



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA GUEDES SECCATO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AS REPRESENTAÇÕES DA
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
LÍNGUA INGLESA EM FOCO**

Londrina
2016

MARIANA GUEDES SECCATO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AS REPRESENTAÇÕES DA
PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
LÍNGUA INGLESA EM FOCO**

Dissertação Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual
de Londrina.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Londrina
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S444p Seccato, Mariana Guedes.
Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental: Língua inglesa em foco / Mariana Guedes Seccato. -Londrina, 2016.
125 f. + 51 f : il.

Orientador: Kleber Aparecido da Silva.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

1. Língua Inglesa - Estudo e Ensino. 2. Linguística Aplicada Crítica. 3. Linguagem - Política Governamental. 4. English Language - Study and Teaching. I. Seccato, Mariana Guedes. II. Silva, Kleber Aparecido da. III. Título.

CDU 802.0:37.02

MARIANA GUEDES SECCATO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AS REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA
DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
LÍNGUA INGLESA EM FOCO**

Dissertação Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual
de Londrina.

Orientador: Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof. Doutor Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília - UNB
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra Rosinda Ramos
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra Elaine Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 29 de Abril de 2016.

À minha querida Vó Lourdes, fonte de inspiração, de aprendizagem, de verdade.

A maior paixão da minha vida!

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dado saúde, calma e paciência e por ter colocado em meu caminho pessoas fraternas, companheiras e lutadoras. Por ter permitido que eu prosperasse e entendesse que sozinha eu nunca iria conseguir.

Ao meu orientador Kleber Aparecido da Silva, exemplo de caráter, lealdade e paixão pelo o que faz. Fonte de iluminação como sabedoria e ser humano. Uma das pessoas mais incríveis que Deus colocou em meu caminho. Obrigada pela confiança, por me guiar, por me dar escolhas, por me apresentar um mundo onde qualquer um mereceria viver. Sou privilegiada!

À prof. Doutora Elaine Mateus, pela ajuda, companheirismo e contribuições essenciais ao desenvolvimento de meu trabalho. Pelas contribuições valiosas durante o SEDATA 2015 e durante a qualificação. Caminhar sabendo que podia contar com você, foi bem mais tranquilo. Obrigada!

À prof. Doutora Cláudia Hilsdorf Rocha, pelas contribuições durante a qualificação e por disponibilizar leituras que fizeram a diferença em minhas reflexões enquanto acadêmica, professora e mãe.

À prof. Doutora Denise Grassano Orteni, que ao abrir as portas de suas aulas durante o estágio supervisionado, me deu a oportunidade de sentir pela primeira vez a sensação única de entender o que é lecionar no ensino superior e por reforçar aquilo que desejo.

À prof. Doutora Rosinda Ramos, pela disponibilidade em ler e contriuir para o meu trabalho, com sua perspectiva de ensino de línguas e políticas linguísticas. Uma honra tê-la em minha banca.

À Jozalia Tanaca, por ter me recebido de braços abertos em seu contexto de trabalho e por ter me fornecido dados e informações que foram cruciais para o desenvolvimeno do meu trabalho.

Aos participantes de minha pesquisa que se disponibilizaram a entender e contribuir com o meu trabalho, dedicando tempo pra responder aos questionários e refletir sobre as questões propostas.

Aos meus amigos de percurso que fizeram a trajetória ficar menos árdua: Karen Piovezan, Danielly Almeida, Nilceia Bueno, Geovana Humeniuk, Julianne Rosy,

Renan Luis, Cassia Batalha, Pollyanna Vergara, Raquel Franciscati. Obrigada pelos momentos de alegria e por dividirem as angústias e vitórias.

Ao Rubens Lacerda de Sá, um amigo que a vida acadêmica me deu e que me ensinou a ser um ser humano melhor. Obrigada pelos conselhos, orientações e confiança.

À toda a minha família que de longe ou de perto torceram por mim e me apoiaram. Em especial à minha avó Lourdes e tia Ise por todo apoio moral, financeiro, me proporcionando todo o aconchego que a casa de uma avó pode oferecer para estudar, descansar e produzir.

Aos meus pais Josiane e Augusto, por sempre terem me deixado voar. Independente da distância, circunstância e das pessoas que voavam comigo.

Às minhas irmãs Marina e Mônica, por terem me ensinado desde pequena que devo dividir tudo o que tenho: meu coração, meu saber, meus pertences. Sei que sempre torceram por mim.

Ao meus sobrinhos e afilhados Pedro e Maria Clara, por tornarem minha horas de descanso mais leves, mais bonitas e mais coloridas, recarregando minhas baterias para sempre recomeçar.

Ao meu marido pela compreensão e companheirismo. Por entender os momentos de ausência, de nervosismo e por não me deixar desistir nunca.

À minha filha Maria Luiza, motivo de tudo isso! Razão do meu respirar, do meu pensar, do meu agir. Tudo por um instante de orgulho que você possa sentir de mim.



Figura 1 - Painel Paulo Freire no CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - SP.¹

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 2001, p.43. Pedagogia do Oprimido)

Seja a imagem que os dizeres de Freire me fazem refletir de que forma a Língua Estrangeira, representada neste trabalho pela Língua Inglesa (LI), pode (re) configurar relações entre opressores e oprimidos.

¹ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire. Acessado em 14 de dezembro de 2015.

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.

RESUMO

O presente trabalho surgiu de minhas reflexões quanto professora e quanto pesquisadora. As discussões sobre o ensino de LI (LI) como língua estrangeira (LE) vêm tomando proporções cada vez maiores e interpretações diversas diante do fenômeno da globalização e da consideração da LI como instrumento de comunicação no mundo internacional. No Brasil, o ensino de LI é obrigatório a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental I é privado de ter uma diretriz nacional que oriente o ensino de LI. Analiso o Projeto Londrina Global, destinado ao ensino de LI na primeira etapa de escolarização do município de Londrina-PR. Pontuo o Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa (GCLI) que foi elaborado para orientar a prática das professoras que atuam no Projeto. Faço minhas reflexões sob as abordagens translingues (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA, MACIEL, 2015), da linguística aplicada crítica (Pennycook, 2010, 2011, 2013) e do Ciclo de Políticas de Ball (Ball, 1994; Mainardes, 2013). Utilizo essas teorias, pois todas são embasadas na reflexão e na criticidade, aspectos bastante relevantes neste trabalho. Os dados, colhidos do GCLI e do questionário aplicado às professoras, são discutidos dentro das perspectivas teóricas do Ciclo de políticas de Ball e da LAC, destacando as representações das professoras quanto o GCLI e a relação entre local e global nas duas teorias e em suas aplicações na análise dos dados. O contexto da prática do Ciclo de Políticas é destacado como discussão sobre a importância da existência de uma mobilidade de relações entre as teorias, diretrizes e práticas (MAINARDES; GANDIN, 2013). Os princípios norteadores do GCLI foram exemplificados nos relatos das docentes e forneceram indícios para reflexões quanto às possíveis conexões entre políticas linguísticas e a prática docente. A maior parte dessas conexões foi linear, ou seja, a maior parte dos princípios que regem o Guia foi colocada em prática pelas professoras dentro da ideologia de cada um dos princípios, porém no que tange o princípio de interculturalidade falta uma convergência que remete às considerações da diversidade e a formação dos indivíduos, surgindo reflexões quanto a relação local/global; homogêneo/heterogêneo; documento e prática.

Palavras-Chave: Ciclo de Políticas. Linguística Aplicada Crítica. Prática Translígue.

SECCATO, Mariana Guedes. **Language Policies and Teaching Practice Representations in the first stage of elementary school.** 2016. 176 f. Dissertation (Master's degree in Language studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This research emerged from my reflections as a teacher and researcher. Discussions about teaching English as Foreign Language (EFL) have been taking increasingly proportions, and different kind of interpretations facing globalization considering English as a communication tool in an international world are coming up. In Brazil, Learning English is required from the second stage of the elementary school. In the first years of elementary school there isn't a document that guides the English language teaching. I analyze the Project "Londrina Global" aimed at the English language teaching at first schooling stage in Londrina-PR. I focus on the "*Guia Curricular para a Língua Inglesa*" (GCLI) which was prepared to guide the practice of the teachers who act in the Project. I make my reflections under the concepts of translingual approaches (CANAGARAJAH, 2013; Rocha, MACIEL, 2015), Applied Linguistics (Pennycook, 2010, 2011, 2013) and Ball Cycle Approach Policies (Ball, 1994; Mainardes, 2013). I've used these theories because all of them are based on thinking and criticism, relevant aspects that base this work. The data that were collected from the GCLI and from the questionnaire applied to the teachers are discussed within the theoretical perspectives of the ball Cycle Approach Policies and CAL (Critical Applied Linguistics), highlighting the teacher's representations about the GCLI, and the relationship between the local and the global contexts in both approaches during the process of data analysis. The practice context of the Cycle Approach Policies is emphasized as a discussion about the importance of mobility between theories, documents, practices (Mainardes; Gandin, 2013). The GCLI guiding principles were exemplified during the teacher's reports and evidences were provided about reflections regarding possible connections between linguistic policies and teaching practices. The most of these connections were linear, and most of the principles that guide the documents were put in practice by teachers according to the ideologies of each principle. However, in reference of the principle of intercultural, there is a lack of convergence between the concept of diversity and people formation, coming out considerations as local / global relationships; homogeneous / heterogeneous; document and practice.

Keywords: Cycle Approach Policies. Critical Applied Linguistics. Translingual Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Painel Paulo Freire no CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - SP.....	1
Figura 2 - Maria Fumaça em Londrina	15
Figura 3 - Composição da Ferrovia São Paulo - Paraná.....	28
Figura 4 - Inauguração da estação ferroviária de Londrina 1935.....	39
Figura 5 - Construção da ponte da linha férrea sobre o Rio Tibagi - 1935	71
Figura 6 – Localização de Londrina.....	76
Figura 7 - Dados sobre educação do município de Londrina.....	77
Figura 8 - Inauguração da Estação Ferroviária de Londrina	84
Figura 9 - Calçadão da Universidade Estadual de Londrina	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sintetizando minhas considerações iniciais	26
Tabela 2 - Projeto Londrina Global.....	34
Tabela 3 - Nº de turmas atendidas Ensino Fundamental I.....	34
Tabela 4 - Princípios que regem o GCLI e prática docente (GCLI, 2013, p.11-12).....	37
Tabela 5 - Organização capítulo sobre aparato teórico	40
Tabela 6 - Definições para LI segundo Canagarajah (2013).....	42
Tabela 7 - Dicotomias sobre língua (gem) segundo Bakhtin	47
Tabela 8 - Interesses e aspectos centrais da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001).....	54
Tabela 9 - Ciclo de Políticas Educacionais	61
Tabela 10 - Dados Participantes.....	79
Tabela 11 - Perguntas Questionário	80
Tabela 12 - Princípios norteadores da Prática Docente.....	80
Tabela 13 - Desafios Futuros	81
Tabela 14 - Revisando objetivos da pesquisa.....	85
Tabela 15 - Revisando perguntas da pesquisa.....	85
Tabela 16 - Contextos que devem ser reinterpretados, antes de ser implantado o Contexto da Prática	94
Tabela 17 - Excerto 1	96
Tabela 18 - Excerto 2	96
Tabela 19 - Excerto 3	96
Tabela 20 - Relatos sobre o Princípio da ludicidade	99
Tabela 21 - Relatos sobre Princípio da Aprendizagem Significativa.....	100
Tabela 22 - Relatos sobre Princípio do Currículo em espiral.....	101
Tabela 23 - Relatos sobre o Princípio da Totalidade da Língua.....	102
Tabela 24 - Relatos sobre o Princípio da Interculturalidade	103
Tabela 25 - Relatos sobre Princípio da Formação Integral	104
Tabela 26 - Relatos sobre o Princípio da Interação.....	105
Tabela 27 - Relação entre local e global para a LAC e para o Ciclo de Políticas	107
Tabela 28 - As teorias e o criticismo	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LI	Língua Inglesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
LE	Língua Estrangeira
EFI	Ensino Fundamental 1
GCLI	Guia Curricular para a Língua Inglesa

SUMÁRIO

PREÂMBULO	14
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	28
DEFININDO O PERCURSO DA MARIA FUMAÇA: O CONTEXTO DA PESQUISA	28
1.1 A Concepção de Políticas Linguísticas Neste Trabalho	28
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	31
1.2.1 Projeto Londrina Global ontem e hoje.....	33
1.2.2 O Guia Curricular para a Língua Inglesa (GCLI): Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para professores e gestores.....	35
CAPÍTULO 2	39
CARREGANDO OS VAGÕES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	39
2.1 LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA TRANSLINGUE	42
2.2 Políticas Linguísticas sob as Lentes da Linguística Aplicada Crítica	51
2.3 O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL	58
CAPÍTULO 3	71
PERCURSO METODOLÓGICO: AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE TRILHOS	71
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	71
3.2 O CONTEXTO DE PESQUISA: ESTAÇÃO FERROVIÁRIA ESCOLHIDA.....	71
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	79
3.3.1 Questionário Aberto Aplicado às Professoras	79
3.4 OS PASSAGEIROS DO TREM.....	81
3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	82

CAPÍTULO 4	84
ANÁLISE DOS DADOS: PARADA NA ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DE LONDRINA	84
4.1 CRITICIDADE EM QUESTÃO.....	85
4.2 LÍNGUA, CONHECIMENTO E POLÍTICA	87
4.2.1 Política do Conhecimento.....	88
4.2.2 Política da Língua.....	89
4.2.3 Política do Texto.....	90
4.2.4 Política da Pedagogia.....	90
4.2.5 Política da Diferença.....	91
4.3 O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL E A CRITICIDADE	92
4.4 BUSCANDO A RESPOSTAS PARA AS MINHAS PERGUNTAS	95
4.4.1 Como o GCLI Representa a LI dentro das Perspectivas da LAC?.....	95
4.4.2 De que Maneira as professoras Participantes do Projeto Londrina Global se Posicionam em Relação aos Princípios que regem o Ensino de LI, Representados no GCLI?.....	98
CAPÍTULO 5	110
MEU DESEMBARQUE	110
5.1 AS TRÊS TEORIAS	111
5.2 AS ABORDAGENS DIANTE DOS DADOS	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	121
ANEXO A – Questionário aplicado às professoras participantes do projeto.....	122
ANEXO B – Guia curricular para o ensino de língua inglesa.....	125

PREÂMBULO

Através desta preliminar, tenho a intenção de apresentar muito brevemente o cenário de minha pesquisa. Exponho minha voz de pesquisadora, atrelada à minha vivência profissional. Como professora de Língua Estrangeira em todas as etapas de escolarização, muitas vezes me indaguei sobre a ausência de diretrizes curriculares no que tange o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I.

Dessa forma, acho importante visualizar um contexto onde foi elaborada e instituída uma diretriz de ensino de Língua Inglesa (LI) na primeira etapa do Ensino Fundamental. A implantação do documento intitulado “*Guia Curricular para a Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para professores e gestores*”, acontece no município de Londrina, no norte do Paraná.

Saliento a elaboração deste documento em um contexto onde o ensino de LI já acontecia no Ensino Fundamental I do município. A inserção do documento em 2013 acontece em um Projeto intitulado Londrina Global, em vigor desde 2008. A elaboração e aplicação do Projeto ocorre em parceria com a Universidade Estadual de Londrina, um exemplo positivo de parceria entre universidade-escola.

Através deste preâmbulo, deixo explícito o objetivo neste trabalho, de se pensar em políticas linguísticas em contextos específicos, não com o intuito de comparar modelos já existentes ou tentar estabelecer diretrizes como verdades mundiais.

Somente retenho a necessidade de deixar claro que, pensar em políticas linguísticas vai muito além de um papel homologado, de modismos teóricos. Políticas voltadas às línguas pressupõem vivência, dialogismo, conflitos que refletem o dia-a-dia de qualquer ser humano.

Como professora de LI, através de minhas experiências, meus diálogos, minhas percepções trago o exemplo do Projeto Londrina Global como possível instrumento de reflexão para outros professores que, também, em algum momento se sentiram oprimidos ou opressores como consequência da falta de diretrizes de ensino de LI. Espero, a partir das reflexões sobre o Projeto substituir o sentimento de desconsideração por uma etapa primordial do ensino, por possíveis ações que devem partir de nós professores e por alunos que por um momento tiveram suas vozes silenciadas.

INTRODUÇÃO

Figura 2 - Maria Fumaça em Londrina



Fonte: Farina, 1935

"Claro que, recita o neto, ele não sabia que depois do Tibagi começava a melhor mancha de terra-vermelha do planeta, lava de basalto despejada há mais de cem milhões de anos, não por vulcões, mas pela crosta terrestre mesmo, como se das rachaduras de um bolo quente saísse um creme que, esfriando, logo endureceria virando rocha, um imenso manto de rocha estendido por centenas de quilômetros – o neto para para respirar." (PELLEGRINI, Terra Vermelha, p. 111)

- i. "Toda cidade tem seu acontecimento inaugural. (...)" Rogério Ivano

Começo a apresentação de minha pesquisa com uma epígrafe composta por uma citação de Pellegrini (2009), que em sua obra *Terra Vermelha* retrata o início da cidade de Londrina. Assim como, no subtítulo desta seção trago Ivano (2002) que, em seu livro *Crônicas da fronteira: imagem e imaginário de uma terra conquistada* também narra o início desta cidade, formada por diversos povos, oriundos de toda e qualquer parte do mundo. Continuo a citação que compõe o subtítulo:

(...) Em Londrina calhou de ser uma caravana de pioneiros de diferentes nacionalidades, dentro do contexto de um mundo liberal. A caravana não é formada por militares, nem bandeirantes, nem aventureiros, nem missionários, nem conquistadores. São colonos trabalhadores. É uma diferença importante em relação a outros eventos fundadores, porque já antecipa o imaginário da região e o tipo de colonização que será feita aqui." (Blog História de Londrina)

Justifico ao meu leitor a escolha de trazer narrativas relacionadas à origem da cidade de Londrina porque acho relevante associar minha pesquisa ao valor pessoal. Através de uma citação de Cora Coralina, enfatizo aqui que o saber construído no presente trabalho, foi fruto de minha pesquisa associado as minhas visões de mundo, minha vivência, minha origem: “O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.”

Dessa forma, esta terra, que, além de me trazer ao mundo fisicamente, me faz retornar às minhas origens, como professora e pesquisadora. Volto com imenso prazer em retratar uma realidade política linguística e /ou educacional, que me entusiasma por ser estruturada e aplicada em Londrina.

A escolha do tema, ou abordagem da presente pesquisa deu-se como consequência seja de adventos pessoais, que não deixaram de ser sociais, desde que escolhi a profissão de professora. Pontuo aqui as minhas reflexões como educadora, pois ao começar a atuar em sala de aula ensinando a LI, passei a entender a minha formação, ou falta de formação, que acarretaram em dúvidas, seja em relação a minha prática docente, seja em minha atuação social. Pois neste trabalho, parece-me impossível abordar a relevância social da pesquisa sem mencionar a relevância pessoal da mesma.

ii. Relevância Pessoal

Ao me graduar em Letras anglo-portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina em 2008, “entrei” na sala de aula cheia de expectativas em relação às minhas aulas, longamente e minuciosamente preparadas pensando em encontrar alunos interessados, questionadores e conscientes da importância da matéria Língua Inglesa.

Havia chegado pouco nesta pequena cidade do interior paulista. Prestei o processo seletivo para atuar nas escolas estadual e municipal, as duas únicas da cidade. No primeiro dia de aula, senti vontade de desistir de tudo aquilo, que durante anos fez parte das minhas reflexões, das minhas buscas, das minhas leituras.

Continuei com as aulas, ouvindo diariamente: “*A gente vai pra quadra?*” “*Não entendi nada que você falou!*” “*Não sei nada de inglês!*” “*Não entendi a tarefa!*” “*Você não vai passar a resposta pra gente copiar?*” “*Nossa! Você fala inglês!!*” “*Dá as cores pra gente pintar!*” Aos pouco entendi que a disciplina LI era vista como momento de preenchimento de tempo, dado que, eram poucos os professores de LI na Secretaria de Educação da região e a única professora que atuava anteriormente a mim, era pedagoga quase

aposentada, cursando LI a distância. Por estar se aposentando, faltava periodicamente e devido à falta de professores substitutos da área, os alunos iam para a quadra, pintavam desenhos impressos pela diretoria para aguardarem a entrada do próximo professor, e quase nunca haviam feito uma prova de inglês.

Ao tentar entrar em contato com as professoras que assumiam as aulas LI, nas escassas vezes que nos encontrávamos no intervalo, elas tentavam não interagir, me diziam para não me empenhar porque os alunos não queriam saber de nada, e para que eu poupasse minha voz e meu dinheiro, dado que, a maior parte do material que eu preparava era custeado por mim, desde livros, impressões e assim por diante.

Através desses encontros e desencontros, começaram a surgir meus questionamentos quanto ao desinteresse dos alunos, que, demonstravam não gostar das aulas de LI, porém se interessavam em músicas, filmes e tinham como ídolos grandes personalidades que se comunicavam em LI. Mas, o que mais me fazia refletir era a falta de estímulo das professoras. Comecei a pensar em que tipo de formação teriam, porque assumiriam lecionar uma disciplina que não dominam. Que tipo de leituras faziam e como preparavam suas aulas. Ao começar uma pós-graduação em Estudos Avançados em LI pela Unesp de São José do Rio Preto, através das disciplinas e discussões com professores de cidades e regiões vizinhas, comecei a entender que talvez a falta de formação inicial e/ou continuada, poderia ser uma das respostas para que as professoras se enxergassem e enxergassem os alunos como aprendizes promissores de LI. Neste espaço encontrei professores que expressavam as mesmas angústias e tentavam entender suas posições neste processo de “diminuição” da LI.

Ainda continuo escutando pedidos para que a aula de LI seja colocada no último horário, que não preciso me aprofundar nas aulas, pois quem quiser faz curso fora, que não existe espaço para reforço escolar de LI, ouço pedidos de professores de outras disciplinas pedindo que eu dê mais um tempinho antes de eu começar minha aula para os alunos terminarem as atividades de sua matéria. Escuto pais que não entendem porque seus filhos ficam com nota vermelha nesta disciplina e tenho que lidar com a resistência de gestores que expressam suas indiferenças diante de pedidos como mudar a nota de LI porque o aluno já está de recuperação em Português e Matemática.

Tais vivências me fizeram buscar a legislação no que tange o ensino de LI no Brasil. Encontrei embasamentos pertinentes, seja em relação à consciência da existência de uma visão limitada quanto ao ensino de LI nas escolas, quanto às propostas de ensino deste idioma ao associar a aprendizagem de LI ao desenvolvimento social e cidadão das crianças. Então aqui surge o princípio de uma de minhas perguntas de pesquisa: como enxergar a

relação entre políticas educacionais e a prática docente? Especificamente, como relacionar a interpretação das políticas linguísticas por parte dos professores e suas práticas? Neste ponto, começo a pontuar a relevância social e científica desta dissertação.

iii. Relevância Social e Científica deste trabalho

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Estrangeira mostram de forma clara sua constatação quanto à pouca importância dada a disciplina LI no currículo, promovendo como consequência a falta de organização que toda disciplina requer quanto à duração das aulas, à formação dos professores que devem ministrar esta disciplina, à estrutura das escolas para promover a oferta de LI.

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (PCNs, Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental, 1998, p.26)

Em concomitância, o mesmo documento quando aborda a questão da perspectiva de aprendizagem, salienta a relação da aprendizagem da LI como ferramenta promotora de inclusão social e promoção de uma educação dialógica, onde a aprendizagem expressa a relação do EU com o OUTRO.

Me ancoro dessa forma, nas perspectivas bakhtinianas inseridas no processo de ensino de LI. Acredito que as relações construídas através do processo de ensino-aprendizagem de LI são relações extralinguísticas, que, segundo Bakhtin (2003) vão além de relações linguísticas, mas constituem o vasto e genuíno campo da linguagem e da vida (BRAIT, 2014). Por isso, retenho no presente trabalho, a ideia de ensino da LI como um meio de construção de valores e sentidos através de práticas transformadoras embasará este trabalho.

A parte introdutória dos Parâmetros Curriculares Nacionais cita o art.26, § 5º da LDB: "O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental". Os ciclos 1 e 2 do EF não tem a presença da LE em seus documentos. O documento enfatiza a

necessidade de conhecimento da realidade brasileira. Porém tal posicionamento pode parecer contraditório dentro do próprio documento:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (Parâmetros Curriculares Nacionais- Introdução - Livro 1, 2008, p.13)

Fala-se de "sociedade múltipla, estratificada", em "uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos", em "princípios democráticos" em um país que acompanha as tendências globais, mas que exclui de suas crianças direitos igualitários de aprendizagem de uma língua estrangeira. A contradição se reforça se olharmos as primeiras linhas dos PCNs de Língua Estrangeira dos ciclos 2 e 3 do EF, onde a mesma é obrigatória:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve 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. (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Fundamental II, 2008, p.15)

Estamos discutindo políticas de um sistema de ensino, organizado em ciclos, onde os ciclos entre as etapas não se complementam, ou não têm regularidade. Por que não dar aos alunos dos dois primeiros ciclos do EF1 a possibilidade de auto crítica e autopercepção através da Língua Estrangeira? Seria mais pertinente se o aluno que ingressasse nos ciclos 3 e 4 já tivessem trabalhado estas perspectivas, evitando, como consequência, disparidades de aprendizagem em sala de aula. Talvez os alunos chegassem com um conhecimento de Língua Estrangeira mais homogêneo, evitando discrepâncias entre aqueles alunos que nunca tiveram a oportunidade de aprender e entre aqueles que têm acesso à escola de idiomas. Podia-se tentar aqui a iniciar efetivação da verdadeira democracia e igualdade de direitos de aprender.

Do ponto de vista acadêmico, ao fazer uma breve pesquisa sobre trabalhos publicados como em formatos de teses, dissertações e artigos para revistas sobre o ensino de LI para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nota-se ainda pouca difusão de

trabalhos sobre o tema no que tange a abordagem de políticas linguísticas no ensino de LI no início da escolarização brasileira.²

Em relação às dissertações e teses encontrei as seguintes referências :

✓ CARVALHO, M. P. (2013). *Gestão para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no fundamental I em contexto de escola pública*. São Paulo: 220 f. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica.

✓ COLOMBO, C. S. (2013). *O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco*. UNESP São José do Rio Preto.

✓ FERNANDES, L. M. (2014). *Escrita em língua estrangeira no ensino fundamental I: ensino, aprendizagem e desenvolvimento por meio do texto persuasivo*. São Paulo:191 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

✓ GARCIA, B. R. V. (2011). *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. São Paulo: 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

✓ GAZZOTTI, D. (2011). *Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue*. São Paulo: 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

✓ LIMA, A. P. (2011). *Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I*. Campinas: 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP.

✓ MARCHIORI, J. P. (2010). *O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso*. São Paulo: 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

✓ MARINI, E. S. (2010). *O ensino de língua inglesa para crianças por meio da internet*. São Paulo: 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica.

² Os dados apresentados foram colhidos em sites das universidades e revistas da área de linguística. Como parâmetro de busca, através da leitura dos resumos, selecionei aqueles que tinham como objetivo trabalhar com ensino de LI nas etapas de ensino Infantil e Fundamental, assim como a abordagem sobre políticas linguísticas. Deixo claro ao meu leito, que o levantamento pode apresentar novos dados, visto que a atualização de trabalhos apresentados nos sites das universidades é constante.

✓ ORNELLAS, L. L. H.(2013). *Representações de professores de inglês no ensino fundamental 1 em contexto de escola pública*. São Paulo: 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

✓ RAMPIM, M. F. (2010). *Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças*. São Carlos: 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos.

✓ SELBOCH, H. V. (2014). *Do ideal ao possível: The crazy car story - um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil*. Porto Alegre: 171 f. Mestrado em Linguística Aplicada - Instituto de Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

✓ SILVA, T. M. (2013). *Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos*. São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

✓ TONELLI, J. R. A. (2012). *A "dislexia" e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. Londrina: 574 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina.

✓ YAMASAKI, G. D. (2013). *Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças*. São Paulo: 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Os trabalhos seguintes, com os títulos diferenciados em azul, abordam o ensino de LI e políticas linguísticas em formato de dissertações ou teses.

✓ VICENTIM, K. A. (2013). *Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental Público: de representações de professores a políticas linguísticas*. Campinas: 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP.

✓ VIDOTTI, J. V. (2012). *Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa*. São Paulo: 245 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

✓ CRISTÓFOLI, M. S. (2010). *Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. Porto Alegre: 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do

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

✓ MELLO, M. G. B. (2013). *Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR.*

No que se refere a publicações em revistas, como consta nos trabalhos elencados abaixo, nenhum associa o ensino de LI a políticas linguísticas.

Na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* encontrei os seguintes trabalhos:

- Leandra InesSeganfredo Santos. *Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico*. rev.bras.linguist.apl. [online]. 2011, vol. 11, n.1, pp.223-246. ISSN 1984-6398

- Daniele Gazzotti; Fernanda Liberali. *Resolução de conflitos em contexto de educação bilíngue infantil - em busca de desenvolvimento multicultural*. rev.bras.linguist.apl.vol.14, n.2. Belo Horizonte.abr/jun.2014 epud 02 maio-2014.

Na revista *Calidoscópico* encontrei o seguinte trabalho sobre ensino de LE para crianças:

- Daniele Blos, Christine Siqueira. *A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso*. Calidoscópico vol.9, n.1, p.15-27, jan/abr-2010.

As publicações apontam que das 18 pesquisas entre dissertações e teses, identificadas em relação ao ensino de LE nas séries iniciais de LE no Brasil, somente 4 publicações se direcionam aos estudos sobre políticas linguísticas. Das 4 publicações em revistas, nenhuma delas remete ao tema de políticas. Dessa forma, reforço a importância de minha pesquisa em âmbito acadêmico, para a difusão de ideias relativas às relações de ensino-aprendizagem de LI e a reflexão sobre políticas linguísticas neste contexto.

O Projeto Londrina Global é objeto de análise de minha dissertação porque retenho que abordar questões linguísticas de uma região do Brasil, que, como tantas outras originou-se graças a outros povos, quem trouxeram novos costumes e outras línguas, representa meu interesse de pesquisa. Londrina, também chamada de “*A pequena Londres*”³,

³ Relato sobre a fundação de Londrina feito por João Sampaio em 1967. A ele foi atribuído o título de Cidadão-Honorário de Londrina por ter participado ativamente da formação inicial da cidade.

“Quando a Estrada de Ferro São Paulo – Paraná estava inaugurada em Jataí (KI.185), recebemos a visita do general Asquith. A exploração e o traçado haviam se adiantado, na margem esquerda do rio Tibagi, cerca de 30 a 40 Kilômetros. Thomas e eu o acompanhamos, em viagem de inspeção, que fizemos, para ver a paragem já

traz em sua origem o povo inglês, assim como a língua inglesa, que, um século depois do início da colonização da região, se torna instrumento de comunicação global.

Investigar políticas linguísticas é foco do presente trabalho. Trato nesta pesquisa de Diretrizes de ensino de Língua Inglesa (LI) elaboradas na cidade de Londrina, direcionadas ao Ensino Fundamental I, que em âmbito nacional se encontra carente de um currículo que oriente a prática docente.

Escolho especificadamente a LI por ser meu instrumento de ensino e, conseqüentemente como professora, me indago sobre a inexistência de um documento que possa direcionar o meu ensino. A LI representa um objeto de ensino que reflete o fenômeno da globalização, se tornando para alguns pesquisadores, representante de uma identidade linguística que se forma como consequência deste processo global que atinge contextos locais específicos, que são formados, por sua vez por culturas, políticas e economias peculiares, que pertencem a histórias e sistemas únicos. (Rajagopalan, 2003).

Portanto, na presente pesquisa, a LI torna-se elemento de origem da cidade onde nasci e onde aplico minha pesquisa. A LI faz parte do meu objeto de ensino e também é um ponto relevante na formação dos estudantes do município, que através de um Projeto estão tendo acesso à LI como fonte de entendimento de suas identidades em um mundo global.

iii. Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Neste excerto de meu trabalho apresento meus objetivos e perguntas de pesquisa, com o intuito de reforçar minha contribuição social e científica ao associar neste trabalho a necessidade de reconhecimento de políticas linguísticas que embasem o trabalho dos professores de LI da primeira etapa do Ensino Fundamental. Diretriz ainda não publicada e/ou reconhecida em âmbito nacional. Por isso, trago aqui questões referentes a esta associação entre professoras e diretrizes, onde um documento relacionado ao ensino de LI no EFI foi consolidado a partir da união de pesquisadores e professores do município de Londrina e a partir da necessidade de embasar práticas de ensino de LI na primeira etapa do Ensino Fundamental já existentes no município.

escolhida, para a primeira cidade, dentro da maior das glebas adquiridas pela Cia. De Terras, ainda em plena floresta. De regresso a Ourinhos – SP, traçamos ideias sobre a denominação a dar-lhe. Fui o último a falar. Propus que essa cidade recebesse o nome de LONDRINA – como as filhas de Londres - em reconhecimento a homenagem ao valoroso grupo de ingleses, que através da Paraná Plantations Co, financiavam, corajosamente, as realizações da Cia. de Terras. Dentro do pátio da futura Estação Ferroviária, aparecem na estação, do KI 210, o primeiro marco da cidade nascente, destinada a glorioso e brilhante futuro.” (<http://www.uel.br/museu/complementares/fundacao.html>)

Portanto, minha principal questão nesta pesquisa é elucidar o GCLI (Guia Curricular para a Língua Inglesa) do município de Londrina, levando em consideração a reflexão sobre a existência de um documento que embasa o ensino de LI no Ensino Fundamental I e suas respectivas ideologias em um específico contexto de ensino – aprendizagem de LI. Um contexto peculiar diante da maior parte da realidade nacional no que tange a documentação de ensino de LI nos anos iniciais de escolarização.

Os objetivos específicos de minha pesquisa são:

- Analisar o GCLI a fim de pontuar LI como prática translingue,⁴ que compõe um dos embasamentos da Linguística Aplicada Crítica⁵, a qual servirá de lentes para análise dos dados desta pesquisa.
- Analisar as representações das professoras atuantes no Projeto em relação ao GCLI no que tange os princípios e desafios que regem o GCLI.⁶ As representações das professoras serão consideradas dentro do Contexto da Prática do Ciclo de Políticas de Ball.⁷

Para tentar alcançar os objetivos específicos acima descritos, lanço as seguintes perguntas que buscarei responder:

1. Como o GCLI representa a LI dentro das perspectivas da LAC?
2. De que maneira as professoras participantes⁸ do Projeto Londrina Global se posicionam em relação aos princípios que regem o ensino de LI, representados no GCLI?

⁴ Adota-se no presente trabalho a noção de prática translingue discutida por Canagarajah (2013), que tem como pressuposto a LI e suas significantes funções no que tange a formação de vozes, identidades e valores dos indivíduos. A prática translingue será melhor discutida no próximo capítulo da dissertação.

⁵ Utiliza-se no presente trabalho a LAC (Linguística Aplicada Crítica) como lente para análise dos dados. Os principais construtos e teorias em relação à LAC serão tratados com maior profundidade no embasamento teórico da presente pesquisa. Adianto que a LAC orienta a presente dissertação por discutir aspectos de um trabalho crítico tendo como comprometimento as políticas críticas das relações sociais.

⁶ O GCLI (Guia Curricular de Língua Inglesa) será detalhadamente explicado posteriormente. Deixo em evidência aqui que os princípios norteadores do Guia e os futuros desafios sobre a proposta de ensino de LI trazida pelo Guia são evidências que norteiam o Projeto Londrina Global. Por isso, foram tópicos escolhidos para fazerem parte da análise desta pesquisa.

⁷ O Ciclo de Políticas de Ball foi escolhido para orientar a análise de meus dados juntamente com as lentes da LAC, por ser um construto teórico educacional ligado às práticas docentes e gestoras dos sistemas de ensino. O Ciclo é composto por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados e Efeitos e Contexto da Estratégia Política. Apresentarei ao meu leitor essa teoria de forma mais aprofundada durante a exposição do construto teórico de minha dissertação, assim como explicitarei o motivo de focar a análise dos dados no Contexto da Prática.

⁸ Participaram da pesquisa 5 professoras que fazem parte do Projeto Londrina Global. No capítulo 3, onde tratarei da metodologia de minha pesquisa, trarei dados sobre a justificativa de escolha dessas professoras e sobre o questionário aplicado.

3. De que forma a utilização do Ciclo de Políticas de Ball e a LAC como instrumento de análise de políticas linguísticas pontua as relações globais e locais que circundam a elaboração de diretrizes de ensino de línguas em um determinado contexto?

Assim como a Maria Fumaça chega e parte de vários destinos, sempre encontrando novos caminhos, venho através de minhas perguntas nortear minha pesquisa e encontrar resultados que reforcem reflexões sobre a elaboração de diretrizes de ensino de LI no Ensino Fundamental I, que possam considerar a LI e seus aprendizes como respeitadores recíprocos, criando uma relação de complementaridade e respeito ao direito de aprender e ser aprendida.

iv. Organização da Pesquisa

No percurso deste trabalho, assim como nos trilhos das ferrovias, testemunhas do início de tantas vidas e lugares, esta seção de meu trabalho, explico o que trago nos vagões da minha Maria Fumaça. Com respeito aos meus leitores, elenco como está organizada a dissertação e eu, representando o maquinista disponho minha responsabilidade em tentar fazer com que entendam a escolha do meu percurso.

A dissertação se intitula “*Políticas Linguísticas e a Prática docente no Ensino Fundamental I: Língua Inglesa em foco*”. Através do título exponho a intenção de reforçar meu objetivo principal deste trabalho em refletir como diretrizes curriculares de um determinado contexto de ensino de LI no Ensino Fundamental I podem ser representadas pelos docentes envolvidos no Projeto Londrina Global.

No primeiro capítulo da dissertação, que representa o primeiro vagão de minha máquina, trago uma contextualização sobre o conceito de políticas linguísticas adotada neste trabalho. Foco neste capítulo, na apresentação do Projeto Londrina Global, que é o objeto de meu estudo.

O segundo vagão de minha Maria Fumaça é carregado com meu aparato teórico. Abordo aqui algumas definições de políticas linguísticas, assim como o conceito de LI como Língua mundial dentro de uma perspectiva translingue do ensino de LI. Por isso, represento este capítulo com uma epígrafe que mostra a catedral da cidade de Londrina, situada no centro, que, por sua vez é o lugar onde todos os habitantes da cidade se cruzam, interagem e se descobrem. A descoberta e a interação estão presentes na consideração do ensino de LI como processo dialógico e transformador. Trago também algumas explicações sobre a Linguística Aplicada Crítica e o Ciclo de Políticas de Ball, que serão teoricamente

tratados neste capítulo, porém serão retomados respectivamente nos capítulos de análise de dados e de metodologia.

No terceiro vagão de meu trem embarcam as pessoas que participaram de minha pesquisa, assim como, seu contexto, os dados coletados e o contexto de análise. Ilustro esse capítulo com uma epigrafe que retrata os trilhos sobre a ponte que liga o estado do Paraná ao estado de São Paulo. Assim como a ponte liga destinos e caminhos, tento estabelecer uma ligação entre os participantes, a metodologia e meus dados.

No quarto vagão deixo entrar a análise dos dados colhidos e a relação destes dados com minhas perguntas de pesquisa, onde demonstrarei as reflexões de algumas professoras que fazem parte do Projeto Londrina Global quanto as suas práticas e os princípios elaborados no GCLI para o município de Londrina. Começo aqui, a pontuar as minhas perguntas de pesquisa.

No quinto e último vagão, que apesar de estar lá atrás, me permite enxergar o início de meu destino. Concluo minha pesquisa com a apresentação dos dados analisados porém, deixo outros trilhos a serem percorridos diante das questões que não conseguirei responder e diante das possíveis futuras contribuições de meu trabalho.

A fim de retomar a organização de meu trabalho e dar um maior direcionamento a meu leitor, apresento abaixo um quadro que sintetiza as minhas pretensões quanto a sequência do presente trabalho:

Tabela 1 - Sintetizando minhas considerações iniciais

Introdução	Iniciei meu trabalho pontuando a falta de diretrizes pedagógicas no que tange o ensino de LI no Ensino Fundamental I brasileiro.
Objetivo	Mostrei que meu objetivo de pesquisa é principalmente apresentar o Projeto Londrina Global que coloca em prática a elaboração de um documento que orienta o ensino de LI para as crianças do município de Londrina.
Justificativa	Em minhas justificativas trago minhas reflexões pessoais e profissionais quanto o ensino de LI relacionando minha formação e prática docente.
Organização	Procurei aqui trazer a estrutura de meu texto ao leitor.

Na próxima seção de minha dissertação, discorro o primeiro capítulo, onde discutirei sobre políticas linguísticas em contextos nacionais e internacionais e apresentarei ao meu leitor o ensino de LI como prática transcultural e também explicitarei o Projeto Londrina Global.

CAPÍTULO 1

DEFININDO O PERCURSO DA MARIA FUMAÇA: O CONTEXTO DA PESQUISA

Figura 3 - Composição da Ferrovia São Paulo - Paraná



Fonte: blogdojosecarlosfarina.blogspot.com

Quando chegaram a Ourinhos, depois de dois dias de trens e baldeações, ele já não tinha vergonha de abrir a lata de paçoca na frente de gente, tirar uma colherada, encher a mão e jogar na boca.
(PELEGRINI, 2009, p. 114)

1.1 A CONCEPÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NESTE TRABALHO

Retomo a centralidade de meu trabalho quanto à abordagem de Políticas Linguísticas. Trato sobre Políticas Linguísticas diante da necessidade de pontuar minha prática docente na primeira etapa do ensino fundamental sem ter acesso a algum tipo de diretriz curricular no que tange o ensino de LI. Portanto, minhas reflexões me fizeram buscar textos que explicassem os conceitos vigentes de políticas que enquadram aspectos linguísticos. Dessa forma, trago nesta seção algumas ideias que pontuam a relação entre política e ensino de LI como LE.

Primeiramente falo sobre Políticas Linguísticas no que tange a definição deste termo, ainda pouco discutido em âmbito acadêmico e/ou social. Lanço mão de tentar conceituar termos referentes a políticas, assim como suas origens epistemológicas. Parto da ideia de discutir o termo Políticas Linguísticas, tendo em mente a consideração de que este não é um termo técnico e limitadamente definível. Por tratar-se de língua(gem) é um termo

interpretável diante de infinitos contextos e ideologias. Tamanha heterogeneidade é pilar do presente trabalho que tem como uma de suas perspectivas principais tratar de uma língua mundial.

Desta maneira, retomo Rajagopalan (2013) que transcorre sobre o significado de Políticas Linguísticas de maneira democrática e responsável, tentando excluir qualquer rótulo ou limitação de aplicação deste termo:

Isso porque, repito, a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles, sem exceção – tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22)

O estudioso enfatiza a necessidade de quebrar o tabu que diz somente estudiosos de línguas são capazes e merecedores de tratarem de questões linguísticas. Ele enfatiza a necessidade de incluir o cidadão comum nestas discussões, pois a língua e seu uso é definida pelos cidadãos em geral. Assim, excluir qualquer cidadão da função de ter voz para defender uma visão linguística ou reflexão política se transformaria em uma atitude opressora, que segundo Freire (1981) tolhe ao indivíduo o direito de se desenvolver, de enxergar e impor aquilo que acredita:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2011 [1981], p.120)

As ideias de Freire (2011) corroboram com Rajagopalan (2013) no que se refere ao pensamento do cidadão que reflete sobre o mundo e que tem sua visão particular dos eventos que nele ocorrem. Discutir questões das Políticas Linguísticas só é possível quando entendemos a voz do cidadão como atividade de sua função de agente, daquele capaz de se posicionar diante dos fatos recorrentes às políticas linguísticas.

O indivíduo consciente de seu direito de participar e expressar suas opiniões passa a ser peça fundamental em um processo de instauração de políticas linguísticas instauradas em um processo que vem de baixo pra cima. Dessa maneira, dá-se maior abertura a sistemas democráticos onde pode-se realmente pensar em uma associação entre política

linguística e cidadania. Processo contrário a sistemas autocráticos que tolhem qualquer escolha do cidadão, qualquer possibilidade dele se tornar agente:

(...) Da mesma forma que é garantido ao cidadão mais humilde e menos favorecido o direito de escolher o primeiro mandatário de um país democrático, esse mesmo cidadão também tem direito de opinar quando o assunto é uma questão relativa à política linguística. Dito de outra forma, as políticas linguísticas mais sadias e robustas sempre têm como partícipes e como alvo os cidadãos. A política linguística, no sentido pleno desse termo, tanto pressupõe o livre arbítrio do cidadão quanto se dirige ao cidadão. (RAJAGOPALAN, 2013).

Fica bastante nítida a visão do autor em defender a sincronia entre a fala dos educadores, políticos e população. Somente desta maneira a fala e o discurso dos cidadãos deixam de ser apenas um discurso a mais, alienado e alienante. Deixam de ser oprimidos.

Ao pensar sobre sincronia entre ideias, discursos e diálogos se torna impossível não falar de Bakhtin. Sendo esta pesquisa defensora da relação entre o EU e o OUTRO através de uma língua que permita o conhecimento, a troca e a aceitação do diverso fica evidente a necessidade de ressaltar o valor extralinguístico das relações dialógicas. “Toda vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.” (BRAIT, 2014).⁹

Tornar-se sujeito diante das perspectivas dialógicas é tornar-se agente. Termo fundamental ao abordarmos Políticas Linguísticas. Pois, ao tratarmos de política, seja ela em qualquer contexto situacional, para que seja democrática é necessário que seja executada por pessoas que tenham vontade e capacidade de se posicionarem diante dos fatos. Por pessoas que sejam autônomas. Segundo Freire (1986) somente a autonomia pode nos transformar em gente:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2011 [1986], p.52)

⁹ A questão da relação dialógica será aprofundada no próximo capítulo da dissertação onde disponibilizarei algumas considerações sobre o ensino de LI como prática translingue e a importância da relação dialógica no processo de ensino – aprendizagem.

Diante das concepções acima levantadas sobre o sujeito, revela-se neste texto a relevância de falar sobre políticas linguísticas que considerem os cidadãos como agentes capazes de intervir em realidades linguísticas que lhes proporcionem a condição de ser, agir, aprender e trocar. Por isso, adianto a meu leitor que a concepção de linguística trazida neste trabalho é a da Linguística Aplicada Crítica, que diante de suas características nos pode oferecer suporte para tratar dos indivíduos como agentes.¹⁰

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) começa a ser considerado pelas políticas educacionais de forma bastante distinta nos últimos 20 anos. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases chega a mencionar a questão, onde a oferta de uma LE ocorre somente a partir do atual 6º ano do Ensino Fundamental. Ainda, a LE pode ser escolhida pela comunidade escolar, as turmas podem ser estabelecidas de acordo com o nível do domínio do idioma por parte dos estudantes (BRASIL, 1996).

O fato de se ter a LI como opcional ou obrigatória em fase de escolarização avançada acarreta consequências que forma um ciclo contraproducente, onde alunos que não aprendem a LI, podem se tornar futuros professores, que, por sua vez, sem formação adequada faz parte de um sistema que pode transformar o processo de ensino –aprendizagem de LI não acessível a todos e, conseqüentemente como forma de exclusão na escola e, depois, na sociedade.

Apresento e analiso neste trabalho o projeto Londrina Global, colocado em prática a partir do ano de 2008, tendo como meta implantar o ensino de LI nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas de todo o município de Londrina, no norte do Paraná. Gimenez; Tanaca; Peres; Oliveira (2013) expõem os objetivos e as etapas de elaboração e execução do projeto. Primeiro, as autoras explicitam que o projeto surgiu, por um lado como tendência de vários países em instaurar o ensino de LI nos primeiros anos de escolarização, como consequência do fenômeno da globalização. Aspecto demonstrado neste trecho de um artigo publicado no site British Council, uma das organizações investidoras em pesquisas relacionadas ao ensino de LI:

¹⁰No próximo capítulo da dissertação abordarei mais precisamente sobre o conceito de Linguística Aplicada Crítica, justificando mais pontualmente a escolha desta linha de pesquisa nesta dissertação.

As decisões para introduzir Inglês no nível primário são frequentemente apresentados em termos de potencial futuro para o país a se envolver em negócios internacionais, com uma população fluente em Inglês. Subjacente a esta é uma suposição de que um início mais cedo, sem dúvida, leva ao aumento da proficiência. A pressão dos pais também pode ser frequentemente um fator influente no processo de tomada de decisão. No entanto, muitas vezes há mais de uma motivação e estes variam entre os países. Por exemplo, a África do Sul vê Inglês como uma ferramenta para o avanço econômico, mas a inclusão de Inglês a nível primário, como uma das 11 línguas oficialmente reconhecidas, também apoia o objetivo de promover o respeito por todas as línguas e melhorar a comunicação entre os grupos étnicos (ENEVER; MOON, 2009, p.2).¹¹

GIMENEZ et.al, (2013) também consideram importante este processo no contexto brasileiro, onde começa-se a pesquisar sobre a possibilidade de políticas linguísticas que regularizem o ensino de LI nos primeiros anos do Ensino Fundamental (SANTOS, 2006; ROCHA, 2006, 2008).

É ainda salientado por Gimenez (2013) que ao apresentar o Projeto para administração da cidade neste período, a relevância que foi dada ao Projeto, consistia em considerar a LI como instrumento que facilitaria o aproveitamento dos advenços da globalização. Assim, os alunos que tivessem contato com a LI desde o início de suas escolarizações, se transformariam em cidadãos que capazes de lidar com os trâmites econômicos globais, favorecendo, conseqüentemente o avanço da cidade.

No caso de "Londrina global", a teoria da mudança orientando as ações foram relacionadas principalmente a questões econômicas, ou seja, a necessidade de mostrar a cidade como um lugar onde a população está conectada ao mundo em geral. O idioma Inglês (como uma ferramenta para acessar os potenciais produtos oferecidas pela globalização) foi visto como uma forma útil de demonstrar essa capacidade (GIMENEZ, 2013, p.346)¹²

O Projeto nasce de ideias que preconizavam o cenário econômico e/ou comercial por parte de estudiosos e políticos que concordavam na necessidade de

¹¹Decisions to introduce English at primary level are often presented in terms of the future potential for the country to engage in international business, with a population fluent in English. Underlying this is an assumption that an earlier start will undoubtedly lead to increased proficiency. Parental pressure may also frequently be an influential factor in the decision-making process. However, there is often more than one motivation and these vary across countries. For example, South Africa views English as a tool for economic advancement, but the inclusion of English at primary level, as one of the 11 officially recognized languages, also supports the aim of promoting respect for all languages and enhancing communication across ethnic groups. (Tradução minha)

¹² In the case of "Londrina Global", the theory of change guiding the actions were mainly related to economic issues, i.e. the need to show case the city as a place where the population is connected to the world at large. The English language (as a tool to access the potential goods offered by globalization) was seen as a useful way to demonstrate this capability (GIMENEZ, 2013, P.346)

potencializar a população diante do promissor mercado internacional (global) investidor no município. E, diante desta perspectiva, o Projeto Londrina Global tece suas diretrizes para o ensino de LI no Ensino Fundamental I.

Na próxima seção apresento alguns dados referentes aos números de escolas, alunos e professores participantes do Projeto, para que seja possível obter uma noção do desenvolvimento e expansão do Projeto Londrina Global.

1.2.1 Projeto Londrina Global Ontem e Hoje

O Projeto nasce em 2008. Na época, a Secretaria de Educação da cidade de Londrina era responsável por 68 escolas na área urbana e 11 na área rural. A princípio não foi possível implantar o projeto em todas as escolas do município. A priori o Projeto começou sua atuação somente nos 4º anos do Ensino Fundamental, com aulas de 50 minutos, semanais. Cada professor atuava entre 5 e 7 escolas. Esta foi a maneira que os organizadores do projeto encontraram para ter tempo de qualificar mais professores com o intuito de atender universalmente as escolas do município. (GIMENEZ; TANACA; PERES; OLIVEIRA, 2013).

Durante o processo de procura por professores capacitados, a Secretaria de Educação identificou 180 professores habilitados em Letras (Inglês), porém poucos estariam à disposição por desempenharem outras funções educacionais, principalmente como gestores. Dessa maneira, somente 29 professores aceitaram participar do curso preparatório. (GIMENEZ et. al, 2013)

Outro aspecto importante a ser informado recai sobre a questão do material didático. Duas professoras, já pesquisadoras da área de ensino de LI para crianças, foram selecionadas para treinarem e elaborarem o material didático, juntamente com as professoras participantes do Projeto. Notória aqui, a preocupação em elaborar um material contextualizado às características e situações cotidianas da cidade de Londrina. A princípio foram confeccionados e distribuídas as primeiras três unidades do material, que, gradualmente foi complementado e atualizado.

Abaixo trago uma atualização dos dados do Projeto fornecidos pela Coordenadora do Projeto e Assessora Técnico Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, que fornecem uma dimensão da extensão do Projeto desde a sua implementação em 2008 até o ano atual.

Tabela 2 - Projeto Londrina Global

PROJETO LONDRINA GLOBAL								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Número de escolas	58	57	35	30	38	30	45	40
Número de professores	29	31	30	28	31	29	44	44
Número de estudantes	5.500	7.494	13.500	8.881	10.000	10.000	14.000	13.664

Tabela 3 - Nº de turmas atendidas Ensino Fundamental I¹³

Nº de Turmas atendidas Ensino Fundamental I				
1º	2º	3º	4º	5º
40	83	193	92	118

A Rede Municipal de Educação de Londrina dispõe de 74 unidades escolares na Zona Urbana (distribuídas nas regiões: leste, oeste, norte, sul e central) e 11 unidades na Zona Rural (Secretaria Municipal de Educação Município de Londrina). Assim, hoje o Projeto Londrina Global atua em exatos 47,05% das escolas da primeira etapa do Ensino Fundamental.

¹³ Importante salientar que os dados atualizados e mostrados nas tabelas 1 e 2, sobre o Projeto Londrina Global foram obtidos através de contato direto, pessoal ou por e-mail, entre mim e a Prof^a Jozélia Jane Corrente Tanaca, coordenadora do Projeto Londrina Global e assessora técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Londrina- PR, a quem devo imenso agradecimento pela disponibilidade e prontidão em me atender e fornecer os dados sempre que precisava, independente do dia da semana ou horário. Os dados apresentados ainda não foram publicados por nenhum outro meio de documento ou artigo.

Estes dados alimentam a maior preocupação quanto o andamento do Projeto. Gimenez (2013) atenta ao fato do não atendimento ao princípio de acesso à educação universal ser um dos principais obstáculos a serem pensados. A autora atribui como causas a falta de infraestrutura das escolas assim como a escassa disposição de professores de LI que atuam no Ensino Fundamental I.

Esta dissertação tem como interesse analisar a instauração de diretrizes relacionadas ao ensino de LI no Ensino Fundamental I do Projeto Londrina Global, pontuando o documento como um fator inédito em relação ao ensino de LI no estado do Paraná. Espero com a análise dos dados obtidos pontuar considerações em relação ao andamento do Projeto Londrina Global, podendo oferecer reflexões quanto o andamento e desenvolvimento do Projeto.¹⁴

1.2.2 O Guia Curricular para a Língua Inglesa (GCLI): Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para professores e gestores

Dedico uma parte do presente trabalho para falar do Guia Curricular para a Língua Inglesa por ser objeto de análise desta dissertação. O Guia representa a tentativa de consolidação de uma diretriz educacional voltada para o ensino de LI nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Etapa do ensino brasileiro esquecida quanto à regulamentação de políticas de ensino de LI.

A própria legislação brasileira no Art. 22 da Lei nº 9.394/96 das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) consolida a importância do acesso irrestrito aos cidadãos brasileiros aos bens culturais através da educação pública.¹⁵

Por outro lado, convivemos com a escassez de diretrizes curriculares especificamente voltadas para a disciplina de LI no Ensino Fundamental I. Fato que pode acentuar a falta de acesso universal das crianças à aprendizagem deste idioma, que nestas contextualizações pode se transformar objeto de exclusão social, conforme declara ROCHA (2012, p.29):

¹⁴ Ressalto que a presente dissertação é o primeiro trabalho em contexto de pós-graduação *strict sensu* que analisa o projeto Londrina Global. Existe um trabalho publicado de Coradim e Tanaca de 2013, onde as autoras revelam dados importantes sobre as reflexões e práticas das docentes participantes do Projeto. Algumas dessas análises serão retomadas em seção futura deste trabalho, com o intuito de fazer considerações com os dados coletados através do questionário aplicado para o desenvolvimento desta dissertação.

¹⁵ Art.22 LDB da Lei nº 9.394/96 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Esse fator, juntamente com tantos outros aspectos limitadores, entre eles a precária formação do professor atuante neste campo (SANTOS, 2006; SHIMOURA, 2005), enfraquecem o processo educativo e intensificam desigualdades, permitindo-nos caracterizar sua concretização em âmbito nacional como excludente (BONETI, 1997) ou, conforme adverte Moita Lopes (2003; 2005a; 2005b), como promotora e mantenedora de desigualdades opressoras, em níveis linguísticos e sociais.

Dessa forma, trago o Guia Curricular, que, apesar de se referir a um único município, representa todo o país quanto a necessidade de suprir a necessidade de acesso à educação de forma igualitária e libertadora.

O GCLI foi disponibilizado em 2013 e redigido por professores e estudantes da Universidade Estadual de Londrina, professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de Londrina, do Núcleo Regional de Educação de Londrina e de escolas municipais da cidade de Rolândia.¹⁶ Esses profissionais se reuniram durante dois anos e meio para a produção das orientações do GCLI. O fato da elaboração do Guia ser feito seja por profissionais da Universidade que pelos profissionais da escola amplia a possibilidade de validade e coerência do documento, já que as vozes atuantes em sala de aula são ouvidas e discutidas com acadêmicos que têm acesso à informações teóricas, estudos e análises que podem ajudar em atestar a realidade educacional em questão de maneira mais ética:

No cenário da relação universidade-escola, parece-nos que essa colaboração começa a surgir, com o intuito de que ambas as instituições possam usufruir da construção conjunta do conhecimento, num momento histórico em que os meios tradicionais já não mais atendem às necessidades da sociedade. Assim, partimos do princípio de que a ética na educação é buscada por ambas as instituições ... (MELLO, 2010, p.97)

Uma das principais abordagens de minha dissertação, como já mencionado anteriormente é analisar GCLI quanto seus princípios em relação à prática docente. Por isso explicito aqui os princípios norteadores do GCLI:

¹⁶O Município de Rolândia, próximo à Londrina, também no norte do Paraná instaura em 2010 a oferta obrigatória da LI no Ensino Fundamental I, já embasada em um documento que direcione e regularize este ensino através da Lei nº 3446/2010. Esta Lei é estudada na Dissertação de mestrado Mariana Gomes Bento de Mello, mestre em Estudos da Linguagem pela UEL em 2013. Seu trabalho será levado em consideração e citado posteriormente no presente trabalho.

Tabela 4 - Princípios que regem o GCLI e prática docente (GCLI, 2013, p.11-12)

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Ludicidade	Atividades lúdicas como brincar, jogar, cantar, ouvir histórias, desenhar, por exemplo, são comuns ao universo infantil e promovem maior participação da criança no processo de ensino-aprendizagem de inglês e o seu desenvolvimento enquanto falante da língua estrangeira.
Da aprendizagem significativa	A aprendizagem significativa se refere ao modo como novas informações se integram ao que o aluno já sabe ou conhece e fazem sentido em relação à realidade que a criança vivencia.
Do currículo em espiral	A organização curricular em espiral permite a retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes etapas da escolarização.
Da totalidade da língua	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.
Da interculturalidade	O aprendizado da língua estrangeira contribui para conscientização de que o uso de uma língua é uma prática cultural e permite o contraste entre a cultura vivida pelo aprendiz e outras culturas associadas à língua que está aprendendo.
Da formação integral	A aprendizagem da língua estrangeira faz parte do desenvolvimento integral da criança e compreende o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.
Da interação	A criança desenvolve-se enquanto sujeito quando tem oportunidade de interagir na língua

Outro aspecto considerado nesta pesquisa é a forma que os professores entrevistados pensam sobre os três grandes desafios elencados no CGLI:

Desafio1: Continuidade da aprendizagem – A continuidade dos estudos no Ensino Fundamental II é uma constante preocupação dos professores de LI. Principalmente quanto o mantimento do objetivo proposto no Ensino Fundamental I quanto à função da linguagem de ensinar o aluno a falar de si e do outro sem ter o aspecto gramatical como principal perspectiva.

Desafio 2: Articulação com diretrizes curriculares oficiais e livros didáticos – Onde o GCLI se pauta nas seguintes questões relacionadas aos princípios que regem a proposta: A) O livro didático contempla a ludicidade? Poderia ser incluída alguma atividade como jogo ou música para dar conta desse princípio? B) O modo como as atividades estão organizadas permite resgatar o que o aluno já sabe, sua vivência com relação ao tópico apresentado? C) Quanto ao currículo em espiral, há uma retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes unidades? O que pode se incluído para que isso aconteça? D) O modo como a língua está sendo apresentada permite explorar aspectos da interculturalidade? Seria possível estabelecer contrastes entre modos de uso da língua apresentados no livro e aqueles empregados pelos alunos? E) As atividades de leitura propostas incluem perguntas que levam ao desenvolvimento do senso crítico?

Desafio 3: Heterogeneidade – Pensar em aspectos didáticos para possibilitar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem para todos, reconfigurando o ambiente de aprendizagem público, onde todos venham a desenvolver suas habilidades linguísticas. (GCLI, 2013, p.46).

Na próxima seção de meu trabalho trago um panorama do conceito de LI como língua mundial e seu ensino como prática translígue. Também transcorro em um aparato teórico que me permite refletir sobre Políticas Linguísticas. Apresentarei algumas perspectivas da Linguística Aplicada Crítica, que constitui um dos pressupostos teóricos fundamentais de meu trabalho que será apresentado no próximo capítulo juntamente com a explicitação da teoria do Ciclo de Políticas de Ball.¹⁷

¹⁷Ao estabelecer relações entre os princípios do GCLI, os desafios pensados e a prática das docentes, retornarei no capítulo que analisarei meus dados ao Ciclo de Políticas de Ball, onde se torna possível criar em um movimento traçado pela teoria, a possibilidade de analisar uma ação educacional através da relação entre as diretrizes envolvidas, desde o contexto das motivações que as fizeram serem pensadas, das práticas das políticas implantadas e as consequências de suas implantações, de modo que se criem possibilidades a serem repensadas. Também reforço que Linguística Aplicada Crítica será, por sua vez fundamentalmente retomada no capítulo de análise de dados, pois suas lentes permitirão enxergar meus dados de forma condizente ao que discutirei neste trabalho no que tange o ensino reflexivo de LI.

CAPÍTULO 2

CARREGANDO OS VAGÕES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Figura 4 - Inauguração da estação ferroviária de Londrina 1935.



Disponível em : www.cidadedelondrina.com.br
Acesso em: Janeiro de 2016

“- A primeira geração de Londrina morou em ranchos de palmito mas eram gente com alma de ferro, gente de palavra, que não se quebrava, com uma fé que tudo vencia. A segunda geração mora em casas de madeira, com alma de pedra, pois já não confiam uns nos outros, não se ajudam como todos se ajudavam aqui nos primeiros dias, onde todos empurravam juntos e iam em frente. Agora, já temos a terceira geração, de gente que chegou de trem, pisando em ruas e calçadas e encontrando conforto, gente que mora em casas de alvenaria mas tem alma de papel, que qualquer vento muda e onde qualquer borracha apaga.”(Terra Vermelha, p. 314)

No presente capítulo trago meu aparato teórico dividido em três subseções assim organizadas:

Tabela 5 - Organização capítulo sobre aparato teórico

<p>2.1 Língua Inglesa como prática translingue.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trago definições dadas à LI como consequência do advento da globalização; • Justifico a utilização da LI como prática translingue, através das idéias de Rocha (2010) quanto o ensino de LI no Ensino Fundamental 1; • Uso Bakhtin para fundamentar as consequências da concepção da língua dentro de um modelo de objetivismo abstrato; • Utilizo Pennycook (2001) para compreender a globalização, considerando os movimentos locais oriundos do fenômeno global; • Trago Canagarajah (2013) com sua visão da LI como prática translingue, colocando a visão crítica em âmbito educacional para discutir através de uma visão crítica as normatizações da língua.
<p>2.2 Políticas Linguísticas sob as lentes da Linguística Aplicada Crítica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enxergo as políticas linguísticas através de lentes críticas para pontuar uma prática educativa progressista; • Menciono Freire (1996) e Rajagopalan (2013) para me referir à Pedagogia Crítica; • Elaboro o tripé Pedagogia-Práxis Crítica-Linguística Aplicada como uma junção de ideologias que pode favorecer um processo de ensino – aprendizagem de LI como troca de cultura e formação de identidade; • Utilizo as definições de Pennycook (2001) e de Vo Daí Quang (2007) para elucidar as características da LAC e seus interesses e aspectos centrais; • Através das ideologias linguísticas de Canagarajah (2013), enquadro a criticidade dentro das abordagens que competem essas ideologias.
<p>2.3 Ciclo de Políticas de Ball</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pontuo a importância de pensar dialogicamente diante da abordagem do ciclo de políticas; • Traço um panorama da constituição das políticas educacionais no Brasil; • Referencio com Mainardes e Gandin (2013) para caracterizar o Ciclo de Políticas de Ball e especificar os seus contextos; • Faço relações entre os contextos do Ciclo de Políticas de Ball e o ensino de LI nos

	<p>primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elucido alguns exemplos de documentos estrangeiros no que tange o ensino de LI nos primeiros anos da educação; • Exemplifico o caso de Rolândia –PR, onde uma diretriz foi traçada para o ensino de LI na primeira etapa do Ensino Fundamental do município. Referencio com Mello (2013) • Utilizo Corantim e Tanaca (2014) para mostrar a análise que fazem do Projeto Londrina Global, quanto suas considerações da linguagem como interação humana e construto social.
--	--

A utilização desses três subsídios teóricos me dá a possibilidade de relacioná-los diante de uma perspectiva educacional que adotei e acredito diante de minhas leituras e minha prática docente. Trago teorias que fazem parte de meu olhar crítico como professora de LI. ROCHA (2007) resume minhas perspectivas educacionais como professora de LI atuante no Ensino Fundamental:

(...) ensinar LE nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental brasileiro é, através do trabalho com a inter e a multiculturalidade, buscar auxiliar a criança a construir um caminho que a ajude a ampliar o conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica das diferenças, a integrá-la no mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortalecer sua auto-estima e seus valores, capacitando-a a agir, a comunicar em LE na sociedade plurilíngüe e pluricultural em que está inserida, assegurando-lhe igualdade de oportunidade, também no que se refere ao direito a esse ensino. (ROCHA, 2007, p.82)

Ponto aparatos que me fazem pensar em outros contextos e no meu contexto de ensino e de políticas que regem minha prática docente. Enfim, justifico minha escolha teórica antes de apresentá-la pontualmente como ideias que se associam e complementam, tornando minha reflexão nesta dissertação mais coerente diante de uma educação libertadora e que promova de fato a tentativa de incluir todos em uma mesma oportunidade de aprendizagem.

2.1 LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA TRANSLINGUE

Enxergar a LI como prática translingue tem recebido atenção particular recentemente. Segundo Canagarajah (2013) esse interesse é consequência de situações que ocorrem na sociedade como a globalização, os movimentos migratórios, a comunicação digital, as abrangentes redes de trabalho. Todos acontecimentos que dependem de um intenso contato linguístico.

Ao abordar o termo prática translingue discorro sobre a definição de língua como prática dada por Pennycook (2010). O autor pontua que considerar a língua como prática tira o foco da língua como um sistema autônomo, que existe antes de seu uso e releva a língua como produto de práticas sociais: falar de práticas da língua, portanto é se distanciar de tentativas de apreender a língua como um sistema, mas investigar o fazer da língua como atividade social, regulada por contextos sociais não por sistemas pré-estabelecidos. (Pennycook, 2010, p.9)¹⁸

A LI, segundo os estudiosos tem representado essa língua de contato, já que está inserida no contexto da globalização pós-moderna. O contato intenso e rápido em LI entre pessoas de diversas origens linguísticas e culturais traz à LI mudanças relativas à forma como é falada, entendida e escrita. Como consequência surgem definições para a LI como “*World Englishes*”, como Língua Franca, como Língua Internacional.

Esboço algumas características de cada uma dessas denominações dadas à LI, com o intuito de justificar minha escolha de adotar neste trabalho a LI como prática translingue. Utilizo aqui as definições de Canagarajah (2013) que, em sua obra “*Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*” dedica o terceiro capítulo do livro fazendo a distinção entre esses “tipos” de abordagem da LI para depois explicar sobre as características translingues da LI.

Tabela 6 - Definições para LI segundo Canagarajah (2013)

<i>World Englishes</i>
<ul style="list-style-type: none"> • É o modo mais recente e mais popular de abordar as maneiras de definir a LI, diante de suas mudanças em decorrência do contato com outras línguas e culturas. • Mostra que a LI não é monolítica, mas reúne características complexas de múltiplas

¹⁸ To talk of language practices, therefore, is to move away from the attempts to capture language as a system, and instead to investigate the doing of language as social activity, regulated as much by social contexts as by underlying systems. (PENNYCOOK, 2010, p. 9)

variedades.

- Considera que cada variedade local tem seu próprio sistema e normas. Dessa maneira não são línguas “quebradas” ou “deficientes”, somente apresenta normas diferentes dos falantes nativos da LI.
- O *WE* não vai muito além no que tange pluralizar e refletir a LI nas dinâmicas de mudanças dentro das comunidades de prática da língua. A construção desse modelo em termos de estados-nação ignora as variações atualmente existentes e acabam se orientando a uma direção monolinguista.

Inglês como Língua Internacional

- Canagarajah vê o modelo de LI como Língua Internacional como um certo avanço do modelo anterior pela acomodação que o modelo oferece de todas as variedades de inglês em um mesmo plano não hierárquico.
- Nos contextos onde a LI como Língua Internacional pode ser usada como em âmbitos econômicos, comerciais e industriais, necessita-se de negociação dos usos das normas da LI, onde um sistema normativo não pode ser valorizado e imposto aos outros.
- A comunicação ocorre em situações de contato entre as variações da LI que são negociadas e envolvidas em uma comunicação translocal.

Inglês como Língua Franca

- Segundo Canagarajah (2013) o modelo de LI como Língua Franca valoriza a criatividade de falantes não nativos no que se refere o trato com as normas como uma co-construção de estruturas advindas de outras línguas. As normas emergentes são construídas fora das vigências das regras dos falantes nativos da língua.
- Ainda para Canagarajah este é um modelo que começa a favorecer práticas translingues, pois reconhece que as práticas interpessoais são importantes como o compartilhamento de diferentes normas gramaticais.
- Canagarajah admite que a consideração da LI como Língua Franca ainda apresenta falta de clareza, porém é um modelo que trata a LI como uma língua de contato, mostrando que os falantes multilíngues de LI são capazes de alcançar maior inteligibilidade e sentido, apesar dos desvios da norma dos falantes nativos. Eles adquirem uma forma de competência influenciada por modelos de multicompetência.

Inglês como Prática Translingue

- O autor enfatiza sua orientação quanto à consideração da LI como língua de contato e

por isso, justifica sua escolha pela abordagem da LI como prática translingue. Ele considera os usos, ou práticas, como primordiais e as normas gramaticais como emergentes nesse contexto.

- Assume-se a possibilidade de diversidade, mas, ao mesmo tempo de conservação das identidades locais das pessoas durante os encontros entre as zonas de contato.
- Segundo Canagarajah, como consequência desse contraste entre conservação e diversidade tem-se a possibilidade de identificar e criar estratégias quanto às diferenças de poder que ocorrem nesses processos de comunicação.
- A perspectiva translingue da LI trata a diversidade como orientação do estudo da LI. É um modelo que desafia os outros no que diz respeito o compartilhamento e a aceitação das diversas normas existentes em diferentes níveis requeridos em uma comunicação de sucesso entre falantes multilíngues.

Diante das considerações de Canagarajah (2013) em relação às definições da LI quanto sua utilização como língua de comunicação internacional com o advento da globalização, reitero e justifico minha escolha em pontuar neste trabalho a LI como prática translingue, no contexto de ensino-aprendizagem de LI.

Ao tratar na presente dissertação sobre ensino de LI nos primeiros anos do Ensino Fundamental torna-se indispensável pensar na função da LI como prática social e local (ROCHA, 2015) que dê condições para uma educação linguística que não seja pautada somente em sistematizações e normas. Por isso, retenho a necessidade de utilizar o translinguismo como lentes de análise da LI, pois assim torna-se possível enxergar a LI dentro do dinamismo oriundo da heterogeneidade que os falantes trazem consigo, conforme suas diversas origens culturais e linguísticas.

O que eu retenho importante é olhar para a LI como objeto de ensino que priorize o contato entre as diversidades. Acredito no ensino de LI que possibilite ao aluno refletir sobre o mundo e sobre si mesmo. Que ele seja capaz de abranger suas visões e de re(construir) seus valores durante seu contato com as línguas que trazem consigo identidades e culturas diversas.

Colocar o translinguismo no âmbito de ensino de LI remete minhas reflexões às perspectivas dialógicas bakhtinianas, pois me permite abordar a educação linguística voltada para a formação cidadã no mundo atual. Partindo do pressuposto de

Bakhtin (1988 [1934-35]) de que as relações sociais ocorrem, em todas as suas instâncias por meio da linguagem que se materializa na comunicação dialógica.

Segundo Rocha (2012) o dialogismo Bakhtiniano pode trazer algumas contribuições para a língua inglesa no início da escolarização básica:

A meu ver, uma das mais expressivas contribuições do enfoque enunciativo-discursivo bakhtiniano para o ensino de língua inglesa na escola regular pública, reconhecidamente pouco efetivo por uma gama variada de razões (MONTE MÓR, 2009), é que esse enfoque notadamente se contrapõe a toda e qualquer visão que, ao desvincular a linguagem de sua realidade material, acaba por conferir-lhe uma natureza autônoma, estática, normatizada, restrita e idealizada, como ocorre, por exemplo, em vertentes estruturalistas (...). (ROCHA, 2012, p.43)

Corroboro com Rocha ao associar o ensino de LI à perspectiva dialógica, pois somente diante desta visão posso afirmar o conceito de LI vista como prática translingue. Seja o dialogismo que a visão da LI como prática translingue permitem considera o processo de ensino-aprendizagem de LI como uma forma de ter como principal relevância a noção de tamanha diversidade e compreensão do fenômeno globalizado que tem como ferramenta a instauração de uma língua que permita que os contatos aconteçam em prol do respeito e troca entre heterogeneidades.

Segundo Bakhtin (2006) a linguística se volta para o estudo da palavra estrangeira por ser consciente do papel histórico que a palavra estrangeira desempenhou no processo de formação das civilizações da história:

A palavra estrangeira foi, efetivamente, o veículo da civilização, da cultura, da religião, da organização política (os sumérios em relação aos semitas babilônicos; os jaféticos em relação aos helenos; Roma, o cristianismo, em relação aos eslavos do leste, etc.). (BAKHTIN, 2006, p.102)

Ao mesmo tempo, o autor alega o importante papel da palavra estrangeira fundida com a ideia “de poder, de santidade, de verdade” e alega o risco que a linguística muitas vezes apresenta de ser também escravizada pela palavra estrangeira, podendo trazer à tona análises históricas que excluem interpretações corretas da mesma, direcionadas à intercomunicação entre povos e culturas, deixando transparecer apenas o caráter imperativo econômico destas palavras.

Apesar de ter escrito isso em 1929 em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin configura uma realidade bastante atual em relação à LI dentro do

processo de globalização. Uma língua que reforça a potência e monopólio econômico e cultural de um país que se tornou a maior força mundial. Estudada e considerada por muito tempo em seus aspectos sistemáticos, estruturais e fonéticos como algo a ser alcançado como condição de um falante perfeito e respeitado na sociedade por falar uma língua estrangeira atrelada ao sucesso profissional e econômico, mas que, ao mesmo tempo sucumbe qualquer identidade e ideologia do sujeito que aprende uma determinada língua.

De acordo com Bakhtin (2006) pensar em uma língua diante da concepção de um objetivismo abstrato leva a elucidar os seguintes pontos em relação à palavra estrangeira:

- A prevalência do fator normativo e estável prevalece sobre o caráter imutável – o indivíduo compreende sua língua e uma língua estrangeira a partir do contexto que a utiliza. Os aspectos sistemáticos e decifracionais são importantes, mas o que torna seu uso real e palpável é a contextualização de sua aprendizagem e uso.

- Na prevalência do abstrato sobre o concreto, a “enunciação monológica fechada”, se destaca isolamento que rompe as relações entre a palavra e a evolução histórica da língua, que, por sua vez deve ser considerada dentro de seu contexto histórico real.

- Quanto ao fato do sistemático abstrato prevalecer sobre a verdade histórica, tem-se a ênfase no formalismo e no sistematismo, como consequência da consideração da língua como algo acabado, imutável e completo.

- As formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto, trazendo para a linguística a característica de abordar enunciações limitadas e isoladas, ignorando qualquer reflexão que advenha de situações externas, deixando para outras áreas de estudos enunciações mais complexas ou mais completas.

- A substituição da dinâmica da fala pela reificação do elemento linguístico isolado, fazendo com a que história da língua considere somente as formas linguísticas isoladas, considerando, por exemplo somente os aspectos fonológicos de uma língua, sem que haja conflitos entre língua e contexto histórico, sem que haja consideração do mundo anterior e atual onde a língua está inserida.

- A valorização da univocidade da palavra do que polissemia e plurivalência vivas, onde esquece-se de relacionar a unicidade das palavras quanto significado e univocidade fonética. O instrumento que pode promover esta relação é a dialética, que ajuda a entender a palavra diante da associação entre sua unicidade e a realidade na qual está inserida.

- Representação da linguagem como produto acabado, que se transmite de geração em geração, onde se considera a unicidade da palavra ao invés da pluralidade de suas significações. No que tange a língua estrangeira enfatiza-se o ato de sempre procurar uma tradução isolada e fiel para determinada palavra em outra língua, como que achar um sentido único para ela fosse o objetivo para se comunicar.

- A incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua, que exclui a possibilidade de associação entre a consciência do locutor com o processo de evolução histórica, impedindo a dialética que contribuição à formação de uma responsabilidade linguística dos indivíduos.

Abaixo sintetizo as ideias e dicotomias bakhtinianas em relação às considerações sobre língua, focando a língua estrangeira.

Tabela 7 - Dicotomias sobre língua (gem) segundo Bakhtin

<i>Palavra estrangeira</i>	
Normativo, estável	Mutável
Abstrato	Concreto
Sistemático Abstrato	Verdade Histórica
Elementos	Conjunto
Isolamento elemento lingüístico	Dinâmica da fala
Univocidade	Polissemia/Plurivalência

Remeto as colocações bakhtinianas à relevância de se pensar em políticas linguísticas que tenham como premissa a enunciação, que, sendo de natureza social, permite a seguinte concepção de linguagem:

(...) a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos de discurso envolvidos. Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo. (BRAIT, 2012, p. 65)

Fazer ou pensar em políticas linguísticas que, por sua vez são vistas sob lentes sociais, históricas e discursivas requer levar em consideração as situações mundiais no que tange a tentativa de pensar a LE oficialmente ou legalmente, de forma local, porém global, de forma individual, porém em sua coletividade, de forma abstrata porém em sua

aplicação no cotidiano real e completo. Retomo a reflexão da Negociação Linguística feita por Canagarajah (2013), que, juntamente com as considerações discursivas, me permite pensar em troca, e em políticas que formam forças centrífugas em prol de legislações que levem em consideração a infinita diversidade humana representada por uma língua internacional.

Segundo Canagarajah (2013), na atualidade, é importante levar em conta o conceito de globalização pós-moderna, a qual celebra a mobilidade e a diversidade. Na visão do autor, cria-se um espaço que facilita as relações sociais através das fronteiras ou áreas de contatos entre os povos e, assim, as línguas se relacionam umas com as outras de modo fluido e, portanto, tornam-se mais híbridas em sua forma.

Ao falar sobre a perspectiva translingue Canagarajah (2013) evidencia a língua como forma de práticas comunicativas e não como estruturas estáveis. Dessa forma, pensar na comunicação nessa abordagem é se contrapor ao entendimento de língua como um sistema de códigos pré-estabelecidos ou como um conjunto de normas estático e autossuficiente:

O alinhamento, nessas condições, envolve um esforço mútuo, não assimétrico, e uma predisposição ao entendimento, uma vez que a diferença e a mistura são tomadas como princípios constitutivos de qualquer prática comunicativa. A comunicação, nesse sentido, deixa de ser controlada por noções estáticas de certo e errado julgadas e estabelecidas de modo Ensino de língua estrangeira como prática translíngue abstrato e abstraído do contexto sócio-histórico e contingencial, mas vistas como emergentes da própria prática. (ROCHA, MACIEL 2015, p.425)

Os autores, através da citação acima evidenciam a importância de ensinar a LI através de abordagens mais abertas, que questionem a normatização da língua como um modelo já estabelecido e sistemático. Apresentar uma língua como um processo finito e perfeito acarreta ao aluno a limitação de suas capacidades de refletir e de expor sua personalidade linguística.

Pennycook (2010) ao tratar da língua como prática local também remete suas considerações da língua como atividade social, muito além de um sistema fechado e concluído de normas e estruturas:

Olhar a língua como prática é enxergá-la como uma atividade ao invés de uma estrutura, como algo que fazemos ao invés de um sistema que esboçamos, como um material parte da vida social e cultural ao invés de uma identidade abstrata. Como Bourdieu (1977) nos lembra, práticas são ações com história, sugerindo que quando pensamos em termos de práticas de linguagem precisamos levar em consideração seja espaço, história e localização. Tradução minha.¹⁹

Segundo o autor, a globalização precisa ser entendida não somente como reações aos movimentos globais, mas precisa considerar os movimentos locais oriundos do fenômeno global. Olha em âmbito global e desconsiderar as realidades locais leva a reforçar o fenômeno da globalização como algo homogêneo sem levar em conta os conflitos, tradições e autenticidades que devem ser preservadas nas localidades. (PENNYCOOK, 2010).

Remeto minha pesquisa ao texto de Canagarajah (2013) intitulado “*Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*”, pois retenho que seja um texto fundamental para a definição de LI como prática translíngue. Primeiramente apresento algumas características que o autor dá ao translinguismo e sua relação com o ensino de LI.

A reflexão sobre a consideração do aspecto translíngue no ensino de LE começa pela percepção das conseqüências de uma época globalizada que apresenta as conexões transnacionais reconfiguradas, segundo Canagarajah. O autor considera a relação entre os acontecimentos e seus contextos históricos, culturais e ideológicos. Por isso, retém que se as práticas de ensino de LI forem pautadas em ações positivistas, estruturalistas, monolíticas, a circulação de discursos autoritários e opressores será facilitada:

A prática translíngue em situações de uso e aprendizagem de uma LE, realiza-se como uma estratégia de resistência que ocorre a partir da própria prática, revelando-se um exercício de agência e localidade, dinâmico e transformador, pelo qual os participantes, embora conscientes dos códigos dominantes criticamente exercem seu direito de imprimir suas línguas (sociais), suas vozes, suas subjetividades e identidades. (ROCHA; MACIEL, 2015, p.432)

Diante das considerações levantadas, acredito que para Canagarajah (2013) aplicar a prática translíngue em âmbito educacional refere-se em formar no trajeto educacional uma visão crítica diante das normatizações, sistematizações da língua.

¹⁹ To look at language as a practice is to view language as an activity rather than a structure, as something we do rather than a system we draw on, as a material part of social and culture life rather than an abstract entity. As Bourdieu (1977) reminds us, practices are actions with a history, suggesting that when we think in terms of language practices, we need to account for both time and space, history and location. (PENNYCOOK, 2010, p.2)

Desenvolvendo um posicionamento crítico, os alunos passam a ser capazes de questionar a não abordagem da diversidade existente nas relações estabelecidas através dos usos da linguagem. Fortalecer essa postura crítica, segundo o autor, possibilita a utilização da linguagem em contextos específicos, sem que haja tentativas de sistematizar ou normatizar as heterogeneidades dessas relações linguísticas.

Canagarajah (2013) ao tratar do posicionamento translingue em sala de aula menciona a Pedagogia Dialógica de HALASEK (1999) no que tange o desafio de transformar a sala de aula em espaços de aprendizagem através do que ele chama de “Socialização translingue” que surge da prática social contextualizada globalmente.

Segundo o autor, para que a “socialização translingue” ocorra é necessário um conjunto de estratégias advindas do que ele define de “competência normativa”. O desenvolvimento desta competência atribui um alinhamento dos diversos aspectos existentes das necessidades de comunicação das pessoas. Ao mesmo tempo, o autor reforça que alinhamento não corresponde à normatização das heterogeneidades existentes, somente implica em uma participação agentiva e crítica em busca da consciência de aspectos identitários e culturais que estão presentes em cada situação das práticas sociais.

Canagarajah trata especificadamente do translanguismo como Pedagogia, no que tange colocar em prática uma Pedagogia que tenha como premissa o dialogismo e o translanguismo enquadrados no objetivo de tratar a diferença, a incerteza e a imprevisibilidade. Dessa maneira, expande-se a possibilidade de lidar com reflexões voltadas à formação cidadã no mundo contemporâneo. Ilustro essa concepção com outro excerto de Rocha e Maciel (2015):

Nesse sentido, a educação linguística, mais especificamente, evidencia-se um processo constituído por motivos anarquicamente transgressores (FOUST, 2010), de constante deslocamento e questionamento acerca de todo e qualquer sintonia de representações e conhecimentos, incluindo-se as próprias noções de cidadania, justiça e democracia. (ROCHA; MACIEL, 2015, p.435)

Importante reforçar a concepção de Pennycook (2010) sobre a questão da representação da língua como prática local. Segundo o estudioso a estrutura da língua nasce como a prática local. Daí a importância de se reverter os modos de como os estudos sobre a língua têm geralmente privilegiado a estrutura da língua sobre sua atividade social. Portanto, lançar a língua como prática é entender que a estrutura deriva das atividades repetidas no dia-a-dia.

Canagarajah (2007) faz uma observação similar ao elucidar que a LI como Língua Franca não pode ser entendida fora de sua prática real. Para o autor a língua não é muito localizada na mente do falante, mas é um processo social constantemente reconstruído de acordo com os fatores ambientais.

Trago as concepções de Canagarajah (2013), Pennycook (2007) e as considerações de Rocha e Maciel (2015) sobre a prática translingue e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI por serem abordagens que permitem conciliar o desenvolvimento da criticidade à linguagem. Por isso, na próxima seção trato da Linguística Aplicada Crítica (LAC) como abordagem que pode acolher as perspectivas de língua associada aos falantes, suas histórias, suas culturas, seus lugares e ideologias para refletir sobre políticas linguísticas no que tange o ensino de LI nos primeiros anos de escolarização no Brasil.

2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS SOB AS LENTES DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

Tratar sobre políticas linguísticas através de uma lente crítica nos leva a trazer à tona inquietações vividas seja em espaços acadêmicos que em sala de aula. Lançar um olhar crítico, segundo Freire (1996), produz inquietações que são frutos da curiosidade

como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2011, p.32)

Segundo o estudioso, para ensinarmos é preciso que sejamos críticos para sairmos de uma esfera baseada na ingenuidade, pautada por sua vez a aspectos do senso comum que podem, muitas vezes não suprir a curiosidade epistemológica, que constitui um dos pilares da prática educativa - progressista²⁰. Por isso, segundo Freire (1996), ensinar exige criticidade.

²⁰Os Pressupostos da Metodologia Progressista levam em consideração o indivíduo como ser que constrói a sua própria história. Consiste em desenvolver atividades de ensino, nas quais, o centro do processo não é o professor, mas o aluno que se torna sujeito de seu aprendizado. Os interesses, os temas e as problemáticas do cotidiano do aluno, nesta perspectiva, devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar. O conhecimento deve ir além da definição, classificação, descrição e estabelecimento de correlações dos fenômenos da realidade social. Sendo assim, é uma das tarefas do educador explicitar as problemáticas sociais concretas e contextualizá-las, de modo a desmontar pré-noções e preconceitos que sempre dificultam o

Rajagopalan (2013) retoma o conceito de Freire sobre Pedagogo crítico: (...) é, em outras palavras, um ativista, um militante, movido por um certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência. (RAJAGOPALAN, 2013, p.108)

O estudioso aborda esta definição ao chamar a atenção da academia, no que se refere à Linguística Aplicada, quanto à necessidade de se desmistificar o rótulo de nobreza de uma disciplina institucionalizada, que trata da linguagem humana, ainda de forma desprendida do contexto social e da prática. Rajagopalan (2013) chama a atenção à necessidade da Linguística Aplicada se aliar à Pedagogia Crítica, “abrindo mão de uma série de posicionamentos equivocados que ainda se acham incrustados no meio acadêmico” (RAJAGOPALAN, 2013, p.110)

Sob esta perspectiva a Linguística aliada à Pedagogia crítica pode ajudar a lidar com tantas identidades que sofrem transformação instantânea desprendendo-se de modelos estruturalistas que tratam as línguas, os saberes e suas aplicações como algo independente, que consideram tais identidades como fixas e imutáveis:

(...) a pedagogia crítica para os nossos tempos necessariamente terá que levar em conta o fato de que estamos lidando com identidades em rápida transformação. No caso específico da linguística aplicada, isso quer dizer que já não há mais desculpas para não adotarmos uma postura crítica em relação às teorias que advêm das áreas como a linguística que tradicionalmente forneceram o embasamento teórico sem que houvesse qualquer possibilidade de uma interrogação crítica sobre o mesmo. (RAJAGOPALAN, 2003, p.114)

Retenho a opinião de Freire ao considerar a prática docente além do estar em sala de aula. Considero a visão política que nos permite enxergar a prática docente como um vasto campo de mobilização de conhecimentos e vontades que podem levar à mudanças que minimalizem a opressão e exclusão dos indivíduos.

Como professora, educadora e pesquisadora do campo da Linguística Aplicada encontro nestas definições o tripé da minha crença da prática docente no que tange o ensino de Língua Inglesa como prática translingue: Pedagogia – Práxis Crítica – Linguística Aplicada. E ainda diante deste tripé me ancoro na Linguística Aplicada Crítica (LAC) como

desenvolvimento da autonomia intelectual e de ações políticas direcionadas para uma transformação social. O ensino deve ser encaminhado de modo que a dialética dos fenômenos sociais seja explicada e entendida para além do senso comum, uma síntese que favoreça a leitura das sociedades à luz do conhecimento científico.(BEHRENS, 2005)

possível reunidora destas ideologias para favorecer um processo de ensino-aprendizagem do inglês, detentora de oportunidades de saberes, de troca de culturas e formação de identidades.

Explicito algumas características da LAC segundo QUANG (2007). De acordo com o estudioso, a perspectiva da LAC remete à noção de práxis como um caminho que vai além da dicotomia entre teoria e prática. É pontuada aqui a importância de considerar as micro-relações da Linguística Aplicada com as macro-relações da sociedade.

Para o autor, a criticidade é utilizada diante da necessidade de uma forma crítica de investigação social. Dessa forma, a LAC é colocada como constante questionamento de pressupostos ou colocações já pré estabelecidas. Assim, a LAC assume um papel de eticamente argumentar preferências e modelos.

WIDDOWSON (1999) coloca a LAC como uma versão forte da Linguística Aplicada (LA), marcada por uma cobertura mais ampla, de forma interdisciplinar e com maior grau de autonomia. Segundo esse ponto de vista, a LA é uma área de trabalho que lida com a língua em um cenário profissional, como tradução, falas patológicas, alfabetização, língua e educação. Não é somente aplicar o conhecimento linguístico nesses cenários, mas o domínio de um trabalho que se baseia, mas não dependa de áreas como a sociologia, educação, antropologia, estudos culturais e psicológicos. A LAC adiciona novos domínios a esses. Conseqüentemente, os linguistas aplicados críticos precisam relacionar aspectos da LA a aspectos sociais, culturais e domínios políticos.

Ainda segundo o autor, um dos desafios – chave para os lingüistas aplicados é encontrar caminhos que mapeiem as micro e macro relações, meios de entender a relação entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe e discursos da sala de aula, tradições, conversações, aquisição de segunda língua, textos midiáticos.

Para QUANG (2007) diante dessas considerações pode-se levantar uma questão principal: Como as situações que mapeiam a prática em sala de aula são relacionadas à ampliação cultural, social e relações políticas? Um ponto de partida seria reconhecer que não é suficiente estabelecer conexões entre micro relações de língua contextualizadas e macro relações de investigação social. O principal é esboçar essas conexões dentro de uma abordagem crítica das relações sociais. Os lingüistas aplicados críticos não devem apenas relacionar o contexto da linguagem ao contexto social, mas fazer isso através de um ponto de vista que enxerga as relações sociais como problemáticas.

Para exemplificar tal colocação, QUANG (2007) alega que muitos trabalhos em sociolingüística, tendem a ver as relações sociais ainda como estáticas. Um sociolingüista

crítico, por sua vez, está preocupado com caminhos críticos nos quais a língua perpetua relações sociais injustas:

Um elemento central da linguística aplicada crítica, portanto, é uma forma de explorar a linguagem em conteúdos sociais que vai além de meras correlações entre linguagem e sociedade e, em vez disso, levanta questões mais críticas a ver com acessibilidade, energia, disparidade, desejo e resistência. Também insiste em uma compreensão histórica das relações sociais como são. (QUANG, 2007, p.38)²¹

Portanto, considera-se o trabalho crítico como um compromisso com questões de desigualdade, injustiça, direitos, ofensas. O trabalho baseado em uma reflexão crítica toma a desigualdade social e a transformação social como centro do trabalho.

Para tanto, ainda segundo QUANG, é preciso o desenvolvimento de uma autorreflexão que permita a consideração da noção de crítico como consciência dos limites do saber. Estabelecer o sentido de humildade é conhecer os limites do próprio conhecimento. O linguista aplicado crítico nunca deve se colocar ortodoxamente, nem prescrever novos modelos e procedimentos, mas deve levantar novas e difíceis perguntas sobre conhecimento, política e ética.

Pennycook (2001) apresenta uma correlação que nos permite entender os interesses e os aspectos centrais da LAC:

Tabela 8 - Interesses e aspectos centrais da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001)

Interesses	Aspectos Centrais
Sólida visão da LA	Interdisciplinaridade e autonomia
Visão praxiológica	Pensamento, desejo e ação integrada como práxis
Campo de trabalho crítico	Trabalho voltado para a transformação social
Cobertura de relações micro e macro	Relação dos aspectos da LA com domínios sociais, culturais e políticos mais amplos.
Questionamento social crítico	Questões de acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência.

²¹ A central element of critical applied linguistics, therefore, is a way of exploring language in social contents that goes beyond mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with Access, Power, disparity, desire, and resistance. It also insists on a historical understanding of how social relations came to be the way they are. (VO DAI QUANG, 2007, p.38)

Diálogo com a Teoria Crítica	Questões de desigualdade, justiça, direitos e compaixão.
Problematização de práticas naturalizadas	Constante problematização de práticas naturalizadas
Autoquestionamento	Constante questionamento de seus próprios interesses e domínios

Freitas (2012) em um artigo utiliza a seguinte citação para refletir sobre as relações estabelecidas por Pennycook:

Como se pode perceber, a Linguística Aplicada Crítica pretende se engajar em um trabalho de ação política, tornando-se intrinsecamente crítica no sentido Educando para transgredir de ser politicamente comprometida e desafiadora (COOK, 2003). Todavia, faz-se necessário dizer que, no contexto de ensino e aprendizagem de LE/inglês, essa proposta de educação requer atitudes transgressivas por parte dos(as) professores(as), os(as) quais terão de derrubar as fronteiras disciplinares que separam o seu trabalho de questões sociais mais amplas (PENNYCOOK, 2006). A título de exemplo, será preciso refletir sobre as várias formas de manifestação da cultura, trazendo à tona a problemática da relação masculino-feminino, branco(a)-negro(a), heterossexualhomossexual, rico(a)-pobre, entre outras, pois é esse desvelamento/conflito que desencadeará no(a) aluno(a) um processo de reflexão sobre a “construção da subjetividade no mundo contemporâneo e permeado de tensões, especialmente quando se depara com assuntos considerados, até então, tabus” (FREITAS, 2012, p.82 apud SCHUMAHER, 2004, p. 107).

Formar cidadãos capazes de criticar, refletir e atuar faz parte de premissas da maioria das diretrizes nacionais e internacionais de ensino, seja nas áreas linguísticas, matemáticas e biológicas. Formar identidades críticas no que tange o aspecto linguístico pode ser um processo, que, segundo Canagarajah (2013) representa as etapas que vivenciamos como professores e aprendizes. E, como consequência, o que vivenciamos faz parte das ideologias que retemos que, por sua vez, deveriam caracterizar as ideologias políticas, mesmo as políticas linguísticas.

Segundo o autor, existem várias abordagens quando nos referimos às ideologias linguísticas. Primeiro Canagarajah (2013) expõe uma abordagem denominada como *Modernismo Emancipatório*, pautada em análises objetivas e racionais, onde as políticas linguísticas são tratadas de forma descontextualizada, dando a entender que qualquer que qualquer ideologia pode ser considerada correta ou incorreta em qualquer época ou lugar. Por outro lado, existe a abordagem chamada de práxis crítica por Pennycook (2001) que

orienta diferentes modelos de ideologias linguísticas a práticas sociais e culturais vigentes, redefinindo as ideologias políticas e linguísticas de acordo com o contexto. Dessa forma, as pessoas transitam de ideologias a outras, de acordo com o contexto e a época onde atuam, tendo a oportunidade de reconfigurarem suas experiências e interesses. Dentro desta abordagem crítica, Canagarajah (2013) definiu três orientações para políticas linguísticas de acordo com sua própria experiência como acadêmico.

Ao tratar da *Reprodução Linguística*, o autor exemplifica situações onde a aprendizagem da LI gira em torno de necessidades comerciais visando o desenvolvimento econômico de um país, como por exemplo Sri Lanka, que como colônia inglesa tem o ensino de LI imposto como língua dominante, como ferramenta essencial para conseguir progresso. A subjetividade humana sempre é tratada por políticas linguísticas que postulam pensamentos e comportamentos completamente condicionados. A abordagem de Reprodução Linguística é descrita através das seguintes premissas: a subjetividade forçada, onde as identidades são condicionadas pela língua que produz valores e comportamentos previstos; o determinismo linguístico, que cada sistema linguístico é informado por sistemas ideologicamente homogêneos; e o condicionamento local, onde os interesses dominantes modulam os grupos sociais e suas relações.

Depois, Canagarajah (2013) descreve o *Hibridismo Linguístico* como abordagem que reconhece que os sujeitos oprimidos tem capacidade de agência e consciência. Ou seja, são indivíduos resistentes a definições únicas de identidade, língua e espaços sociais. São indivíduos abertos à diversidade e às identidades plurais. Nesta abordagem, a transculturalidade permite trazer as possibilidades da língua de fazer com que os estudantes sejam capazes de permitir a troca de diferentes valores e identidades. É uma abordagem que apresenta as seguintes premissas: subjetividade múltipla, que trazem o conceito de identidades híbridas que não podem ser controladas por instituições e ideologias específicas; fluidez linguística, completamente resistente à implantação de específicas ideologias e interesses; e autonomia local que considera o local livre de influências de instituições dominadoras, permitindo a proteção dos próprios discursos e novas configurações sociais.

Por fim, Canagarajah (2013) fala da *Negociação Linguística* como orientação às políticas linguísticas. Nesta perspectiva o estudioso indica ao início do aparecimento de uma linguística híbrida, que é formada através da renegociação de línguas e culturas que são apropriadas em contato com aquelas já existentes. O conceito de hibridismo é colocado em evidência neste trabalho, por trazer à tona, em termos de identidade, um desafio em encontrar meio de renegociação local e global de identidades.

O hibridismo representa aquele “desvio” ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranóica – um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade. [...] O hibridismo não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de “reconhecimento”. [...] O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento. (BHABHA, 1998, p. 165).

Abordar o conceito de hibridismo em tramites linguísticos é, segundo Canagarajah (2013) ter a habilidade de usar diversas línguas e discursos para comunicação, utilizando os próprios termos, vocabulários, expressões, dentro de conceitos e ideologias que fazem sentido para quem está usando este idioma estrangeiro. O estudioso definiu este processo como *codemeshing*, observando a prática de seus estudantes que não tinham a LI como língua materna e a utilizavam academicamente. Eles utilizavam a LI para escreverem e se comunicarem encaixando-a em suas perspectivas e ideologias culturais locais. Faziam isso não por não conhecerem a LI em sua formalidade imperialista, mas por negarem o abandono de suas identidades linguísticas que refletem suas essências.

Para Canagarajah (2013) motivar o *codemeshing* implica em constituir uma política linguística que assuma as premissas de: subjetividade agentiva, onde os indivíduos têm a habilidade de resistir à dominação, sendo capazes de renegociar estruturas sociais e ideológicas em prol deles mesmos; Resistência linguística, onde a língua se torna instrumento nessa renegociação e resistência entre diversas ideologias e interesses; Variabilidade local, que faz com que as realidades locais se sintam autônomas e capazes em renegociar, modificar e resistir à estruturas dominantes.

A Renegociação Linguística tem como ponto norteador a possibilidade de renegociar línguas e culturas apropriando-as em próprios termos e ideologias.

A criticidade entra em abordagens como estas, no que compete ao profissional atuante no ensino de LI conseguir compreender que o processo de ensino – aprendizagem de um língua internacional não pode se pautar em perspectivas imperialistas, opressoras, onde estendem-se as discrepâncias de aprendizagem e de oportunidades. Assim, torna-se essencial a capacidade de educadores em começarem a entender as identidades linguísticas de seus estudantes através das atividades cotidianas em sala de aula, de reflexões críticas e entendimento das abordagens linguísticas encontradas nos grupos.

2.3 O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL

Agir dialogicamente permite enxergar perspectivas outrem que nos fazem refletir sobre nossas próprias realidades e colocar em prática a troca de identidades, de experiências e de fatos que nos fazem desenvolver um modo sensato, condizente com um mundo global, diverso e infinito. Por isso proponho aqui uma análise de políticas linguísticas, no que tange o ensino de LI como língua estrangeira nos primeiros anos de escolarização, do Projeto Londrina Global.

Faço essa recorrência tendo como norteador o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (BOWE & BALL, 1992; BALL, 1994). Justifico a escolha desta teoria se tratar de um construto teórico educacional muito ligado às práticas docentes e gestoras dos sistemas de ensino. Além de ser apresentado em formato de círculo, ele oferece por sua configuração a ideia de algo renovável e adaptável em contextos diversos.²²

Já que o Ciclo de Políticas advém de contextos relacionados a políticas educacionais, trago um breve panorama da constituição das políticas educacionais no Brasil.

Segundo Mainardes e Gandin (2013) a pesquisa em âmbito educacional no Brasil, começou a ser desenvolvida na metade do século XX, com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e com a criação do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) e também com a criação de centros de pesquisas regionais, vinculados ao INEP. Outra importante contribuição para o desenvolvimento das pesquisas em educação foi a implantação de cursos de pós-graduação na área, na década de 60. Tratando-se de políticas educacionais, o estudo desta área também é considerada relativamente recente. Somente do final dos anos '60 começaram a aparecer títulos relacionados ao tema em teses, dissertações, livros, artigos e publicações oficiais (STREMEL, 2012 apud Mainardes e Gandin, 2013).

Até os meados da década de '70, em âmbito nacional, os estudos precursores que se enquadram hoje em estudos de política educacional eram denominados como pesquisas de Administração Educacional, Planejamento Educacional e Educação Comparada, e fundamentavam-se em perspectivas teóricas marxistas. Já a partir dos anos 90 tem-se a proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),

²² No capítulo que tratará da metodologia de pesquisa, discutirei mais profundamente sobre os aspectos do ciclo de políticas no contexto brasileiro. Neste capítulo que contenho somente a explicitar a composição e as características de cada contexto que compõe o ciclo. Assim como, farei uma breve contextualização da constituição do campo das políticas educacionais no Brasil, já que o Ciclo de Políticas foi originalmente configurado como uma política de âmbito educacional.

a partir dos anos 1990, de que os Programas de Pós-Graduação fossem organizados em Linhas de Pesquisa. Como consequência, assiste-se até hoje, uma expansão de publicações, de criação de linhas de Pesquisa de Políticas Educacionais em Programas de Pós-Graduação, da criação de grupos de pesquisa, da criação de periódicos especializados.

Mainardes e Gandin (2013) citam uma análise feita dos periódicos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre 1944 e 1970. Diante dessa análise foi identificada a incidência de alguns temas como: a situação da educação brasileira, a legislação educacional e o planejamento educacional. Durante o período da ditadura na década de '70 os artigos enfatizavam aspectos da reforma de ensino, ensino fundamental e ensino superior. A partir da década de '80 com o advento da democracia, os artigos passaram a destacar características da legislação educacional, financiamento da educação e qualidade da educação.

Os autores destacam alguns problemas no campo das políticas educacionais brasileiras como a pouca interlocução com a vasta bibliografia internacional sobre referenciais teóricos para a análise de políticas e ainda uma pouca interlocução com a bibliografia do campo da Ciência Política e das Ciências Sociais.

Diante da breve contextualização sobre as políticas educacionais brasileiras, direciono agora minhas discussões especificadamente ao Ciclo de Políticas de Ball no contexto brasileiro. A abordagem de Ball começou a ser empregada por pesquisadores brasileiros no fim da década de '90, onde os textos de Ball eram citados em temáticas que envolviam a escolha da escola pelos pais, recontextualização do discurso, micropolítica da escola, performatividade (MAINARDES; GANDIN, 2013).

Os trabalhos de Ball foram desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação e focava na apropriação de teorias e metodologias sociológicas para analisar processos políticos e seus efeitos. Porém, muitos de seus trabalhos se tornam válidos no que tange o campo dos currículos. Vincular a Sociologia da Educação à análise curricular se pauta em conectar as práticas curriculares a outras dimensões sociais. Essa vinculação é presente na Inglaterra desde os anos '70. As relações sociais e o currículo escolar são examinados de forma que os modos e as disciplinas escolares são construídos como conjunto de significados legitimados e compartilhados por diferentes grupos sociais (LOPES; MACEDO, 2011).²³

²³ No capítulo onde será abordada a metodologia desta pesquisa serão discutidos mais aprofundadamente as características e relações dos contextos que compõem o ciclo de políticas e suas especificidades em âmbito brasileiro.

Mainardes e Gandin (2013) enfatizam a importância da disseminação da abordagem do ciclo de políticas por estudiosos e sua influência positiva em âmbito acadêmico e políticas educacionais:

A partir da utilização da abordagem do ciclo de políticas e da disseminação dos seus fundamentos nos trabalhos citados, essa abordagem passou a ser bastante utilizada por pesquisadores de diferentes universidades, influenciando positivamente o avanço das pesquisas no campo da política educacional e das políticas curriculares. O levantamento das pesquisas e produções que utilizam a abordagem do ciclo de políticas e outros aspectos das idéias de Stephen J. Ball indica a existência de, pelo menos, 1 livro, 10 capítulos, 36 artigos de periódicos, 24 teses e 43 dissertações (114 trabalhos) (MAINARDES; GANDIN, 2013)²⁴

Em uma entrevista feita com Ball em 2009 por Mainardes e Marcondes, o estudioso deixa evidente que as políticas não são implementadas, pois uma implementação pode sugerir algo que seja linear, onde ideologias se movimentam para a prática diretamente. As políticas são constantemente interpretadas e colocadas em uso através de práticas:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (BALL, 2009, p. 305)

No que tange a composição do Ciclo de Políticas de Ball, é importante elucidar que é um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Os contextos são inter-relacionados, não têm dimensão temporal e não são etapas lineares. Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos e interesse e cada um deles envolve disputa e embates (Bowe et al., 1992). Em um segundo momento deu-se vida a dois outros contextos: o contexto de resultados e efeitos e o contexto de estratégia política.

O quadro abaixo apresenta breve característica dos contextos que compõem o ciclo:

²⁴ Importante enfatizar que, de acordo com os autores da citação, no artigo qual a citação foi tirada, as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a pesquisa sobre políticas curriculares foram exploradas por Lopes e Macedo (2011).

Tabela 9 - Ciclo de Políticas Educacionais

Ciclo de Políticas	
Contexto de Influência	
Descrição	Agentes
<p>Onde as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É aqui que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Os conceitos toma legitimidade e formam um discurso de base para a política.</p>	<p>As redes sociais, dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo</p>
Contexto da Produção de Texto	
Descrição	Agentes
<p>Os textos políticos representam a política. São representados de várias formas, como: textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.</p> <p>Não são textos internamente coerentes e claros, e podem ser contraditórios.</p> <p>Os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. São resultados de disputas e de acordos.</p>	<p>As redes sociais, dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo</p>
Contexto da Prática	
Descrição	Agentes
<p>Representa a resposta aos textos produzidos no contexto anterior. São consequências vivenciadas.</p> <p>É onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, pois professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais que implicam depois no processo de implementação das mesmas.</p>	<p>Professores e todos os profissionais que vivenciam o dia-a-dia da escola</p>

Contexto dos Resultados e Efeitos	
Descrição	Agentes
Preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. As políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Os efeitos são divididos entre gerais e específicos; os de primeira ordem e de segunda ordem.	Autoridades políticas e educacionais.
Contexto de Estratégia Política	
Descrição	Agentes
Envolve a identificação de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de "intelectuais específicos", o qual é produzido para uso estratégico em debates e situações sociais específicas.	Autoridades políticas e educacionais.

Com contextos descritos, fica mais clara a intenção deste trabalho em analisar o Projeto Londrina Global, com lentes que avaliem a implantação de políticas linguísticas em relação ao ensino de LI, onde em âmbito nacional ainda não ocorre. Espera-se que a utilização da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball forneça reflexões pautadas na relação entre ensino de língua e educação crítica, já que o ciclo de políticas, diante da análise e interação entre os contextos que o compõem, pode ajudar a estabelecer princípios básicos que orientem as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo, grupos privados e agências multilaterais, comunidades multidisciplinares e sujeitos envolvidos.

Importante salientar as potencialidades do ciclo de políticas no que refere a pesquisa sobre políticas educacionais, que, conseqüentemente, neste trabalho, são potencialidades que também têm relevância para o contexto de políticas linguísticas. Apresento abaixo as potencialidades descritas por Mainardes e Gandin (2013, p.156):

- A abordagem do ciclo de políticas possibilita uma ruptura com os modelos lineares e hierárquicos de análise (por exemplo: agenda, formulação, implementação, avaliação, reajuste) que foram bastante utilizadas em décadas passadas e que é ainda utilizada, principalmente por autores que desconhecem os referenciais analíticos específicos do campo da política educacional. O questionamento de Ball acerca do conceito de ‘implementação’ é bastante significativo e possibilita aos pesquisadores identificarem os processos de interpretação, tradução e recriação das políticas no contexto da prática, entendendo-os não como uma distorção da política oficial, mas como possibilidades de ajustamentos que são necessários para que as políticas possam tender de forma mais satisfatória às necessidades e demandas dos sujeitos (usuários) da política;

- A utilização da abordagem do ciclo e políticas é uma forma de investigar as rearticulações e os embates que se dão também nos contextos de influência e de produção de texto. Já é mais presente, nas pesquisas sobre políticas, a premissa de que é fundamental captar, documentar e analisar as traduções, resistências, reconfigurações das políticas quando elas chegam às escolas. No entanto, é muito comum vermos pesquisas que não têm o mesmo cuidado na análise na geração das condições para a formulação de políticas e na construção dos textos que darão concretude às mesmas. O que o ciclo de políticas agrega, neste sentido é a necessidade de considerar estas disputas e renegociações em cada um dos contextos, o que dá a esta abordagem uma grande potencialidade de capturar a complexidade que existe nas políticas.

- A abordagem do ciclo de políticas impulsiona os pesquisadores a reunirem dados de diferentes fontes, tais como: comparação com outros países e contextos, análise de documentos, pesquisa empírica (entrevistas, observações), coleta e análise de dados oficiais (estatísticas, dados oficiais, etc.), notícias e informações da mídia e da internet etc. Assim, as pesquisas que se baseiam no ciclo de políticas possuem “focos múltiplos”, são orientadas para o global/nacional/local. Essa abordagem destaca o papel dos sujeitos no processo de formulação e colocação da política em ação. Os sujeitos, no ciclo de políticas, são “dotados de voz”, em vez de silenciados (Ball 2005, p.35)

- A abordagem do ciclo de políticas, desde a sua origem, na década de 1990, foi formulada com o objetivo de desenvolver pesquisas que visam à análise crítica das políticas. Tal análise destaca a necessidade de abordar a política investigada em uma perspectiva de totalidade, reunindo dados de diferentes fontes e natureza, bem como a

necessidade de investigar as conseqüências das políticas para os sujeitos, para as classes sociais, para grupos específicos, para a efetivação da justiça social e da democracia.

Tratando-se de diferentes vozes, que, se contrastam, analisar uma situação de implantação de políticas linguísticas pode ser uma oportunidade de refletir sobre um contexto de luta por direitos iguais. Especificamente no que representa o presente trabalho, analisar um contexto que abrange a oportunidade de mais crianças do município terem acesso ao ensino de LI no Ensino Fundamental 1, analisar um contexto que tente incluir, favorece a prática de atos, formações e discussões que se opõem às ideologias opressoras:

Apesar de nem sempre conseguir superar os limites que perceber nos estudos das políticas, o ciclo contínuo de políticas constitui-se, a nosso ver, em importante recurso heurístico. Especialmente relevante, para nosso trabalho, tem sido a possibilidade de pensar o contexto de produção de texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que serão reescritos no contexto da prática. Operando com o ciclo de políticas, temos conseguido fugir de certos binarismos – como proposta e prática, prescrição e implementação – muito comuns no estudo das políticas curriculares. Mais do que isso, no entanto, essa abordagem tem nos possibilitado ler os textos curriculares como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos. (LOPES; MACEDO, 2011, p.262)

Estas análises nos servem para começar a pensar na formulação de modelos nacionais que (trans) formem a prática de ensino-aprendizagem de LI para crianças que estão em seu início de escolarização. Importante salientar que, apesar da globalização promover migração de políticas, essa migração não é mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos. "Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um processo interpretativo." (Edwards et al., 2004, p.155)

Trazer contextos de uma política educacional nacional como alicerce de desenvolvimento de políticas linguísticas poderia acarretar à seguinte configuração:

No que se diz respeito ao Contexto de Influência, tratando-se dos grupos de interesse na formação de políticas linguísticas, caberia a reunião entre profissionais e pessoas que soubessem dar uma configuração social ao estudo de LI, pensando no que significa ser educado em um contexto de ensino-aprendizagem de uma língua mundial, não segregando o fato de que as políticas são de todos (RAJAGOPALAN, 2013). Ter em mente que é necessária uma vinculação entre os aspectos sociais e práticos do ensino de LI no Brasil e, no que tange a presente dissertação, quanto o ensino de LI no Ensino Fundamental 1.

No que tange o Contexto de Produção de Texto, onde as políticas são representadas, seria imprescindível retratar políticas linguísticas que recorram a ações que façam sentido em determinado tempo e espaço. Salientando que estamos em época de globalização, que, por consequência seria necessário pensar em uma relação com o WE de forma que este promovesse uma interação e compreensão entre a cultura local e aquela estrangeira, sem conceder espaço a atitudes imperialistas e dominantes.

No Contexto da Prática seria focar na atuação dos professores em sala de aula. Onde suas vozes pudessem ser ouvidas quanto às características de suas aulas ao tratarem de ensinar uma língua mundial que traz à tona uma série de necessidades, como a formação direcionada desses professores, suas dificuldades e êxitos e, principalmente o significado do objeto de ensino, seja para professores quanto para os alunos.

Quanto o Contexto de Resultados e Efeitos, que se delimita em analisar os impactos das políticas no que tange as possíveis desigualdades existentes e criadas com esta política, seria imprescindível a difusão de ensino de uma língua que, apesar de se instaurar por representar uma potência mundial, deveria ser configurada como algo que possibilitasse a igualdade da oportunidade de aprender, de ser global e de se colocar diante do mundo.

Por fim, o Contexto de Estratégia Política, no que tange a instauração e/ou análise de políticas linguísticas, deveria identificar as atividades sociais e políticas que eliminassem as discriminações. No que tange o ensino de LI no Brasil hoje, acho que seria o contexto do ciclo onde se tem grande possibilidade de ser repensado, já que, a necessidade de se aprender a LI passou a ser primordial e, ao mesmo tempo, as escolas viraram palco de discriminação ao ofertar o ensino de LI de qualidade para uma minoria dos estudantes, geralmente frequentadores de escolas públicas.

Levando em consideração o Ciclo de Políticas de Ball, mais especificadamente, a terceira potencialidade da utilização do ciclo de políticas para a pesquisa sobre políticas educacionais, descritas anteriormente, que fala sobre a importância de reunir dados de diferentes fontes, países e contextos para a pesquisa. Me permito uma discussão sobre políticas linguísticas estrangeiras em vigor, no que se refere ao ensino de LI nos primórdios da educação. Baseio minhas reflexões em documentos oficiais e pontuo novamente que a intenção não é valorizar ou tentar propor algo que acontece no exterior. Somente uma resenha sobre políticas linguísticas de ensino de LE nos primeiros anos escolares de outros contextos, culturas e ideologias.

Dou início a esta reflexão pontuando alguns tópicos em relação a um documento intitulado “Experiências de ensino em Língua Estrangeira na Escola da Infância.

Relatório sobre sua relevância efetuado em 2014".²⁵ É um documento italiano de responsabilidade do Ministério da Instrução, da Universidade, e do Departamento de Pesquisa pelo sistema educativo de instrução e formação pelos regulamentos escolares e a avaliação o sistema nacional de instrução.²⁶

É um relatório que foi apresentado durante a Conferência de Educação Infantil e atenção à aprendizagem de línguas precoce,²⁷ que aconteceu na cidade de Régio Emília, na Itália em dezembro de 2014. Neste documento são apresentados resultados provenientes de uma pesquisa que envolveu dirigentes escolares, coordenadores, educadores de escolas primárias, que, nos três anos anteriores à pesquisa participaram de atividades de ensino e valorização da língua estrangeira. A introdução do relatório deixa claro que, atualmente na escola primária italiana não é previsto o ensino de língua estrangeira legalmente. Mas, é alegada a necessidade do contato com a língua estrangeira para o desenvolvimento infantil:

É reconhecido que, colocar as crianças em contato com outras línguas desde a primeiríssima infância pode influenciar, além da aprendizagem futura, também a atitude nos confrontos de outras culturas, com evidentes benefícios no plano linguístico, cognitivo, afetivo e social. (Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca, 2014, p. 17)²⁸

É explicitado o ensino do italiano, como língua materna, porém o ensino de LE é notado como instrumento de percepção de culturas, línguas e sociedades pluralmente heterogêneas:

É lembrado que a escola da infância tem a responsabilidade de promover em todas as crianças o domínio da língua italiana, respeitando o uso de sua origem. Além disso, as crianças vivem sempre em ambientes plurilíngues e, se corretamente orientados, podem se familiarizar com uma segunda língua, em situações naturais, de diálogos, de vida cotidiana, se tornando progressivamente conscientes de sons, tons e significados diversos.²⁹ (Ministero dell'Istruzione, dell'Università, della Ricerca, 2014, p. 17)

²⁵Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuoladell'Infanzia. Rapporto sulla rilevazione effettuata nel novembre 2014. (Tradução minha)

²⁶Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione. (Tradução minha)

²⁷"Early Childhood Education and Care&Early Language Learning" presso Reggio Children School, 16 - 18 Dicembre 2014, Reggio Emilia (Tradução minha)

²⁸Infatti, è ormai riconosciuto che mettere i bambini in contatto con altre lingue sin dalla primissima infanzia può influenzare, oltre che l'apprendimento futuro, anche l'atteggiamento nei confronti di altre culture, con evidenti benefici sul piano linguistico, cognitivo, affettivo e sociale.(Tradução minha)

²⁹Viene ricordato che "la scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della linguadi origine". Inoltre "i bambini vivono spesso in ambienti

Interessante é a distinção feita no documento entre duas vertentes de ensino de LE. Ou seja, a abordagem de LE é direcionada em:

- Organização de ensino de uma língua estrangeira, onde as atividades de ensino se configuram propriamente como “verdadeiras” e “próprias” aulas de uma língua estrangeira, seguindo uma vertente transversal das áreas de conhecimento.
- Atividades de sensibilização que se configuram como atividades de exposição a mais línguas e culturas.

Encontra-se aqui uma configuração de ensino de LE que se pauta na formação e compreensão de uma identidade linguística voltada à percepção do mundo, à aceitação do que é diferente, tendo a aprendizagem como possibilitadora deste processo de entendimento de um mundo globalizado.

Diante dos dados colhidos durante a pesquisa, o que mais chama a atenção é a conclusão diante da formação dos professores envolvidos no processo de ensino de LE. Percebe-se a necessidade de pensar em iniciativas que preparem esses professores para atuarem na pré-escola, seja do ponto de vista linguístico que metodológico. (Ministero dell’Istruzione, dell’ Università, della Ricerca, 2014)

No Brasil, no que se refere a implantação de políticas sobre o ensino de LI na Educação Infantil, ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental, começam a surgir algumas iniciativas. Não sendo o intuito deste trabalho evidenciar tais iniciativas, apenas relato aqui a experiência da cidade de Rolândia, no norte do Paraná, por estar próximo do contexto onde desenvolvo minha pesquisa. A elaboração de um documento que subsidia o ensino de LI na primeira etapa do Ensino Fundamental do município representa um grande passo no que diz respeito ao reconhecimento da necessidade de se voltar ao fato da ausência de um documento que direcione o ensino de LI nos primeiros anos escolares do Brasil.

O Projeto Político Pedagógico de LI no Fundamental I do município explicita o seguinte embasamento:

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

plurilingue e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi".(Tradução minha).

aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e comportamento. (Projeto Político Pedagógico Língua Inglesa, Rolândia, 2010, p.2)³⁰

Voltamos aqui à apresentação de uma concepção voltada à relação dialógica, onde aprendizagem ocorre através da troca entre EU/OUTRO. A língua materna e a estrangeira se transformam em ferramentas de aprendizagem entre diversos mundos.

Cito aqui duas iniciativas de implantação da LI nos primeiros anos de escolarização com o intuito de refletir sobre a ideologia de cada proposta. É evidente a uma tendência a pensar na formação de identidades linguísticas em um panorama internacional, tentando desvencilhar a ideia de uma língua imperial e ditadora através da recorrente reflexão da troca, da valorização da língua materna dos falantes e da relação positiva com a língua estrangeira.

Retomo o Projeto Londrina Global, foco de análise do presente trabalho. Como mencionado anteriormente, há um artigo publicado por Corandim e Tanaca em 2013, onde são apresentados dados do Projeto sobre as concepções de 10 professoras participantes, obtidos através de um questionário. Importante pontuar que as autoras fizeram parte da elaboração e implementação do Projeto. Neste artigo, elas abordam o inglês como língua franca como objeto de aprendizagem que possibilita a abordagem de uma língua que não prega o uso de parâmetros (americano ou britânico), reconhecendo que a língua passa por transformações, sendo importante o processo de interação de quem a utiliza:

Acreditamos que por meio dessas abordagens os alunos possam se apropriar da heterogeneidade da língua, distante do foco puramente instrumental e/ou metodologias de ensino que priorizam regras e estruturas gramaticais, em detrimento da função comunicativa. (CORADIM; TANACA, 2013, p.141)

As autoras também priorizam seus embasamentos em Vygotsky, ao pontuarem a linguagem como primordial na interação humana, onde a língua é construída socialmente (CORADIM; TANACA, 2013).

As estudiosas reforçam o objetivo na época de implantação do Projeto, em 2008, como mencionado anteriormente, de atender as exigências mercadológicas como consequência da instauração de multinacionais na cidade, que precisavam de pessoas que dominassem a LI, fornecendo ao município mão de obra qualificada. Porém as autoras decidem fazer as análises dos dados obtidos dentro de uma perspectiva que tira do foco a

³⁰ Uma análise bem mais precisa sobre a implantação do ensino de LI no Fundamental I do município de Rolândia foi feita por Mariana Gomes Bento de Mello em sua dissertação de mestrado defendida em 2013 pela Universidade Estadual de Londrina.

tendência de considerar o inglês como *commodity*. Os dados são elaborados e colhidos em uma relação entre língua e cultura e suas percepções para o ensino. Na seção onde tratarei da análise de dados, explicitarei alguns dos dados expostos neste artigo de Coradim e Tanaca (2013).

Retenho a importância de salientar as modificações em prol de uma visão positivamente desconstrutiva da ideia de uma língua estrangeira dominadora. Diante das considerações até agora feitas, posso idealizar tal mudança como consequência da aceitação da formação de uma identidade linguística que só se constrói e desconstrói através de outras identidades, que são colocadas em contato através desta língua mundial, que aos poucos vai se configurando diante de contatos que geram conflitos, esparramando diversidade e curiosidade.

Antes de iniciar a descrição de minha metodologia de pesquisa, concluo meu aparato teórico estabelecendo a conexão das três abordagens que adotei nesta dissertação. Primeiramente, encontro pertinência em adotar a ideia de LI como prática translingue. Depois abordo a questão das políticas linguísticas sob as lentes da LAC e, por fim, justifico o Ciclo de Políticas de Ball como um dos meus norteadores teóricos e metodológicos.

Articular as ideias de Rajagopalan (2003; 2013), Ball (1994), Pennycook (2001) e Canagarajah (2013) se torna algo imprescindível, no que tange discutir a aplicação de políticas linguísticas em contexto de ensino de LE que não abrange a universalidade, ou seja, contextos que ainda excluem e segregam.

Falar de ensino de LI para crianças no Brasil, ainda não é pressuposto para pensar na totalidade. Trazer, especificadamente um contexto onde isso começa a ocorrer, significa transgredir pensamentos sobre o acesso elitista à LI. Escrever sobre um município que elabora uma diretriz e a aplica dentro dos princípios da igualdade, mas que ao mesmo tempo demonstra uma pertinência com a realidade do contexto onde atua, nos faz refletir sobre questões de relação entre aspectos locais e globais onde a LI circula, sobre a flexibilidade de uma língua, sobre o papel de se ensinar a LI com o intuito de ser falada por cidadãos críticos.

Rocha (2010) acredita na perspectiva dialógica bakhtiniana, pois o dialogismo pode ser uma referência para a afirmação do conceito de LI vista como prática translingue. Dentro do processo de ensino-aprendizagem de LI seria a maneira de ter como principal relevância a noção de diversidade do mundo globalizado.

Utilizei Canagarajah (2013) como um dos principais fundamentos de minha pesquisa, pois um de seus pressupostos é levar em conta o processo de globalização pós-moderna, que é embasado pela mobilidade e diversidade. E por reter a importância do entendimento da língua dentro de sua prática real.

Com Pennycook (2013), procurei elucidar o fato do autor considerar as práticas locais ao considerar a língua como atividade social, muito aquém de um sistema fechado e concluído dentro de normas e estruturas.

Através de Rajagopalan (2013) trago o conceito de criticidade, associado a Freire (1981) para retomar o conceito de pedagogo crítico, para afirmar a necessidade de conseguir enxergar as mudanças sociais. A Linguística aliada à Pedagogia Crítica pode ajudar a entender e a considerar as transformações e deixar de enxergar somente as identidades fixas e imutáveis. Sob a essa mesma perspectiva, utilizei Quang (2007) que baseia suas reflexões na criticidade porque enxerga a necessidade de uma forma crítica de investigação social.

Também utilizo o Ciclo de Políticas de Ball (1994), também referenciado neste trabalho por Mainardes e Gandin (2013), pois uma das características do ciclo prega uma ruptura com os modelos lineares e hierárquicos de análise.

Fecho o capítulo sobre meu referencial teórico, através de uma retomada, para consolidar a relação existente entre as teorias escolhidas para o presente trabalho. O eixo norteador é o entendimento de heterogeneidade, mudança constante, criticidade aliados ao comprometimento social. Ou melhor, o entendimento da língua como parte da sociedade em constante mudança e ressignificação. Todas as abordagens presentes elucidam: reflexão, mudança, formação, troca, através do entendimento da língua como prática translingue.

Os vagões de minha Maria Fumaça estão carregados de reflexões, colocações e embasamentos teóricos. Chega a hora de definir o percurso que esse carregamento executará.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO: AÇÕES E REFLEXÕES SOBRE TRILHOS

Figura 5 - Construção da ponte da linha férrea sobre o Rio Tibagi - 1935



Fonte: Jataizinho para todos blogspot.
Acesso em Dezembro de 2015.

O professor apontou um afluente que ali desaguava no Tibagi, era o Apucarantina; acima dele, era a terra-vermelha onde ainda estavam; abaixo eram terras quebradas e arenosas, no trecho do rio que já tinha estudado.

- Os rios são rugas do mundo – falou o rapazola. – Estudando os rios achamos a idade da terra, camada por camada – mostrava os barrancos, as pedras, as plantas, e para tudo tinha um nome científico. (PELLEGRINI, 292)

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Maria Fumaça parte recolhendo por sua trajetória as reflexões e a melhor forma de organizá-las. Diante das considerações feitas no capítulo anterior sobre os embasamentos teóricos adotados na presente pesquisa, reforço a utilização de teorias que me concedam a oportunidade de enaltecer as relações humanas no que tange a concepção da linguagem. Relacionar as reflexões sobre a concepção da LI como prática translingue, transcorrer sobre políticas linguísticas através das lentes da LAC e considerar o Ciclo de Políticas de Ball para analisar contextos de existência de políticas linguísticas, me deram a possibilidade de pensar direções que me proporcionam flexibilidade de interpretação, como: duvidar do que já está estabelecido, refletir sobre o que parece óbvio, considerar os aspectos excluídos, ouvir as vozes silenciadas.

A presente proposta de trabalho tem como objeto de estudos o Projeto Londrina Global, mais especificadamente, uma análise do Projeto diante das perspectivas anteriormente levantadas sobre a concepção de LI e sobre o papel da Linguística Aplicada na relação entre pesquisa acadêmica e prática docente. Corroboro com as concepções de Fabrício (2006):

(...) afilio-me a uma LA que se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção de conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida. (FABRÍCIO, 2006, p.61)

Acreditando que todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmo e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais, defino minha pesquisa como qualitativa-interpretativa, de cunho etnográfico.

Por isso, concordo com Lüdke & André (1986) ao considerar a pesquisa uma atividade humana, que traz consigo uma inevitável carga de valores, preferências e princípios que trago em minha experiência como ser humano, como professora e como pesquisadora. Dessa maneira, deixo claro que minha proposta de pesquisa, reflete minha visão de mundo, meus pontos de partida e meus fundamentos para tentar explicar como os fatos do mundo evidenciam a proposta de pesquisa que apresento.

Considero a importância da pesquisa qualitativa, diante das seguintes considerações feitas por Minayo (1995, p. 21-22):

(...) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Talvez o aspecto crucial aqui, ao pontuar o aspecto qualitativo como uma das considerações deste trabalho, reside no fato de que é mais enfatizado o processo do que o

produto, pois a preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes em relação à suas atuações e reflexões sobre a sala de aula de língua inglesa como língua estrangeira.

Segundo Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e também contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. Segundo os autores a pesquisa qualitativa tem um foco multiparadigmático. É um campo que declara uma compreensão interpretativa da experiência humana, mas é ao mesmo tempo um campo político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas:

A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a concepções da experiência humana de sua análise mais restritas à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projeto, com a aplicação tanto das perspectivas pós-moderna e naturalista quanto das perspectivas crítica e humanista. (NELSON, 1992, p.4)

Corroboro com Ludke e André (1986, p.11-13), que, ao citarem Bogdan e Biklen (1982), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo, tais como: a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados gerados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Não há a preocupação em buscar evidências que comprovassem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados.

Pauto a coleta e análise de meus dados através de um cunho interpretativista, que me permite compreender as ações sociais como protagonistas de minha pesquisa, já que, a partir de um ponto de vista interpretativista, o que diferencia a ação humana do movimento dos objetos físicos é o fato de a primeira ser particularmente significativa. Isto quer dizer que uma ação humana é significativa quando esta possui certo conteúdo intencional que indica seu tipo de ação e/ou que o significado de uma ação pode ser compreendido apenas como o sistema de significados ao qual esta pertence (SCHWANDT, 2006). Dessa forma, para que uma determinada ação social seja entendida, é necessário que o pesquisador compreenda o significado que os atores atribuem à ação. Nesse sentido, a realidade social é, portanto, uma rede de representações complexas e subjetivas, um processo

emergente, uma extensão da experiência vivida pelas pessoas (incluindo o pesquisador) encarnadas no mundo "real" (VERGARA e CALDAS, 2005).

Segundo Gubrium e Holstein (2000) as bases para a compreensão do interpretativismo são: 1) a fenomenologia social, que estuda o modo como as pessoas vivenciam diretamente o cotidiano e imbuem de significado as suas atividades; 2) as formulações etnometodológicas, que despreza a idéia de que as ações são governadas externamente por regras ou internamente motivadas, com o intuito de observar como os próprios membros estabelecem e sustentam a regularidade social – analisam a consecução da vida diária no nível interacional; 3) análise do discurso focaultiano, que considera o quanto os sistemas de poder/conhecimento, localizados histórica e culturalmente, constroem os sujeitos e seus mundos. Desta forma, pode-se depreender que, sob a visão de um pesquisador interpretativista, o fenômeno a ser estudado é resultado da colocação de significados que o pesquisador impõe ao fenômeno, moldado pela maneira como ambas as partes se interagem, ambos influenciados pelas estruturas macro; além disso, deve-se considerar que a interpretação ainda deve variar de acordo com o lugar onde o pesquisador e o fenômeno estão inseridos e em qual período de tempo ele está sendo analisado.

As epistemologias interpretativistas podem, de certo modo, ser retratadas como hermenêuticas, pois enfatizam a necessidade de entendermos a situação na qual as ações humanas fazem ou adquirem sentidos, para que possamos afirmar uma compreensão da ação específica.

A pesquisa qualitativa-interpretativa tendo como premissa a interpretação das ações humanas transporta à minha pesquisa características de cunho etnográfico, que foi desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, onde um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores, hábitos, crenças, as práticas e os comportamentos dos grupos sociais.

Um trabalho etnográfico no âmbito educacional, segundo ANDRÉ (1995) é caracterizado por uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Outras características importantes da pesquisa de cunho etnográfico:

- Existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
- O pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, que, por sua vez são mediados pelo pesquisador, um instrumento humano;

- Na pesquisa etnográfica a ênfase é dada no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais;
- Existe uma preocupação com o significado, com a maneira que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca;
- É uma pesquisa que envolve um trabalho de campo, onde os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalista;
- O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos, como situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais;
- A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados.

Ao tratar da análise de um documento educacional referente ao ensino de LI para crianças do Projeto Londrina Global, retenho ter escolhido a orientação metodológica, que me permite relacionar mobilidade de interpretação, consideração aos aspectos educacionais envolvidos na pesquisa, a concepção de LI como prática translingue e a abordagem do Ciclo de Políticas.

Durante a escolha da metodologia de minha pesquisa foquei em artefatos que me permitissem sustentar uma pesquisa embasada no respeito à diversidade humana, na crença de uma educação libertadora, no tratamento da LI como objeto de aprendizagem que permita às crianças uma visão crítica do mundo e de suas relações através da linguagem, na consideração de uma abordagem que me dê embasamento para tratar de políticas educacionais, mais especificamente, de políticas lingüísticas, que ouçam efetivamente as vozes dos interessados, que essas políticas sejam configuradas pela população que as colocará em prática.

A pesquisa qualitativa-interpretativa etnográfica permite que eu, como pesquisadora me aproxime de minha pesquisa, que aprenda a retratar a visão pessoal dos participantes, me permite refletir o tempo todo sobre meu aparato teórico, a metodologia que adotei e minas análise dos dados. Da mesma forma que meu embasamento teórico, por se pautar na criticidade, no dialogismo e nas rearticulações entre os diversos contextos me permitem transgredir e usar lentes reflexivas.

3.2 O CONTEXTO DE PESQUISA: ESTAÇÃO FERROVIÁRIA ESCOLHIDA

Retenho a importância de apresentar o contexto de pesquisa para melhor compreensão e reflexão dos fenômenos sociais, culturais, políticos que podem ajudar a compreender os dados e os resultados desta pesquisa.

Figura 6 - Brasão de Londrina: Pequena Londres - a Capital do Café



Fonte: wikipedia.org/wiki/Londrina
Acesso em: Dezembro de 2015

O trabalho foi desenvolvido na cidade de Londrina, localizada no norte do estado do Paraná. Trago algumas informações sobre o município.

Figura 6 – Localização de Londrina



Fonte: wikipedia.org/wiki/Londrina
Acesso em: Dezembro de 2015

Londrina é um município brasileiro localizado no estado do Paraná, na Região Sul do Brasil, distando 381 km da capital paranaense, Curitiba. Tem uma população de 543 003 habitantes (IBGE/2014), sendo a segunda cidade mais populosa do estado e a quarta da Região Sul, depois da capital estadual, Curitiba, de Porto Alegre e Joinville. Importante polo de desenvolvimento estadual e regional, Londrina é um

importante eixo que liga o Sul ao Sudeste do país, sendo um importante centro urbano, econômico, industrial, financeiro, administrativo e cultural do norte do Paraná.

Sede da Região Metropolitana de Londrina (RML), o segundo maior aglomerado urbano do estado, da qual é sede, que contava com uma população estimada em 1 057 660 habitantes em 2013. Londrina exerce um alto nível de influência econômica, comercial e política no Paraná e na Região Sul brasileira. Segundo dados de 2012, possui um Produto Interno Bruto (PIB) nominal estimado em R\$ 12,826 bilhões,^[6] sendo o mais rico município do norte paranaense.

Fundada nos anos 1930, a cidade floresceu e experimentou um alto índice de crescimento populacional e econômico durante todo o século XX, amparado inicialmente pela plantio e comercialização do café, tendo Londrina ganhado a alcunha de "*Capital do Café*" naquele período. A partir dos anos 1970, o perfil econômico londrinense foi se alterando progressivamente, tendo evoluído para um importante e diversificado centro industrial e econômico regional, até se tornar uma das principais cidades do interior do Brasil. (Wikipédia, acesso em 01 de Outubro de 2015).

De acordo com IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) dispõe-se dos seguintes dados em relação à educação do município:

Figura 7 - Dados sobre educação do município de Londrina

EDUCAÇÃO	FONTE	DATA	MUNICÍPIO	REGIÃO	ESTADO
Matrículas na Creche (alunos)	SEED	2014	5.881	8.736	174.958
Matrículas na Pré-escola (alunos)	SEED	2014	13.188	18.156	221.027
Matrículas no Ensino Fundamental (alunos)	SEED	2014	63.970	92.567	1.476.146
Matrículas no Ensino Médio (alunos)	SEED	2014	21.739	30.969	476.110
Matrículas na Educação Profissional (alunos)	SEED	2014	8.123	8.712	66.362
Matrículas no Ensino Superior (alunos)	MEC/INEP	2013	40.583	42.517	360.424
Taxa de Analfabetismo de 15 anos ou mais (%)	IBGE	2010	4,51	...	6,28

Fonte: IPARDES - <http://www.ipardes.gov.br/>
Acesso em: Outubro de 2015.

Segundo o site da Prefeitura de Londrina, o município dispõe de 115 unidades escolares distribuídas em:

- 74 unidades escolares na Zona Urbana distribuídas nas regiões: leste, oeste, norte, sul e central:
- Relação das Escolas da Zona Urbana

- 11 unidades na Zona Rural:
- Relação das Escolas da Zona Rural
 - 30 CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil:
- Relação dos Centros Municipais de Educação Infantil
 - 53 CEIs Centros de Educação Infantil (CEI) Filantrópicos (conveniados):
- Relação dos Centros de Educação Infantil - Filantrópicos
 - 138 CEIs Centros de Educação Infantil (CEI) Particulares:
- Relação dos Centros de Educação Infantil - Particulares
 - 35 Escolas com atendimento de EJA (Educação de Jovens e Adultos):
- Relação de Escolas que ofertam EJA (Educação de Jovens e Adultos)
 - 21 Escolas com Ampliação de Jornada
- Relação de Escolas com Ampliação de Jornada
 - 08 - Entidades Filantrópicas – Educação Especial:
- Relação de Entidades Filantrópicas com oferta de Educação Especial

Saber sobre a formação desta região do Brasil nos permite enxergar suas perspectivas econômicas, políticos e sociais através de suas memórias. Tomazi aponta que:

(...) o discurso "Norte do Paraná" traz consigo um conjunto de ideias e imagens, quase que formando um bloco fundido e refundido onde a sua simples enunciação faz com que se faça uma identificação com algumas ideias basilares: progresso, civilização, modernidade, colonização racional, ocupação planejada e pacífica, riqueza, cafeicultura, pequena propriedade, terra onde se trabalha pioneirismo, terra roxa, enfim, todo um conjunto de ideias e imagens construído através de vários anos, mas estruturado, principalmente entre os anos 30 e 50, procurando assim criar uma versão, do ponto de vista de quem domina, para o processo da (re) ocupação desta região." (TOMAZI, 1997, p.12)

Explicitado o contexto de minha pesquisa passo à seção posterior onde tratarei dos instrumentos de Coleta de Dados.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Dada à necessidade de colher dados referentes à atuação e reflexão de professoras que atuam no município ensinando Língua Inglesa na primeira etapa do ensino fundamental, apliquei um questionário aberto, que lhes deu a possibilidade de consultar os documentos necessários para as respostas referentes às diretrizes e normativas do ensino de LI no município, principalmente pontuando as ideologias do Projeto Londrina Global.

3.3.1 Questionário Aberto Aplicado às Professoras

O questionário aberto foi aplicado a cinco professoras que fazem parte do Projeto Londrina Global. É constituído de oito perguntas, das quais, as duas últimas constituídas em formas de tabelas onde as entrevistadas devem fazer observações referentes aos princípios norteadores do GCLI e quanto aos desafios futuros do Projeto.

As professoras responderam às perguntas durante os encontros que elas têm mensalmente e entregues à Secretaria de Educação, onde foram retirados por mim.

O formulário do questionário continha o nome provisório de minha pesquisa “*Projeto Londrina Global e o fazer Política Linguística: uma análise da relação entre diretrizes e práticas docentes no ensino de LI na primeira etapa do Ensino Fundamental.*” Posteriormente, o título foi definido como: “*Políticas Linguísticas e a Prática docente no Ensino Fundamental I: Língua Inglesa em foco*”.

Antes de responderem aos questionamentos, as professoras preencheram dados pessoais, profissionais e referentes às suas formações.

Tabela 10 - Dados Participantes

<p><u>DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS</u></p> <p>IDADE:</p> <p>INSTITUIÇÃO ONDE LECIONA:</p> <p>Nº DE AULAS SEMANAIS:</p> <p>PROFESSOR – LI () 1ª SÉRIE () 2ª SÉRIE () 3ª SÉRIE () 4ª SÉRIE</p> <p>HÁ QUANTO TEMPO LECIONA:</p> <p><u>FORMAÇÃO</u></p> <p>CURSO DA GRADUAÇÃO:</p> <p>INSTITUIÇÃO ONDE SE GRADUOU:</p> <p>ANO INÍCIO/TÉRMINO DA GRADUAÇÃO:</p> <p>POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO:() SIM () NÃO</p> <p>CURSO:</p> <p>INSTITUIÇÃO ONDE CURSOU PÓS – GRADUAÇÃO:</p>
--

ANO INÍCIO/TÉRMINO DA PÓS – GRADUAÇÃO:
--

As perguntas que compõem o questionário foram elaboradas com o objetivo de levantar informações relacionadas à participação das professoras no Projeto Londrina Global e suas reflexões quanto suas práticas docentes e quanto às diretrizes pautadas no GCLI.

Tabela 11 - Perguntas Questionário

<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a importância de ensinar/aprender Língua Inglesa no início da escolarização? 2. Tratando-se de ensino de Língua Inglesa para crianças, de que forma a tua formação acadêmica (Pedagogia ou Letras) direciona tua prática? 3. Sente falta de algum tipo específico de formação para ensinar Língua Inglesa para crianças? Se sim, que tipo de formação? 4. Desde quando participa do Projeto Londrina Global? 5. Você acha que participar do Projeto Londrina Global influencia sua prática docente e/ou formação profissional? De que forma? 6. Você tem conhecimento de outro município onde exista a implementação de um projeto que assegure o ensino de Língua Inglesa na primeira etapa do Ensino Fundamental? Se sim, onde teve acesso à essa informação? 7. Em 2013 foi definido o Guia Curricular para a Língua Inglesa no município de Londrina. Seus princípios norteadores são demonstrados na tabela abaixo. Faça relações entre os princípios e tua prática docente no que tange as aulas de Língua Inglesa no Fundamental I.
--

Tabela 12 - Princípios norteadores da Prática Docente

<i>Princípios Norteadores</i>	<i>Prática Docente</i>
Princípio da Ludicidade	
Princípio da Aprendizagem Significativa	
Princípio do Currículo em espiral	
Princípio da Totalidade da Língua	
Princípio da interculturalidade	

Princípio da Formação Integral	
Princípio da Interação	

8. No Guia Curricular para Língua Inglesa no Ensino Fundamental I do município de Londrina são elencados três grandes desafios para o ensino dos anos subsequentes do Ensino Fundamental I. Dê o seu relato elencando os fatores positivos e negativos relativos a cada desafio dentro de sua prática docente.

Tabela 13 - Desafios Futuros

<i>Desafios</i>	<i>Relato</i>
Continuidade da Aprendizagem	
Articulação com diretrizes curriculares oficiais e livros didáticos (PNLD)	
Heterogeneidade	

3.4 OS PASSAGEIROS DO TREM

Foram entrevistadas 5 professoras de um total de 44 participantes do Projeto. Os critérios de seleção das professoras participantes se basearam no tempo de atuação no Projeto, sendo dada preferência àquelas que participaram da implantação do Projeto e da elaboração do GCLI e na formação inicial ou continuada feita especificadamente em LI.³¹ Acredito que um acompanhamento mais completo da implantação do Projeto e das modificações sofridas durante seu período de existência, possa contribuir para um maior entendimento dos pontos de vista das professoras quanto o aspecto político e pedagógico do Projeto, sendo esse um dos principais focos deste trabalho. Também foram consideradas de forma mais enfática a formação das professoras, levando em consideração as contribuições das graduações em Pedagogia ou em Letras para o exercício do ensino de LI no Ensino Fundamental.

³¹ Das cinco participantes da pesquisa, quatro atuam no Projeto Londrina Global desde os anos iniciais, porém uma das participantes, apesar de ingressar no Projeto em 2014, é a única a apresentar formação continuada específica em LI. Retenho que talvez esta peculiaridade possa trazer dados significativos para a pesquisa no que tange a relação formação – prática docente – reflexão política/educacional e lingüística.

Apresento as participantes com suas principais informações relevantes para o presente trabalho. As cinco professoras foram nomeadas respectivamente em T1, T2, T3, T4 e T5. Coloco aqui algumas informações provenientes do formulário que elas responderam juntamente com o questionário.

Tabela 14 - Informações sobre os participantes da pesquisa

Participantes	T1	T2	T3	T4	T5
Idade	34	46	54	45	50
Nº de aulas semanais	24	18	12	8	18
Tempo que leciona	13 anos	23 anos	6 anos	12 anos	7 anos
Graduação	Letras	Letras	Pedagogia	Letras	Letras
Pós-Graduação	Linguística Aplicada à Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Oralidade em Educação; Psicopedagogia	Especialização em Língua Inglesa	Especialização em Língua Portuguesa; Psicopedagogia.
Tempo de atuação no Projeto Londrina Global	Não respondeu.	Desde 2009	Desde 2008	Desde 2014	Desde 2007

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

O procedimento de análise é feito levando em consideração as perguntas e a temática da pesquisa. De acordo com o capítulo 1, o referencial adotado para a análise de dados é o Ciclo de Políticas (BOWE ET AL, 1992; BALL, 1994) que permite a aplicação do Ciclo de Políticas para compreensão do contexto político analisado no presente trabalho:

Do ponto de vista das contribuições do ciclo de políticas para a exposição dos resultados da pesquisa (forma), pode-se destacar que, embora os contextos principais (influência, produção do texto e contexto da prática) sejam inter-relacionados, eles podem ser utilizados para estruturar a apresentação dos resultados e das análises da pesquisa realizada. Diversos autores têm utilizado essa sequência, de forma bem sucedida, para estruturar o relatório da pesquisa (MAINARDES, GANDIN, 2013, p.156).

Segundo Mainarde e Gandin (2013) utilizar o Ciclo de Políticas como referencial teórico e como método é relevante no que tange a consideração da política, do texto e do discurso “quando a ancoragem destas políticas em um campo de lutas e de poder,

que insiste que não se trata de um campo nivelado, mas um esboço onde alguns discursos têm uma maior capacidade de figurar políticas (2013, p.159).

Como trato neste trabalho de políticas lingüísticas e, mais especificadamente de políticas referentes ao ensino de LI no Ensino Fundamental 1 brasileiro, agrego à meu aparato analítico a utilização da LAC como elemento articulador e interpretativo de meus dados, no que se refere à visão de LI como prática translingue e como parte de uma política que deve ser pautada em aspectos reflexivos, contextuais, históricos e interpretativos. Corroboro com Pennycook (2006) diante de suas considerações da forma dinâmica e transgressiva de tratar a linguagem, uma das principais reflexões do presente trabalho:

Entendo a LAC como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. Em vez de ver a LAC como uma nova forma de antidiplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Isso quer dizer não somente que a LAC implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também que gera algo que é muito mais dinâmico. (PENNYCOOK, 2006, p.67)

As discussões de meus dados serão pautadas nas concepções da relação entre local e global tratadas pelo Ciclo de Políticas e pela LAC.

Dessa maneira, reitero que minhas perguntas de pesquisa serão respondidas dentro das perspectivas acima relevadas, através da análise dos dados.

No presente capítulo apresentei a metodologia utilizada em minha pesquisa e contextualizei as condições em que ela se desenvolve. No próximo capítulo analisarei os dados diante dos pressupostos já levantados.

Caros leitores, a Maria Fumaça parte com sua rota traçada, porém não definida, o trajeto pode mudar de acordo as paisagens encontradas!

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS: PARADA NA ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DE LONDRINA

Figura 8 - Inauguração da Estação Ferroviária de Londrina



Fonte: <http://historiadelondrina.blogspot.com.br/>
Acesso em: Outubro de 2015

O outro apontou um pedaço de clareira aparecendo longe, alguns ranchos soltando fumaça. No alto da última colina, pararam para ver o povoado enfumaçando a clareira, uma dúzia de ruas de terra subindo uma colina, casas sem pintura, ainda rosadas da madeira nova, entre ranchos de palmito, alguns tão novos que ainda estavam cobertos de palmas verdes. No alto, uma igreja de tábuas também tão novas que parecia pintada de rosa. Todas as ruas eram retas, a única que entortava era a que continuava a estrada, por onde chegavam os colonos enquanto não chegava a ferrovia. Carpinteiros com pregos na boca martelavam dos dois lados da rua. (PELLEGRINI, 2009, p.103)

Metaforicamente chego à estação ferroviária de Londrina, cidade onde ocorre minha formação e pesquisa. Apresento os dados colhidos durante a elaboração de meu trabalho. Reitero que os dados foram retirados de um questionário aplicado a cinco professoras que participam do Projeto Londrina Global. Enfatizo que nem todas as respostas e considerações serão expostas, pois foram analisados os dados que trazem respostas às minhas perguntas de pesquisa e, que apresenta uma coerência reflexiva diante do aparato teórico exposto anteriormente.

Como já referido anteriormente, as análises de meus dados serão justificadas através dos pressupostos da LAC (Linguística Aplicada Crítica) e do Ciclo de Políticas de

Ball, tendo como foco a relação entre os aspectos locais e globais do processo de ensino-aprendizagem de LI e de reflexão sobre a estrutura de políticas linguísticas.

Sendo o intuito dessa seção da dissertação responder às perguntas de pesquisa, levando em consideração os objetivos propostos, abaixo retomo os objetivos e perguntas que nortearam meu trabalho:

Tabela 14 - Revisando objetivos da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA
Analisar o GCLI a fim de pontuar LI como prática translingue, que compõe um dos embasamentos da Linguística Aplicada Crítica, a qual servirá de lentes para análise dos dados desta pesquisa.
Analisar as representações das professoras atuantes no Projeto em relação ao GCLI no que tange os princípios e desafios que regem o GCLI. As representações das professoras serão consideradas dentro do Contexto da Prática do Ciclo de Políticas de Ball.

Tabela 15 - Revisando perguntas da pesquisa

PERGUNTAS DA PESQUISA
Como o GCLI representa a LI dentro das perspectivas da LAC?
De que maneira as professoras participantes do Projeto Londrina Global se posicionam em relação aos princípios que regem o ensino de LI, representados no GCLI?
De que forma a utilização do Ciclo de Políticas de Ball e a LAC como instrumento de análise de políticas linguísticas pontua as relações globais e locais que circundam a elaboração de diretrizes de ensino de línguas em um determinado contexto?

Importante neste ponto do trabalho, retomar algumas considerações feitas nos capítulos anteriores e analisá-las diante das minhas propostas acima lembradas através da exposição de meus objetivos e das perguntas de minha pesquisa.

4.1 CRITICIDADE EM QUESTÃO

Iniciei o embasamento teórico discorrendo sobre a consideração da LI como prática translingue (CANAGARAJAH, 2013). Minhas reflexões sobre a escolha dessa perspectiva transcorre através de associações entre a orientação translingue pensada em

termos educativos e pedagógicos, já que no presente trabalho, trato de investigações sobre a prática e diretrizes no âmbito de ensino de LI nos anos iniciais da educação.

Reforço a ideia de que a orientação translingue permite repensar sobre modelos linguísticos normalizados, estáticos e estruturais e proporciona reflexões em prol de movimentos de desnaturalização e de desconstrução de espaços, discursos, subjetividades, identidades, línguas, linguagens, conhecimentos (ROCHA, MACIEL, 2015).

A posição de desconstruir, questionar paradigmas transcendentais surge no indivíduo como consequência do agentismo, que, diante da perspectiva translingue foca na consideração das diversas possibilidades dentro de um processo que gera ressignificações e conflitos. Somente um ser agente na sociedade é capaz de se movimentar dentro de ideologias fixas, imutáveis e autoritárias no que diz respeito a formação da sociedade e do saber.

Ser agente proporciona o desenvolvimento da criticidade, concebida como exercício de análise, de reconsideração, reflexão e questionamento sobre o que parece normal, imutável e “corretamente” imposto. Segundo Canagarajah (2013) considerar a criticidade dentro de práticas pedagógicas não significa sempre transgredir os paradigmas já existentes, mas a capacidade de desenvolver um comportamento crítico que permita a formação de processos educativos, capacidades, estratégias e negociações dentro de um contexto formatado por diversidades, porém forçado a se configurar dentro das normalidades já estabelecidas.

Ao pontuar o significado de Pedagogia Dialógica, como já citado anteriormente na parte do embasamento teórico, Rajagopalan (2013) estabelece que a sala de aula pode se transformar em um contexto de prática translingue, a partir do momento que a socialização da língua provenha de uma prática social glocalmente estabelecida.

Uma pedagogia orientada pelas ideias de dialogismo e translinguismo entende como central que aprendamos a lidar com a diferença, com a incerteza e com a imprevisibilidade, portanto. Nessa perspectiva, abre-se espaço para o contato com visões menos dualistas e colonizadoras em termos de língua e cultura, trazendo à tona a importância de se formar para a cidadania na contemporaneidade. (ROCHA, MACIEL, 2015, p. 435)

Diante das considerações retomo a reflexão do presente trabalho sobre a consideração do ensino de LI inserida em uma pedagogia que associe os atos educativos entre humanizar, socializar e singularizar, para que se criem concepções críticas que questionem a estagnação, a imposição e modelos considerados indiscutíveis.

A utilização do conceito de criticidade como um dos principais objetivos de se ensinar a LI permite adotar na presente dissertação a LAC como um dos norteadores teóricos e como instrumento de reflexão para a análise dos dados.

4.2 LÍNGUA, CONHECIMENTO E POLÍTICA³²

No capítulo 2, referente às teorias utilizadas neste trabalho, trouxe definições e reflexões sobre a LAC e suas contribuições para a colocação do ensino de LI como prática reflexiva. Já que esta dissertação tem como intuito abordar políticas linguísticas, trago agora algumas pontuações de Pennycook (1990) sobre relação entre língua, conhecimento e política no que tange a Linguística Aplicada.

Segundo o autor, a aprendizagem de línguas está relacionada à consolidação das desigualdades sociais, que torna impossível o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre os fatos do mundo:

Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas formas de desigualdade social, devemos começar a assumir projetos políticos e morais para mudar circunstâncias, o que requer uma quebre dos modos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos (PENNYCOOK, 1990, p.43 apud FREITAS, PESSOA, 2012, p. 230)

Dessa forma, o estudioso propõe uma articulação para usar a LI como instrumento de reflexão melhoria do próprio contexto social onde ela está sendo utilizada, ou ensinada. Rajagopalan (2006) ao tratar a atividade linguística como uma prática social, tenta prevenir qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal.

Pennycook (1990) acredita que um trabalho crítico que tente explorar as várias formas pelas quais o poder atua na vida social. Retenho a pertinência de não discutir a fundo a questão de poder e língua no presente trabalho. Faço somente algumas considerações no que se refere ao posicionamento que Pennycook admite ao utilizar a LI, uma língua considerada global, para fazer valer a voz das minorias. Para o pesquisador, podemos utilizar essa língua global para falar e escrever como forma de resistência à imposição do inglês no

³² Nesta seção, ao fazer uma discussão sobre língua, conhecimento e política, parafraseio e cito o artigo “Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada crítica: uma abordagem historiográfica” de Marco Túlio de Urzêda Freitas e Rosane Rocha Pessoa, publicado em 2012 pela revista *Caleidoscópio*. As contribuições para minhas reflexões sobre a perspectiva de Pennycook ao tratar sobre língua, sociedade e política, que os autores trazem são imensamente valiosas.

cenário global, como portadora de estruturas e sotaques que devem ser seguidos à risca. Somente dessa maneira, pode-se pensar na utilização da LI como forma de se colocar contra discursos opressores e excludentes.

Para Pennycook (1990) é preciso politizar o ensino de língua inglesa, o que não significa adotar puramente uma posição de esquerda, contudo, refletir e questionar sobre as implicações éticas e políticas como professores, em nossos contextos micro e macro de atuação.

Pennycook (2001) coloca a LAC para discutir questões referentes à LI na sociedade trazendo questões conceituais da LAC divididas em cinco tipos de políticas: *Política do Conhecimento, Política da Língua, Política do Texto, Política da Pedagogia, Política da diferença.*

4.2.1 Política do Conhecimento

Ao tratar sobre *Política do Conhecimento*, o pesquisador elenca quatro posturas que caracterizam a relação entre língua, conhecimento e política:

- Ostracismo liberal: defende o uso de políticas, porém não considera a relação entre as políticas vigentes e a Linguística Aplicada. Os conhecimentos produzidos em âmbito lingüístico são tidos como desconectados de questões políticas mais amplas.
- Autonomia Anarquista: também segrega os estudos lingüísticos de questões políticas, apesar de valorizar as políticas de esquerda. Portanto, as idéias contrárias podem existir, mas não são relacionadas a nenhum contexto político ou lingüístico.
- Modernismo emancipatório: Apesar de tentar associar os estudos lingüísticos a uma política de esquerda, não acredita que o conhecimento pode levar à emancipação. Acredita-se em um domínio ideal.
- Visão da LAC como prática problematizadora: é a concepção aceita por Pennycook para contextualizar a LAC em perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais, que consideram a língua incondicionalmente relacionada à política e ao poder, inerentes a questões de raça, classe, gênero, etnia, sexualidade, etc.

A relação entre política do conhecimento e a LAC baseia-se na concepção de que todo conhecimento é político. Dessa forma, é necessária uma problematização da ideia de língua como reflexo da sociedade ou como ferramenta de manipulação ideológica. Sustenta-se fortemente a relação entre língua, conhecimento e sociedade.

Se para a Linguística Aplicada a língua é considerada estrutura independente de seus usuários e da sociedade em que vivem, para a LAC usar uma língua significa se posicionar ideológica e politicamente e assumir uma postura de conhecimento que carrega em si as características identitárias dos usuários. Portanto, na LAC a língua não desempenha uma função de modelo, mas de prática social, já que o conhecimento se torna possível através da língua, tanto o conhecimento quanto a língua são definidos como meios que permitem e transformam as relações sociais.

4.2.2 Política da Língua

Ao se referir à Política da Língua, Pennycook (2001) retém que as áreas de estudos como a Sociolinguística e as Políticas Linguísticas não apresentam visões críticas e transgressivas sobre a linguagem, dessa maneira, não são consideradas concepções de estudos pertencentes à LAC. Para Pennycook, os trabalhos considerados pela LAC são aqueles que trazem consigo a ideologia pós-colonialista, que questiona e supera as histórias e ideologias existentes em prol da criação de outros tipos de conhecimento.

Importante salientar o papel da língua como política, que tem como função primordial a negação de posturas estáticas e a consciência de que a língua quando utilizada como instrumento de opressão pode ser voltada contra ela mesma.

A LAC desenvolve uma teoria que permite a descrição da língua como algo que vá além de mera sugestões de mudanças, mas que enfatiza a relevância da apropriação e uma visão de língua como ferramenta que produz e ao mesmo tempo reflete as ações sociais.

Segundo Freitas e Pessoa (2012, p.232) “Assim como a política do conhecimento, a política da língua na LAC promove uma ruptura que perpassa o conceito de língua, mas focaliza sua capacidade de produzir ações em âmbito social.”

Assim, na LAC a língua deixa de ser vista como reflexo somente da realidade e passa a ser considerada instrumento de ação, mudança e resistência: “Se é a língua que produz a hegemonia e reproduz os discursos coloniais, é por meio dela que se deve lutar para subverter os discursos e práticas hegemônicas do colonialismo.” (FREITAS; ROCHA, 2012, p.232)

4.2.3 Política do Texto

Pennycook (2001) ao abordar a Política do Texto respalda-se em três áreas de pesquisa que podem trazer a possibilidade de mudança para os embasamentos da Linguística Aplicada:

- **Letramento Crítico:** como prática social que utilizam a leitura e a escrita como instrumento de mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política. Segundo o autor, não basta abrir novas situações ou contextualizar prática de letramento. É essencial politizar essas práticas e desenvolver críticas e concepções que tenham como objetivo a transformação social.

- **Análise do discurso crítica:** Dentro da perspectiva da LAC o objetivo da análise do discurso é desconstruir ideologias que já foram pré estabelecidas e fixadas. É transformas essas ideologias em pensamentos que mostram como os discursos estão relacionados diretamente à sociedade.

- **Consciência crítica sobre a língua:** na LAC pontua-se a necessidade de fazer com que ao alunos sejam capazes de avaliar criticamente as convenções linguísticas, que, a maioria das vezes apenas reproduzem consentimentos dominantes e universais.

No que tange a Política do Texto, é importante para a LAC o reforço de ações pedagógicas que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de capacidades de resistir e de modificar discursos. O objetivo nesse contexto é encorajar os alunos a perceber que os textos são carregados de significados dominantes, que tendem a excluir. Pennycook (2001) salienta, que para a LAC a sala de aula é o contexto de maior interesse e estabelece maneiras mais efetivas de aprendizagem, ainda que através de novos conceitos e teorias.

4.2.4 Política da Pedagogia

Ao tratar da relação entre Pedagogia, política e LAC, Pennycook (2001) pauta-se em cinco domínios:

- **Contexto da sala da aula:** Segundo o autor é imprescindível a compreensão de que as relações sociais e ideológicas que ocorrem nesse ambiente são reflexos das relações que ocorrem na sociedade.

- **Questões de estrutura, agência e resistência:** para se desenvolver um trabalho crítico, é necessário antes de tudo, identificar estruturas ideológicas que limitem a

capacidade de refletir e de agir. Tudo o que fazemos e pensamos está relacionado aos aspectos sociais que vivenciamos.

- Reprodução social e cultural na educação: Pennycook (2001) afirma que as escolas têm funcionado muito mais como ambientes que apenas reproduzem as ações sociais, ao invés de ambientes que transformam realidades sociais.

- Pedagogia Crítica: Pauta na ideia de que os alunos possam desenvolver suas próprias vozes, evitando abordagens que explorem a exclusão e a marginalização dos alunos no ambiente escolar. O autor alega para a possibilidade que se tem na Pedagogia Crítica de pura reprodução de discursos da modernidade ao procurar meios que possibilitem a todos uma só voz, deixando de lado as possibilidades de transgressão social.

- Ética pós-modernismo: Pennycook (2001) sustenta tal concepção por ser um conceito que nega a unidade, a totalização, os significados transcendentais e a crença na existência de um conhecimento em vão. Ele reforça que o trabalho ético em LAC não deve ser compreendido como um código de princípios morais que guiam o nosso comportamento, mas como uma forma de pensar e agir que resulta de relações sociais, culturais e políticas mais amplas.

Associar a Pedagogia à criticidade e à lingüística através de forma ética, não é segundo Pennycook seguir princípios morais que são estabelecidos para guiar nosso comportamento, mas sim uma forma de questionar as relações sociais e políticas que existem nos processos pedagógicos.

4.2.5 Política da Diferença

Ao tratar sobre Política da Diferença na LAC, Pennycook (2001) enfatiza três concepções primordiais:

- O engajamento com as diferenças: onde a aprendizagem de línguas deve adotar uma postura crítica ao considerar as diferenças existentes na sala de aula.

- A emergência do corpo: onde compreende-se o corpo como um lugar onde as diferenças e identidades estão marcadas.

- Tomada de uma postura transdisciplinar: onde compreende-se a LAC como um campo de investigação híbrido. Não basta só dialogar com outras áreas de estudo, mas considerar as áreas de estudos pós-coloniais, feministas, antirracistas, queer, que permitem uma relação mais ampla e crítica das relações sociais.

Através da concepção de Política da diferença enfatiza-se que as diferenças estão atreladas aos nossos corpos e a LAC traz os corpos para o centro das teorizações sobre linguagem e educação, onde se considera todos os aspectos fisicamente notados da vida como raça, gênero, deficiência, etc. O corpo é uma superfície onde as identidades estão registradas.

Em relação à sala de aula, uma postura crítica estabelecida pelos professores de línguas é o reconhecimento de que a língua em questão, as diversas identidades e a vida social se interrelacionam o tempo todo.

4.3 O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL E A CRITICIDADE

Nas seções anteriores pontuei algumas características das abordagens de LI como prática translingue e da Linguística Aplicada Crítica, relacionando-as às questões que discutem a pós-modernidade e a formação do pensamento crítico de nossos alunos, a colocação da língua como parte intrínseca da sociedade, assim como a relação entre ensino de LI e políticas.

Na presente seção, abordo o Ciclo de Políticas de Ball, relacionando seus pressupostos aos da consideração da LI como prática translingue e os pressupostos da LAC, como o objetivo de configurar esses três aparatos teóricos utilizados na presente pesquisa, que, apesar de diversos se conjugam no que tange a valorização da diversidade, reflexão e criticidade.

Início a considerar a abordagem do Ciclo de Políticas com um excerto que transmite a fala de Ball em uma entrevista que foi concedida a Mainardes e Marcondes e publicada em um artigo em 2009. Diante da pergunta: *“Gostaríamos de ouvir sua posição com relação à pesquisa crítica. Em sua opinião, o que você considera pesquisa crítica e qual o papel do pesquisador na pesquisa crítica?”* Ball responde:

SJB: Para mim, toda pesquisa é pesquisa crítica. Mas suponho que uma definição poderia ser a pesquisa que tem o poder e a justiça social como conceitos-chave. Assim, uma perspectiva crítica é uma necessidade inevitável, se estamos tentando entender como o poder funciona, porque você somente pode abordar o poder desenvolvendo um sentido de seus efeitos e de suas inadequações. E, quando abordamos o poder, sempre queremos perguntar como as pessoas se constituem, se produzem de forma diferente. O que é excluído pelo trabalho com relação ao poder? Isso frequentemente nos leva a questões sobre justiça social. Isso faz sentido?

A concepção da pesquisa crítica conferida por Ball (2009) corrobora inteiramente com as perspectivas de Pennycook (2001) e Canagarajah (2013) ao se referir às questões de justiça social e de poder. Seja Pennycook que Canagarajah tratam a LI como instrumento de educação que pode fortalecer as diferenças que geralmente são enquadradas como minorias. Dessa forma, retenho a pertinência de falar do Ciclo de Políticas como contribuição às respostas que tento encontrar para as minhas perguntas de pesquisa, juntamente com os outros dois aparatos teóricos considerados anteriormente.

O Ciclo de Políticas é considerado por Ball como um método, uma forma de teorizar as políticas. O Ciclo de Políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas (Mainardes e Marcondes, 2009). É uma abordagem que permite pensar as políticas e saber como elas são feitas, relevando conceitos como atuação, ou encenação.

Relembro com o objetivo de salientar que o Contexto utilizado do Ciclo de Políticas para a análise de meus dados é o Contexto da Prática, já caracterizado anteriormente, que representa as consequências vivenciadas das políticas elaboradas. Recordo que os agentes desse contexto são os professores e profissionais que vivenciam o dia-a-dia da escola e que as vozes ouvidas em minha pesquisa, através da aplicação do questionário, são de professoras.

Mas, ao contrário da concepção de que o Contexto da Prática somente reproduz as políticas implementadas, é importante salientar que elas são reinterpretadas, recriadas no momento da prática, por meio de ajustes, adaptações e criações.

Mainardes e Gandin (2013) citam Ball, Maguire e Braun (2012) para destacar os contextos, que por sua vez, marcam as políticas em ação. Segundo os autores, as políticas são colocadas em ação, porém em condições peculiares, com diferentes recursos e com empecilhos e dificuldades pertencentes a cada situação. As políticas, sejam elas novas ou antigas, são colocadas dentro de experiências, valores e compromissos que já existiam antes.

Dessa maneira, a política em ação, ou *policy enactment*, definida por Ball precisa levar em consideração uma série de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas. Portanto, o material, o estrutural e o relacional devem ser considerados no momento da colocação da política em ação nas instituições.

Para Ball, Maguire e Braun (2012) as dimensões contextuais que devem ser consideradas são:

Tabela 16 - Contextos que devem ser reinterpretados, antes de ser implantado o Contexto da Prática

Contextos situados	Cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos.
Culturas profissionais	Valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola.
Contextos materiais	Equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura
Contextos Externos	Pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas, rankings, exigências e responsabilidades legais.

Ball, Maguire e Braun (2012) fundamentam o Contexto da Prática defendendo ideias de que políticas são feitas pelos e para os professores, pois eles são os sujeitos e os objetos das políticas e, portanto, o contexto da prática deve ser um foco importante da análise de políticas. É no Contexto da Prática em que as políticas ganham sentido, onde elas são mediadas, disputadas, e às vezes ignoradas (Ball, Maguire e Braun, 2012).

Corroboro com Manardes e Gandin (2013) sobre a necessidade de considerar as reinterpretações e rearticulações dentro de cada contexto que compõe o Ciclo de Políticas:

Além disso, a abordagem do ciclo de políticas tem contribuído para superar a ideia de que as rearticulações apenas ocorrem quando a política chega à escola. A abordagem do ciclo de políticas permite ao pesquisador focar estas rearticulações e embates em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam. (MAINARDES E GANDIN, 2013, p. 150)

Reitero minha justificativa em utilizar o Ciclo de Políticas de Ball como parte da metodologia e análise de meus dados, pois é uma abordagem que tem contribuído para o aumento da qualidade das pesquisas educacionais em âmbito nacional, já que é uma perspectiva que se caracteriza pela totalidade ao efetuar uma análise que abrange o espaço escolar e o espaço social como lugares de produção de sentido sobre as políticas e de criação e recriação das políticas oficiais, não representando somente espaços de imposição e implantação de políticas.

Ao levar em consideração os aspectos conceituais da abordagem, importante ressaltar que é uma perspectiva para análise de políticas que fornece reflexões sobre aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos. Pauta-se na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais, porém, em concomitância, tem que ser interpretadas e compreendidas historicamente.

Mainardes e Gandin (2013) reiteram que o Ciclo de Políticas é um forte referencial para análise de textos políticos, pois permite uma leitura e compreensão crítica dos textos através da identificação dos elementos político-ideológicos, as relações de poder intrínsecos na produção do texto como os sujeitos e as instituições envolvidos na produção, as relações que podem ocorrer entre os textos de uma política específica e outros contextos.

Enfim, diante de tamanha dinamicidade, pode-se afirmar que o Ciclo de Políticas é uma abordagem que exige do pesquisador trabalho árduo de articulação, construção de um referencial teórico-metodológico que fornece um sólido potencial de captura e análise das políticas públicas.

4.4 BUSCANDO A RESPOSTAS PARA AS MINHAS PERGUNTAS

Diante das discussões e reflexões levantadas busco responder às minhas perguntas de pesquisa.

4.4.1 Como o GCLI Representa a LI dentro das Perspectivas da LAC?

Guia Curricular para a LI



LONDINA, PR
2013

Fonte: <http://www.uel.br/eventos/epic>
Acesso em Janeiro de 2016

Para responder a esta pergunta, apresento alguns excertos do GCLI para discuti-los dentro da perspectiva da LAC.

Exponho o primeiro, o segundo e o oitavo parágrafos da seção do texto intitulada “*O aprendizado de língua estrangeira por crianças*” do GCLI:

Tabela 17 - Excerto 1

O aprendizado de uma língua estrangeira leva os alunos a uma nova percepção da natureza da linguagem, além de aumentar o entendimento da língua materna e a compreensão de como a linguagem funciona. *Por meio da percepção de culturas estrangeiras, o aluno desenvolve maior consciência e valorização da própria cultura.* Essa compreensão intercultural resulta numa melhor aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e comportamento. (GCLI, 2013, p.8)

Tabela 18 - Excerto 2

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.19), referindo-se ao estudante, afirmam que, “*ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre o mundo plural marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social*”. (GCLI, 2013, p.8)

Tabela 19 - Excerto 3

Isto difere da perspectiva de aprendizagem de língua estrangeira como um processo de formação de hábitos, entendimento ligado a teorias comportamentais de aprendizagem. Com base nesse entendimento, propostas de ensino aprendizagem se concentram em amostras de línguas estruturalmente graduadas, de repetição, acompanhadas de reforços positivos e negativos para a formação dos hábitos desejados. *As críticas à visão de língua como estrutura e à ideia da necessidade de permanente reforço para que a aprendizagem ocorra contribuíram para o enfraquecimento dessa concepção de aprendizagem.* (GCLI, 2013, p. 9)

As partes destacadas dos excertos recordam os embasamentos da LAC. Nos excertos 1 e 2, ao elucidarem a relação entre a própria cultura e a cultura estrangeira para o desenvolvimento do conhecimento do outro e de si, tem-se o reforço da relação entre as micro

e macro estruturas das sociedades, e da ênfase na relação dialógica entre o eu e o outro, mencionadas na abordagem da LAC.

Segundo a LAC que, remete também à consideração da língua como prática transcultural, podemos recordar as seguintes características já evidenciadas anteriormente, no que tange as relações micro e macro contextuais e as relações entre o Eu e o Outro:

Conforme argumenta Canagarajah (2013, p. 11), a orientação translíngua acata a hibridação de línguas (sociais), dando vazão a uma prática significativa em termos de “valores, vozes e identidades”, como já enfatizado. Da mesma forma, a realidade linguística se apresenta para o sujeito, aqui visto sob premissas bakhtinianas, como um mundo de línguas, linguagens e vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação, de recusa, de harmonia, de conflito, de intersecções e hibridismos (ROCHA, MACIEL, 2015, p. 427).

A relação entre o global e o local e entre Eu e o Outro são configuradas em forma de troca e valorização concomitante entre os dois lados. Requerendo uma reflexão seja em aspectos de trocas culturais críticas quanto à implantação de políticas linguísticas:

Nos últimos anos, tem havido uma percepção crescente em meio à comunidade de pesquisadores de que, com frequência, as teorias concebidas em termos globais – isto é, sem se preocupar com as especificidades locais, pouco ou nada contribuem para solucionar problemas encontrados na vida real. (...) Em termos práticos, isso significa que nem sempre as propostas teóricas elaboradas *in vitro* tem utilidade em questões específicas. (...) Por exemplo, de nada adiantam os méritos intrínsecos de uma proposta de renovação curricular se, após a implantação, ela “não se transforma em parte efetivamente funcional do sistema. (RAJAGOPALAN, 2006, p.163-164)

O excerto 3 configura a característica da LAC em considerar a língua como fenômeno dinâmico e em constante mudança, sincronicamente com as articulações e segmentos que atingem a sociedade. Para a LAC, como já refletido anteriormente, a língua não representa somente um reflexo da realidade, mas passa a ser instrumento de ação, mudança e resistência. Desfazer-se de percepções estruturalistas é contrapor-se às práticas e discursos que pregam a hegemonia:

Compreendemos que essa definição aponta para o fato de que, no contexto de ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua, o trabalho crítico se caracteriza como uma atividade que tenta relacionar o ensino de inglês com questões sociais e políticas mais amplas. Todavia, o próprio autor adverte: não basta tentar promover essa relação; é necessário focalizar questões de poder, acesso, desigualdade e resistência. Em outros termos, é necessário politizar o ensino de língua inglesa, o que não significa

simplesmente adotar uma postura de esquerda, mas questionar as implicações éticas e políticas do nosso trabalho como professores (as) de inglês nos contextos micro e macro onde atuamos.

Para responder a esta pergunta de pesquisa, tentei demonstrar primeiro que, o documento apresenta perspectivas que corroboram com a LAC no que diz respeito ao reconhecimento da importância da consideração das culturas estrangeiras para a valorização da própria cultura e vice e versa, ou seja, da valorização da aceitação do diverso, do *outro* para a transformação do *eu*.

Assim como a negação do entendimento da língua como estrutura no documento, também a LAC traz a discussão sobre a concepção da língua como fenômeno mutável e interligado a todos os acontecimentos sociais.

Porém, talvez um aspecto que falte ao documento para que conceba a língua dentro de perspectivas mais próximas à LAC seja a abordagem do próprio conceito de criticidade dentro de seus argumentos. Por exemplo, ao tratar do dialogismo presente nas relações estabelecidas pela língua e, ao negar a constituição da língua como estrutura estabelecida, o documento poderia argumentar em favor de pensar sobre questões relacionadas à sala de aula que propusessem de maneira mais direta e prática a compreensão de relações entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, tradições e assim por diante. O ponto crucial seria que o documento levantasse questionamentos sobre as questões da sala de aula e relacioná-las à ampliação social, cultural e às relações políticas.

Não é suficiente estabelecer conexões entre micro relações de língua contextualizadas e macro relações de investigação social. As conexões devem ser traçadas dentro de uma abordagem efetivamente crítica das relações sociais. Talvez, pensar na elaboração de um documento que direcione o ensino de LE, que foque no desenvolvimento de pontos de vista críticos através da prática de ensino, faça com que as relações sociais sejam evidenciadas, enxergadas e problematizadas.

4.4.2 De que Maneira as Professoras Participantes do Projeto Londrina Global se Posicionam em Relação aos Princípios que Regem o Ensino de LI, Representados no GCLI?

Passo à discussão da minha segunda pergunta de pesquisa, com o intuito de apresentar respostas e/ou questionamentos sobre as reflexões das professoras participantes do Projeto quanto seus pareceres sobre os princípios que regem o documento. Saliento que foram escolhidas algumas perguntas do questionário aplicado às professoras e que nem todas as respostas serão reproduzidas e analisadas. Somente aquelas que trazem evidências capazes de subsidiar discussões produtivas em prol de responder a pergunta de pesquisa em questão.

Relembro que, como parte do questionário foi apresentado um quadro que expunha os princípios norteadores do documento e as participantes deveriam relacioná-los a alguns fatos de suas práticas docentes. Para discutir sobre as respostas das participantes retomo o princípio e a resposta de cada um deles para o respectivo princípio.

Tabela 20 - Relatos sobre o Princípio da ludicidade

Princípio da Ludicidade	
T1	Em cada conteúdo trabalhado procuro levar um game para fixação: <i>memory game, bingo, hot potato, quizz, quen's chair, hop scoth, etc...</i>
T2	Através do cantar, ouvir histórias e brincar, esse princípio é trabalhado. Muitas histórias estão no meu planejamento: " <i>The little pigs</i> "; " <i>The very hungry caterpillar</i> ", entre outras.
T3	Gosto bastante de usar a ludicidade em minhas aulas porque possibilita a liberdade de expressão dos alunos. Percebo que a participação deles se faz de forma espontânea, contribuindo para a integração entre eles.
T4	Sempre tento ligar o conteúdo visto em sala, em algum material impresso, com um jogo ou uma brincadeira o que realmente faz sucesso e o que os faz aprender brincando. Com os pequenos cantamos muito e também recitamos versos.
T5	Utilização de jogos, brincadeiras, músicas e movimentos, estórias infantis, etc.

O GCLI, como visto anteriormente apresenta a Ludicidade da seguinte forma: "Atividades lúdicas como brincar, jogar, cantar, ouvir histórias, desenhar, por exemplo, são comuns ao universo infantil e provem maior participação da criança no processo de ensino-aprendizagem de inglês e o seu desenvolvimento enquanto falante da língua estrangeira." (GCLI 2013, p.11)

Pode-se notar diante das considerações das professoras que quatro delas citam atividades lúdicas que aplicam em aula. Somente a T3 justifica o uso da ludicidade, atrelando-as ao desenvolvimento da liberdade de expressão de seus alunos. Não é dada alguma justificativa quanto os objetivos didáticos que pretendem alcançar.

O próprio documento salienta a necessidade de atrelar objetivos e atividades:

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).

Através das reflexões não tenho o objetivo de deduzir que as professoras não reflitam sobre suas práticas e as associe aos princípios do GCLI. Porém, 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.

Tabela 21 - Relatos sobre Princípio da Aprendizagem Significativa

Princípio da Aprendizagem Significativa	
T1	Procuro partir sempre do universo da criança para inserir novos conteúdos.
T2	Em uma das minhas aulas trabalhei sobre animais ovíparos, essa é a aprend. signif. onde novas informações (o vocab. em inglês) se integra ao que o aluno já sabe (animais que nascem dos ovos). A prof. da sala já havia trabalhado em Ciências também.
T3	Às vezes, fico um pouco preocupada em saber se os alunos realmente estão aprendendo. Mas, quando eles me encontram nos corredores da escola, ou em qualquer outro lugar, e me cumprimenta em inglês, é muito gratificante. Além disso, com frequência, costumam comentar que conseguem identificar palavras ou frases em jogos, revistas, filmes, desenhos, etc. Esse <i>feedback</i> sempre é dado nos comentários dos pais, nas reuniões, dizendo que eles chegam em casa querendo ensinar o que aprenderam. Trazem também, de casa, materiais diversos para me mostrar e dizer que conseguem reconhecer alguma coisa.
T4	Tento ensiná-los expressões do dia-a-dia de aula pra que as põe em prática numa situação real como pedir para ir ao banheiro, pedir permissão para entra, etc.
T5	Inserir o conteúdo proposto na realidade do aluno, seja através de exemplos ou de atividades.

No que se refere o Princípio da Aprendizagem Significativa recordo o que GCLI diz: “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)

As professoras relatam atividades e/ou justificam a utilização dessas atividades 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. São todas considerações levantadas no próprio documento:

Para que a aprendizagem de língua estrangeira torne-se significativa é necessário contemplar os seguintes aspectos:

- os novos conhecimentos devem ancorar nos já existentes;
- deve-se trazer para a sala de aula coisas reais e não conceitos abstratos;

- o conteúdo deve ser apresentado através de histórias, cantigas, poemas, brincadeiras de roda;
 - os interesses dos alunos devem ser contemplados nas atividades, possibilitando-lhes a expressão de seu próprio universo.
- (GCLI, 2013, p.15)

O próximo quadro expõe as falas das professoras referentes ao currículo em espiral que cita: “A organização do currículo em espiral permite a retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes etapas da escolarização”. (GCLI, 2013, p.16)

Tabela 22 - Relatos sobre Princípio do Currículo em espiral

Princípio do Currículo em espiral	
T1	Trabalho com projetos que envolvam vários conteúdos, uso como ponto de partida uma história em inglês, depois, um conteúdo puxa outro.
T2	A cada início de aula eu retomo os conteúdos dados através do <i>warm-up</i> com jogos, canções, brincadeiras, e logo após faço a ampliação do conteúdo.
T3	Como o currículo não é estanque, sempre surgem oportunidades de retomar o currículo já trabalhado. Por exemplo, as cores e números são repetidos naturalmente e frequentemente porque fazem parte do nosso dia a dia. Quando entrego uma atividade, de que cor podemos pintá-las, etc. Ao entrar na sala depois do início da aula ou quando retornam do banheiro, eles pedem licença, em inglês. Ao pedir para ir ao banheiro, também o fazem, em inglês. Enfim, procuro aproveitar todas as oportunidades para ensinar ou rever os conteúdos.
T4	Tudo (conteúdo) que vimos nos bimestres são sempre retomados de alguma forma. Ou em um jogo, ou em alguma atividade que seja necessário relembrar o conteúdo já visto.
T5	Retomada de conteúdos já explorados, buscando acrescentar o conteúdo novo, lembrando o conteúdo anterior em atividades lúdicas (warm up) ou inserido no novo conteúdo.

Em todos os relatos as professoras reforçam a ideia do currículo em espiral quanto a retomada de conteúdos precedentes para a consequente ampliação do conhecimento:

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. Assim, a criança terá sempre nova chance de entrar em contato com os conteúdos, as temáticas, o vocabulário, as estruturas e as funções de linguagem, num formato novo e será nesse processo de constante retomada que a aprendizagem se retomará. (GCLI, 2013, p.16)

O princípio da Totalidade da Língua trazido no Guia diz: “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)

Tabela 23 - Relatos sobre o Princípio da Totalidade da Língua

Princípio da Totalidade da Língua	
T1	Para cada conteúdo, procuro diversificar as atividades para desenvolver todas as habilidades linguísticas.
T2	Procuro integrar a aprendizagem como o dia a dia do aluno, tanto no conhecimento como no uso. Aprender as partes do corpo e saber descrever, como construir um monstro c/ várias cabeças, pernas, etc.
T3	Procuro diversificar bastante a minha forma de ensinar, respeitando a faixa etária e o interesse da turma, para que as aulas não fiquem cansativas. Além disso, falo em inglês, o máximo possível, para que eles se apropriem e se acostumem com a língua mais facilmente.
T4	Sempre tento trazer para sala de aula situações e expressões da LI que são usados dentro de um determinado contexto ou tópico que estamos vendo. Por exemplo: se estamos estudando o vocabulário “food”, então ensino frases e expressões usadas como dizer o que gosta e o que não gosta. Se é caro ou barato, se é saudável ou não, etc.
T5	Exploração de conteúdos/vocabulário inserido em frases ou textos relacionados a vivência do aluno, procurando interpretar pelo conteúdo inserido.

Os relatos das professoras apresentados no quadro anterior nota-se uma associação entre a exposição à todas as habilidades da língua e a conexão entre os fatos da língua e sua utilização na sociedade. Há uma nítida preocupação em apresentar a língua em seu contexto natural de uso:

Ao interagirem e participarem desses eventos de uso da língua, os aprendizes exploram e descobrem significados, ao mesmo tempo em que, indiretamente e implicitamente, desenvolvem seu conhecimento de letras e seus sons, da estrutura das sentenças, da gramática da língua, e do propósito do uso da língua. (GCLI, 2013, p.18)

O fato de associar a prática da língua, ou melhor, enfatizar o seu uso na realidade, é um dos fatores trazidos seja pela LAC, seja pela concepção da LI como prática translingue. Anteriormente foi discutida a equidade da concepção das duas abordagens quanto a consideração da língua como fenômeno mutável, dependente dos acontecimentos culturais e ideológicos. Dessa forma, o princípio da Totalidade da Língua corrobora com as duas abordagens, pois associa a aprendizagem da língua à vida recorrente e não a vocábulos e estruturas separados.

No que diz respeito ao princípio da Interculturalidade o GCLI considera que: “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)

Tabela 24 - Relatos sobre o Princípio da Interculturalidade

Princípio da Interculturalidade	
T1	Aproveitamento de temas da atualidade, trabalho em conjunto com as professoras da sala, de acordo com os conteúdos curriculares para cada bimestre de diversas áreas.
T2	Através da cultura do Halloween, St. Patrick é possível mostrar a cultura de outros países associadas à nossa.
T3	Tenho o hábito de mostrar para meus alunos através das atividades e até da minha fala, que assim como achamos diferente e às vezes estranho o sotaque e o jeito de falar outras línguas, a alimentação o vestuário... também somos estrangeiros em outros países e que eles podem pensar da mesma forma a nosso respeito.
T4	Sempre que posso destaco alguma característica cultural do que estudamos. Por exemplo, se o tema é “food” menciono que tipo de comida é popular em determinado país de língua inglesa.
T5	Observação e exploração de diferentes manifestações culturais em países que falam a língua inglesa.

Diante das falas das professoras nota-se ênfase na descrição de atividades que remetem a demonstração e o conhecimento da cultura de outros países falantes da LI.

Reflico sobre uma forma de pontuar sobre a utilização da LI como prática de compreensão da própria cultura nacional, através da compreensão do outro, do estrangeiro. É importante considerar a LI nos primeiros anos de escolarização como aprendizagem que vai além da observação das diferenças existentes entre as culturas. Deve fazer 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.

Pontuo um excerto de Rocha (2012) que exemplifica de forma pertinente essa percepção:

Quem e como seria o lobo das nossas florestas é também algo que vale à pena ser pensado. Seria ele algo semelhante a Lampião? Como seria a representação de Lampião, cruzada ao que pensamos do Lobo Mau, em florestas muito próximas às nossas (vidas)? Nessa perspectiva, vale também a ideia de buscar criar uma nova companheira para o Chico Bento, já que ele foi colocado ao lado da Rosinha, bastante semelhante a ele, no que diz respeito ao modo de ser e viver (ROCHA, 2012, p.136).

O próprio Guia ressalta a importância da interação entre diferentes culturas para o bom entendimento seja da própria realidade através de outras e vice-versa:

(...) celebrações como o Halloween poderão ser explicadas no contraste com as festas nacionais, permitindo comparar, por exemplo, personagens folclóricos nacionais como o Saci, tomando muito cuidado de não vincular a língua inglesa apenas aos Estados Unidos. (GCLI, 2013, p.19)

Sobre o princípio da formação integral o Guia define: “A aprendizagem da língua estrangeira faz parte do desenvolvimento integral da criança e compreende o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social”. (GCLI, 2013, p. 19)

Tabela 25 - Relatos sobre Princípio da Formação Integral

Princípio da Formação Integral	
T1	De acordo com as atividades escolares durante o ano, desenvolvo com as crianças uma campanha anti- <i>bullying</i> com vídeos em inglês, confecção de cartazes e dia do “ <i>free hugs</i> ” na escola.
T2	Nesse princípio é importante respeitar a fase de cada criança, jamais trabalho a escrita com Ed. Infantil 1e 2 anos (este só apresento após o 3 bimestre), cada ano com seu tempo.
T3	Embora o ensino da língua estrangeira ainda seja visto como relevante e desnecessário ou apenas para suprir a necessidade de hora atividade do professor regente, procuro desmitificar esse pensamento nas minhas práticas porque creio que num mundo que está se globalizando cada vez mais, é essencial que o aluno tenha a compreensão de uma segunda língua.
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.
T5	Trabalho interdisciplinar que utiliza de suportes variados para a exploração da língua inglesa, através de jogos, brincadeiras e atividades significativas.

De acordo com os relatos das professoras quanto o princípio da Formação Integral acima tabulados, retenho que os relatos da professora T1 e T4 são os que melhor representam a ideia de desenvolvimento completo da criança por meio da interação entre o indivíduo e o meio em que vive. Ambos relatos expõem procedimentos que remetem à interação, à colocação de si mesmos em certas situações que podem ocorrer, e no desenvolvimento de pareceres e sentimentos diante do Outro.

O GCLI menciona a importância dessa interação:

(...) o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas deve corroborar com o princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões

cultural e interpessoal, das quais as diferentes manifestações de linguagem fazem parte do seu dia a dia, desde o seu nascimento (GCLI, 2013, p.19).

Acredita-se dessa forma, que o ensino deve ser concomitante aos eventos cotidianos de uso da língua, ao mesmo tempo em que se desenvolve os conhecimentos sobre sons, as letras, estruturas de frases, gramaticais, e assim por diante.

Sobre o Princípio da Interação, os relatos das professoras encontram-se representados abaixo.

Tabela 26 - Relatos sobre o Princípio da Interação

Princípio da Interação	
T1	Trabalhos em grupo, diálogos, dramatização e jogos de cooperação.
T2	Os alunos ouvem as histórias em inglês, sem necessariamente entender todas as palavras e sim o sentido da história.
T3	A participação da criança é essencial para sua aprendizagem. É por isso que procuro diversificar minhas atividades para respeitar todas as características dos alunos. Muitas vezes ele gosta mais de uma atividade e menos da outra e vice-versa.
T4	Sempre tento fazer com que a criança se envolva com que está sendo estudado, trazendo ou pensando em situações de sua própria vida e/ou dos colegas relacionadas com o conteúdo em questão. Exemplo: quando estudamos os lugares da cidade que vivemos, cada um fez um álbum pequeno dos lugares que tinham a ver com cada um.
T5	Relacionar-se com a língua inglesa, interagindo, através de atividades lúdicas e inseridas no contexto real do aluno.

Segundo o GCLI o princípio da Interação diz que: “A criança desenvolve-se enquanto sujeito quando tem oportunidade de interagir na língua estrangeira/adicional” (GCLI, 2013, p.20)

Os relatos das professoras T1 e T5 condizem a princípio no que se refere a aprendizagem da língua estrangeira através de processos sociais que fazem parte das esferas vivenciadas pelas crianças. A professora T1 cita diálogos, jogos e dramatização, enquanto que a professora F5 fala de interação através das atividades lúdicas.

Os outros relatos não pontuam a necessidade de interação durante a aprendizagem da LI entre a língua e as situações que ele vivencia através dela:

A partir da concepção sócio-interacionista, entende-se que a aprendizagem, e nesse caso especificamente a aprendizagem da Língua Estrangeira/adicional, ocorre necessariamente em processos sociais complexos, em que as várias interações entre diferentes indivíduos estimulam e engajam constantemente o aprendiz numa nova rede de sentidos

onde ele precisa se comunicar, ou seja, entender e ser entendido. (GCLI, 2013, p.20)

Portanto, refletir e atuar através de uma perspectiva interacionista é estabelecer uma prática que dá a oportunidade ao aprendiz de vivenciar outros contextos linguísticos, com novos significados. Uma perspectiva que nunca dissocia língua de

Com o advento da Globalização e o uso cada vez mais acessível da internet, vivemos em uma sociedade que sofre as consequências de um mundo que apresenta suas fronteiras espaciais e temporais diminuídas e onde as fronteiras estão desaparecendo. Segundo Kumaravadivelu (2006) “Isso significa que as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes.” (p.131)

Esse impacto afetou a vida sociocultural das populações, e a globalização cultural passou a ser um fenômeno bastante discutido dentro e fora da academia. Kumaravadivelu (2006) fornece três dimensões pensadas que remetem especificadamente à relação entre o local e o global dentro dos processos de troca de informações.

A primeira dimensão se refere à consequência da globalização como uma homogeneização cultural, onde a cultura norte-americana constitui o domínio dessa relação:

Vêm uma equação simples e direta: globalização = ocidentalização = norte-americanização = mcdonaldização. Isso quer dizer que consideram a globalização predominantemente um processo de ocidentalização que, a seu ver, não é substancialmente diferente da norte-americanização, que pode, por sua vez, ser facilmente caracterizada como mcdonaldização (KUMARAVADIVELU, 2006, p.132).

Uma segunda perspectiva acredita na heterogeneização cultural, onde cultura local e as identidades religiosas estão se fortalecendo como resposta à uma provável ameaça imposta pela globalização. Muitos acreditam que o reverso da globalização está ocorrendo, como resposta de uma globalização descentralizada. Dessa forma, muitos países não-ocidentais acabam influenciando os países ocidentais.

A terceira dimensão é caracterizada pela atenção dada à tensão entre homogeneização cultural e heterogeneização cultural. Acredita-se que as duas coisas estão ocorrendo ao mesmo tempo, ou seja, a transmissão cultural é um processo de dois modos, no qual as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras direta ou indiretamente:

Afirmam que as forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periferia. O global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global. (KUMARAVADIVELU, 2006, p.134)

Tabela 27 - Relação entre local e global para a LAC e para o Ciclo de Políticas

LAC	CICLO DE POLÍTICAS DE BALL
<p>A língua é compreendida como prática local. Considerar a língua como impossivelmente separada de seus falantes, histórias, culturas, lugares e ideologias. Considera-se o conceito de <i>deep locality</i> Pennycook (2010), entendido como processos ativos e seletivos de (re) construção de localidade, em que o potencial de criticidade e de agência dos sujeitos no discurso seja potencializado, para o favorecimento de uma apropriação reflexiva, crítica, transformadora, de discursos e práticas globais, sempre levando em consideração a relatividade entre os conceitos global e local.</p>	<p>Através da abordagem do Ciclo de Políticas, Ball 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. Argumenta-se que a análise de políticas exige uma compreensão que se baseia não no geral ou no local, macro ou microinfluências, mas nas relações de mudança entre eles e nas suas interpretações. Assim, as pesquisas que se baseiam no ciclo de políticas possuem focos múltiplos, são orientadas para o global/nacional/local.</p>

As duas abordagens preconizam visões de língua e de política que fogem às ideias estruturalistas e controladoras. A abordagem da LAC enxerga a língua como agregada às características culturais, sociais de uma comunidade. As práticas prefiguram atividades e a linguagem é moldada pela cultura social, discursiva e histórica. A estrutura da língua deriva das atividades repetidas, de forma que a prática da linguagem e as localidades linguísticas constroem umas às outras.

A noção de língua como prática local não representa, primária e unicamente, o contexto em que a língua acontece e muda, mas sim e principalmente “uma parte constitutiva” da prática de linguagem (PENNYCOOK, 2010b, p. 9). Em outras palavras, o local é dinamicamente (re) construído na e pela linguagem. A ruptura epistêmica no campo dos estudos da linguagem pode assim advir, segundo o autor, da compreensão de língua como prática local, percebendo conseqüentemente a estrutura da língua como decorrente e subordinada à atividade recorrente de uso (ROCHA, MACIEL, 2015, p. 422).

O Ciclo de Políticas de Ball nega a ênfase no controle estatal, afirmando que atuando em uma perspectiva pós-estruturalista e, em outras abordagens analíticas, não se pode estabelecer uma divisão precisa entre o macro e o micro, seja o domínio de perspectivas políticas impostas, seja a supremacia de microcontextos:

(...) Ball, além de construir este método, tem apontado, dentro de uma perspectiva pluralista, a importância de considerar tanto a política como texto e discurso, quanto a ancoragem destas políticas em um campo de lutas e de poder, que insiste que não se trata de um campo nivelado, mas um espaço onde alguns discursos têm uma maior capacidade de figurar nas políticas. (MAINARDES, GANDIN, 2013, p 159)

As duas abordagens reforçam a dimensão cultural da consequência da globalização tratada por Kumaravadilevu (2006), que reitera que a transmissão cultural é um processo de dois modos onde discursos e culturas interagem entre si e se transformam. No que diz respeito a ideologia deste trabalho, configuro a análise dos meus dados através da concepção de troca, de reflexão e mudança, no que tange a linguagem e as políticas que podem regê-la.

Assim, considerar o Ciclo de Políticas de Ball e a LAC no que tange a elaboração de diretrizes de ensino de línguas em um determinado contexto leva a reflexões que pontuam a valorização seja dos contextos globais, seja dos contextos locais. Em âmbito global enxerga-se a necessidade de olhar para outras situações, outros lugares, outras políticas, enfim, olhar para o Outro, não com o intuito de comparação ou cópia de um modelo político que funciona em determinado contexto, mas com o objetivo de enxergar a própria situação com lentes mais críticas, que capturem o que pode ser interagido com as próprias situações.

O mesmo vale em âmbito local. Valorizar as perspectivas locais no que tange língua e cultura e, ao mesmo tempo ter a consciência de que não são únicas. Associar as perspectivas locais a outras visões, que regem outros conceitos nos levam à conhecer outras ideologias que podem transformar o modo que vemos os nossos próprios contextos culturais.

A LAC e o Ciclo de Políticas de Ball relacionam o local e o global de maneira que nos permite visualizar a elaboração de uma diretriz curricular para o ensino de LI nos anos iniciais de escolarização que pontue a essência da relação entre o Eu e o Outro. Que respeite as diferenças e que contextualize a LI como instrumento de conhecimento de outros mundos, de outras formas de comer, de vestir, de pensar, que podem e devem servir de referência para reflexão sobre as nossas próprias rotinas, costumes, músicas e políticas.

São abordagens que permitem acreditar na transgressão, através do desenvolvimento de posturas críticas e performativas, que desconsiderem as homogeneidade e que nos faça sair da zona de conforto sob reflexões de nossos contextos específicos, de nossos objetivos levando em consideração outras linguagens, sexualidades, raças, crenças.

CAPÍTULO 5

MEU DESEMBARQUE

Il sapere no è come la sapienza, che rimane fissamente integra attraverso i più infami baratti: esso è piuttosto come un abito bellissimo, che si consuma attraverso l'uso e l'ostentazione. Non è così infatti il libro stesso, le cui pagine si sbriciolano, gli inchiostri e gli ori si fanno opachi, se troppe mani lo toccano. (Umberto Eco, 2010)³³

Figura 9 - Calçada da Universidade Estadual de Londrina



Fonte: jornaldelondrina.com.br
Acesso em Janeiro de 2016

Levavam uma mochila cada um, o menino orgulhoso com a sua, e rezavam carregando também a mochila das barracas e a de material do professor. Teodolito, livros de consulta, mapas em sacos plásticos, pás e picaretas pequenas e desmontáveis, de aço, e fogareiro, lamparina para escrever à noite, um mundo de miudezas que todo dia de manhã parecia que nunca iam caber de novo na mochila. (PELLEGRINI, 2009, p.291)

A Maria Fumaça chega ao meu destino, que mesmo não sendo definitivo representa uma parada importante para refletir e pontuar as considerações feitas até agora no presente trabalho. Trago ao meu leitor uma rápida retomada e reflexão sobre o percurso até a análise dos dados apresentados e comentados.

³³ O conhecimento não é como a sabedoria, que fica sempre integra mesmo através das negociações mais infames: ele é muito parecido com uma linda roupa que se consome através de seu uso e de sua ostentação. Na verdade não é assim o próprio livro, cujas próprias páginas de desfazem, as tintas, os ouros que se tornam opacos se muitas mãos os tocarem? (Tradução minha)

Através das palavras de Umberto Eco reforço que o intuito desta pesquisa não é eternizar teorias ou acreditar infinitamente em embasamentos para todo o tempo e todo lugar. Assim como o estudioso alega a diferença entre sabedoria e conhecimento, em momento algum retenho as palavras do presente trabalho como sábias. São somente reflexões sobre temáticas e situações que escolhi pesquisar por fazerem parte de minha trajetória acadêmica, profissional e humana. São questionamentos que levanto que contextualizam um grupo da humanidade. Reintegro que não existe pretensão alguma em considerar este trabalho como fonte de sabedoria. Talvez, o máximo que posso almejar é que aqueles que o leiam reflitam e proponham novos questionamentos ou debates em cima do que foi dito. Nada aqui é universal, são somente indagações cujas respostas continuam sendo buscadas.

Início o texto justificando a escolha de minha temática como parte de minha trajetória profissional e acadêmica. Pensar que a somente algumas crianças podem ter acesso ao ensino de LI, me remete à ideia de exclusão e opressão. Ideia reforçada ao ter acesso a uma legislação nacional que não oferece esta oportunidade a todos, por defini-la como opcional, ou feita da maneira que as instituições escolares quiserem ou puderem.

Trago reflexões sobre o Projeto Londrina Global, que expande a possibilidade de aprendizagem da LI aos estudantes da primeira etapa do ensino fundamental público do município. As pontuações são feitas através da análise de algumas respostas fornecidas pelas participantes do Projeto em um questionário aplicado.

As análises foram feitas através das considerações trazidas no aparato teórico do texto, construído diante das percepções entre as teorias da LI como prática translingue, da Linguística Aplicada Crítica e o Ciclo de Políticas de Ball.

5.1 AS TRÊS TEORIAS

Fiz o percurso teórico pautando em três abordagens que me proporcionaram a possibilidade de manter a criticidade. Dessa forma, diálogo com teorias que me deixam estabelecer um tripé conceitual no que tange o ensino de LI nos anos iniciais: Pedagogia – Práxis Crítica – Linguística Aplicada Crítica.

A criticidade abordada nas três teorias podem ser configuradas da seguinte maneira:

Tabela 28 - As teorias e o criticismo

LI como prática translingue	Em sala de aula, pontuam-se os questionamentos sobre os modelos já estabelecidos no mundo, sobre o uso de uma língua estrangeira, principalmente quanto a LI como língua global, em favor de abordagens mais abertas, que não limitem as capacidades dos alunos. (CANAGARAJAH, 2013)
LAC	Segundo Pennycook (1999), no contexto de ensino-aprendizagem de LI como segunda língua, o trabalho crítico se caracteriza como uma atividade que tenta relacionar o ensino de inglês com questões sociais e políticas mais amplas.
Ciclo de Políticas	Essa abordagem oferece uma estrutura conceitual para a análise de políticas que inclui reflexões sobre aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos. Fundamenta-se na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente.

Portanto, sendo o foco deste trabalho trazer reflexões sobre um documento que direciona o ensino de LI as três abordagens me permitem enxergar o documento diante dos aspectos críticos quanto sua elaboração e as práticas docentes por ele direcionadas.

5.2 AS ABORDAGENS DIANTE DOS DADOS

Olhar alguns dados tendo como referência a LAC, me permitiu enxergar grande coerência entre o GCLI e as perspectivas da LAC.

Os excertos seguintes foram evidenciados por apresentarem características constituintes da LAC:

“Por meio da percepção de culturas estrangeiras, o aluno desenvolve maior consciência e valorização da própria cultura.” (GCLI, 213, p. 9)

“ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre o mundo plural marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (GCLI, 213, p. 9)

Os dois trechos acima falam da importância da interrelação entre o que é nosso e o que vem do Outro, sobre a reflexão sobre si mesmos e sobre os outros. Do reconhecimento da existência da heterogeneidade, da pluralidade e da importância de relacionar o mundo lá fora, com o mundo onde vive.

A LAC como abordagem que constantemente questiona e que pressupõe a importância de relacionar as micro relações com as macro relações. A colocação no GCLI desta perspectiva torna o documento tangível sob o olhar democrático e reflexivo, criando a possibilidade de organização de políticas que não são somente implementadas, mas sujeitas a processos de reinterpretação e recriação.

O trecho abaixo remete a visão de rejeição de estruturas linguísticas e ideológicas fixas.

“As críticas à visão de língua como estrutura e à ideia da necessidade de permanente reforço para que a aprendizagem ocorra contribuíram para o enfraquecimento dessa concepção de aprendizagem.” (GCLI, 213, p. 9)

A LAC assume uma postura prática problematizadora, baseada em perspectivas que considerem as diferenças ao trabalharem em sala de aula. Considerar a língua uma estrutura ditadora de normas e maneiras de expressão faz com que toda a oportunidade de respeito e aceitação do diverso se perca.

O Guia ao retratar a visão crítica a essa estruturação, se aproxima da perspectiva da LAC em prol da concepção de um processo de aprendizagem pautado do reconhecimento da LI como ponte para descoberta das questões sociais, das vivências.

Outro objeto de análise da pesquisa foi constituído por um questionário aplicado às professoras participantes do Projeto. Em uma questão, elas foram requisitadas a fazer uma associação entre os princípios norteadores do GCLI e suas práticas em sala de aula.

Fazendo uma retomada geral, de acordo com o princípio da ludicidade, as cinco participantes de ativeram à descrição do Guia quanto o princípios, descrevendo atividades desenvolvidas em aula como games, brincadeiras, etc. Quanto ao princípios da Aprendizagem Significativa as professoras justificam o ensino de LI diante da importância de se ancorarem em conhecimentos prévios para inserirem os novos conhecimentos. Os relatos sobre o princípio do Currículo em espiral também remete sobre as atividades de retomada e associação dos conteúdos precedentes com os atuais.

O princípio da Totalidade da Língua associa as habilidades da língua aos fatos da língua, e os relatos das professoras demonstram a preocupação em se trabalhar com todas as habilidades em sala. A conexão entre os relatos das professoras e os princípios do Guia também ocorre no que diz respeito ao princípio da Formação Integral e da Interação, onde ambos contemplam o desenvolvimento completo da criança por meio da interação, assim como a conexão entre a língua e as situações que podem ser enfrentadas com o uso do idioma.

A maior disparidade entre os relatos das professoras e as considerações do Guia se concentra no princípio da Interculturalidade, que preconiza a interação entre diferentes culturas para buscar o conhecimento da própria realidade. Porém nos relatos das professoras são evidenciadas descrições de atividades que remetem à demonstração e o conhecimento da cultura de outros países falantes da LI.

Em nenhum relato foi discutida a relação entre a cultura do Outro e a própria cultura, tampouco a concepção de entendimento de si mesmos através de outros modos de viver e falar.

Já que a concepção dialógica preconiza a base do presente trabalho, talvez, uma sugestão poderia ser a de reforçar com as professoras esse princípio, para que a interculturalidade refletisse em suas aulas a ideia de valorização da própria língua e cultura através do estudo de outras ideologias. Poderiam, por exemplo, reformular suas percepções sobre criticidade. Acho que uma aproximação com a LAC poderia ajudar o grupo a repensar sobre a colocação desse princípio em prática.

Outra abordagem bastante pontuada na presente dissertação foi a reflexão sobre o Ciclo de Políticas de Ball. Como já evidenciado anteriormente, essa perspectiva foi escolhida por sugerir aspectos pertinentes aqueles da LAC. Assim como a LAC pontua a relatividade entre os conceitos global e local, o Ciclo de Políticas prega uma articulação entre os contextos micro e macro, compreendendo a política não somente associadas aos seus aspectos globais e locais, mas nas relações das mudanças entre eles.

Para o presente trabalho foi pontuado o Contexto de Prática do Ciclo de Políticas, pois o intuito ao analisar alguns dados era o de pontuar a relação entre o que estava pautado no Guia. Diante do fato de que o Contexto da Prática ajuda a entender a abordagem do Ciclo de Políticas não somente como implementação de práticas, mas as ações devem ser reinterpretadas e recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes e adaptações.

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.

Como visto anteriormente, a relação entre os relatos das professoras e o princípio de Interculturalidade não são representados de forma linear. Uma reflexão sobre o texto e sobre a prática remete ao contexto de Prática do Ciclo de Políticas que prega essa reflexão, essa reinterpretação. Não que seja exigida uma completa coerência entre o texto e a

prática docente, porém as diretrizes e as práticas devem consolidar uma ideologia que transmita ações recíprocas entre uma e outra.

No caso do GCLI visto através do Contexto de Prática o olhar das professoras para a questão da interculturalidade 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.

Considerações expostas sobre minhas escolhas teóricas e as análises dos meus dados. Diante disso, arremato minhas discussões com uma última reflexão sobre a criticidade, que retenho ter sido o combustível de minha Maria Fumaça.

Acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia a dia. É também acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vez por outra, para si próprio. É preciso, em outras palavras, submeter as nossas práticas ao escrutínio crítico. Para isso, é necessário nos lembrar, com freqüência, que podemos estar errados sobre esta ou aquela questão. E, finalmente, acreditar que nunca é tarde para aprender e nunca se sabe de quem se pode aprender a nossa próxima lição. (RAJAGOPALAN, 2003, p.12)

REFERÊNCIAS

- BALL, S.J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. _____ *Comparative Education*, Penn State, v. 34, n. 2, pp. 119-130. 1998a. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BAKHTIN, M.M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- _____. *Estética da comunicação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN/VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, RS, Vol. 3, No. 1, p.117-138, 2000.
- BHABHA, H. *Signos Tidos como Milagre*. In: BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BEHRENS, M. A. *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOWE, R; BALL, S; With COLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Bakhtin: outros conceitos – chave*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2015.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/>. Acesso em 10 ago.2015.
- BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.
- CANAGARAJAH, S. Navigating Language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K, A; TILIO, R; ROCHA, C, H. *Políticas Linguísticas e Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- CASTILHO, A, T. Desafios para a promoção e a internacionalização da língua portuguesa. Colóquio sobre A internacionalização da língua portuguesa: concepções de ações Mesa-redonda sobre “A língua portuguesa e suas perspectivas para o século XXI”. UFSC, 6 a 8 de março de 2013. Acesso em 15 de Setembro de 2015.

CORADIM, J, N; TANACA, J, J. Inglês nas Séries Iniciais e Inglês no Contexto de Língua Franca: Contribuições Reflexivas para Processos de Formação Continuada e Ensino-Aprendizagem. *Gláuks Online* v. 13 n.1 (2013) 135-155.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

EDWARDS, R. et al. *Rhetoric and educational discourse: persuasive texts?* London: Routledge Falmer, 2004.

ENEVER, J. A global revolution? Teaching English at primary school. London Metropolitan University Jayne Moon, Independent education consultant. 2009. Disponível em: <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/seminars-a-global-revolution-teaching-english-at-primary-school.pdf>. Acesso em 11 ago. 2015.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

FONTÃO, Manuel Fonseca. “Multiculturalismo e Plurilinguismo”. In *Quiosque das letras*, 2011, disponível em: <www.quiosquedasletras.blogspot.com/...multiculturalismoeplurilinguismo>.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Paulo. *Extensão ou Comunicação*, 4a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2004

FREITAS, M, T,U; PESSOA,R. Rupturas e continuidades na LAC: uma abordagem historiográfica. *Calidoscópico*, Unisinos. Vol.10, n.2, p.225-238, mai/ago. 2012.

GIMENEZ, T. Introduction of English Language Learning at Early Stages of Schooling. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 16, n. 2, p.343-362, jul./dez.2013.

ITALIA. *Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'Infanzia*

Rapporto sulla rilevazione effettuata nel novembre 2014. Ministero dell'istruzione, dell'università, della ricerca, 2014.

IPARDES - <http://www.ipardes.gov.br/> acesso em 10 de Outubro de 2015.

JENKINS, J. *English as an Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, V. J. Teaching English as a multinational language. The Linguistic Association of Korea Journal, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

MAINARDES, J.- Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MAINARDES, J; MARCONDES, M, I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Cedes, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

McKAY, S.L. Teaching English as na International Language. Oxford: Oxford University Press, 2002.

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

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo o campo linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L.P. da (org.). Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 13-42.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (orgs). A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes e ALAB, 2013.

NICOLESCU, B. O manifesto da Transdisciplinaridade. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

PELLEGRINI, D. Terra Vermelha. São Paulo: Geração Editorial, 2009.

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

_____. Critical and Alternative directions in Applied Linguistics. Australian Review of Applied Linguistics, vol. 33, n. 2, p. 16.1- 16.16. Australia, Monash University.

_____. Critical Applied Linguistics: a critical Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2011.

_____. The Cultural Politics of English as an International Language. Routledge, New York, USA, 2013.

QUANG, V,D. Critical Applied Linguistics: Concerns and domains. Tp chy Khoa hăc hqghn, ngoing, TxxIII, Sè 1, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. O “World English” –Um fenômeno Muito Mal Compreendido. In:

GIMENEZ, T; CALVO, L; EL KABRI, M. (Orgs.). Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____. Política Linguística: do que é que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C; SILVA, K, A; TILIO, R; ROCHA, C, H. Políticas Linguísticas e Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. Vencer barreiras e emergir das mais adversas condições com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D.C. (org.). Inglês nas escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, p. 55-56.

STREET, B,V. Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Anais do SIGET, p. 1761-1776, 2007a. Disponível em:

<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>. Acesso em 18 jul. 2015.

_____. ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade Cultural e de Linguagens na Escola. In: _____; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

SANTOS, L.I.S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. Contexturas, São Paulo: APLIESP, n.10 p. 119-134, 2006.

SILVA, K.A; TILIO, R; ROCHA, C. Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, C. H. Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. O ensino de LE (Inglês) para crianças do Ensino Fundamental Público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 53-79, 2010 (*)

_____. Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROCHA, C, H; MACIEL, R. Ensino de língua inglesa como prática translingue: articulações com teorizações bakhtinianas. Delta, v. 31, n.2, p. 411-445, 2015.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

ROLÂNDIA. Decreto de lei nº 3446 de 20 de Outubro de 2010.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: ROCHA, C. H.;

TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Org.). *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. 1 ed. Campinas - SP: Pontes Editores, v. 1, p. 29-60, 2010 (*).

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.;

LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed, Porto Alegre: Bookman, 2006.

SIQUEIRA, S. World Englishes, World English: Inglês como língua internacional, inglês como língua franca. In: LAGARES, X, C; BAGNO, M. Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SMITH, L. E. (1976). English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, 7.1: 38-43.

TOMAZI, Nelson Dacio. “Norte do Paraná”: história e fantasmagorias. Curitiba, 1997. 338 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná. p.12.

VERGARA, S. C.; CALDAS, M. P. Paradigma interpretativista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. *RAE-Revista de Administração de Empresas*. v. 45, n. 4, 2005.

[http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=](http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51173&Itemid=1140&limitstart=2)

[51173&Itemid=1140&limitstart=2](http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51173&Itemid=1140&limitstart=2). Acesso em 05 de maio de 2014.

<http://www2.maringa.pr.gov.br/site/index.php?sessao=1ee70b87ab551e&id=21818>. Acesso em 06 de maio de 2015.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário aplicado às professoras participantes do projeto

**QUESTIONÁRIO**

SECCATO, M. G, 2015. **Projeto Londrina Global e o fazer Política Linguística: uma análise da relação entre diretrizes e práticas docentes no ensino de LI na primeira etapa do Ensino Fundamental**. Dissertação em andamento. UEL - Londrina.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

IDADE:

INSTITUIÇÃO ONDE LECIONA:

Nº DE AULAS SEMANAIS:

PROFESSOR– LI() 1ª SÉRIE () 2ª SÉRIE () 3ª SÉRIE () 4ª SÉRIE

HÁ QUANTO TEMPO LECIONA:

FORMAÇÃO

CURSO DA GRADUAÇÃO:

INSTITUIÇÃO ONDE SE GRADUOU:

ANO INÍCIO/TÉRMINO DA GRADUAÇÃO:

POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO:() SIM () NÃO

CURSO:

INSTITUIÇÃO ONDE CURSOU PÓS – GRADUAÇÃO:

ANO INÍCIO/TÉRMINO DA PÓS – GRADUAÇÃO:

1. Qual a importância de ensinar/aprender Língua Inglesa no início da escolarização?
2. Tratando-se de ensino de Língua Inglesa para crianças, de que forma a tua formação acadêmica (Pedagogia ou Letras) direciona tua prática?
3. Sente falta de algum tipo específico de formação para ensinar Língua Inglesa para crianças? Se sim, que tipo de formação?
4. Desde quando participa do Projeto Londrina Global?
5. Você acha que participar do Projeto Londrina Global influencia tua prática docente e/ou formação profissional? De que forma?
6. Você tem conhecimento de outro município onde exista a implementação de um projeto que assegure o ensino de Língua Inglesa na primeira etapa do Ensino Fundamental? Se sim, onde teve acesso à essa informação?
7. Em 2013 foi definido o Guia Curricular para a Língua Inglesa no município de Londrina. Seus princípios norteadores são demonstrados na tabela abaixo. Faça relações entre os princípios e tua prática docente no que tange as aulas de Língua Inglesa no Fundamental I.

<i>Princípios Norteadores</i>	<i>Prática Docente</i>
Princípio da Ludicidade	
Princípio da Aprendizagem Significativa	
Princípio do Currículo em espiral	
Princípio da Totalidade da Língua	
Princípio da interculturalidade	
Princípio da Formação Integral	

Princípio da Interação	

8. No Guia Curricular para Língua Inglesa no Ensino Fundamental I do município de Londrina são elencados três grandes desafios para o ensino dos anos subsequentes do Ensino Fundamental I. Dê o seu relato elencando os fatores positivos e negativos relativos a cada desafio dentro de sua prática docente.

<i>Desafios</i>	<i>Relato</i>
Continuidade da Aprendizagem	
Articulação com diretrizes curriculares oficiais e livros didáticos (PNLD)	
Heterogeneidade	

ANEXO B**Guia curricular para o ensino de língua inglesa**



GUIA CURRICULAR PARA A LÍNGUA INGLESA

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

**SUBSÍDIOS PARA PROFESSORES E
GESTORES**

LONDRINA, PR

2013

SUMÁRIO

1. Apresentação	03
2. O Aprendizado de Língua Estrangeira por crianças	08
a. Princípios norteadores	11
3. Objetivos do Ensino de Língua Inglesa para crianças.....	22
4. Inglês na Educação Infantil e Séries Iniciais	23
a. Metodologia e procedimentos didáticos	25
5. Avaliação da Aprendizagem	29
6. Tabela de conteúdos	34
7. Dos anos iniciais ao ensino fundamental II	42
8. Considerações finais.....	48
9. Referências bibliográficas	49
Anexo – Ficha de avaliação	51

APRESENTAÇÃO

A língua inglesa vem assumindo papel cada vez mais relevante como parte da inclusão social na contemporaneidade. Em função de ser a língua mais falada no mundo (contando-se os falantes nativos e não-nativos que a usam como uma língua franca ou adicional), seu ensino tem sido objeto de políticas educacionais reconhecedoras do status diferenciado que ela ocupa em relação a outras línguas estrangeiras.

Em nosso país, assim como em várias partes do mundo, o aprendizado - cada vez mais cedo - desse idioma vem requerendo uma abordagem integradora de seu ensino nos diversos níveis da educação escolar: educação infantil, anos iniciais, ensino fundamental e médio. Em busca de melhores níveis de proficiência, com maior tempo de convivência e aprendizagem da língua, muitas famílias incentivam seus filhos a aprender Inglês em escolas particulares em etapa anterior à sua oferta obrigatória (6º ano do Ensino Fundamental).

Seguindo tendência mundial de ensino daquela língua para crianças, diversos sistemas e instâncias de ensino se organizam, na atualidade, para que o Inglês seja ensinado nos primeiros anos da escolaridade também nas instituições públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Embora toda língua estrangeira tenha potencial de desenvolvimento das capacidades das crianças nessa faixa etária, a opção pelo ensino de Inglês, em relação às demais línguas estrangeiras encontra diversas justificativas, muitas delas vinculadas

ao fato de ser o idioma de comunicação predominante do mundo virtual, dos negócios, trabalho etc.

A proposta de ensino de Inglês nos anos iniciais da escolarização vem ocorrendo com incentivo das Secretarias Municipais de Educação que acompanham o trabalho pedagógico dos professores *in loco*, nos processos de formação continuada e na organização curricular dos conteúdos trabalhados com o Inglês da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Espera-se que, ao ter contato com a língua estrangeira na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno seja capaz de utilizar o conhecimento construído nas interações como base para melhor desempenho quando estiver nos anos finais do ensino fundamental, bem como contribuir para a consolidação de sua aprendizagem nas etapas seguintes.

Nas últimas décadas o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido objeto de orientações oficiais por parte de autoridades governamentais. Por exemplo, fazem parte desse conjunto de orientações os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná – Língua Estrangeira Moderna (DCEB-PR - LEM). Entretanto, inexistem orientações para o ensino de língua estrangeira na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I.

Pensamos, portanto, que as pressões advindas das comunidades externas às escolas vêm sendo contempladas, ainda que sem um arcabouço teórico-metodológico ou orientações curriculares definidas, o que faz com que o trabalho do professor e de equipes pedagógicas seja extremamente difícil. Sem essas orientações torna-se ainda mais complexa a transição do ensino fundamental I para o ensino fundamental II.

Com a implantação do ensino de Inglês para crianças, professores e alunos da Universidade Estadual de Londrina, professores de Inglês da Rede Municipal de Ensino de Londrina, do Núcleo Regional de Educação de Londrina e de escolas municipais da cidade de Rolândia, reuniram-se durante dois anos e

meio para produzir as orientações que constituem este Guia¹. Nele apresentamos orientações pedagógicas a professores que buscam diretrizes para o Inglês da educação infantil ao 5º ano da educação básica.

Entendemos que um documento que organize os conteúdos curriculares sequencialmente pode ser o elemento orientador do trabalho dos professores ao apontar o que pode ser ensinado e esperado dos alunos em cada ano escolar, evitando-se repetição não justificada. Ou seja, o planejamento e a proposição dos projetos de trabalho diário, semanal, mensal, bimestral e anual elencados pelos professores de Inglês de diferentes realidades precisam partir de uma visão macro do processo de ensino para que a prática pedagógica não se torne enfadonha e sem sentido tanto para os alunos quanto para os próprios professores.

Para a construção deste Guia foram consultados os seguintes documentos:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 2010)
- A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos - orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (UFMG/FE/CEALE, 2009)
- Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais (PARANÁ, Curitiba SEED/PR, 2010)
- Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (MEC, 2007)

Além deles, serviram de subsídios os documentos já elaborados pelas Prefeituras Municipais de Londrina e Rolândia, cujos representantes participaram do projeto. Assim, este documento constitui-se como o ponto de partida para o planejamento, idealização e concretização de iniciativas para o ensino de Inglês

¹ Projeto “Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina” (cadastro PROEX 1532). Integrantes: Anísia Vieira de Oliveira, Claudinei Canazart, Denise Ismênia Bossa Grassano Orteni, Eliane Provate Martins, Gledson Bernardelli, Jozélia Jane Tanaca, Juliana Reichert Assunção Tonelli, Márcia de Oliveira, Mariana Bento Gomes de Mello, Mariângela Coelho da Silva, Mays Masson, Rafaeli Constantino Valêncio Peres e Telma Nunes Gimenez.

para crianças. As Orientações Curriculares aqui colocadas têm como objetivo fornecer aos sistemas públicos de ensino apontamentos que colaborem para decisões sobre os conteúdos teórico-metodológicos para aqueles que desejam ensinar Inglês para crianças.

Com a produção deste documento oferecemos uma primeira aproximação à elaboração de diretrizes para o processo ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil e anos iniciais, bem como sua continuidade no ensino fundamental II.

É preciso destacar que tomamos por base reflexões realizadas por professores de inglês que desenvolvem projetos de ensino com crianças e, portanto, já estão envolvidos com práticas de ensino em escolas públicas. Esperamos que este documento possa orientar os profissionais de ensino envolvidos com o ensino de inglês na educação infantil e no ensino fundamental.

Ao redigirmos este documento, levamos em conta que as ações educativas com o ensino do Inglês devem pautar-se em orientações teórico-metodológicas que definam os objetivos do ensino, a organização do trabalho e a abordagem que se deseja para a aprendizagem. A realidade sociocultural dos alunos e nossas condições de planejamento de ensino são de grande relevância neste processo.

Um fator essencial nesse contexto de desafios refere-se à nossa formação continuada. Pensamos ser desejável nos apropriarmos das oportunidades que deverão ser ofertadas pelas autoridades educacionais responsáveis. Tanto individual quanto coletivamente precisamos ressignificar nossa prática, em diálogo com documentos oficiais e não oficiais e colegas. Num contexto como esse, a reflexão, a crítica e a autonomia de pesquisa e elaboração de materiais se fazem essenciais, uma vez que não é possível esperar que somente discursos externos à sala de aula orientem essa prática.

Esperamos que estas contribuições possam subsidiar discussões e inspirar outros olhares em espaços que ainda buscam encontrar alternativas

para um ensino que faça sentido para os alunos e atenda aos anseios das comunidades que os acolhem.

Londrina, agosto de 2013.

A equipe do Projeto de Extensão

O

APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS

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

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.19), referindo-se ao estudante, afirmam que, “ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre o mundo plural marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social”.

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

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

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

Entende-se que num contexto de ensino de Língua Inglesa para crianças, é preciso respeitar as especificidades do seu processo de aprendizagem, oferecendo um ambiente lúdico e um ensino gradativo. Na mesma medida a

exigência sobre a produção das crianças também deve ser gradual, uma vez que o uso da língua estrangeira pelos pequenos aprendizes deve corresponder às práticas discursivas da sua realidade. Entretanto, ao fazê-lo em outra língua o aluno consegue vivenciar novas formas de ser e significar. É importante considerar que o tempo de contato com a língua alvo também influenciará na qualidade dessa produção.

A visão que melhor corresponde à proposta aqui delineada é a de que a aprendizagem de língua estrangeira se dá num processo de participação em atividades culturais coletivas. Estas envolvem a inter-relação entre transmissão, negociação e transformação, nas quais o professor atua como mediador e o aluno vai gradativamente aumentando sua responsabilidade e autonomia. Essa visão está ligada a teorias socioculturais do desenvolvimento humano e prevê que a mediação da aprendizagem deve se valer de diversos produtos culturais que “portam” a língua alvo, incluindo mapas, jogos, canções, rimas, desenhos, jogos eletrônicos, entre outros, possibilitando um processo contínuo de apropriação da linguagem contida nessas ferramentas.

Isto difere da perspectiva de aprendizagem de língua estrangeira como um processo de formação de hábitos, entendimento ligado a teorias comportamentais de aprendizagem. Com base nesse entendimento, propostas de ensino aprendizagem se concentram em amostras de línguas estruturalmente graduadas, de repetição, acompanhadas de reforços positivos e negativos para a formação dos hábitos desejados. As críticas à visão de língua como estrutura e à ideia da necessidade de permanente reforço para que a aprendizagem ocorra contribuíram para o enfraquecimento dessa concepção de aprendizagem.

Tendo como fundamentação teórica a abordagem sóciointeracionista, a partir dos estudos de Vygotsky (1987), o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas deve corroborar o princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal. Nesse sentido, é preciso envolver o aprendiz em um contexto rico de vivência na língua estrangeira, no qual o professor procura criar o máximo possível de oportunidades para que a língua esteja presente nesse cotidiano escolar. A aprendizagem será evidenciada pela

participação dos aprendizes nas atividades e não necessariamente na sua capacidade de reprodução imediata dos conteúdos trabalhados.

Ao diferenciarmos a aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças da aprendizagem nas demais faixas etárias, entra em destaque a ludicidade que permeia os referenciais curriculares para a educação infantil e ensino fundamental de 9 anos. Embora autores como Cook (1997) apontem que o lúdico está presente tanto na vida de crianças quanto de adultos - através das diversas formas de ficção que ocupam algum espaço nas atividades humanas (filmes, propaganda, piadas, literatura etc.), é na educação das crianças que comumente há mais adesão à ideia de organizar a aprendizagem em torno de atividades lúdicas.

Segundo Cook, o brincar com a linguagem pode ser dividido em dois tipos, correspondendo aos níveis formal e semântico da linguagem. No nível formal, há o brincar com sons para se criar padrões de ritmo e o brincar com estruturas gramaticais para se criar paralelismos e padrões. No nível semântico, há o brincar com unidades de significado, combinando-as de modo a criar mundos que não existem - o mundo da imaginação, da fantasia. Ambos os tipos devem estar presentes no ensino para crianças.

O ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais da escolaridade desenvolve o gosto pela língua, entre crianças, ao proporcionar experiência inovadora de comunicação em contexto relevante e significativo de ensino. Enquanto modelo praticante das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em Inglês em todas as aulas, o professor exerce papel de mediação e incentivo ao uso de vocabulários conhecidos e desconhecidos.

Acredita-se que quanto mais cedo os alunos forem expostos ao ensino da Língua, menos dificuldades de aprendizagem terão no período de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Muitas crianças, que não têm condições de frequentar aulas de Inglês fora do contexto escolar na fase da EI até 5º ano apresentam dificuldades quando se deparam no 6º ano com o ensino sistematizado de Inglês com cobrança de notas.

O contato com a Língua, cultura e hábitos de povos que falam Língua Estrangeira, em especial a Língua Inglesa, também promove o desenvolvimento da própria identidade linguística e cultural. A interação entre os alunos e destes com o

professor faz com que se perceba que o Inglês faz parte do cotidiano e está presente nas propagandas, outdoors, internet, brinquedos, menus, jogos eletrônicos e muitos outros contextos.

Reafirmando e ampliando o que temos dito até o momento, o ensino de línguas estrangeiras:

- faz parte do processo integral de desenvolvimento do indivíduo e deve estar relacionado com as demais áreas da fase educacional em que o aluno se encontra;
- deve ser mediado por uma variedade de produtos culturais que permitam a apropriação contínua e gradativa do uso da linguagem;
- deve se beneficiar das atividades lúdicas que promovam, ao mesmo tempo, a apropriação das formas da língua e a compreensão e produção de significados;
- deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das habilidades de compreensão e de produção.

Esta proposta, portanto, está ancorada nos seguintes princípios:

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Da ludicidade	Atividades lúdicas como brincar, jogar, cantar, ouvir histórias, desenhar, por exemplo, são comuns ao universo infantil e promovem maior participação da criança no processo de ensino-aprendizagem de inglês e o seu desenvolvimento enquanto falante da língua estrangeira.
Da aprendizagem significativa	A aprendizagem significativa se refere ao modo como novas informações se integram ao que o aluno já sabe ou conhece e fazem sentido em relação à

	realidade que a criança vivencia.
Do currículo em espiral	A organização curricular em espiral permite a retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes etapas da escolarização.
Da totalidade da língua	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.
Da interculturalidade	O aprendizado da língua estrangeira contribui para conscientização de que o uso de uma língua é uma prática cultural e permite o contraste entre a cultura vivida pelo aprendiz e outras culturas associadas à língua que está aprendendo.
Da formação integral	A aprendizagem da língua estrangeira faz parte do desenvolvimento integral da criança e compreende o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.
Da interação	A criança desenvolve-se enquanto sujeito quando tem oportunidade de interagir na língua

PRINCÍPIO DA LUDICIDADE

Atividades lúdicas como brincar, jogar, cantar, ouvir histórias, desenhar, por exemplo, são comuns ao universo infantil e promovem maior participação da criança no processo de ensino-aprendizagem de inglês e o seu desenvolvimento enquanto falante da língua estrangeira.

A ludicidade é uma atividade que em si, tem valor educacional e, por isto, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Para Kishimoto (1994), as situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Este documento parte do pressuposto de que o “brincar” com objetivo didático-pedagógico, ao ser utilizado no ensino de línguas estrangeiras para crianças, pode trazer segurança para os pequenos aprendizes, uma vez que é prática conhecida dessa faixa etária e, portanto, pode promover um ambiente seguro de aprendizagem.

Sugerimos que a ludicidade esteja presente em atividades diárias que oportunizem a aprendizagem em contextos de interesse da criança, dentre eles:

- O cantar e atuar. Conforme cantam uma canção os alunos são estimulados a fazerem gestos associados à letra, aos sons e ritmos promovendo a compreensão da língua; ao mesmo tempo, nas canções, rimas, parlendas, os alunos brincam com as formas da língua que contribuirão para o desenvolvimento da fluência.
- O uso de figuras, por parte do professor, como recurso visual para que os alunos associem os temas explorados às imagens.

- Situações imaginárias representativas do cotidiano, criando contextos para o uso da língua;
- A construção de brinquedos com sucatas e o uso da colagem como meio de desenvolvimento da motricidade (coordenação motora fina, movimento de pinça, alinhamento, manuseio de tesouras, cola, etc.) e a criatividade infantil sempre fazendo uso da língua estrangeira.
- O manuseio de marionetes que “ganham vida” na voz do professor e do aluno. A utilização de *puppets* promove o mundo fantasioso da criança (um “outro” alguém que ganha vida) e pode ser um recurso significativo para a produção oral. Ao assumir-se com a voz de um personagem fictício o aprendiz diminui o grau de ansiedade, assume-se como um outro “papel” e, por sentir-se menos exposto, arrisca-se mais nesse tipo de atividade;
- Jogos de naturezas diversas (jogos de tabuleiro, de cartas, de memória, de adivinhação, etc.)

Salientamos que, embora o lúdico possa assumir um caráter de APENAS entretenimento, esta não é a concepção aqui assumida. 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.

PRINCÍPIO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa se refere ao modo como novas informações se integram ao que o aluno já sabe ou conhece e fazem sentido em relação à realidade que a criança vivencia.

Para que a aprendizagem de língua estrangeira torne-se significativa é necessário contemplar os seguintes aspectos:

- os novos conhecimentos devem se ancorar nos já existentes;
- deve-se trazer para a sala de aula coisas reais e não conceitos abstratos;
- o conteúdo deve ser apresentado através de histórias, cantigas, poemas, brincadeiras de roda;
- os interesses dos alunos devem ser contemplados nas atividades, possibilitando-lhes a expressão de seu próprio universo.

São exemplos de atividades que podem levar a uma aprendizagem significativa: a produção de um cartão de aniversário para um colega, a criação de legendas para um álbum de fotos dos alunos, a ilustração de trechos de uma história, a construção de um gráfico com as preferências alimentares dos alunos, a escrita de uma lista de compras de coisas que gostam de comer etc.

O uso de receitas, por exemplo, pode ser incorporado seguindo a proposta da execução e degustação de alimentos. O professor pode, por exemplo, explorar com a classe as partes de uma receita (ingredientes e modo de fazer), levar os utensílios a serem utilizados e, conforme ensina a língua, executa com as crianças a receita tornando aquele gênero textual e seu uso ainda mais próximo do universo da criança.

Outros exemplos de aprendizagem significativa são ensinar o aluno como dizer “por favor, amarre o cadarço do meu tênis” na língua estrangeira, que será ensinada-aprendida no momento em que a criança o faz na língua materna e que, de fato, precisa da ajuda do professor para executar aquela atividade. Da mesma forma pedir para tomar água, ir ao banheiro, pegar algo emprestado, pedir para abrir ou fechar uma porta ou janela. Todos estes momentos tão presentes no dia a dia da criança podem ser utilizados para o ensino da língua, pois o aluno poderá em outros momentos, ao menos tentar usar aquelas expressões.

Por fim, o próprio ambiente de aprendizagem pode contribuir para o envolvimento dos alunos quando seus trabalhos são dispostos pela sala de aula, seus nomes estão no calendário de aniversários e de ajudantes da sala, quando ilustrações das iniciais de seus nomes enfeitam as paredes da sala de aula.

PRINCÍPIO DO CURRÍCULO EM ESPIRAL

A organização curricular em espiral permite a retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes etapas da escolarização.

A presente proposta foi organizada com base nas ideias do currículo em espiral, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é contínuo. 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. Assim, a criança terá sempre nova chance de entrar em contato com os conteúdos, as temáticas, o vocabulário, as estruturas e as funções de linguagem, num formato novo e será nesse processo constante de constante retomada que a aprendizagem se construirá. Não há uma expectativa de que o conteúdo tenha sido plenamente apropriado pela criança para que novos sejam apresentados, pois é na retomada daquele conteúdo em outro contexto que a apropriação se dará. Não se espera um planejamento linear, em que os conteúdos estruturas, temáticas e vocabulários da língua sejam apresentados apenas uma vez e obedecendo a uma sequência linguística pré-estabelecida.

É possível verificar na tabela de conteúdos que acompanha este guia que há uma constante retomada das funções, vocabulário e estruturas. Cumprimentar, por exemplo, é uma questão presente em todos os dias, já que se trata de uma função linguística usada diariamente por alunos e professores, mas que começa com um tímido “Hi”, “Hello” e “Bye” e vai, ao longo do processo, ser acrescentado a estruturas mais complexas como “Hi, how are you today?”, “ Good morning” e “Bye, see you next class”. Da mesma forma, situações de comunicação que exigem, por exemplo, o uso de cores e qualidades são constantemente retomadas, seja para descrever meios de transporte, brinquedos, animais, formas geométricas e materiais escolares, como por exemplo: “It’s a big blue ball”. A estrutura básica “It’s” percorre todos os cinco anos do ensino fundamental, permitindo que os alunos a use recorrentemente, levando-os ao seu reconhecimento e apreensão de outras possíveis formas de uso, como em “ It’s a dog. It goes woof woof” ou “It’s the carrousel, I get dizzy in the carrousel”. Exemplos, como

esses de conteúdos organizados de modo espiral, como apresentados na tabela de conteúdos deste Guia, procuram dar ao professor a tranquilidade e a confiança de que seus alunos estarão sempre construindo seus conhecimentos. Ou seja, um determinado conteúdo ministrado em uma ou mais aulas pode não ser totalmente aprendido pelo aluno naquele espaço de tempo, mas é na sua retomada e uso constante que o professor poderá dar a oportunidade aos alunos de manipular a língua em novos contextos. Por outro lado, o aluno também terá a tranquilidade de saber que dele não é exigida a compreensão imediata do conteúdo. Com o tempo, o aluno perceberá o processo cíclico e, aprenderá a lidar com seu próprio processo de construção do conhecimento.

Outros exemplos de situações de ensino-aprendizagem que contemplam o princípio do currículo em espiral podem ser observados quando as aulas são cuidadosamente planejadas de modo a recuperar propositadamente conteúdos já explorados em novos contextos. Por exemplo, o professor pode explorar diariamente como descrever o clima (“What’s the weather like today?” “It’s sunny”). Incorporando esta prática na rotina de sala, o aluno poderá valer-se da mesma estrutura para descrever outros tipos de clima: *cloudy, rainy, hot, cold, etc.*

Para que o princípio do currículo em espiral seja contemplado é muito importante que o planejamento das aulas seja feito visando à retomada constante de conteúdos previamente explorados de forma coerente. Só assim tanto o professor quanto o aluno poderão tirar proveito dessa aprendizagem cíclica.

PRINCÍPIO DA TOTALIDADE DA LÍNGUA

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.

A língua inglesa é apresentada em sua totalidade e não fragmentada em habilidades. A leitura, a escrita e a linguagem oral não são divididas em partes separadas, mas desenvolvidas no contexto de eventos autênticos de uso da linguagem. Além disso, a aprendizagem na sala de aula é integrada com a vida do

aprendiz. Ao interagirem e participarem desses eventos de uso da língua, os aprendizes exploram e descobrem significados, ao mesmo tempo em que, indiretamente e implicitamente, desenvolvem seu conhecimento de letras e seus sons, da estrutura das sentenças, da gramática da língua, e do propósito do uso da língua.

Assim, por exemplo, ao participarem de uma experiência para descobrir se determinadas frutas boiam ou afundam ao serem colocadas na água, o professor estará utilizando a língua inglesa para apresentar as frutas, para dizer o que irá fazer, para conduzir as crianças num processo de hipotetizar sobre o que irá acontecer. As crianças poderão responder com respostas simples do tipo *yes-or-no*, ou apenas usando o nome das frutas.

PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE

O aprendizado da língua estrangeira contribui para conscientização de que o uso de uma língua é uma prática cultural e permite o contraste entre a cultura vivida pelo aprendiz e outras culturas associadas à língua que está aprendendo.

Um dos propósitos para se aprender a língua estrangeira é justamente a possibilidade de oferecer ao aprendiz oportunidade de refletir sobre sua própria cultura. Ao tomar contato com outras formas de expressão as crianças poderão contextualizar sua própria realidade e situá-la no âmbito maior de manifestações culturais existentes no mundo. As visões de mundo expressas por meio da língua estrangeira poderão se tornar familiares, ajudando a compreender as diferentes formas de se atuar no mundo.

Deste modo, o professor poderá, por exemplo, mostrar aos alunos que os contos infantis refletem mundos da fantasia, mas também retratam como diferentes grupos sociais lidam com as questões morais, do bem e do mal. Poderá mostrar como príncipes e princesas fazem sentido em países com monarquias e porque não temos tais figuras locais. Da mesma forma, celebrações como o

Halloween poderão ser explicadas no contraste com as festas nacionais, permitindo comparar, por exemplo, personagens folclóricos nacionais como o Saci, tomando o cuidado de não vincular a língua inglesa apenas aos Estados Unidos. Neste sentido, é importante que os alunos saibam que o inglês é hoje uma língua falada por pessoas em muitas partes do mundo e que permite contar aos outros aspectos da nossa própria cultura/valores.

PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO INTEGRAL

A aprendizagem da língua estrangeira faz parte do desenvolvimento integral da criança e compreende o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

A aprendizagem de língua estrangeira pode ser entendida como um processo dinâmico de participação em atividades coletivas e culturais que envolvem a interação, negociação e transformação de significado em que o professor atua como mediador para que o aluno aumente, gradativamente, a sua responsabilidade e autonomia. Esta perspectiva tem como pressuposto que a mediação da aprendizagem deve se valer dos diversos produtos culturais que “portam” a língua alvo, dentre eles: mapas, jogos, canções, rimas, desenhos, jogos eletrônicos e outros para que o processo de apropriação da língua ocorra de forma contínua e gradativa.

Tendo como fundamentação teórica a abordagem sóciointeracionista, a partir dos estudos de Vygotsky (1987), o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas deve corroborar com o princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal, das quais as diferentes manifestações de linguagem fazem parte do seu dia a dia, desde o seu nascimento.

Neste sentido, ao realizar o seu planejamento, o professor precisa ter em mente que a criança desenvolve-se enquanto sujeito quando tem oportunidade de interagir na língua estrangeira/adicional. Desta forma, o seu ensino:

- deve fazer parte do processo integral de desenvolvimento do indivíduo e estar relacionado com as demais áreas da fase educacional em que o aluno se encontra, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e oralidade devem ser priorizadas com as crianças de Educação Infantil e as atividades que envolvem a escrita e a leitura mais enfatizadas depois do primeiro semestre do 2º ano do Ensino Fundamental.
- deve ser mediado por uma variedade de produtos culturais que permitam a apropriação contínua e gradativa do uso da linguagem;
- deve se beneficiar das atividades lúdicas que promovem, ao mesmo tempo, a apropriação das formas da língua e a compreensão e produção de significados;
- deve respeitar ritmos diferentes de desenvolvimento de habilidades de compreensão e de produção.

PRINCÍPIO DA INTERAÇÃO

A criança desenvolve-se enquanto sujeito quando tem oportunidade de interagir na língua estrangeira/adicional.

A partir da concepção sócio-interacionista, entende-se que a aprendizagem, e nesse caso especificamente a aprendizagem da Língua Estrangeira/adicional, ocorre necessariamente em processos sociais complexos, em que as várias interações entre diferentes indivíduos estimulam e engajam constantemente o aprendiz numa nova rede de sentidos onde ele precisa se comunicar, ou seja, entender e ser entendido. Desse modo, quando a criança ouve uma história infantil em LI ela precisa compreender sua trama e as motivações dos personagens sem necessariamente compreender cada palavra individualmente, e desse modo vivenciar a língua e aprender com ela, e não apenas aprendê-la. Ou, ainda, quando o jovem quer se comunicar em LI numa sala de bate papo na *internet*, ele deve estar ciente, por exemplo, das formas de cumprimentar e despedir próprias daquela mídia e da língua que utiliza como ferramenta, assim como as formas de abreviação próprias da LI tão típicas em bate papos virtuais e mensagens de celular, a fim de efetivar a comunicação.

A partir desses exemplos observa-se que uma LE oportuniza ao aprendiz envolver-se em novos contextos linguísticos (as histórias, as músicas os *vídeo games*, as cantigas etc.) que estão cheios de significados novos, estrangeiros. Daí que as formas culturais de se organizar e pensar que são partes tão indissociáveis de uma LE preenchem também o aprendiz de outros modos de ser, interferindo na formação da sua identidade, colaborando, portanto para o desenvolvimento do sujeito.

PRINCÍPIO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Os procedimentos didáticos com a Língua Inglesa na Educação Infantil precisam ser considerados a partir de planejamento prévio com a interação entre os eixos propostos no quadro de conteúdos de cada ano/série, de forma interdisciplinar.

Ensinar língua estrangeira na perspectiva interdisciplinar significa pensar no que vai ao encontro à realidade dos alunos, considerar o contexto de vida e as vivências dos mesmos e a relação destes com o mundo que nos cerca. Exige os constantes questionamentos por parte do professor: o quê, para quê e por que ensino este conteúdo? Qual a relação e contribuição do conteúdo que pretendo ensinar para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, qual a sua função? Os conteúdos das diferentes disciplinas precisam ser abordados de forma integrada, como uma teia ou rede, para que tenham significado. Isto quer dizer que eles devem estar atrelados a um contexto da literatura infantil, da contação de uma história, de um acontecimento do contexto pessoal dos alunos para que haja mais facilidade, interesse e significado para a aprendizagem.

As práticas interdisciplinares de ensino com língua estrangeira caracterizam-se pela troca e diálogo entre as áreas do conhecimento nas atividades do dia a dia. A integração e o diálogo de conteúdos de áreas distintas têm como um de seus objetivos também evitar a fragmentação do ensino para que haja relação dos conteúdos com a cultura, a identidade e a realidade de quem está em processo

de aprendizagem. Os conhecimentos construídos pela interrelação entre os conteúdos motivam e trazem sentido às propostas de ensino do professor.

A seguir apresentamos os objetivos geral e específicos para esse ensino-aprendizagem, de modo a consolidar os aspectos norteadores desta proposta:

Objetivo Geral:

Aprender, de forma lúdica, em atividades significativas, desenvolvendo o gosto pela língua inglesa.

Objetivos Específicos:

Apropriar-se de vocabulário básico, articulando às estruturas essenciais da língua, a partir de palavras relacionadas à sua realidade imediata;

Participar de experiências socioculturais em sala de aula, interagindo com outras crianças e com o professor, em um contexto seguro e de confiança;

Conhecer diferentes manifestações culturais e desenvolver atitude de respeito diante delas;

Ampliar o domínio vocabular, expandindo a compreensão de outros mundos e de outras culturas;

Comunicar-se oralmente em língua inglesa, utilizando os vocábulos e as estruturas linguísticas pertinentes;

Ler textos em língua inglesa, inferindo significados a partir dos diferentes elementos de composição textual, principalmente o visual;

Desenvolver a pronúncia, entonação, ritmo e fluência;

Esses objetivos atendem ao que se espera do aluno em cada fase de aprendizagem de língua inglesa no ensino regular. Neste sentido, apresentamos, a seguir, o que consideramos como expectativas de aprendizagem das crianças:

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO ALUNO EM CADA FASE DE APREDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	
3 -5 anos de idade	Compreender comandos simples, tanto fisicamente quanto verbalmente; responder Yes/No <i>questions</i> ; empregar vocabulário e expressões em inglês em situações contextualizadas de uso da língua em sala de aula. Compreender e recontar histórias curtas e músicas com auxílio de imagem, sons e movimento físicos.
6-7 anos de idade	Usar estruturas na língua inglesa contextualizadas em situações de sala de aula; Usar grupos de palavras (<i>chunks of language</i>). Começar a reconhecer as formas gráficas da escrita, com vistas à compreensão escrita e não a produção, e que não seja de forma obrigatória ou avaliativa. Ser capaz de discriminar fonemas/sons da língua, para diferenciar, por exemplo, green X gray; hat X head; red X head etc.
8-9 Anos de idade	Usar a língua inglesa para produção oral e, em menor medida, para produção escrita. Abstrair sentido geral de enunciados de exercícios, músicas e instruções de sala de aula e pequenos textos. Poder trabalhar de modo mais autônomo.
9-10 Anos de idade	Enfocar a compreensão e produção escrita, além da compreensão e produção oral. Praticar as habilidades orais em maior grau de dificuldade.

Para facilitar a organização do trabalho do professor apresentamos também os objetivos para as diferentes etapas de aprendizagem de língua inglesa:

EDUCAÇÃO INFANTIL

- Demonstrar compreensão e executar comandos orais.
- Reconhecer e produzir vocabulário oralmente em contexto lúdico.
- Cantar canções
- Cumprimentar em inglês, em situações contextualizadas de ensino.
- Produzir vocabulário em situações contextualizadas
- Demonstrar compreensão de comandos através de resposta física (e.g. *put your hands on your shoulders*).

- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido.

PRIMEIRO ANO E SEGUNDO ANOS

- Demonstrar compreensão e executar comandos orais.
- Reconhecer e produzir vocabulário oralmente em contexto lúdico.
- Cantar canções.
- Obedecer comandos.
- Cumprimentar em inglês, em situações contextualizadas de ensino.
- Classificar objetos do contexto diário por cores.
- Classificar brinquedos com o atributo forma.
- Utilizar o Calendário diário de sala para contextualizar vocábulos e expressões em Inglês
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido.

TERCEIRO E QUARTO ANOS

- Reconhecer e produzir vocabulário.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido.
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.
- Indicar atributos para colegas, a família e objetos em inglês.
- Identificar o valor numérico.

- Expressar-se oralmente e por escrito sobre os temas trabalhados

QUINTO ANO

- Reconhecer e produzir vocabulário.
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas as diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido.
- Ampliar seu conhecimento sobre algumas manifestações culturais, assim como entender a formas de organização da sua cultura, a fim de respeitar as diferenças culturais
- Expressar-se oralmente e por escrito sobre os temas trabalhados;
- Maior habilidade em expressão escrita.

METODOLOGIA e PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Desde a Educação Infantil, as crianças conhecem os nomes de brinquedos como: *Hot Wheels, Hello Kitty, Beyblade, Barbie* etc e são capazes de compreender porque um filme tem legenda. Elas conseguem mexer nos comandos de controle remoto de aparelhos eletrônicos em que a escrita está em inglês, ou seja, elas convivem com o Inglês em seu cotidiano e tais experiências podem ser resgatadas nos primeiros anos de ensino.

Assim, o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais deve priorizar abordagem natural e comunicativa, utilizando-se da motivação das crianças, de jogos, brincadeiras, contação de histórias, atividades em duplas e grupos que são extremamente significativas para a infância.

Por meio desta abordagem os alunos se apropriam da heterogeneidade da língua, distante do foco puramente instrumental e/ou metodologias de ensino que priorizam regras e estruturas gramaticais em detrimento da função comunicativa.

O desenvolvimento das habilidades de compreensão auditiva e oralidade devem ser prioridade da Educação Infantil ao 5º ano, em perspectiva interdisciplinar onde todas as áreas do conhecimento interagem com a Língua Inglesa na proposição de atividades diversificadas. Aliás, o ensino de uma Língua Estrangeira precisa ser trabalhado de forma interdisciplinar pelo tratamento que se deve ter com os aspectos que permeiam todas as disciplinas escolares.

As atividades que envolvem a escrita e a leitura em Inglês podem ser inseridas depois do primeiro semestre do 2º ano do Ensino Fundamental, quando o processo de alfabetização na língua materna está mais avançado. O trabalho com a linguagem oral e as múltiplas Linguagens (corporal, científica, plástica, musical, matemática) deve ser priorizado especialmente na Educação Infantil.

Os diferentes gêneros textuais em Inglês, materiais autênticos, rótulos, cartas, tickets, cardápios, manuais, etc devem ser inseridos nas aulas a fim de que o aprendizado seja contextualizado e significativo para o início do processo de “letramento crítico”, tratado por Jordão e Fogaça (2007), no 6º ano do Ensino Fundamental. A contação de histórias deve permear o trabalho em todos os anos.

O planejamento das aulas e os recursos didático-pedagógicos precisam ser diversificados para atender o desenvolvimento das habilidades de *listening, speaking, writing e reading*, dentre eles: CDs, DVDs, jogos lingüísticos e de expressão dramática, contação de histórias, cartazes, *flashcards, realia* e outros instrumentos que privilegiam a vivência e o uso da língua inglesa com naturalidade e prazer.

Os procedimentos didáticos com a Língua Inglesa na Educação Infantil precisam ser considerados a partir de planejamento prévio com a interação entre os eixos propostos no quadro de conteúdos de cada ano/série, de forma interdisciplinar.

Os tópicos relacionados abaixo têm como objetivo orientar a construção de um planejamento diário de aulas a fim de se estabelecer sequências

didáticas para o aprendizado da língua com continuidade entre uma aula e outra. *Warmers, flashcards, story telling for children, etc,* são descritos com procedimentos de aspectos que não podem faltar na organização das aulas de Inglês com crianças.

Não há necessidade de trabalhar com todos os tópicos em uma aula; a seleção de um ou outro procedimento dependerá do objetivo de ensino, do conteúdo a ser trabalhado e, sobretudo, do perfil de cada sala de aula, levando-se em consideração a ludicidade e o trabalho diversificado com as múltiplas linguagens que devem ser respeitadas.

Warmers

A acolhida deve ser feita em todas as aulas com a opção de qualquer tema do quadro de conteúdos. Sugestões para Educação Infantil (EI): *Greetings, Commands and Alphabet.*

Introduzir aos poucos o inglês na rotina da sala de aula, apresentando e usando comandos de forma natural e gradativa na prática oral, ou seja, o professor ao entrar em sala, cumprimentará os alunos em inglês, pedirá que usem o vocábulo *teacher* para se dirigir a ele e utilizará como acolhida: músicas, brincadeiras e jogos. Durante os jogos e brincadeiras ou mesmo para pedir a atenção dos alunos. O alfabeto nas aulas aparecerá apenas nos crachás dos alunos, pois nesta fase a pronúncia das letras em Inglês não será ensinada.

Flashcards

Cartões ilustrados podem ser utilizados com qualquer tema do quadro de conteúdos. Sugerimos para EI: *Toys, Colors, Shapes, School and Classroom.*

Conversar sobre seus brinquedos preferidos, com quem costumam brincar e o cuidado que tem com eles. Usar *flashcards*, ou brinquedos de verdade para aprender o vocabulário, as cores e as formas. Os blocos lógicos são uma opção para introduzir esses conteúdos. Com o tópico - ***School and Classroom***, além dos *flashcards*, pode-se fazer um tour pela escola, nomear os itens de sala de aula.

Storytelling for children

A contação de histórias pode englobar qualquer dos temas do quadro de conteúdos sugerimos para EI: *Family, Pets, Animals, House, Numbers, Age*.

Conversar com os alunos sobre suas famílias, fazer com que todos falem do pai, da mãe, dos irmãos ou de quem cuida deles pode ser uma oportunidade para falar da importância da família e das várias configurações familiares. Introduzir os conteúdos a partir da história: “The three little pigs”.

Explorar os números: *one, two, three*, os animais: *pig and wolf*, comparando com os animais de estimação que as crianças tem no lugar onde moram: *house, apartment* ou *farm*. Os conteúdos podem ser fixados por meio de atividades que envolvam coordenação motora fina, lateralidade, tais como: labirinto, cubra os pontos, sete erros, recorte e colagem, rasgar, pintar, dobrar e montar quebra-cabeça.

Videos

DVDs podem ser utilizados com todos os temas do quadro de conteúdos. Sugerimos para EI: *Time, Weather, Body, Clothes*.

O uso do vídeo favorece o desenvolvimento da percepção auditiva da pronuncia assim como da apresentação de situações reais de conversação e interação em Inglês. Conversar com os alunos sobre hábitos de higiene e a cada parte do corpo citada falar em inglês, chamar a atenção dos alunos para a roupa que usam para ir a escola (uniform) dando destaque para as peças: (shorts, t-shirt, sneakers e suas cores). Aproveitar a descrição das roupas para falar do tempo e clima. Cada um destes tópicos pode ser apresentado ou fixado por músicas, como por exemplo *Head, shoulders, knees and toes*, vídeos de curta duração (Coleção Magic English – Disney e outros disponíveis na web).

Cooking class

As aulas de culinária abordam os conteúdos em perspectiva interdisciplinar. O vocabulário pode ser apresentado previamente com *flashcards*, além de atividade com pintura, recorte e colagem, carimbos e desenhos livres. Para que a aula fique ainda mais significativa, poderá ser feita uma salada de frutas ou

qualquer outra receita simples, como pipoca, cachorro quente contemplados no quadro de conteúdos.

Cooperative and Competitive Games

Os jogos cooperativos e competitivos podem ser desenvolvidos com todos os temas do quadro de conteúdos sugerimos para EI o tema: *Sports*. Uma das formas de fixar este tópico é utilizar diferentes tipos de jogos envolvendo o vocabulário ensinado, por exemplo: bingo, *music chair*, *hot potato*, *king's chair*.

Nursery Rhymes and Chants

As músicas, canções infantis, rimas e trabalhos manuais podem ser desenvolvidos com todos os temas de quadro de conteúdos. Sugerimos para EI: *Holidays*, *City*, *Means of Transport*, *Professions*.

As celebrações são uma ótima oportunidade para integrar as aulas de Inglês com as datas festivas da escola e iniciar um contato com a cultura de povos falantes de língua inglesa. Com base nestas comemorações os alunos farão trabalhos de recortes, colagens, pinturas, dramatizações, jograis e apresentação de canções e danças.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem desempenha um importante papel. Ela começa a partir da observação direta da capacidade do aluno de superar as dificuldades e assimilar um novo conceito ou conteúdo. Importante ressaltar que a avaliação não deve ocorrer exclusivamente por uma situação de aprendizagem.

A avaliação deve ser contínua, diariamente, pela participação nas aulas, nas atividades individuais e em grupo, a avaliação contínua oferece aos alunos, aos seus pais e ao professor um quadro realista do progresso deles. A relação ensino e avaliação devem pautar-se sempre em processos de reflexão da ação. Por exemplo, se a ênfase é o papel e a função da escrita, da audição e da fala,

enquanto atividades comunicativas, não faz sentido submeter os alunos a testes que se concentrem na gramática ou no vocabulário fora do contexto.

Em todo e qualquer processo de avaliação o professor deve ter em mente quais são seus objetivos quanto ao ensino aprendizagem, o processo é contínuo e não limitado a uma nota, um conceito para aprovar ou reprovar especialmente nesta fase de ensino. As práticas avaliativas mais consistentes na atualidade priorizam o registro escrito de informações qualitativas sobre o que os alunos aprendem. Esta prática permite o acompanhamento individual e coletivo.

É recomendável que, ao final do ano, o professor apresente à comunidade escolar (pais, supervisor e diretor) o resultado do processo de ensino de cada aluno com o registro dos avanços da aprendizagem por meio de um parecer descritivo do rendimento dos alunos² e/ou por meio de portfólios. O parecer terá como base de análise, atividades realizadas na sala de aula ao longo de cada semestre.

ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS SUGERIDOS

Os conteúdos sugeridos estão organizados de acordo com os seguintes itens: Função da Linguagem; Vocabulário Básico; Estrutura Relacionada; Temas transversais e Linguagem de sala de aula.

O papel de cada uma dessas partes é explicitado a seguir.

Função da Linguagem:

Aqui está nomeado o conteúdo a ser trabalhado. A intenção é que o aluno fale sobre si e sobre os outros, seus colegas, amigos, familiares, enfim, aquilo que o conteúdo envolver. Por trás da máxima 'o que falar de mim e do outro' está a proposta de que a Língua Inglesa deve circular próxima da realidade do aluno, falando de coisas da vida que são comuns à realidade das crianças. Para que isso

² Modelo de ficha de avaliação no Anexo.

seja feito com tempo e qualidade, apresentamos apenas 4 unidades, ou seja, uma por bimestre, para que tenhamos tempo de trabalhar de forma estendida, respeitando o tempo das crianças e envolvendo o maior número de atividades, brincadeiras, jogos e histórias possíveis relacionadas ao tema. Além disso, há uma pequena unidade nomeada “starter”, onde poderemos revisar os conteúdos do ano anterior, retomando aquilo que foi mais significativo como as músicas, histórias, filmes e brincadeiras, reavivando nas crianças o conhecimento que elas já tem, a fim de iniciar o novo ano tendo sempre em mente que o caminho da aprendizagem da Língua está em constante processo.

Vocabulário Base:

O vocabulário relacionado a cada temática é apresentando de acordo com aquilo que está mais ligado à realidade da criança. Por isso, configura-se apenas como sugestão e cada um poderá modificar palavras que tenham mais sentido para o dia a dia de seus alunos, assim como aumentar ou diminuir esse repertório lexical. Também procuramos sempre relacionar mais de um tipo de grupo de palavras. Assim, quando a criança aprende os brinquedos, as cores são introduzidas simultaneamente, o que cria a possibilidade do aluno comunicar uma ideia mais completa e não apenas apontar ou nomear objetos. Esse procedimento é usado em toda a tabela de conteúdos, pois a ela subjaz uma importante concepção de que a criança precisa comunicar na língua alvo, por menor que essa produção seja. Isso dá vida à língua e a torna significativa para o aprendiz.

Estrutura Relacionada:

Nesse item apresentamos uma estrutura gramatical onde aparecerá o vocabulário alvo, contextualizado, de modo que estruturas simples vão se tornando mais elaboradas com o decorrer dos anos.

Temas transversais:

Esse item foi pensado para permitir que assim que trabalhássemos o conteúdo base, usando-o para discutir realidades do mundo com as crianças. Não é necessário trabalhar o tema transversal ao mesmo tempo que desenvolve o

conteúdo principal; ele pode surgir depois, já que também é um modo de estender as atividades. Nele há uma excelente oportunidade de ampliar o conhecimento de mundo da criança que será acessado pela Língua Inglesa, o que mostra para o aluno que é possível aprender outras coisas pela língua além da própria língua. As atividades contemplam algumas áreas de conhecimento como artes, ciências, geografia ou literatura.

Linguagem de Sala de Aula:

Esse item está presente apenas para pontuar que tipo de estruturas e expressões serão usadas em relação ao conteúdo, para estimular o aluno a responder e pensar sobre as discussões de sala sem que necessariamente ele tenha que reproduzir depois essas falas. Há uma série de expressões do dia a dia que não são apresentadas na tabela, isso porque elas se repetem desde sempre na sala de aula. Muitas vezes não nos damos conta que o fazemos, mas as crianças acabam aprendendo seus sentidos pela constante recepção.

As tabelas de conteúdo são apenas um guia, nunca podemos esquecer que cada um de nós tem autonomia sobre a sala de aula, conhecemos nossos alunos e sabemos quais os melhores meios para trilharmos juntos um caminho seguro, prazeroso e significativo rumo à aprendizagem de Língua Inglesa. Antes de tudo, a língua é um elemento vivo, por isso não podemos querer que ao fim de cada bimestre ou período aquilo que foi aprendido fique para trás; pelo contrário, as músicas, filmes, histórias, brincadeiras irão sempre retomar ou adiantar o que está no planejamento. Precisamos lidar com tranquilidade com esse movimento.

Em situações de oferta não universal (i.e. não para todas as crianças matriculadas em todos os anos) as sugestões em relação aos conteúdos precisam, naturalmente, ser adaptadas, levando-se em contas as especificidades de cada escola.

Reconhecemos que há tensões entre permitir essa flexibilidade e, ao mesmo tempo, garantir certa uniformidade para que as crianças em situações de escolarização tenham acesso aos mesmos direitos de aprendizagem e possam migrar de uma escola para outra sem que sofram muita descontinuidade

curricular. No entanto, estamos aqui tratando de uma projeção idealizada para o que julgamos satisfatório acontecer nesse nível de ensino.

INFANTIL	Função de Linguagem (O que falar de mim e do outro)	Vocabulário Base	Estrutura Relacionada	Temas Transversais	Linguagem de sala de aula
STARTER	Cumprimentar Dirigir-se ao outro e responder	Hello, girls, boys, teacher. goodbye, good morning	What's your name? I'm ... I'm a (girl)	Song: any hello song.	Come in / Stand up / Let's go / Be quiet / Silence please / Please/ Thank you/ Come here, please/ Pay attention / Repeat
UNIT 1	Falar sobre os seus brinquedos, os da sala, dos colegas.	car, doll, ball, teddy bear, yo- yo, scooter Red, Pink, yellow, brown, green, blue Numbers: one, two, three, four, five, six	What is in the toy Box? A (red car); A pink doll Three balls!	Art: Use Playdough to make toys' shape.	What's in the toy Box? What color is the teddy bear?
UNIT 2	Contar sobre os animais de estimação e seus sons	Dog, cat, rabbit, hamster, bird, fish Woof woof; meow meow; thump thumpet thump; squeak squeak; Tweet tweet; glub glub	The dog goes woof woof a yellow cat a blue bird	Let's go to the Pet Shop? Pet day! Bring your pet to school! Let's find out what it eats, if it likes to play... Story: Miss cockroach (daptar)	How does the dog go? The dog goes woof woof
UNIT 3	Contar sobre seus gostos e fazer lista para um piquenique	Cake, cookie, chocolate, sandwich, apple, banana, watermelon, orange juice, yogurt, thirsty	Hum! I like (apple). Yuck! I don't like (banana). I'm (hungry)!	Let's go out for a picnic! Story: Very hungry caterpillar Art: Make a picnic basket with kids' drawings.	What would you like to take? What do you like? Let's take some (cookies)
UNIT 4	Contar sobre como chego a escola (transporte) Convidar o colega para brincar	Car, van, moto, bus, truck, bike Black, white, orange, yellow, purple Playground, slide, swing, see saw, merry go round, climber, dolly house	Look! A purple truck! Look! A black car! By (bus) By car Let's(slide) (swing)! Let's play in the (see saw)!	Video Game: Parking game Let's go to the Playground!	How do you get to school?

1º ano	Função de Linguagem (O que falar de mim e do outro)	Vocabulário Base	Estrutura Relacionada	Temas Transversais	Linguagem de sala de aula
STARTER	Cumprimentar Dirigir-se ao outro e responder	Hello, Bye bye Good morning Goof afternoon Boy-Girl Numbers 1-10	What's your name? I'm ... I'm a (girl)(Ana)(six) You're a (girl) What's your name?	Song: Ten Little Indians	Come in / Stand up / Let's go / Be quiet / Silence please / Please/ Thank you/ Come here, please/
UNIT 1	Falar sobre seu material escolar, emprestar material do/para o colega.	Pen, pencil, pencil case, crayons, school bag, eraser, marker, ruler Red, green, yellow, purple, pink, blue.	It's a (blue pen) Where's my (marker)? Here, it is!	Art: making colors Red+green= purple ...	Color it green! Where's your (blue pen)?
UNIT 2	Falar sobre seu animal preferido ou de estimação	Head, arms, legs, body, tail, feet Dog, cat, fish, rabbit, hamster, bird, spider Big, small, long, short	I have a (dog). It's (big) It has a long tail/ a short tail/ big body/small body/big head/ four legs) It's a dog! It's a spider! It's a fish!	Song: 1)Incy Wincy Spider; 2) Head'n Shoulders Art: Let's make a spider with strings and a plastic cup.	Touch your legs, arms... The cat goes meow...
UNIT 3	Falar sobre os brinquedos e os sons que eles fazem	Train, robot, trumpet, phone, plane, drums Choo choo,; tut tut tut; ring ring; ra ta ta ta*;	It's a (blue train) The (train goes choo choo) This is (Ana's phone)! It goes (ring ring)!	Noisy toys: Ask kids to bring other noisy toys, teach them their names and sounds.*	Noisy toys How does the robot go? Where's the (robot)?

UNIT4	Falar sobre medos	Spider, snake, cockroach, mouse, pig, wolf Thunder, dark, lightning, noises	I'm afraid of... I'm scared of...	Story: 1) Little mouse's book of fears 2) Three little pigs Art: Make a class book of fears.	Who's afraid of...? Are you afraid of (spider)?
-------	-------------------	--	--------------------------------------	--	--

* Para pesquisar os sons: www.writtensound.com

2º ano	Função de Linguagem (O que falar de mim e do outro)	Vocabulário Base	Estrutura Relacionada	Temas Transversais	Linguagem de sala de aula
STARTER	Contar o que já sabemos em inglês! (Revisar: números, cores, animais, sons) Cumprimentar	Revisão do vocabulário básico do 1º ano. Good morning Good afternoon Good evening Good night	Revisão	Para revisar: Big mouth; Board game; Simon Says Stories Science: Sun and Moon, stars	Let's remember! What is it? Let's play! The sun is UP! The sun is DOWN! The moon is UP! The stars are UP!
UNIT 1	Falar sobre o clima na nossa cidade e em outros lugares.	Cold, hot, windy, rainy, sunny, Jeans, short, boots, jacket, tennis shoes, shirt, sweater, sandals	It's (cold) Let's put on the jacket! Let's take off the boots	Science: How rainbows are formed.	Put on your shoes! Take off your jacket!
UNIT 2	Encontrar as formas na sala	Triangle, square, rectangle, circle Numbers 1-20 (ênfase na escrita 1-10)	There are (rectangles!) Six circles! Fifteen blue squares!	Observe your classroom, everything has a shape! Art: Let's make a robot (using shapes)	There are many rectangles in our classroom! Draw two squares! How many triangles are there?
UNIT 3	Descrever meu rosto	Eyes, ears, mouth, nose, head, hair Long, short hair	I have blue eyes, I have long hair Two blue eyes!	Art: Let's make a monster face! Art: talk about famous paintings, such as Picasso, "Monalisa" Story: 1) Little red riding hood 2) Pinocchio	Touch your years! How many eyes does a spider have?

UNIT 4	Falar sobre animais da selva e o que eles podem fazer	Tiger, Lion, snake, zebra, monkey, elephant, turtle, macaw Jump, run, swim, fly	Look! It's a tiger! The tiger can run! The snake can't run! I can jump! I can't fly	Geo: Animals habitat - Amazon Forest; African Jungle or Savanna Song: Five little monkeys jumping on the bed Story: No more kissing Movies: Madagascar, Os Sem florestas, Rio	The lions are in African Savanna The macaw are in Amazon Forest
--------	---	--	--	--	--

3 ^o ano	Função de Linguagem (O que falar de mim e do outro)	Vocabulário Base	Estrutura Relacionada	Temas Transversais	Linguagem de sala de aula
STARTER	Soletrar, perguntar como escreve uma palavra nova. Revisão	Alphabet (Apple ... zebra) Numbers 1-100	How do I spell ...?	Play: Spelling bee contest!	How do you spell...?
UNIT 1	Falar sobre meus hobbies; Explicar as regras e funcionamento de jogos;	Volleyball, basketball, chess, tennis, vídeo game, soccer, football, handball; Linguagem de jogos: goal, score, touchdown, match point, game point.	I like playing (soccer) Let's play (chess)	Games Rules You can't cheat! You can't touch the ball with your hands. You have to make more goals	What do you like doing? What are the rules?
UNIT 2	Falar sobre os objetos da sala procurá-los e contar onde estão.	pen, pencil, pencil case, ruler, eraser, schoolbag, book, notebook, marker, crayon in, on, behind, under, next to	Where's my blue pencil? It's under the desk Can you lend me your eraser?	Human habits: Talk about the need of organization in the classroom and bedroom. Art: Class Rules! (dos and don'ts)	Put you book on your desk Give-me your notebook!

UNIT 3	Descrever os animais marinhos	Shark, whale, fish, seahorse, octopus, turtle, sealion, penguin Big, small, fast, slow, strong, weak	It's strong and fast! It's the shark!	Movie: 1) Looking for Nemo 2) Shark Tale 3) Happy feet Science: Food chain	What is it like? What does it eat?
UNIT 4	Falar sobre as histórias infantis conhecidas Títulos de histórias conhecidas e personagens Expressões de "Beginning and ending" + ideias: (NAP KIDS) http://www.busyteacherscafe.com/themes/fairytales.html	Castle, princess, prince, queen, king, horse, knight, dragon, Family tree (mother, father, husband, wife...) Beautiful, ugly, brave, coward, good, bad Review unit 3: strong, weak, big, small;	The prince is brave! The princess is beautiful! The mother queen is good! The king is the princess' father! The horse and the prince are brave! The castle is beautiful and big!	Movie: Shrek Story Book: Any Grim's Story	Ex: The queen is the prince's mother. The king is the queen's wife.

4º ano	Função de Linguagem (O que falar de mim e do outro)	Vocabulário Base	Estrutura Relacionada	Temas Transversais	Linguagem de sala de aula
STARTER	Relembrar o que já sabemos em inglês. (Revisar: números, esportes, material escolar, animais marinhos) Reforçar spelling	Numbers; School Objects; Sports; Sea animals;	There are 2 pencils, 3 pens, a rubber and a pencil sharpener in the pencil case. My favorite sport is soccer! The fish is very fast! The shark is strong!	Para revisão usar: Board Games; Simon Says; Wordsearches; Puzzles; Songs;	How many pencils are there? What's your favorite sport? What sea animal is strong?
UNIT 1	A Day at the farm! Falar sobre os animais da fazenda e seus filhotes, discutir o porquê uma fazenda é importante como os animais ajudam o homem.	<u>Animals:</u> cow, chicken, sheep, pig, horse, duck, <u>Baby animals:</u> calf, chick, lamb, piglets, foal, duckling	The cow had a calf! The Cow is the calf's mommy!	Science: How animals help the men? We can ride the horse! The sheep give us wool! Story: Spot goes to the farm -	Can the Cow have a ducling? Who's the calf's mommy?

				Eric Hill. (Check video on youtube)	
UNIT 2	A Holiday! Let's Pack the bags!	Clothes: sunglasses, bathing suit, flip flops, dress, shorts, t-shirt coat, scarf, boots, sweater, jacket. Places: to the beach, to the mountains, to the countryside.	Let's go to the (countryside)! Let's take the (sunglasses, the dress)	Países do mundo e pontos turísticos famosos como praias, montanhas...	Where would you like to go? What do you prefer the beach or the mountains?
UNIT 3	A day in the Amusement Park! Contar a sensação que os brinquedos nos causam.	<u>Amusement Park Rides:</u> Carousel , Ferris Wheel, Bumper Car, House of mirrors, Roller Coaster, Haunted Mansion ; <u>Feelings:</u> relaxed; dizzy, anxious; excited; scared, bored; happy; sick	I get (scared) in the (Haunted Mansion). or I get (relaxed) (bored) in the (carousel).	Arts: What about making a Amusement Park Model/Mockup? Food: What kind of things are eaten in an Amusement Park? (Hot dog, cotton candy, pop corn, candy apple)	What ride would you like to go? What's your favorite ride? How do you feel in Roller Coaster?
UNIT 4	Home sweet home! Falar sobre as partes da casa e o que fazemos em cada uma delas!	<u>Parts of the house/ apartment:</u> bedroom, kitchen, bathroom, living room, laundry <u>Activities:</u> eat, watch TV, take a shower, brush my tooth, cook, do the laundry, sleep, study, wash the dishes;	In the bedroom I (sleepy)/ (study). In the kitchen I (cook) (wash the dishes)	Como economizar energia e água em cada ambiente da casa. Ex: I turn off the light I don't waste water when I take a shower	Where do you study? Do you turn off the light after you go out of the room? What's your favorite place at home!

5º ano	Função de Linguagem (O que falar de mim e do outro)	Vocabulário Base	Estrutura Relacionada	Temas Transversais	Linguagem de sala de aula
STARTER	Revisão: Fazer brincadeiras para relembrar o que foi aprendido no 4º ano.	Animals, Clothes, Parts of the house Feelings Rides	Revisão	Para revisão usar: Board Games; Simon Says; Wordsearches; Puzzles; Songs;	Revisão

UNIT 1	The jobs that I admire!	Firefighter, Nurse, Driver, Lawyer, Teacher, Doctor, Engineer, <u>Jobs tools:</u> Firetrucks, bus, car, book, Stethoscope, calculator...	I would like to be a (firefighter) He/She works at the Fire Station. He/She needs a (car) (book). What would you like to be?	Interview your classmates and find out what are the most desired jobs!	What would you like to be when you grow up?
UNIT 2	A birthday Party!	Cake, candle, a wish, cupcake, hat, balloon, candy, card, friends, pizza, family, present, toys (video game, CDs, doll, figure action, skate, bike, books...)	There are many (friends) There is a (birthday cake)! My favorite present is (a video game)	Talk about different ways of celebrating birthdays around the world. *Check Nap Kids Site Song: Happy Birthday	How is a birthday party like? What are your favorite toys?
UNIT 3	At the supermarket!	Box of chocolates, Bottle of Juice, Bottle of Cola, bag of chips, a cake, sweets, candies,	I/ We need some (cupcakes, two bottles of juice) Do you need any (fruits)?	Let's make a Supermarket Shopping list for our birthday party!	What do we need for a birthday party?
UNIT 4	The city we live!	Hospital, Restaurant, Cinema, Supermarket, Bakery, Airport, Bank, Bookstore, Toy Store, Church, School, Fire Station, Bus Station, City Hall, Park, Home/House. <u>Prepositions of place:</u> near, next to, in front of, across from.	Where is the (Church)? There is a (Church) (in front of) the (park).	Discuss: How important are the places in a city? What happens in a city with no Hospital? Why do people need a Cinema?	Is there an airport in our city?

*Birthdays around the world: <http://www.birthdaycelebrations.net/traditions.htm>

DOS ANOS INICIAIS AO ENSINO FUNDAMENTAL II

A continuidade dos estudos no ensino fundamental II é uma preocupação demonstrada por professores de inglês que atuam nesse nível de ensino. De fato, se a criança foi exposta à língua inglesa em anos anteriores, muito provavelmente se desmotivará facilmente se o que for aprender nos anos seguintes não apresentar novidade e, principalmente, representar uma ruptura muito brusca em relação ao tipo de aprendizagem que vinha desenvolvendo. Pensando em um currículo no qual a aprendizagem seja algo contínuo, sem a quebra entre o ensino fundamental I e II, é necessária uma articulação entre as propostas curriculares para esses dois níveis.

Neste documento elencamos três grandes desafios para o ensino de inglês nos anos subsequentes ao ensino fundamental I: o da continuidade da aprendizagem, da articulação com diretrizes curriculares oficiais e livros didáticos e o da heterogeneidade.

DESAFIO 1: CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM

O guia curricular elaborado para o ensino fundamental I sugeriu o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, de modo integrado, bem como uma iniciação à leitura e escrita. A partir de atividades lúdicas, de situações concretas e próximas do universo dos aprendizes, do uso da língua alvo como meio de interação em sala de aula e da escolha de conteúdos articulados com as demais áreas do conhecimento, os alunos puderam experimentar oportunidades de uso significativo da linguagem e estão, portanto, familiarizados com a língua inglesa. Assim sendo, espera-se que o desenvolvimento das habilidades orais seja facilitado na etapa do ensino fundamental II e que não sejam abandonados os princípios que sustentaram a

aprendizagem na etapa anterior, a saber: Ludicidade, Aprendizagem Significativa, Currículo em Espiral, Totalidade da Língua, Interculturalidade, Formação Integral, Interação, Interdisciplinaridade.

Se no Ensino Fundamental I a presença de histórias infantis foi privilegiada para possibilitar o desenvolvimento da Interculturalidade, levando os alunos a terem contato com diferentes valores e visões de mundo, não há porque abandoná-las na fase subsequente, podendo, inclusive, ser incluídos outros produtos culturais.

O princípio da interdisciplinaridade que permeou o guia para o EF I é perfeitamente apropriado para o EF II. Embora as escolas nem sempre disponham de condições adequadas para a realização de um trabalho interdisciplinar, a observância desse princípio pode contribuir para a seleção de textos e excertos de filmes relacionados aos conteúdos de história e geografia, para a realização de experimentos científicos na língua alvo, para a escolha de atividades com alto engajamento cognitivo, como a transferência de informações de um texto para o formato de gráfico, e até mesmo para traçar paralelos com a língua portuguesa.

Se na etapa inicial da escolarização os alunos já começaram a desenvolver a escrita de textos simples, como cartões de aniversário, mensagens de votos de melhoras, listas de compras, quadros de tarefas, placas etc., no EF II podem avançar para textos mais complexos que se relacionam com diferentes possibilidades de participação social. Comentar blogs, legendar fotografias, registrar etapas de realização de projetos, entre outros, poderiam fazer parte da produção escrita dos alunos.

É importante que no 6º ano do Ensino Fundamental II mantenhamos o mesmo objetivo de ensino de LI proposto por este Guia Curricular para o Ensino Fundamental I, no que tange à função de linguagem, ou seja, ensinar o aluno a falar de si e do outro, por meio oral e/ou escrito. Isto é, o foco curricular não pode estar em estruturas gramaticais ou léxico de forma isolada, eles têm que surgir dentro de um contexto comunicativo, de modo que a produção do aluno faça sentido dentro de um momento de comunicação.

Uma vez que tenhamos isso em mente, devemos incentivar o uso significativo da língua alvo em sala de aula, nas interações, valorizar as experiências de vida dos alunos e procurar relacionar os novos conhecimentos a essas experiências, buscando amostras de práticas sociais de linguagem que possibilitem que o aluno utilize seu conhecimento de mundo e contribua para expandir o seu próprio conhecimento e o do grupo.

DESAFIO 2: ARTICULAÇÃO COM DIRETRIZES CURRICULARES OFICIAIS E LIVROS DIDÁTICOS (PNLD)

No Paraná, dispomos de diretrizes curriculares para línguas estrangeiras que visam subsidiar professores no planejamento de ensino. Compartilhamos com esse documento a visão de que a aprendizagem de uma língua adicional tem função social e educacional, contribuindo para valorizar e respeitar a diversidade cultural, identitária e linguística; para possibilitar a percepção das relações entre língua, texto e sociedade, as novas tecnologias e as estruturas de poder que lhes subjazem. Essa visão está diretamente ligada ao princípio da Formação Integral, princípio norteador da proposta para as séries iniciais, que vê a aprendizagem de língua como muito mais que a apropriação de conhecimento sistêmico sobre a língua.

Segundo as DCE, o conteúdo estruturante é o *discurso como prática social*. Concordamos que assumir a concepção de linguagem como discurso é o que possibilita trabalhar sua função educacional, pois essa concepção leva a refletir sobre como a linguagem representa aspectos do mundo, como ele é visto, ou como ele é projetado, imaginado, representando possibilidades que são diferentes da realidade, ligadas a projetos de mudança voltados para direções específicas. Levar o aluno a olhar criticamente para a linguagem, percebendo como ela contribui para construir realidades, e a usar a língua fazendo escolhas que lhe permitam projetar a maneira como ele vê o mundo seriam objetivos que endossamos para o ensino fundamental II.

Considerando o grau de maturidade e desenvolvimento dos alunos, principalmente aqueles que se encontram nos anos finais do ensino fundamental II, propomos um princípio adicional para esta etapa de aprendizagem de LE: o princípio da criticidade.

Para desenvolver uma visão crítica da linguagem, é necessário dar condições para que os alunos a) compreendam o conteúdo dos textos, o que pode ser feito através do desenvolvimento de estratégias de leitura; b) reflitam sobre as escolhas léxico-gramaticais do autor; c) reflitam sobre os textos como forma de ação – aquilo que fazem no mundo, seus efeitos, sua relação com outros textos e como representam diferentes ideologias.

O estudo dos gêneros, como instrumento de ensino-aprendizagem que evidenciam o modo relativamente estável de se empregar a linguagem em determinadas situações da vida social, está entre as opções disponíveis ao professor para levar os alunos a se apropriarem, em especial, da escrita como prática socialmente situada.

Ao utilizar o material didático distribuído por programas como o PNLD, o professor necessita desenvolver a sua capacidade de adaptação principalmente em relação ao próprio material didático e os procedimentos e/ou práticas metodológicas. Essa adaptação poderá orientar-se pelos mesmos princípios já elencados, ou seja,

- a) o livro didático contempla a ludicidade? Poderia ser incluída alguma atividade como jogo ou música para dar conta desse princípio?
- b) O modo como as atividades estão organizadas permite resgatar o que o aluno já sabe, sua vivência com relação ao tópico apresentado?
- c) Quanto ao currículo em espiral, há uma retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes unidades? O que pode ser incluído para que isso aconteça?
- d) O modo como a língua está sendo apresentada permite explorar aspectos da interculturalidade? Seria possível estabelecer contrastes entre modos de uso da língua apresentados no livro e aqueles empregados pelos alunos?

- e) As atividades de leitura propostas incluem perguntas que levam ao desenvolvimento do senso crítico?

Essas adaptações, além de contemplarem os princípios, poderiam também levar em conta o perfil dos alunos. Uma sondagem no início do ano poderia apontar em que níveis se encontram os alunos e quais atividades seriam mais significativas, o que poderia contribuir para a seleção e adaptação de tarefas propostas pelo livro didático.

DESAFIO 3: HETEROGENEIDADE

Apesar da heterogeneidade em sala de aula ser uma constante em qualquer nível escolar, na disciplina de LI os variados níveis linguísticos frequentemente são considerados por nós professores como uma desvantagem, assim como pelos alunos com menos conhecimentos linguísticos que seus colegas, podendo torná-los desmotivados para o aprendizado dessa língua. Algumas posturas didáticas são necessárias para evitar essa situação e transformar a sala de aula num ambiente de aprendizagem para todos, ou seja, como (re)configurar o contexto público de sala de aula de modo que todos venham a desenvolver suas habilidades linguísticas sem que ocorra um grande “abismo” entre aqueles que sabiam e aqueles que pouco ou quase nada aprenderam sobre a língua inglesa?

É importante variarmos as atividades com textos, jogos, músicas, histórias que explorem a oralidade, a leitura e a escrita propiciando ao aluno diferentes meios de contato com a língua. O trabalho em duplas/ grupos é importante e deve ser propositado, isto é, há momentos em que agrupá-los com iguais ajuda a solidificar e dar confiança ao aprendiz, ao passo que reunir-se com pares mais experientes é um modo de aumentar seu repertório e não limitá-lo, ajudando-o a perceber que há outros modos de aprender a LI. Esses procedimentos colaboram para tornar a diversidade em sala de aula numa chance de crescimento e aprendizado para todo o grupo.

No entanto, é preciso que estejamos atentos a como essas dinâmicas de arranjos grupais são recebidas pelos alunos (alguns podem se sentir mais confortáveis com colegas de seu próprio grupo ou com quem têm maior afinidade).

Para que estes procedimentos possam ser bem sucedidos é importante que tenhamos mais qualidade de tempo em sala de aula, dedicando-nos a um ensino significativo para o aluno, pois, se ficarmos muito preocupados com um programa de curso quantitativamente focado em conteúdos gramaticais, podemos cair no erro de desconsiderar o que foi construído em sala de aula, dando vantagem apenas aos alunos com mais conhecimento linguístico. Por isso, especialmente no 6º ano, é importante organizar um currículo menos denso em termos de estruturas gramaticais.

É importante estarmos preparados para reconhecer e valorizar o aprendizado resultante das práticas da sala de aula. Se o foco linguístico estiver numa produção e recepção muito sistematizada e descontextualizada, os alunos com conhecimentos prévios da língua alvo podem ser privilegiados, criando também uma sensação de incompetência e dificuldade para os alunos novatos nas aulas LI.

Se os alunos estiverem fazendo uma atividade em que devam marcar seus compromissos numa agenda, haverá alunos escrevendo apenas “dentist” e outros “go to the dentist”. Ambas as informações fazem sentido e cumprem seu papel, cada uma correspondendo às possibilidades dos diferentes alunos.

Quando se abandona a ideia de progressão gramatical torna-se mais fácil trazer conteúdos que sejam novos para todos. Por exemplo, podemos levar para a sala um cartaz de uma competição de *skate*, tendo feito essa escolha com base nas experiências de vida de um dos alunos. Ao explorar esse texto, tanto os alunos com algum conhecimento linguístico quanto aqueles que têm interesse pelo esporte, mas sem conhecimento linguístico, poderão se engajar em práticas significativas de linguagem.

Na sala de aula, alunos que demonstram mais conhecimento podem ser valorizados quando, ocasionalmente, forem chamados a auxiliar grupos na realização de tarefas. Esta é uma estratégia que pode ser eficaz em contextos onde o professor busca priorizar práticas interativas e democráticas para a

aprendizagem, enfocando aspectos de colaboração, solidariedade, reflexão para a situação encontrada pelos alunos e responsabilidade coletiva pela construção da aula., evitando posturas negativas que sugiram superioridade de alguns alunos em detrimento ou apagamento de outros.

Considerações finais

Ao longo do texto, construído a muitas mãos, procuramos apresentar ideias e sugestões para que professores, em suas escolas, possam toma-lo como ponto de partida para outras elaborações, contextualmente sensíveis. A disponibilização deste documento para autoridades e no website www.uel.br/eventos/epic poderá contribuir para sua disseminação. Esperamos que os leitores possam nos enviar feedback pelo e-mail nap@uel.br.

R eferências

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, MEC, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª. Ed. Brasília, MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª. A 4ª. Série) Língua Portuguesa*. Brasília, MEC, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf.

BRASIL. MEC: Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília:Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

COOK, G. Language Play, Language Learning. *ELT Journal*, n. 51. 1997. p.224-31.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. Disponível em: revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/906/770, acesso em 23/02/2011.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

MACIEL, F.I.P.; BAPTISTA, M.C., MONTEIRO, S.M. (orgs). *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

PARANÁ, SEED. Ensino fundamental de nove anos – orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba: SEED-PR, 2010. Disponível em http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranavai/arquivos/File/orientacoes_ensino_nove_anos_finalizadas.pdf

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ROLÂNDIA. *Projeto Político-pedagógico Língua Inglesa*. Mimeo, s.d.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto de Ensino de Língua Inglesa*. Mimeo, s.d.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Diretrizes curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

