesquisadora: E quem participou da construção do PPP?
- 39 Flávia: Foram os coordenadores e os professores que atuavam na época.
- 40 Pesquisadora: Certo. E este planejamento foi feito em conjunto com outras disciplinas também, ou apenas pelo
41 professor de língua inglesa?
- 42 Flávia: É... bom, como... outras disciplinas em conjunto? Não. Acho que foi mais o professor da língua inglesa
43 mesmo, né, os pedagogos, como eu também já tinha formação em língua portuguesa, então os professores já tinham
44 outras formações além da pedagogia, então foi o que ficou. Fomos mais nós mesmo.
- 45 Pesquisadora: E... sua opinião pessoal, então, como você avalia os resultados obtidos na época, né, no que se refere
46 à inclusão das aulas de inglês?
- 47 Flávia: Olha, eu acho que o resultado de uma forma geral é bom, porque a gente mora numa cidade pequena, se a
48 criança não tiver essa oportunidade na escola ela não vai ter em casa, né? Então o que a gente... como a gente passa
49 essa noção, a gente teve muitos casos de muitos, né, dos alunos que... é... continuaram fazendo cursos, né, então a
50 gente acredita que isso deve ter tido alguma... alguma sementinha plantada ali. Mas, na minha opinião, foi bom,
51 sim, e como é tanto que continua, né?
- 52 Pesquisadora: E qual sua visão pessoal sobre o ensino de língua inglesa nos anos iniciais?
- 53 Flávia: Olha, eu acho muito bom, porque a criança não vai esperar chegar no sexto ano pra ela ter um contato com
54 o inglês, né? E, e quanto mais, quanto antes você coloca pra ele, eu acho que o despertar acontece mais cedo e isso
55 ele tem mais chance de prever, de levar pra frente, então eu avalio como muito bom. E como a gente também

- 56 não se aprofunda MUITO, fica mais naquela questão mais numa noção mesmo, né, então eu não vejo, eu acho que
57 eles têm aceitado muito bem e é gostoso de ver, né, os trabalhos que são feitos, o que é realizado, é muito bom.
58 Pesquisadora: Tá certo. Obrigada então pela sua participação.
59 Flávia: Imagina.

APÊNDICE O – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Professora de 2012 e 2018

Transcrição da entrevista com a professora de 2012 e 2018.

Coleta realizada no dia 10/06/2018 – gravação em áudio.

- 1 Pesquisadora: Bom, primeiro quero agradecer por você ter aceitado participar da entrevista, e... eu queria saber
2 sua opinião pessoal. Qual sua visão pessoal sobre o ensino da língua inglesa nos anos iniciais?
- 3 Adriana: Minha visão pessoal é a seguinte, eu acho muito bom, eu acho que é muito proveitoso, eu vejo assim
4 que eles têm uma facilidade grande, né, os menores, e quando eles chegam ao 5º ano essas noções de... é...
5 cores, animais, meses, eles já têm essa noção, esse vocabulário. Então eu acho muito proveitoso pra eles, né,
6 uma oportunidade muito grande, que não fica aquela coisa de quando chegar A PARTIR do 6º ano vai iniciar
7 tudo, então esse conhecimento eles já têm. Eu acho pra eles isso muito proveitoso.
- 8 Pesquisadora: Certo, e você acha que tem uma idade ideal pra iniciar a aprendizagem de uma língua
9 estrangeira?
- 10 Adriana: Eu acho que a partir do momento que eles falam, conhecem *** eu acho que é hora, pode ser a hora
11 de aprender. Porque eu tiro pelo Júnior {seu filho} que tem 4 anos e ele já conhece as cores e fala o nome das
12 cores em inglês, então eu acho que a partir do momento que eles já reconhecem e conseguem fazer a pronúncia
13 eu acho que já é válido.
- 14 Pesquisadora: Certo. E quais os benefícios para o aluno da aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais?
- 15 Adriana: Ah eu acho que o interesse dele, né, a partir dali, né, eu acho que começando ali desde pequeno eu
16 acho que pode despertar um certo interesse, a compreensão da importância, pra eles entenderem a importância
17 da língua hoje em dia. Eu acho que é importante nesse sentido, né.
- 18 Pesquisadora: Sim, e a aprendizagem de inglês nos anos iniciais no que se refere ao desenvolvimento do aluno
19 enquanto cidadão? Qual sua opinião?
- 20 Adriana: Ah, enquanto cidadão? Eu acho que pra que ele tenha uma perspectiva de vida melhor, eu acho que
21 pra isso. Pra que ele possa ter uma outra visão de futuro, né, que ele tenha uma visão assim... diferente no
22 sentido assim de que o inglês não é só uma disciplina, mas é algo que pode fazer parte da vida dele e pode
23 ser importante no futuro, que pode fazer a diferença quando tem aquele que sabe e o que não sabe, né, na
24 questão de um trabalho depois, né. O saber vai fazer diferença pra ele, numa vida profissional mais pra frente,
25 né, ele ter esse conhecimento vai fazer diferença pra ele.
- 26 Pesquisadora: Tá certo, e você poderia me contar então como foi a sua inserção na escola?
- 27 Adriana: Como que eu comecei?
- 28 Pesquisadora: Isso.
- 29 Adriana: Ah, através do concurso. Eu prestei o concurso, né, pra língua inglesa e aí eu iniciei as aulas.
- 30 Pesquisadora: Foi em 2012, né?
- 31 Adriana: Foi em 2012.
- 32 Pesquisadora: E você se lembra como foi o processo de implantação da língua inglesa na grade curricular da
33 escola? Porque antes era em forma de projeto e depois que foi então passada para o currículo da escola. Na
34 verdade foi quando você entrou, né, foi em 2011 que teve o parecer que daí tirava a língua inglesa de projeto
35 e passava a fazer parte do currículo. E você saberia me dizer como foi esse processo de implantação na grade
36 curricular?
- 37 Adriana: Ah, eu me lembro assim que nós fomos separando os conteúdos de acordo com a faixa etária de cada
38 um, né, e que, assim, os conteúdos *** a maioria deles se repetem nos anos seguintes, mas com algo a mais
39 sempre, então dessa forma que eu me lembro que foi. A gente sentou pra separar esses conteúdos, adequando
40 eles pra cada série, no caso que era, né, e foi assim, implantando dessa forma.
- 41 Pesquisadora: Aham, e você saberia me dizer qual foi a motivação pra implantar a língua inglesa nos anos
42 iniciais e de quem foi a iniciativa?
- 43 Adriana: Na verdade eu não tive participação na implantação, mas eu acho que... eu não sei, mas eu via assim
44 como um interesse da própria administração na época de trazer o inglês pra eles como fonte de conhecimento,
45 algo a mais, né, pra que também se tornasse mais interessante pra eles, né. Então eu via dessa forma, eu percebi
46 isso, sabe, que eles queriam algo a mais, dar essa oportunidade pra eles, para os alunos.
- 47 Pesquisadora: Aham, e como foi e como está sendo a receptividade por parte da comunidade escolar em
48 relação à inserção da língua inglesa no currículo? Os pais, os alunos, a comunidade no geral, como foi e como
49 é a aceitação do inglês na escola?
- 50 Adriana: Sim, eu não vejo rejeição por parte deles, assim, principalmente dos alunos. Eles gostam bastante
51 até porque eu acho que as aulas são mais... a gente tenta diversificar uma coisa ou outra, então eles gostam
52 das aulas e eu não vejo, assim, essa... rejeição por parte deles não. Poderia talvez ser mais valorizada por conta
53 dos pais, porque como ela é feita no dia de hora atividade então muitas vezes, né, ah é só pra passar tempo e
54 ela não é cobrada com nota, né, então não tem, assim... tem pai que chega em você e fala “Ai, nossa, meu

- 55 filho tá falando tal coisa em casa”, né... E quando às vezes me veem na rua me chamam de *teacher*,
 56 então eles acham interessante e principalmente os menores, porque o primeiro ano são os que mais comentam,
 57 então os pais acham interessante. Nos outros você não vê muito, não sei se é porque eles não têm também
 58 muito conhecimento... sabe? Talvez se fosse... se tivesse nota ou alguma coisa eles talvez valorizassem um
 59 pouco mais. Mas de uma certa forma eu acho bom, os alunos se interessam... Até eu achei interessante que a
 60 professora... a professora Rosângela {professora de inglês do colégio estadual da cidade} ela fez um elogio
 61 na reunião de pais, né, que eles vêm com uma bagagem muito boa de inglês, ela falou “Nossa! É bem mais
 62 fácil trabalhar agora porque eles já vêm com uma certa noção.” Então isso... assim, eu fiquei feliz com o
 63 comentário dela, que você tá vendo resultado né, no final do trabalho.
- 64 Pesquisadora: Certo e as aulas de inglês são no horário da hora-atividade do professor de sala?
- 65 Adriana: De sala, é. Porque lá é contado assim, nesse dia de hora atividade então tem o horário de inglês, de
 66 educação física, de arte e de informática, então nesse dia o professor da sala não entra. E aí são só os
 67 professores de hora atividade e depois é feita só aquela avaliação no final, aquela avaliação, né, então não é
 68 cobrado nota, nada. Então tem pai que chega, dá uma olhadinha ali na avaliação e pronto, nem questiona nada,
 69 mas tem pai que não, que vem conversar com você e fala “Olha, percebei, ele tá falando isso, aquilo, ele se
 70 interessa por buscar alguma coisa”. Fica falando “Eu tenho que procurar, às vezes eu não entendo”... então
 71 você vê, mas eu acho que é normal, né, quanto ao interesse de alguns e de outros não.
- 72 Pesquisadora: Uhum, certo. E quanto aos conteúdos, né, como que eles são definidos atualmente? Eles são
 73 baseados em algum documento oficial?
- 74 Adriana: Tem né, acho que tem na proposta né... baseados na proposta.
- 75 Pesquisadora: Na proposta pedagógica da escola?
- 76 Adriana: Isso, da escola.
- 77 Pesquisadora: E de que forma são selecionados os conteúdos a serem trabalhados? Você comentou no início
 78 que é de acordo com a faixa etária.
- 79 Adriana: Isso, ele é dividido por turma. Então o primeiro ano tem lá os conteúdos a serem trabalhados, como
 80 se fosse um currículo mesmo que eles seguem, como as outras disciplinas também no início do ano, tem os
 81 conteúdos a serem trabalhados, mas muitas vezes eu trabalho além do que tá ali, né, se surge alguma dúvida
 82 a gente trabalha, de repente alguma data comemorativa a gente também trabalha.
- 83 Pesquisadora: Ah sim, então não fica presa só àquilo ali?
- 84 Adriana: Não, preso àquilo ali, não, a gente tem aquilo ali... eu sigo aquilo ali pra ir me baseando, né, então
 85 daquilo ali eu trabalho muitas outras coisas em cima.
- 86 Pesquisadora: E você poderia descrever como é a metodologia utilizada em suas aulas de inglês?
- 87 Adriana: Eu uso de tudo, eu assim invento tudo o que eu posso inventar, então eu uso musiquinhas, eu uso...
 88 brincadeiras, jogos, eu uso as atividades de registro, eu uso dicionário, eu uso a TV pra passar filminhos, é...
 89 eu uso atividades diferenciadas, tipo de caça-palavras, então o que eu puder buscar de diferente eu busco pra
 90 tentar tornar a aula mais interessante. Então uma aula eu acho que não é o suficiente pra trabalhar um conteúdo,
 91 por exemplo, trabalhar adjetivos, uma aula só não é o suficiente, então primeiro eu faço uma pesquisa, passo
 92 pra eles fazerem pesquisa no dicionário, depois a gente comenta, aí eu dou uma atividade em folhinha, às
 93 vezes no caderno pra eles registrarem, aí nós fazemos uma ainda com o amigo, cada um... é tipo um amigo
 94 secreto, aí eles desenharam as características das pessoas, depois eles escreveram as características,
 95 entregaram pro amigo... No primeiro ano que eu trabalho animais a gente sempre faz dobradura, ou faz o
 96 desenhinho do animal, é... joguinhos com eles das cores eu sempre uso pra ele ir lembrando, sempre o material
 97 da sala lápis de cor essas coisas que eles têm, peça pra eles pegarem, sabe? Então tento buscar coisas diferentes
 98 pra eles fazerem.
- 99 Pesquisadora: Então trabalha a escrita junto com a oralidade?
- 100 Adriana: Sim, sempre, sempre.
- 101 Pesquisadora: No primeiro ano também já tem a escrita?
- 102 Adriana: Tem, tem a escrita, embora assim eles se confundam bastante porque agora que eles estão sendo
 103 alfabetizados. Eu procuro mostrar pra eles assim... que é diferente a escrita e que nem tudo a gente vai
 104 pronunciar do jeito que a gente vai escrever. Então, mas mesmo que eles não compreendam, eu passo a escrita,
 105 não escritas longas. Por exemplo, passo a data, nome do mês, o dia, o ano, até eles já, alguns já repetem o ano,
 106 quando eu tô colocando lá a data eles já vão repetindo, né? E... assim, por exemplo se eu tô trabalhando ali
 107 um animal, eu coloco então o nome do animal em português e o nome do animal em inglês pra que eles possam
 108 fazer o registro no caderninho aí embaixo a gente segue com a atividade.
- 109 Pesquisadora: Entendi. E a integração da língua inglesa com as outras disciplinas está prevista no currículo?
- 110 Adriana: Sim, sabe por quê? A gente tem um projeto do ABC que é o projeto Unidos Venceremos {projeto
 111 financiado por um banco da cidade} então eu trabalho com... eu estou na turma do terceiro ano ajudando elas
 112 nesse projeto. Então eu trabalho... esse ano o tema que a gente tá trabalhando é o meio ambiente, então eu vou
 113 trabalhando junto com eles o que elas trabalham nas aulas normais eu trabalho vocabulário nas aulas de inglês
 114 e a gente vai integrando.

- 115 Pesquisadora: Então faz o inglês junto com as outras disciplinas.
116 Adriana: Faz. Não são em todas, né, em todas as turmas *** em algumas.
117 Pesquisadora: Geralmente quando tem o projeto.
118 Adriana: Quando tem o projeto, é. Mas às vezes casa o conteúdo, sabe? Às vezes eu tô trabalhando lá é...
119 meses e elas também estão trabalhando meses. Que nem o segundo ano casou direitinho, eu estava trabalhando
120 dias da semana e elas estavam trabalhando os dias da semana também, mesmo que, assim, sem a gente fazer
121 essa junção, essa coisa assim acaba casando os mesmos conteúdos, né.
122 Pesquisadora: Certo. E durante sua formação inicial você recebeu alguma formação pra atuar no ensino de
123 língua estrangeira pra criança? Na sua graduação, por exemplo.
124 Adriana: Não. Na graduação não.
125 Pesquisadora: E em relação à formação continuada, você participou de algum curso ou participa de algum
126 curso atualmente?
127 Adriana: Em inglês não. Eu só participo mesmo dos cursos da escola que são cursos normais, em inglês não.
128 Pesquisadora: Por que? Não há cursos?
129 Adriana: Não tem. Teve um uma vez que eu fui convidada pra participar em Londrina *** de um, mas nós
130 vimos assim que era pra eles... eles estavam fazendo um estudo pra adaptação, era tipo um projeto ainda, né,
131 conhecendo quem já tinha e quem não tinha. Como a nossa escola já tinha, né, então achamos melhor não
132 participar mais. Então, era na UEL. Eles convidaram a gente pra ir lá e eu vi assim que até em todos os
133 municípios e tinham uns 4 ou 5 só e aí eles começaram a perguntar como que a gente trabalhava, tal, então eu
134 vi que era um projeto de pesquisa, porque acho que não era implantado ainda, pra ver como que isso poderia
135 ser nas outras escolas, o que seria bom o que não seria...
136 Pesquisadora: Então era mais uma pesquisa e não um curso.
137 Adriana: Isso, era um projeto de pesquisa, não era um curso pra tipo ajudar você, não, você ia passar o que
138 você estava fazendo pros outros, né, que não tinham ainda.
139 Pesquisadora: Certo, entendi.
140 Adriana: Então era tipo um grupo de estudo, uma coisa assim, não era um curso.
141 Pesquisadora: Certo. Na sua opinião, conhecer a comunidade local influencia de alguma forma no seu ensino?
142 Por exemplo, conhecer a realidade das crianças, né, se interfere de alguma maneira na sua prática.
143 Adriana: Com certeza, com certeza! Porque eu não posso dar alguma coisa pra eles que eles não vão entender,
144 não é verdade? Tem que trazer as coisas que eles vão entender, que nem outro dia tinha uma atividade que eu
145 tava procurando, não vou me lembrar agora certinho do que se tratava, mas, assim, eu lembro que tinha
146 realidade de ir ao shopping, ao McDonald's, não adiantava eu trazer aquilo ali pra eles. Alguns conhecem
147 shopping, mas a maioria não conhece, né. Então não ia adiantar eu trazer, tinha umas coisas, umas palavras
148 ali que estavam em inglês que eles não iam entender, então, diante daquilo eu busquei... aquela atividade que
149 eu encontrei eu transformei, passei ela pra realidade deles, que, né, seria do conhecimento deles.
150 Pesquisadora: Pra que fizesse sentido, né.
151 Adriana: É, pra fazer sentido senão não tem, então eu preciso conhecer se não se eu trazer alguma coisa não
152 vai interessar, eles não vão conseguir fazer, né?
153 Pesquisadora: Aham, sim. E como são feitos os planos de aula, a questão da periodicidade, se são feitos em
154 conjunto com os outros professores, com a coordenação, pedagogo, como que é?
155 Adriana: É, eu tenho uma coordenadora que me auxilia, que fica junto comigo, que olha, vamos dizer assim.
156 Olha, ajuda, às vezes me dá alguma ideia, né, às vezes eu troco uma ideia com ela "o quê que você acha?", se
157 ficaria bom assim ou não, né, e eles são feitos semanalmente pra todas as turmas.
158 Pesquisadora: Mas daí com outros professores das outras disciplinas, não, cada um faz o seu?
159 Adriana: Não, cada um faz o seu.
160 Pesquisadora: E em relação à avaliação, de que forma os alunos são avaliados nas aulas de língua inglesa?
161 Porque você falou, por exemplo, que não tem nota, né? Como eles são avaliados?
162 Adriana: Todos os dias, todas as aulas. Eu observo muito a participação deles porque eu nunca inicio a minha
163 aula sem um diálogo, então a gente sempre conversa no início, tudo que eu vou passar pra eles eu procuro
164 fazer alguma coisa antes. Então se a gente vai falar de meses do ano, eu pergunto "Ah, que mês você nasceu?",
165 né, ou se a gente vai falar de números eu me lembro que eu perguntei a idade deles, dias da semana, qual dia
166 da semana que eles mais gostavam, então nunca eu entro na sala sem a gente conversar antes.
167 Pesquisadora: Daí pra avaliar você tem que fazer um relatório?
168 Adriana: Aí, diante dessa conversa, eu vou buscando com eles, e eu vou vendo a participação deles depois do
169 que... aí que eu ensino como que é, a pronúncia () eles vão fazendo pesquisa, na outra aula que eu vou retomar
170 tudo ali, eu vejo quem está conseguindo "Olha, professora, eu lembro disso", então nesses momentos eu vou
171 buscando fazer essa avaliação deles, a participação. E tem também uma folha, né, com os conteúdos
172 trabalhados, divididos por bimestre que a gente vai observando o desempenho deles, se foi bom, ruim ou
173 ótimo, né.
174 Pesquisadora: Aí no caso ele ficaria avaliado como bom, nesse sentido, não notas, mas...

- 175 Adriana: É, nesse sentido, de desempenho, insuficiente, ruim, bom e ótimo,*** nesse sentido.
176 Pesquisadora: Então fica como se fosse uma ficha deles, arquivada?
177 Adriana: Isso, essa ficha é feita bimestral, né, pra que os pais deem uma olhada a cada reunião que eles vão
178 receber o boletim, eles veem essa ficha e daí aqueles alunos que precisam, tem alguns que nós fazemos algum
179 tipo de observação, né, se for o caso. Pros alunos do primeiro ano, no semestre nós fazemos um relatório de
180 desempenho deles, mas daí é feito em todas as disciplinas. Então é feito esse relatório em questão de
181 desempenho, mas tudo descrito, nada com nota.
182 Pesquisadora: Entendi. E como você avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas de inglês?
183 Adriana: Ah, é aquilo que eu falei pra você, eu acho que tá sendo muito bom, né, eu vejo assim a participação
184 deles muito boa, então muita coisa às vezes que você vai retomar “Ah, mas eu já esqueci!” “É, mas você já
185 viu como é que é, né?” Então eu acho que é bom, eu penso assim que eles chegam no sexto ano com essa
186 bagagem muito boa, então eu acredito que o aproveitamento deles seja bom, mesmo que não seja assim 100%,
187 né, mas alguma coisa sempre fica, não é? Essa noção eles já têm.
188 Pesquisadora: E o que você achou da iniciativa do município de transformar a língua inglesa de projeto pra
189 disciplina do componente curricular?
190 Adriana: Ah, eu achei assim que... MUITO bom e avançado porque tem município que ainda não tem. Muitos
191 alunos vêm de transferência pra gente que não sabem, não têm essas aulas. Eu pergunto se eles têm e eles
192 falam que não, então “Agora você vai ter”, eles “Nossa, que legal!” Eles gostam, então eu vejo assim de uma
193 forma mais avançada, né, um avanço grande pro município, embora seja um município pequeno com uma
194 outra visão, né, dando importância eu acho que pra língua. Nesse sentido eu acho.
195 Pesquisadora: Bom, então é isso.
196 Adriana: Só isso? ###
197 Pesquisadora: Só isso ###. Então obrigada mais uma vez por você ter aceitado participar.
198 Adriana: Acha! Ah, eu espero que te ajudem essas informações que eu passei, mas eu vejo assim, Paula, que
199 é o que eu falei pra você, eu vejo nesse sentido que é BOM pra eles porque eles estão na idade de aprender,
200 se deixar tudo pra acontecer do sexto ano pra frente que nem acontecia... que nem no meu tempo foi assim,
201 você tem que desde o início, e hoje a convivência deles com o inglês é muito grande, não é?
202 Pesquisadora: Verdade.
203 Adriana: Internet, né, que eles vão buscar nos jogos “Ah, professora, eu vi isso, no meu joguinho tem isso”,
204 né, então eles conseguem trazer isso pra gente, pra sala de aula, pras aulas, então a convivência deles, né. Eu
205 falo pra eles “Olhem as embalagens em casa, tudo tem a língua inglesa”, então como não trabalhar? Então eu
206 sinto assim que é bom pra eles e que essa bagagem só tem a AJUDAR eles, né, então eu acho que pra eles é
207 muito bom.
208 Pesquisadora: Então tá bom, obrigada mais uma vez.
209 Adriana: Obrigada você.

APÊNDICE P – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Secretária de Educação de 2018

Transcrição da entrevista com a secretária de educação de 2018. Coleta realizada no dia 12/04/2018 – gravação em áudio.

- 1 Pesquisadora: Primeiramente quero agradecer por você ter aceitado participar dessa entrevista. Você poderia
2 contar um pouco sobre o Parecer que tornou a língua inglesa parte do currículo da escola? Contar um pouco
3 do processo de aprovação nas instâncias, por quais instâncias teve que passar por essa aprovação...
- 4 Beatriz: É, na verdade, assim, é... quando foi dado esse parecer de 2011 eu não estava na secretaria ainda, eu
5 não era secretária, né. Mas eu me lembro assim, que o inglês já foi colocado lá atrás na escola, né, e na época
6 nem existia muito essa questão de uma língua estrangeira dentro das escolas. Eu me lembro que daí quando a
7 gente foi fazer a proposta pedagógica muitas coisas nem podiam aparecer, né, porque como não era muito
8 obrigatório e esse tipo de coisa, então não aparecia. Na época até a gente não colocou o inglês, mas a gente
9 tinha como grade nossa, né. A partir daí então o núcleo foi, é... assim, várias escolas, principalmente as de
10 Londrina começaram a ter o inglês também, então foi onde o núcleo e a nossa regional começou melhor a
11 aceitação. É um processo, assim, bem... de certa forma bem burocrático mesmo, Paula, porque muitas vezes
12 a gente pensa na língua inglesa já voltada pra um ensino médio, o fundamental de... né, então ali são mais
13 detalhes, são coisas menores que a gente vai tentar trabalhar de uma forma diferente, né. Então eu me lembro
14 assim que foi várias vezes... foi, não aprovava, voltava tudo, né, e tinha que ser refeito tudo. Eu falo assim
15 que até mesmo pela IMPORTÂNCIA de ser dada à língua inglesa mesmo ou qualquer outra língua estrangeira
16 dentro do fundamental.
- 17 Pesquisadora: Certo. E você entrou como secretária de educação em que ano?
- 18 Beatriz: 2013.
- 19 Pesquisadora: Certo, de 2013 até agora, 2018?
- 20 Beatriz: Isso.
- 21 Pesquisadora: E teve uma época que você era diretora?
- 22 Beatriz: Isso, eu fui diretora de 2002 a 2006.
- 23 Pesquisadora: Certo. Bom, qual seu papel como secretária de educação do município na sustentabilidade da
24 oferta da língua inglesa no currículo?
- 25 Beatriz: Na verdade, assim, quando a gente assume a secretaria de município você vê as tuas prioridades,
26 assim, você encara como prioridades. É... eu vejo assim a língua estrangeira, a língua inglesa principalmente
27 dentro da escola de MUITA importância, Paula, tanto é que quando tem os cursos, essas coisas que são
28 fornecidas e que vem a documentação pra gente, que a gente tem esse conhecimento, eu procuro sempre pedir
29 pra que, é...que a professora vá e faça esse curso, né, pra estar ajudando mesmo ali apesar que são POUCOS
30 os cursos que são ofertados principalmente pra 1º ao 5º ano, né. E a minha intenção até mesmo era tentar
31 colocar na educação infantil, né, mas eu não conheço, assim, ainda escolas municipais que têm na educação
32 infantil. Mas eu acho muito importante, tanto é que agora nós colocamos 2 aulas semanais, e não mais 1.
33 Agora são 2 aulas.
- 34 Pesquisadora: Ah sim, são 2 aulas de 1 hora em todas as turmas?
- 35 Beatriz: Em todas as turmas.
- 36 Pesquisadora: Bom, já que você tocou no assunto de cursos de formação continuada, gostaria de saber se
37 existem cursos específicos de formação continuada para os professores de língua inglesa.
- 38 Beatriz: Bom, dentro aqui do município não, e não é continuada também. São cursos que às vezes aparecem
39 e a gente tem conhecimento, que nem sempre a gente tem, né, conhecimento, às vezes o núcleo até acaba
40 mandando mesmo, daí a gente encaminha o professor sim, mas assim, é... contínuo não, é UMA professora,
41 então já acaba ficando difícil você contratar uma pessoa pra dar um atendimento pra só uma.
- 42 Pesquisadora: Certo, e quais seriam os benefícios da oferta da língua inglesa no currículo da escola para o
43 município?
- 44 Beatriz: Eu falo assim, Paula, que é a questão CULTURAL mesmo, né, é... a cultura inglesa é totalmente
45 diferente do que a nossa e cabe a nós pensarmos onde nós podemos melhorar pros nossos municípios, né, eu
46 acho que a língua inglesa vem só pra ajudar a ter um ideb melhor, pra ajudar a ter um... um... uma vida melhor,
47 sabe?
- 48 Pesquisadora: Bom, e já que a escola possui a língua inglesa como disciplina do currículo você acha que seria
49 importante a inserção de mais uma língua estrangeira, além do inglês?
- 50 Beatriz: Eu falo que neste momento não. Assim, eu me preocupo muito em relação assim, é... as crianças
51 precisam daquele tempo para adquirir principalmente a língua portuguesa, aprender a língua portuguesa, a
52 língua inglesa é totalmente diferente, a escrita e a fala, né, e se nós colocarmos mais uma outra língua ali eu
53 falo que, assim, a princípio, principalmente ali nas séries iniciais complica um pouco o meio de campo pra

- 54 criança, não que eles não aprendam, né, não que eles não aprendam, eu falo assim que aprender a FALA seria
55 até mais fácil até mesmo do que a escrita, né, mas assim... eu não teria neste momento ainda essa visão de
56 uma segunda língua lá.
- 57 Pesquisadora: Certo, e você poderia contar algumas das consequências positivas e negativas da oferta da
58 língua inglesa na escola?
- 59 Beatriz: Ah eu acho que positivo é o que os pais vêm contar pra gente, né, porque muitas vezes eles vão ao
60 mercado e esse tipo de coisa e lá no rótulo então tem, né, o inglês e o português, então daí algumas palavras
61 ali eles já conseguem ler e tudo, então às vezes a gente está conversando com o pai no mercado e a criança
62 vem e fala “olha, pai, tá escrito aqui **orange**” ###, vamos supor, “ah, isso aqui é laranja!”, então eles já
63 conhecem, então eu falo assim que isso é um retorno muito bom. E eu falo assim que quando você começa
64 desde a base e chega a um ensino médio com professores competentes nessa área, às vezes acontece de nem
65 precisar de fazer um cursinho a parte, ele pode ir para os Estados Unidos <tranquilamente ###>. Agora, assim,
66 em termos de...
- 67 Pesquisadora: De pontos negativos?
- 68 Beatriz: Isso, de pontos negativos, eu acho que não existe, a língua inglesa só vem pra contribuir e ela não tira
69 de você um nada, ela só contribui, Paula, não adianta você falar “ah, porque está tirando da língua portuguesa
70 aqui pra colocar o inglês” porque a criança vai aproveitar e MUITO futuramente e não está deixando de
71 aprender a outra porque o conteúdo vai de encontro a isso, né, vai de encontro com a sala de aula, né, então
72 eu acho que não existe.
- 73 Pesquisadora: E são ouvidas as opiniões da comunidade escolar pra avaliar o ensino, pra identificar a
74 qualidade das aulas, se a metodologia de ensino está adequada?
- 75 Beatriz: Bom, assim, **EXCLUSIVAMENTE** não. O que a gente faz é que todos os anos nós temos a avaliação,
76 né, todos os professores são avaliados para o avanço na tabela, contudo, nesse avanço ele é avaliado pelo
77 desempenho em sala, como que é, como que não é, se apresenta um bom trabalho, se não apresenta, né, agora
78 **ESPECIFICAMENTE** não.
- 79 Pesquisadora: Certo, e quais estudos são feitos pra avaliar o ensino da língua inglesa na escola para que haja
80 mudanças ou intervenções que possam melhorar a qualidade do ensino e ampliar as habilidades e
81 conhecimentos dos profissionais que atuam, nesse caso a professora de inglês.
- 82 Beatriz: Estudos, estudos também não são feitos não, o que as meninas fazem são muitas pesquisas em
83 internet, esse tipo de coisa, ou o que tá dando certo em outros municípios, então quando a gente faz as reuniões
84 pedagógicas, faz as reuniões com os professores, com a coordenação principalmente então a gente procura
85 estar ouvindo também os outros municípios pra gente seguir mais ou menos uma linha que dê certo. Às vezes
86 eu penso assim que o time que está ganhando não se mexe, né ###, então assim a gente tem visto resultados
87 muito bons, é... se você pegar assim algumas avaliações que são feitas, porque acaba fazendo uma
88 avaliaçãozinha, né, o professor acaba fazendo uma avaliaçãozinha e tudo, ou até mesmo a gente, quando a
89 gente chega em sala de aula que o professor está lá e eles começam a conversar com você em inglês, então eu
90 falo que isso é uma forma de você medir também, agora exclusivamente também não.
- 91 Pesquisadora: E quanto à aprendizagem das crianças, há um acompanhamento da secretaria de educação?
- 92 Beatriz: Sim, a gente acompanha, a Natália {assessora pedagógica da secretaria} acompanha até mais do que
93 eu lá, né, porque a Natália é assessora pedagógica da secretaria, então ela acompanha. É... nós participamos
94 do conselho de classe também onde a professora de inglês acaba expondo todas as turmas de uma forma geral,
95 o aluno que tem dificuldade também, então a gente acompanha sim.
- 96 Pesquisadora: Aham, entendi. Eu queria saber um pouquinho sobre a aceitação da comunidade escolar, dos
97 pais, dos professores em relação à implantação da língua, se há alguma resistência, se está sendo bem recebida.
- 98 Beatriz: Não, não, desde que foi colocado lá atrás, acho que foi em dois mil... eu não me lembro se dois mil
99 e... dois já mesmo ou se foi em dois mil e três. Já naquela época... nossa era assim, um **ORGULHO** né, uma
100 escola municipal ofertar a língua inglesa, só que na época a gente não tinha o professor concursado pra isso,
101 quem dava aula era a Flávia e a Joana, primeiramente a Flávia e depois quando a Flávia foi pra direção a Joana
102 que assumiu essas aulas, formada em Letras, né, mas não dominava **TANTO** a língua inglesa, né, mas elas
103 davam na época. E daí depois então, em dois mil e... onze foi feito o concurso e a Adriana que assumiu em
104 2012 o concurso.
- 105 Pesquisadora: Certo. E você acha que via concurso público foi uma boa forma de contratar o profissional? E
106 caso a oferta da língua se torne lei, você acredita que essa forma de contratação seria mantida?
- 107 Beatriz: Tornando lei sim, porque pra prefeitura você não tem como fazer outro tipo de contrato, então, assim,
108 é tudo muito rígido, engessado, então não existe outra forma de contratação que não seja essa, o concurso.
- 109 Pesquisadora: Entendi. Agora a língua inglesa está no currículo da escola em forma de Parecer, então seria
110 possível transformar em lei?
- 111 Beatriz: Olha, eu acho, Paula, eu não consigo te dizer com toda certeza, mas a proposta pedagógica foi
112 **APROVADA** com a... até então essa proposta aqui não tinha sido aprovada ainda.
- 113 Pesquisadora: O Parecer?

- 114 Beatriz: É, aprovou por Parecer aqui, o Parecer da proposta pedagógica, só que esta proposta pedagógica não
 115 estava aprovada, desde dois mil e doze... dois mil e onze... dois mil e dez que a nossa proposta não é aprovada,
 116 né, daí foi, foi, e daí agora que veio a aprovação dela e ela já está inclusa lá.
- 117 Pesquisadora: Você sabe me dizer se esse número de Parecer teve alguma mudança ou seria o mesmo?
 118 Beatriz: Eu teria que verificar lá.
- 119 Pesquisadora: Ah sim, porque daí se tiver alguma mudança, né, só pra eu poder inserir aqui certinho pra
 120 colocar os dados corretos, pra não ficar desatualizado.
- 121 Beatriz: É, então, porque daí, a proposta chegou e eu já mandei pra escola, então e não fico com a cópia aqui,
 122 fica lá na escola.
- 123 Pesquisadora: Ah tá, talvez com a diretora eu vou conseguir descobrir certinho, né?
 124 Beatriz: Isso.
- 125 Pesquisadora: Tá ok. E a secretaria de educação considera os benefícios da implantação da língua inglesa a
 126 longo prazo, no sentido de se há respaldo por parte do município que possa assegurar que a língua seja
 127 mantida? Por exemplo, se mudar de prefeito é possível ele tirar o inglês caso ele queira?
- 128 Beatriz: Não, na verdade isso aqui {apontando para o parecer} já acaba sendo um respaldo mesmo, né, mesmo
 129 porque como que o próximo prefeito vai tirar uma coisa que existe até concurso pra isso, né, existem pessoas
 130 concursadas, então ele não pode fazer isso, não tem nem como fazer. Então isso daí já é caso superado ###.
- 131 Pesquisadora: ### Então não tem essa possibilidade de ser retirado?
 132 Beatriz: Não, não tem, principalmente porque está dando certo, né, então quando dá certo, porque que nem eu
 133 te falo, desde dois mil e dois, dois mil e três, então já passaram 4 mandatos, né, e os quatro permaneceram
 134 assim, com exceção de agora que daí nós achamos por bem então ter o acréscimo dos 33% de hora atividade
 135 então nós optamos em aumentar o inglês justamente por isso, porque a gente dá importância à língua
 136 estrangeira, ao inglês. Porque poderia, de repente, estar aumentando o de informática, ou aumentando de arte,
 137 qualquer outra coisa, mas não, nós aumentamos o inglês.
- 138 Pesquisadora: Ah sim, priorizaram o inglês. E agora sua opinião pessoal sobre a língua inglesa, como você
 139 avalia os resultados obtidos até agora com a inclusão das aulas no currículo?
 140 Beatriz: Paula, é... eu posso te dizer assim de CARTEIRINHA que quando você apresenta algo, assim, difícil,
 141 porque eu considero a língua inglesa MUITO difícil. Eu já tentei por três ou quatro vezes iniciar o curso de
 142 inglês e eu vou e não consigo, então eu vejo assim, que o benefício que você tem quando você insere na
 143 criança lá DESDE o início ela adquire com MUITO mais facilidade do que um adulto já com vários problemas
 144 na cabeça ter que fazer aquele curso. Então, eu falo assim que... é de carteirinha mesmo, eu falo que é muito
 145 melhor você inserir assim, a minha opinião é essa, né, porque é difícil, é DIFÍCIL ###.
- 146 Pesquisadora: ### E como você comentou anteriormente em talvez até inserir um pouquinho antes, né, na
 147 educação infantil.
 148 Beatriz: Isso, até inserir na educação infantil.
- 149 Pesquisadora: E vocês têm algum projeto ou pensaram em algo pra tentar inserir na educação infantil ou ainda
 150 não?
 151 Beatriz: Na verdade a gente, eu queria ter até inserido agora, neste ano, pra gente ter uma noção, mas aí
 152 conversando com os professores, com a equipe pedagógica, então houve, tipo assim, uma resistência, né, então
 153 o que eu preciso fazer agora é de repente sentar com essa professora de inglês, chamar outros professores que
 154 têm a mesma formação, mas que não exercem no caso e conversar, e ver o que eles acham, porque é
 155 totalmente, VAI ser uma coisa totalmente diferente porque ali na escola, ali a partir do primeiro ano eles já
 156 estão praticamente alfabetizados, eles estão indo já alfabetizados e na educação infantil não, né, então é...
 157 houve bastante esse medo, né, de de repente você apresentar uma escrita da língua inglesa e essa criança não
 158 conseguir separar o que é inglês de português, então por isso que houve. Mas é aquilo que eu falei, eu falo
 159 assim que a gente tem que estar conversando com outros municípios, outras pessoas, outros professores e ver
 160 “olha, há possibilidade? Como seria esse trabalho ali dentro de sala, só prática, nada escrito ou o quê?”
- 161 Pesquisadora: Ah sim, um estudo mais profundo.
 162 Beatriz: Isso.
- 163 Pesquisadora: Bom e qual sua opinião sobre a aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais para o aluno?
 164 Beatriz: Paula, hoje a gente chega lá na escola e eles falam em inglês com você, né... é assim uma GRAÇA,
 165 sabe, uma graça, eles têm assim uma habilidade muito grande em adquirir esse conhecimento.
- 166 Pesquisadora: E pra essas crianças qual seria a importância de elas terem a língua inglesa já nessa idade, o
 167 que isso ajudaria pra elas na sua opinião?
 168 Beatriz: Eu falo assim, muitas crianças não terão a possibilidade de fazer um curso de inglês fora, então você
 169 ofertando desde os menores eles vão ter uma bagagem, eles vão fazer um vestibular, porque tem crianças,
 170 Paula, você sabe, né, que eles não podem fazer um cursinho, um curso de inglês principalmente que é um
 171 curso CONSIDERAVELMENTE CARO pra algumas pessoas, né, então eles NÃO terão essa oportunidade,
 172 aí eles terão que fazer um vestibular sem saber nada, né, a medida que nós colocamos lá e ele já adquire um
 173 pouquinho, OBRIGATORIAMENTE quando eles chegam do sexto ao nono ano e no ensino médio eles já

174 vão absorvendo mais e vão cobrando mais até do professor, mais informações pra ele chegar no vestibular e
175 ele saber o que ele está fazendo, né. Mas é questão mesmo de OPORTUNIDADE, porque eu falo assim que
176 muitas crianças não têm poder aquisitivo pra fazer isso, então cabe a nós, cabe a qualquer prefeito fazer isso
177 por eles.
178 Pesquisadora: Verdade. Bom, então é isso, e quero agradecer mais uma vez sua disponibilidade de fazer a
179 entrevista.
180 Beatriz: Não sei se ficou a contento, Paula, se precisar de mais alguma coisa, qualquer documentação que
181 você precisar, depois se você quiser ir dar uma olhada na aprovação da proposta, se houve alguma mudança
182 ou não de Parecer pode ficar à vontade de ir lá na escola.
183 Pesquisadora: Ah sim, claro. Então tá bom, muito obrigada.

APÊNDICE Q – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – Diretora de 2018

Transcrição da entrevista com a diretora de 2018. Coleta realizada no dia 08/04/2018 – gravação em áudio.

- 1 Pesquisadora: Bom, primeiro agradeço por você ter aceitado participar desta entrevista e primeiro eu
2 gostaria de perguntar sobre a implantação da língua inglesa no currículo. Você teve participação na
3 implantação da língua inglesa no currículo da escola?
- 4 Júlia: Não, quando eu iniciei aqui ele já constava no PPP.
- 5 Pesquisadora: Certo, e quais os objetivos da escola em ofertar a língua inglesa pras crianças destes
6 anos escolares? Qual seria a motivação?
- 7 Júlia: Bom, na verdade ela não é obrigatória ainda, né, nos anos iniciais como você bem deve saber,
8 então nós acreditamos que quanto antes ele tiver contato com uma outra língua, né, que ele... pra ele é
9 melhor e segundo Piaget também a criança de 7 a 11 anos ela tem um poder maior de assimilação,
10 então a gente introduzindo isso nos anos iniciais a gente acredita que eles vão assimilar melhor. E,
11 assim, a gente até percebe aqui que eles gostam. Até ontem a gente tava no recreio e uma criança
12 passou, e ele fazia alguns dias que ele não vinha porque ele tava doente daí ele gritou de lá, do jeitinho
13 dele, né: “I love you my friends” e veio abraçar as crianças, aí eu falei: “Olha aí, Adriana”. Então,
14 assim, é bem tranquilo né a gente introduz de uma forma mais de brincadeiras, com músicas, as
15 palavras mais corriqueiras, mas eles gostam, né. E esse ano em especial eles estão tendo duas aulas de
16 inglês semanais, né, porque nós temos a lei que prevê 6 horas de hora-atividade, né. E daí o que a gente
17 fez, a gente colocou, eles não têm seis ainda, tem cinco, mas nós colocamos mais uma aula de inglês.
18 Essa outra aula é mais a nível de... brincadeiras, músicas, né, pra eles trabalharem também de uma
19 forma mais... prazerosa a língua inglesa.
- 20 Pesquisadora: Tá, então todas as turmas têm 2 horas por semana?
- 21 Júlia: Todas as turmas têm 2 horas por semana de inglês agora. Na verdade ela ainda não consta aqui
22 no nosso Projeto Pedagógico, mas foi, é um teste que a gente tá fazendo durante esse ano pra ver como
23 que eles vão... qual vai ser a aceitação, né, e tudo mais.
- 24 Pesquisadora: E são as duas horas no mesmo dia?
- 25 Júlia: Não, elas têm depois. Porque a gente achou que ia cansar muito, né, então eles têm uma hora e
26 depois no final da semana mais uma hora. E daí é mais voltado a isso, a filminhos, né, e também depois
27 eles vão fazendo a tradução, brincadeiras lá fora onde eles não podem falar em português, eles têm que
28 falar em inglês, né, bem gostoso.
- 29 Pesquisadora: Entendi. E são realizados estudos para conhecer as necessidades dos alunos pra poder
30 incorporar ao currículo da escola?
- 31 Júlia: É, na verdade a gente trabalha de acordo com a atualidade, e a gente vai trabalhando, vai
32 buscando aquilo que é da realidade deles. Por exemplo, tem desenhos, né? Como eles têm YouTubers,
33 eles falam muitas coisas em inglês, eles trazem e a gente então busca, né, trabalha-se o Halloween que
34 eles gostam muito, mas que é todo ano, isso já consta no PPP. Mas a gente procura trabalhar dentro da
35 realidade deles, dentro daquilo que... às vezes uma música que lança e eles cantam sem saber o que é,
36 então a gente traz pra escola dentro da necessidade que a gente vai analisando no dia a dia.
- 37 Pesquisadora: Certo, e visto que a escola já possui a língua inglesa como disciplina, você acha que
38 seria interessante a inserção de mais uma língua estrangeira ao currículo além do inglês?
- 39 Júlia: Olha, eu acho que mais uma dentro da educação dos anos iniciais eu acredito que ainda não. Eu
40 falo que uma até o quinto ano ela já... acho que já vem suprimindo pra eles saberem que tem uma outra
41 língua, que tem uma outra forma de falar até porque em rótulos, então eles têm essa noção né. Mas eu
42 acho que mais uma ainda não, porque eles ainda estão aprendendo, a gente precisa desenvolver neles
43 OUTRAS habilidades antes que eles aprendem uma segunda língua, terceira, no caso, né.
- 44 Pesquisadora: E qual seria a importância para a escola ofertar o ensino da língua inglesa como
45 componente curricular? Porque antes era em forma de projeto, né, até 2010, 2011. Porque foi em 2011
46 que teve o Parecer, né, que então passou a fazer parte do currículo.
- 47 Júlia: Isso. Bom, eu acho que o Projeto Pedagógico é a vida da escola, né, então tudo que está aqui
48 {apontando para o projeto político pedagógico} é muito estudado antes, é sentado, analisado, vai buscar
49 realmente a necessidade da criança, o que é que ela vai aprender, de que forma ela vai aprender melhor.
50 Então eu acredito que aqui {apontando para o projeto político pedagógico}, né, dentro do currículo é
51 uma forma mais clara de estar trabalhando e tendo um estudo prévio de isso daí né, e buscando dentro
52 dos conteúdos também, porque daí a gente integra, não trabalha só a língua inglesa solta. Por exemplo,
53 agora ela tem aqui {apontando para o projeto político pedagógico}, mas nós temos o programa Unidos
54 Venceremos {projeto financiado por um banco da cidade} onde é trabalhada em forma de projeto.

- 55 Então a professora está com os demais professores dentro desse projeto, então é integrada a língua
56 inglesa junto com esse projeto. Então se eles estão, por exemplo, trabalhando animais, o projeto visa
57 animais, então a Adriana vai trabalhar em inglês todos os animais, o habitat, a alimentação, vai fazer
58 jogos tudo dentro desse programa Unidos Venceremos que a gente está trabalhando. Então não é solto,
59 é tudo dentro do currículo porque daí nós temos uma assessoria mensal que ela vem e analisa o
60 currículo, né, e aí então ela vai trabalhar dentro do currículo com o tema do projeto.
- 61 Pesquisadora: Aham, entendi, muito legal. E são ouvidas opiniões de professores ou de especialistas
62 da área de ensino de inglês pra avaliar o ensino?
- 63 Júlia: Olha, na verdade eu acho que isso ainda tá muito falho, porque como ela não é uma disciplina
64 vamos dizer com nota, né, a avaliação dela é formativa, então eu acho que tá falho, acho que a gente
65 tinha, inclusive, que aprimorar mais a língua inglesa, VALORIZAR mais a língua inglesa dentro dos
66 anos iniciais, né, apesar da gente já ter uma visão diferente hoje, né, mas eu falo que tinha que
67 aprimorar, que melhorar realmente que viesse avaliar e trabalhar com a gente isso daí.
- 68 Pesquisadora: E como tem sido a aceitação da comunidade escolar, né, dos pais, dos professores, dos
69 alunos, em relação à implantação do inglês na grade curricular? Está sendo bem recebida?
- 70 Júlia: Tá, então, como eu disse, agora que eles têm duas aulas, né, uma é mais voltada para o currículo,
71 a outra apesar de ser, mas é mais através de brincadeiras, então a gente percebe que eles estão gostando
72 bastante e isso tem, é... aguçado neles, sabe, a vontade de aprender mais. Então tem uma professora
73 que falou que o filho dela eram 11 horas e ele lá brincando, queria saber como é que escreve, como é
74 marrom em inglês. Ela falou: “Eu não me lembro!” ### e ele queria saber, então ele tá no primeiro
75 ano, ele fez seis anos agora, então pra você perceber que eles têm essa vontade de aprender, então eu
76 acho que a aceitação é muito boa, principalmente porque você dá pra ele o objetivo de se trabalhar o
77 inglês, por que eles estão aprendendo e tem essa oportunidade de aprender, né. Então eu acho que a
78 aceitação é muito boa.
- 79 Pesquisadora: Os pais apoiam?
- 80 Júlia: Os pais também. Como eu tô te falando, como ela não é uma disciplina onde tem A NOTA e sim
81 a avaliação apenas, né, através de parecer, então talvez não tenha essa IMPORTÂNCIA, essa devida
82 importância para os pais como tem a língua portuguesa, a matemática, as disciplinas com notas. Mas
83 eles elogiam, eles falam, na primeira reunião eu apresentei a professora de inglês, né, a teacher, então
84 as crianças falam em casa, então eu acho que a aceitação é muito boa.
- 85 Pesquisadora: Sim. E quais são os estudos feitos pra avaliar a qualidade do ensino da língua inglesa na
86 escola? No sentido de haver a necessidade de intervenções ou mudanças pra melhorar algum aspecto...
- 87 Júlia: Dentro do PPP você diz ou a avaliação da criança?
- 88 Pesquisadora: Dentro da escola, no geral, não a avaliação individual da criança.
- 89 Júlia: A avaliação no geral? Na verdade a gente segue o Projeto Político Pedagógico e quem avalia é
90 o núcleo regional. Agora com a BNCC, que vai mudar muita coisa, né, então a gente ainda tá se
91 adequando, o núcleo promoveu um curso online pra gente estar trabalhando, iniciamos com a língua
92 portuguesa, mas serão em todas. Então geralmente é o núcleo que acompanha, porque daí a cada dois,
93 três anos, né, depende deles lá, a gente revê e melhora o currículo e eles vão nos orientando. Então
94 geralmente é o núcleo regional que orienta e modifica quando necessário.
- 95 Pesquisadora: E o componente curricular língua inglesa foi inserido no Projeto Político Pedagógico só
96 pelo professor de língua inglesa ou foi em conjunto?
- 97 Júlia: Foi em conjunto, mesmo porque como a gente trabalha em conjunto a interdisciplinaridade
98 precisa tá trabalhando os mesmos temas, seguir as mesmas orientações, então foi em conjunto.
- 99 Pesquisadora: E como é estabelecido o currículo da língua inglesa? São considerados documentos pra
100 selecionar os conteúdos, pra selecionar a metodologia?
- 101 Júlia: É, a gente busca, na verdade como a língua inglesa é difícil pra gente também né, então a gente
102 busca dentro dos livros e mais o núcleo mesmo que nos orienta. E a professora traz bastante né, porque
103 como ela é mais capacitada, porque eu em inglês sou péssima ###, até fiz o curso, mas você não usa
104 né, não pratica... muito pouco, então pra a gente também é uma dificuldade. Eu falo que até tinha que
105 haver uma capacitação pra equipe, né, para o docente, para equipe pedagógica, até pra estar colocando
106 melhor isso dentro do PPP ou Proposta Pedagógica, né, depende muito da escola.
- 107 Pesquisadora: Aham, então o núcleo... não que tenha um documento específico pra falar dos conteúdos,
108 né, e da metodologia.
- 109 Júlia: É, a gente acaba usando os livros didáticos, né, que eles trazem dentro de cada ano, porque
110 também se a gente não acompanhar o livro didático dentro da proposta dele a gente tem conteúdo, mas
111 não tem de onde buscar, então a gente acaba trabalhando de acordo com os livros pedagógicos. De
112 cada ano a gente vê os conteúdos e vai colocando por ano aqui.
- 113 Pesquisadora: Esses livros didáticos são só para a equipe, para os professores?
- 114 Júlia: Isso...

- 115 Pesquisadora: Os alunos não têm?
- 116 Júlia: Não, ainda não, nunca veio, né, só para o professor de inglês pra ele estar seguindo, né. E tem os
117 dicionários que daí as crianças têm, não um pra cada, mas nós temos um grande número, quando ela
118 precisa, eles buscam ou vão à biblioteca. Não temos também bastante livros, né, são poucos. Quando
119 é necessário, eles usam a sala de informática pra pesquisa, então ela dá aula lá também quando precisa.
- 120 Pesquisadora: Então o que eu queria saber é se há um documento oficial que norteie o professor quanto
121 aos conteúdos, então, no caso, seria esse livro didático?
- 122 Júlia: É, a gente acaba utilizando mais o livro didático, então a gente coloca os conteúdos, acompanha
123 o livro didático, coloca os conteúdos, encaminha para o núcleo, né, eles dão esse norte pra gente, “olha
124 esse aqui é mais a nível de 5º ano”. Porque, na verdade, os conteúdos... eles são... aqui {mostrando o
125 Projeto Político Pedagógico}, ele tem do 1º ano, mas depois ele repete e aí ele vai aprimorando
126 conforme os anos, né, então ele volta, é sempre uma revisão então vai aumentando, que nem os
127 números, né.
- 128 Pesquisadora: Aham, certo.
- 129 Júlia: E são mais palavras simples. É o básico, né, pra eles aprenderem aqui, o básico.
- 130 Pesquisadora: E a professora que ministra as aulas de inglês participa de encontros ou de formações
131 continuadas sobre o ensino de língua inglesa pra crianças?
- 132 Júlia: Olha, de proposta do Núcleo Regional e de Secretaria de Educação não há, por isso que eu tô
133 falando pra você ainda é muito pouco VALORIZADO, né, a língua inglesa dentro dos anos iniciais,
134 né. E, assim, só se for por conta, mas por proposta do governo ou de secretaria estadual ou municipal
135 não tem. Nunca, voltado pra inglês nunca nada chegou aqui na escola pra isso. Então eu falo que falta,
136 né.
- 137 Pesquisadora: Sim, e quanto ao planejamento da disciplina de inglês, como você disse, então segue as
138 diretrizes estabelecidas pela coordenação e também são definidos em conjunto, né, com as outras
139 disciplinas?
- 140 Júlia: Isso, que nem, a coordenadora de inglês participa dos planejamentos, então ela fala: “Olha,
141 Adriana, estão trabalhando agora meios de transporte”, então ela busca dentro do currículo e aí ela
142 trabalha também, porque daí há uma melhor assimilação, né, do conteúdo que eles estão estudando
143 então eles vão... então é assim, a coordenadora vai passando pra ela e o mesmo acontece com o projeto,
144 ela participa também, né. Se vai trabalhar uma musiquinha, por exemplo, lá no 1º ano, então ela vê se
145 tem ali em inglês pra ela estar trabalhando. “Olha, lembra a musiquinha que vocês trabalharam? Então
146 a gente vai aprender ela na língua inglesa.” Então ela trabalha também.
- 147 Pesquisadora: Bom, eu queria saber agora a sua opinião pessoal, né. Qual sua visão pessoal sobre o
148 ensino de língua inglesa nos anos iniciais?
- 149 Júlia: Bom, eu acho que o mundo atual ele PEDE, né, isso, onde a gente tem importação, exportação,
150 as crianças têm muito acesso hoje a isso, então acho que seria até uma imprudência da escola não
151 implantar isso já nos anos iniciais. Hoje as nossas crianças não são mais como antigamente, né, elas
152 são muito além, né, e com o uso do computador, do tablet, tem muita coisa em inglês, né. Então hoje
153 a gente não pode mais ficar só focado no que era antigamente a gente precisa evoluir também. Então
154 eu acho que a língua inglesa nos anos iniciais ela veio pra essa contribuição, de trabalhar as nossas
155 crianças como elas são hoje, crianças mais espertas, mais evoluídas, que buscam muitas vezes mais do
156 que a gente adulto que se acomoda. Então eu acho, assim, de suma importância.
- 157 Pesquisadora: E você acha que há uma idade ideal pra se iniciar a aprendizagem de uma língua
158 estrangeira?
- 159 Júlia: Olha, eu acho que a base inicial eu acredito que dos 6, que é o fundamental, né. Eu acho que na
160 pré-escola eu acho que ainda não, acho que eles são muito novos, eles ainda estão aprendendo as
161 letrinhas, estão adquirindo, né, esse processo. Então eu acho que do primeiro ao quinto ano do Ensino
162 Fundamental eu acho EXCELENTE estar implantando o inglês da forma que está, eu acho que não
163 deve ser uma COBRANÇA com nota e tudo mais, acho que a avaliação deve continuar formativa como
164 é, avaliando no dia-a-dia a criança, né, e trabalhando nesse sentido de ele estar junto com as atividades
165 que ele faz, mas ele entendendo que nós temos duas, mais línguas, né, mas nós temos o inglês, o
166 português e tem outras, mas acho que implantar outra agora não, ele tem que saber que existe.
- 167 Pesquisadora: Sim, certo. Bom, é isso então...
- 168 Júlia: Só?
- 169 Pesquisadora: Só isso. ###.
- 170 Pesquisadora: Eu queria agradecer, então.
- 171 Júlia: Eu que agradeço, Paula, não sei se eu supri a sua necessidade porque a língua inglesa, pra gente,
172 como eu falo, né, ela é ainda, não deixada de lado, mas ela não tem a devida importância, né. Então,
173 assim como é a educação física e tantas outras que acaba sendo, para o professor mesmo acaba sendo,
174 “ah é minha hora atividade”, né, é isso, e se você ver, a educação física também é de suma importância

175 pra criança, porque a gente também trabalha junto, a educação física também se inclui, né, a informática
176 e tudo mais. E até na informática se usa bastante com a professora de inglês, esse paralelo também, né.
177 Pesquisadora: Bom, obrigada mais uma vez pela sua disponibilidade.

ANEXOS

ANEXO A – Comprovante de Aprovação da Pesquisa

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' website interface. At the top, the browser address bar shows the URL: `plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf`. The page header includes the 'Saúde Ministério da Saúde' logo and the 'Plataforma Brasil' logo. Navigation buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados' are visible. The user is logged in as 'PAULA APARECIDA AVILA - Pesquisador | V3.2' with a session expiration of 38min 40.

The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA'. It contains the following information:

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**
- Título da Pesquisa:** A internacionalização do ensino superior e o ensino de inglês nas séries iniciais: um estudo de caso em um município do Paraná.
- Pesquisador Responsável:** PAULA APARECIDA AVILA
- Área Temática:**
- Versão:** 2
- CAAE:** 81070117.7.0000.5231
- Submetido em:** 18/01/2018
- Instituição Proponente:** CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL
- Situação da Versão do Projeto:** Aprovado
- Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável
- Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

A circular stamp with the text 'COORDENADOR ORIGINAL' is visible on the right side of the project details. At the bottom right, there is a 'Comprovante de Recepção' icon and the file name 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1012712'.

ANEXO B – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-participante

OMITIDO

ESTADO DO PARANÁ

MUNICÍPIO DE **OMITIDO**

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Prefeitura do Município de **OMITIDO**
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício N° 32/2017

OMITIDO, 15 de dezembro de 2017.

Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

A Secretaria Municipal de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado “**A internacionalização do ensino superior e o ensino de inglês nas séries iniciais: um estudo de caso em um município do Paraná**”, sob a responsabilidade da mestranda Paula Aparecida Ávila.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa estão compostas por: análise do Projeto Político Pedagógico da escola; análise do histórico do município onde a escola está localizada e; entrevistas com os principais envolvidos na implantação e ensino de inglês na referida escola.

Solicitamos que a pesquisadora esclareça os propósitos e meios da pesquisa aos participantes, assim como os cuidados éticos na exposição de suas identidades e que os resultados da pesquisa sejam informados a SME.

Atenciosamente,

OMITIDO

OMITIDO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OMITIDO

ANEXO C – Parecer nº 076/2011

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**
COORDENAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR
ASSESSORIA DA SUPERINTENDÊNCIA
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE
LONDRINA

**NRE**
NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA

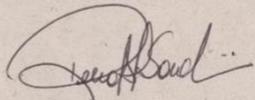
Parecer Nº 076/2011
Estabelecimento de Ensino: **OMITIDO**
Endereço: **OMITIDO**
Município: **OMITIDO**
Mantenedora: **OMITIDO**
Assunto: Parecer de Verificação da Legalidade da (o) Proposta Pedagógica

O Núcleo Regional de Educação de Londrina, no uso das atribuições que lhe são conferidas, emite o presente PARECER, resultado da análise da (do) Proposta Pedagógica da Instituição acima citada, com oferta do Ensino Fundamental (4ª série e 1º ao 5º ano).

A presente Proposta Pedagógica ou Projeto Político-Pedagógico encontra-se em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a deliberação 014/99 - CEE do Paraná, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e demais legislação vigente em função da especificidade da oferta.

Londrina, 18 de novembro de 2011.


Arnaldo Bacaro
RG 6.166.430-6
EENS/NRE/LONDRINA


Renata Sandrini
RG. 4.170.967-7-PR
EENS/NRE - Londrina