



KARINA APARECIDA VICENTIN

**Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental
público: de representações de professores a
políticas linguísticas**

CAMPINAS
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

KARINA APARECIDA VICENTIN

**Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental
público: de representações de professores a
políticas linguísticas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Linguística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

Campinas
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Teresinha de Jesus Jacintho - CRB 8/6879

V662i Vicentin, Karina Aparecida, 1979-
Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público : de representações de professores a políticas linguísticas / Karina Aparecida Vicentin. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Terezinha de Jesus Machado Maher.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falante portugueses. 2. Ensino Fundamental. 3. Políticas linguísticas. 4. Diretrizes curriculares. 5. Professores de ensino fundamental - Formação. I. Maher, Terezinha Machado, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: English language in early years of public Basic Education : from teachers representations to language policies

Palavras-chave em inglês:

English language - Study and teaching - Portuguese speaker
Basic Education
Policies linguistics
Curriculum guidelines
Elementary teacher - Training

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Terezinha de Jesus Machado Maher [Orientador]
Claudia Hilsdorf Rocha
Elias Ribeiro da Silva

Data de defesa: 31-07-2013

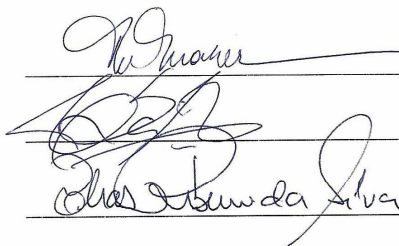
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Terezinha de Jesus Machado Maher

Claudia Hilsdorf Rocha

Elias Ribeiro da Silva



Petrlson Alan Pinheiro da Silva

Maria de Fátima Silva Amarante



IEL/UNICAMP
2013

RESUMO

O objetivo da pesquisa descrita nesta dissertação de mestrado foi refletir acerca das políticas linguísticas de ensino de língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental I público, considerando, para tanto, representações presentes em discursos de dez professores de inglês que atuam nesse contexto de ensino na cidade de Campinas, São Paulo e o documento *Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa dos Anos Iniciais*, por eles sistematizado e elaborado. A pesquisa em questão é de base qualitativa interpretativista e se insere na área da Linguística Aplicada. A investigação foi dividida em três etapas. A primeira incluiu a definição do tema da pesquisa, a escolha do arcabouço teórico geral e a revisão de autores relevantes presentes na literatura especializada, com especial ênfase naqueles que tratam de políticas linguísticas; do papel de professores como *policy makers*; e de questões específicas do ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC). Na segunda etapa, foi definido o cenário da pesquisa e o processo de geração de dados, os quais foram coletados em entrevistas semiestruturadas individuais com os professores participantes da investigação e em notas de diários de campo de encontros de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Na terceira etapa, procedi à análise dos registros gerados na fase anterior. As perguntas de pesquisa que orientaram a análise dos dados foram: 1) Que representações, acerca da política de ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I Público de Campinas, estão presentes nos discursos dos professores de Língua Inglesa entrevistados? e 2) De que forma esses discursos ecoam os discursos presente nas *Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais de Língua Inglesa* do mesmo município, ou a eles se contrapõem? Os resultados da pesquisa empreendida indicaram, entre outras questões, que, embora os professores de língua inglesa entrevistados tenham atuado como *policy makers* de um modelo de política linguística ascendente, eles não se reconhecem, ou parecem ainda não ter consciência do seu papel no estabelecimento dessas políticas. Além disso, as representações encontradas nos discursos desses professores são condizentes, em alguns momentos, com os pressupostos e as orientações do documento que sistematizaram e elaboraram mas, em outros, se contrapõem aos mesmos. A análise dos dados demonstrou, além disso, que, para que seja possível a implementação efetiva do ensino da língua inglesa na matriz curricular oficial dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário haver um modelo de política linguística específico para LEC que seja, por mais paradoxal que isso possa parecer, ao mesmo tempo, ascendente e descendente. A expectativa é que este trabalho possa contribuir para promover reflexões acerca de políticas de ensino de LEC, tanto no contexto pesquisado, quanto em outros semelhantes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental público; políticas linguísticas; representações de professores.

ABSTRACT

The aim of the research described in this dissertation was to reflect upon the language policies of the English language teaching in the early years from public Basic Education, taking into account representations in the discourses produced by ten English teachers who work in this teaching context in Campinas, São Paulo and the document English Language Curriculum Guidelines for Early Years, which was written by them. This was a qualitative/interpretative based research study in the area of Applied Linguistics. The investigation was divided into three stages. The first one included the definition of the research theme, its general theoretical foundation and a review of relevant published work with special emphasis on authors who discuss language policies; teachers' role as policy makers; and specific issues related to Foreign Languages for Young Learners. In the second stage the research scenario and data generation process were defined, which were collected in individual semi-structured interviews with the teachers who participated in the investigation and in field notes diaries during the professional development meetings from Secretaria Municipal de Educação de Campinas. In the third stage, the generated data from the previous stage were analyzed. The research questions which guided the data analysis were: 1) Which representations, concerning the English language teaching policies in the Early Years from public Basic Education in Campinas, are in the discourses produced by the English teachers who were interviewed? and 2) In which ways these discourses echo the discourses from the English Language Curriculum Guidelines for Early Years document from the same city, or oppose to them? The results of the investigation indicate, among other issues, that although the English teachers who were interviewed acted as policy makers in a bottom up model language policy, they do not recognize themselves or do not have consciousness of their role in establishing these policies. Furthermore, the representations found in the teachers' discourses agree, in some moments, with the document assumptions and orientations, which was written by them, but in other moments these discourses oppose to the discourses in the Guidelines. The data analysis demonstrated that it is necessary to have a specific language policy model for Foreign Language Teaching for Young Learners, which is supposed to be, at the same time, bottom-up and top-down, so that an effective implementation in the English language teaching in the early years curriculum can be made possible. The expectation is that this research can contribute to promote reflections upon the Foreign Language for Young Learners teaching politics, not only in the context from this research but in others as well.

KEY WORDS: English language teaching in early years of public Basic Education; language policies; teachers representations.

SUMÁRIO

ANTES DE MAIS NADA... OU O COMEÇO DE TUDO	01
1 . A PESQUISA.....	03
1.1 A pesquisa, em síntese, foi assim.....	03
1.2 Pensando sobre o tema.....	04
1.2.1 Língua estrangeira: o que é isso no mundo contemporâneo?	05
1.2.2 Língua inglesa: aqui, lá, em todo lugar.....	06
1.2.3 Língua estrangeira para crianças (LEC): um novo campo?... ..	13
1.2.4 Quem mais está falando do mesmo?.....	17
1.3 Problema, justificativa e objetivos da pesquisa	21
1.3.1 Quem sou eu?	22
1.3.2 Onde e como?	23
1.3.3 O quê e para quê?.....	28
1.3.4 Por quê?.....	29
1.3.5 Com quem e de que forma?.....	30
1.4 Organização da dissertação	31
2 . CONVERSANDO COM A TEORIA	33
2.1 Um pouco da história do ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.....	34
2.2 Conversando sobre Políticas Linguísticas	41
2.2.1 Olhando Spolsky e Shohamy mais de perto	47
2.2.2 Planejamentos e Políticas Linguísticas: é como se descascássemos uma cebola.....	51
2.3 Políticas Linguísticas no ensino de LEC: um território bem pouco explorado	55
2.4 Construindo sentidos para as coisas do mundo – o conceito de representação	63
3. UM MODO DE INVESTIGAR	65
3.1 Conversando sobre a Linguística Aplicada	66

3.2 A natureza da pesquisa.....	68
3.3 Afinal, quem são os sujeitos da pesquisa?.....	71
3.4 A constituição do <i>corpus</i>	72
3.4.1 A coleta de dados e os instrumentos utilizados	73
3.4.2 O documento de referência.....	75
3.4.3 Onde cheguei? As categorias de análise	76
4. ANÁLISE DOS DADOS	79
4.1 Por que ensinar inglês para crianças é importante?	79
4.2 Afinal, o que é ser professor(a) de inglês nos anos iniciais na escola pública.....	87
4.3 Pensando no Currículo e nas Diretrizes	92
4.3.1 E agora, como fazer?	97
4.3.2 E a tal da “agentividade”?	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS.....	123

DEDICATÓRIA

Para minha escritora favorita, Ê.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o primeiro e único, por ter estado comigo durante todo o processo e ter permitido a conclusão dessa etapa tão importante em minha vida.

A Profª Drª Terezinha Maher, a Teca, pela oportunidade, confiança, apoio e carinho, não só ao longo do programa, mas desde sempre. Você nunca foi “só” orientadora, mas amiga e mãe em muitos momentos. Por ter me apresentado a Linguística Aplicada, minha paixão. Um modelo (inspiração) pra mim, quem me fez pensar, pela primeira vez, no: “Quando eu crescer, quero ser igual a ela”.

Aos meus pais e tia, por todo amor, cuidados, orações e dedicação sempre.

As minhas irmãs (Dani, Dessa, Ju), vó e cunhados, por fazerem parte da minha vida.

Aos meus sobrinhos-amores: Thiago, Gabriela, Beatriz e Isabela. Vocês foram inspiração nos momentos do “cansaço intelectual”.

A Profª Drª Suely Galli, a Suê, pela amizade, amor, inspiração, cuidados, discussões acadêmicas, “pegadas no pé” e compreensão. Minha dívida com você vai muito além das dívidas intelectuais. Não teria conseguido sem você, Ê! Obrigada, mesmo, sempre! Sua importância no processo é inestimável, querida!

Ao Toi, querido, pela amizade e cuidados, e por “emprestar a casa” tantas vezes.

A Rezinha, pela amizade e apoio no processo seletivo, o começo do sonho.

A todos os amigos que estiveram comigo no Programa em Oregon, principalmente Fer e Lu, dois amores em minha vida, pelas orações, amor, apoio e por estarem sempre perto mesmo estando fisicamente longe.

A Profª Drª Cláudia Hilsdorf Rocha, pela amizade, carinho e ensinamentos. Outra inspiração em minha caminhada. Obrigada pela qualificação e defesa. E pelos almoços, rápidos, mas sempre agradáveis.

Ao Prof^o Dr. Elias Ribeiro da Silva, pela participação na banca de qualificação e defesa.
Seus apontamentos foram essenciais na conclusão do trabalho.

A Prof^a Dr^a Fátima Amarante e ao Prof. Dr. Petrilson Pinheiro, por aceitarem o convite
como membros suplentes da banca e leitura do trabalho.

A “Dona Angela” e toda equipe da escola Fisk de Sumaré, pela confiança e amizade e
por ter me ajudado em meus “primeiros passos”.

A Maria, por ter me explicado, um dia, o que era “um mestrado”.

A todos os meus amigos, de perto e de longe, que sempre estiveram presente ao longo
da caminhada, torcendo e apoiando. Seria injusta ao nomear apenas alguns!

Aos professores de inglês da Prefeitura Municipal de Educação de Campinas,
principalmente os professores entrevistados para a pesquisa, pelo apoio e participação
na pesquisa. Suas vozes estão aqui.

A UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, por me acolher em meu
desenvolvimento intelectual. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter meu nome
cravado na história do alunado dessa importante instituição de ensino

A toda Secretaria do Programa de Pós-Graduação do IEL e todos os funcionários.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

EPÍGRAFE

Caminhante, não há caminho.

O caminho se faz ao caminhar.

Antonio Machado (1875 – 1939).

ANTES DE MAIS NADA... OU O COMEÇO DE TUDO

Querida amiga,

Começo hoje a redigir a minha dissertação. Escrevê-la, já o venho fazendo, há um tempo, em meus pensamentos, com minhas inquietações e angústias. Ela, de alguma maneira, já vem tomando forma ao longo da minha pesquisa, cujo tema é Políticas Linguísticas para o ensino de inglês para crianças.

Sei que não é comum introduzir um texto acadêmico com uma carta, mas lembrei-me de em uma conversa que tive, há anos, com uma amiga que era, na época, estudante de Antropologia. Na ocasião, enquanto conversávamos sobre a vontade de aprofundarmos nossos estudos, pensamos que seria interessante poder “inovar”, fazer uma escrita acadêmica mais informal... por que não? Nos lembramos de Darcy Ribeiro que, num verdadeiro ato de amor, escreve para Berta, sua mulher, uma carta que talvez seja o melhor de seus trabalhos antropológicos, sua principal etnografia. Tratava-se de um diário de campo sem fins de publicação, característica dos diários de campo, portanto com toda “licença poética” que se possa imaginar.

Na conversa com essa minha amiga, então uma “futura antropóloga”, ela me contou que, na história da Antropologia, existem vários exemplos de cartas trocadas entre pensadores, as quais se tornaram muito importantes para o desenvolvimento desse campo do conhecimento. Mas a troca de cartas, disse ela, não se tornou relevante apenas nos escritos antropológicos. Friedrich Schiller, poeta, filósofo e historiador alemão, um dos grandes homens das letras na Alemanha do século XVIII, trocou inúmeras cartas com Goethe, numa amizade via cartas que se tornou famosa na literatura alemã.

Mas não vim falar com você sobre antropólogos ou poetas, apesar de minha área de pesquisa, a Linguística Aplicada, por definição, como lhe expliquei inúmeras vezes, procurar estabelecer um diálogo com as diversas teorias que atravessam o campo das Ciências Sociais e das Humanidades. O que, no fundo, quero te contar é que, como ambas gostávamos de cartas, decidimos que iríamos utilizar trechos desse gênero em nossos textos. Feito o trato! Ela fez sua monografia de final de curso escrevendo para o namorado, e eu escrevo para você, amiga de longas conversas e angústias “pedagógicas”, porque quero a tua companhia na minha dissertação.

Com certeza esquecerei que escrevo a você em muitos momentos porque, afinal, uma dissertação é uma dissertação, e um pouco de “enquadramento” não faz mal a ninguém. Mas em outros momentos estarei falando com você diretamente.

Antes de começar a falar de minha pesquisa propriamente dita, quero falar um pouco sobre “ser professora”.

Sou professora. Somos professoras. Eu, professora de inglês, “a língua do outro”. Você, professora, minha inclusive, das coisas da vida, do mundo, da arte e da beleza. E você sabe que, como professora, ao longo de minha prática, que já dura 20 anos, fui acumulando vitórias, conquistas, momentos de prazer e alegria ao ensinar (ou, ao menos, tentar), mas também me percebo com uma bagagem imensa de dúvidas, inquietações, angústias, sabores, que me convencem a olhar para todos os questionamentos dentro de mim, encarar os “monstros” das verdades e mentiras da educação e iniciar minha pesquisa de mestrado.

Enquanto professora, gosto de me definir do modo como vi a profissão descrita em um poema que li no livro escrito por Frank McCourt, em 2006. O poema é assim:

*“Em vez de dar aula, inventei histórias.
Vale tudo para manter os alunos quietos e em seus lugares.
Eles pensaram que eu estava ensinando.
Eu pensei que estava ensinando.
Eu estava aprendendo.
E você ainda se chama professor?
Eu não me chamo de coisa nenhuma.
Eu fui mais do que professor.
E menos.”*

Pois é, ser professor é ensinar e aprender o tempo todo... E, como você e eu bem sabemos, ser professor é se frustrar um bocado! Mas, por concordar com o que escreveu uma vez minha orientadora – “frustrações são, na maior parte das vezes, resultado da nossa incapacidade de compreender as situações vividas, testemunhadas” –, foi que me propus a aqui refletir um pouquinho sobre algumas situações que vivi e testemunhei.

Venha comigo, tá?

Karina

CAPÍTULO 1: A PESQUISA

Neste primeiro capítulo, inicio fazendo um breve resumo da pesquisa que realizei. Em seguida, discorro mais amplamente sobre o tema nela focalizado: escrevo sobre a importância do ensino das Línguas Estrangeiras (LEs) no mundo contemporâneo, mais precisamente sobre a Língua Inglesa (LI); trago um panorama do ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) no mundo e no contexto brasileiro e resenho alguns estudos e projetos em andamento que tratam do ensino de LE nos anos iniciais. Por último, descrevo, com mais detalhes, o problema, os objetivos e a justificativa da pesquisa, o contexto em que ela foi realizada e alguns dos procedimentos que utilizei.

1.1 A PESQUISA, EM SÍNTESE, FOI ASSIM...

A investigação descrita e relatada nesta dissertação teve por objetivo analisar as representações de professores de inglês de escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Campinas, acerca da política de ensino de Língua Inglesa (LI) nos anos iniciais da Educação Básica. Mais especificamente, buscou-se entender de que forma os discursos desses professores refletem o que se afirma nas “Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Ensino Fundamental para a Língua Inglesa” do mesmo município, ou se contrapõem ao que está presente nesse documento. Minha expectativa é que o conhecimento aqui produzido possa contribuir para que compreendamos melhor o modo como Políticas Linguísticas, aqui entendida como atos políticos, para o ensino de LEC vêm sendo pensadas, implementadas e viabilizadas, ou não, no contexto educacional pesquisado.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e de um estudo exploratório, é importante ressaltar que as conclusões dele advindas não devem ser vistas como definitivas e totalmente generalizáveis: os resultados obtidos referem-se a um grupo de professores com histórias de vida muito

particulares e com experiências vivenciadas em uma comunidade educativa específica.

Os dados que analisei foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individualmente e em anotações em diários de campo em encontros semanais com professores realizados durante Grupos de Formação Continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Esses dados foram triangulados com dados obtidos nas diretrizes oficiais anteriormente citadas.

Discorrerei mais demoradamente sobre cada um dos aspectos da pesquisa em momento oportuno.

Achei por bem fazer essa síntese do que os leitores encontrarão nas linhas dessa dissertação... Assim, se eles gostarem do que disse nesses primeiros parágrafos, poderão fazer a leitura do texto na íntegra. E se acharem que o que eu tenho a dizer não lhes “serve”, poderão abandoná-lo já aqui... não terão que perder tanto tempo com a leitura de muitas páginas, não é?

1.2 PENSANDO SOBRE O TEMA...

Nesta seção, discorro sobre questões que julgo fundamentais para que os leitores entendam o porquê da minha escolha do tema desta dissertação. Escrevo inicialmente sobre as Línguas Estrangeiras de um modo geral; depois, focalizo a Língua Inglesa, a “língua do outro”, do “estrangeiro”. Encerro com algumas considerações sobre o ensino de LEC e sobre algumas das vertentes que o compõem.

1.2.1 LÍNGUA ESTRANGEIRA: O QUE É ISSO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO?

Vivemos hoje em um mundo globalizado. Ponto indiscutível, não só neste texto e em vários outros, mas em qualquer “conversa fiada” em uma mesa de bar. No mundo contemporâneo, e por causa da sociedade globalizada, aprender uma língua estrangeira tem tido uma importância crescente.

Mas o que vem a ser uma *língua estrangeira*? Para podermos responder a essa pergunta, Rajagopalan afirma ser necessário não perder de vista que as palavras *estranho* e *estrangeiro* possuem a mesma origem etimológica e remontam a um passado em que as linhas que demarcavam fronteiras entre os estados-nações não tinham sido traçadas com clareza e nem eram vigiadas como nos dias atuais (RAJAGOPALAN, 2010, p.10).

De acordo com o autor, a língua estrangeira é a língua do outro, do estranho, do diferente de você, daquele que fala uma língua diferente da sua. Nem melhor ou pior, apenas diferente. E sendo uma língua de um outro, para poder ser aprendida, é preciso que ela seja esvaziada de sua “estrangeiridade”, é preciso livrá-la de marcas que tragam uma sensação de estranheza a um aprendiz em seu primeiro contato (RAJAGOPALAN, 2010, p.11)¹. Mas, quando se trata de aprender uma outra língua, será que é possível esvaziá-la inteiramente de toda a sua “estrangeiridade”? Não creio nessa possibilidade, o que não impede, no entanto, que eu acredite que possamos dela nos apropriar, como discutirei mais adiante, já que aprender uma língua estrangeira deve ser visto como parte integrante da formação do indivíduo, em qualquer contexto social, pois não apenas nos oferece melhores oportunidades de trabalho, mas também nos coloca em contato com outros povos, nos enriquece profissional, cultural e intelectualmente. No mundo contemporâneo, ter acesso às línguas

¹ Para que possamos melhor entender esse argumento, Rajagopalan recorre à ambiguidade das categorias gregas *xenos* (o outro) e *oikos* (a casa, o lar), explicando que essas não eram categorias fixas e imutáveis: quem pertencia ao reino de *xenos* podia, ao compartilhar o pão de cada dia, transformar-se em membro do reino de *oikos*. Com isso, ressalta o autor, não importa se a língua que o outro fala é uma língua estrangeira ou estranha aos ouvidos de quem a ouve, mas, sim, que ela seja trazida de *xenos* para *oikos*.

faladas em outras nações nos permite, com frequência, adentrar infinitas possibilidades de novos conhecimentos, novos espaços tecnológicos e novas manifestações culturais (música, literatura, artes plásticas, credos religiosos...). Por meio de uma LE, podemos ampliar nossas ações **no mundo**, nossa visão **de mundo**, angariando, assim, subsídios para uma maior compreensão do momento histórico-cultural-social no qual estamos vivendo.

Se a importância de se aprender Línguas Estrangeiras nos dias de hoje é inegável, também é fato que, no mundo contemporâneo, a Língua Inglesa é considerada *a língua universal, a língua internacional* (BRITO, 1999; McKAY, 2002) ou *a língua franca* (GRADDOL, 2006) por excelência. Ela é a língua do mundo dos negócios, das mais importantes revistas científicas, das comunicações de massa e das inovações tecnológicas. E é ela que se apresenta como a Língua Estrangeira ou Língua Adicional “protagonista” nas matrizes curriculares oficiais da maioria das escolas do sistema educacional brasileiro. É bem verdade que o papel hegemônico conferido à língua inglesa na maioria dos currículos educacionais brasileiros, o que impede o oferecimento de outras línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, vem sendo, merecidamente, questionado por muitos estudiosos. Isso não invalida, no entanto, investimentos na sua aquisição.

No que segue, reflito sobre a expansão dessa língua hegemônica, essencial para a participação no mundo.

1.2.2 LÍNGUA INGLESA: AQUI, LÁ, EM TODO LUGAR...

Sei que você não gosta de inglês. Já me deixou isso claro em várias conversas nossas... Prefere o francês. Deve ser por causa de sua origem europeia.... ou algo do tipo. Mas, conhecedora do mundo que é, você sabe, tenho certeza, da importância da língua inglesa no mundo em que vivemos.

Sei também que já te contei a minha trajetória, mas os outros leitores não sabem nada sobre isso... Portanto, se não se importa, vou iniciar esta seção falando, brevemente, sobre o impacto dessa língua na minha própria vida.

Como afirmei, nesta seção pretendo discutir a expansão e o papel atual da Língua Inglesa no mundo. Inicio esse percurso descrevendo minha própria experiência com essa língua estrangeira.

Comecei a estudar inglês aos oito anos de idade em uma escola de línguas. Como fui parar lá? Fácil lembrar, pois é uma das memórias mais gostosas de minha infância. Um dia, brincando com meu pai, ele se atreveu a cantar uma música infantil para mim em inglês (digo se “atreveu” porque ele, na verdade, tinha decorado a letra dessa música, tentando imitar o jeito que a ouvia sendo cantada por aí). A musiquinha era assim:

One, two, three, one, two, three,
Four, five six, four, five, six,
Seven, eight, nine, seven, eight, nine
Ten books for me, ten books for me.

Fiquei intrigada e perguntei: “O que é isso que está cantando?” E ele disse, orgulhosamente: “Estou cantando em inglês!”. Perguntei: “O que é inglês?”. E ele respondeu: “É um jeito diferente de falar...”. Como o “diferente” sempre me atraiu, emendei: “Quero falar desse jeito diferente, mas igual a você!”

Meu pai me matriculou em uma escola de línguas, onde permaneci durante os próximos vinte anos da minha vida. Primeiramente, como aprendiz de inglês e, depois, por volta dos treze anos, como “teacher” dessa língua. Foi meu primeiro emprego: foram quase quinze anos como professora de inglês em um instituto de idiomas. Depois desse primeiro contato, a paixão pelo inglês e por todas as questões que permeiam o ensino e a aprendizagem dessa língua, tornou-se o meu “lar” e “metier”. A língua inglesa tem nortado grande parte de minha vida, grande parte das coisas de que gosto e os amigos que fiz foram graças ao meu envolvimento com ela, que tem sido meu “ganha-pão”. Mas serei eu a única a ter sido “seduzida” pelo inglês?

Estima-se que haja, atualmente, cerca 1,5 bilhão de falantes de língua inglesa no mundo, o que corresponde a, aproximadamente, um quarto da

população do planeta (RAJAGAPOLAN, 2005; CRYSTAL, 2006), o que não é pouco, quando se considera que nenhuma outra língua

(...) é usada em tão larga escala – seja numericamente ou com semelhante alcance geográfico. Até o chinês (...) é usado por “apenas” um bilhão e 100 milhões de pessoas, e a maior parte delas é de falantes nativos em uns poucos territórios. É claro que não devemos superestimar a situação. Se uma em cada quatro pessoas da população mundial fala inglês, três em cada quatro não o fazem (...). Mesmo assim, um em cada quatro é um número impressionante e sem precedentes (CRYSTAL, 2006, p. 22).

Esses números continuam aumentando e, apesar dos diversos posicionamentos possíveis quando se discute o papel atual da língua inglesa, é inegável que ela vem assumindo importância cada vez maior devido às possibilidades que cria, ou nega, a quem a (des)conhece.

É importante apontar que o universo de usuários do inglês é, ainda segundo Crystal (2006, p. 21), composto, majoritariamente, por falantes não nativos dessa língua: por volta de um bilhão de pessoas o empregam como Segunda Língua ou como Língua Estrangeira, enquanto que apenas cerca de 400 milhões o falam como Língua Materna.² Em termos percentuais, o número de falantes nativos da Língua Inglesa no Reino Unido corresponde atualmente a apenas cerca de 4% do inglês falado no mundo, enquanto que, nos EUA, esse número corresponderia a menos do que 15% do total mundial (CRYSTAL, 2006, p.35).

A extraordinária expansão da língua inglesa que presenciamos no mundo hoje deriva, em parte, da necessidade de se ter uma língua comum, uma *língua franca*, como resultado, a partir da década de 50, do fenômeno da globalização. Foi esse fenômeno o grande responsável, segundo Lacoste (2005, p. 8), pelo fato de o inglês se constituir hoje, por exemplo,

² Graddol, em seu texto de 1997, já afirmava que o inglês era usado por aproximadamente 375 milhões de falantes nativos, por outros 375 milhões de falantes do idioma como segunda língua e por cerca de 750 milhões de pessoas que faziam uso dessa língua como língua estrangeira.

(...) como **a língua da União Europeia**, que engloba cerca de trinta Estados de línguas diferentes e que tem necessidade de uma língua comum, ao menos em meio às categorias sociais mais “globalizadas” de sua população (ênfase minha).

De acordo com Gimenez (2011, p.119), “há um movimento que vem promovendo o reconhecimento do inglês como a língua da globalização, da qual nenhum de nós pode escapar”. Esse é o idioma usado nas empresas transnacionais, nas pesquisas científicas, nos computadores e na internet; ele está presente na mídia e é o veículo de cultura dos jovens. Ainda segundo a autora:

Argumenta-se que a língua inglesa e a globalização são interdependentes: se, por um lado, a globalização favorece a manutenção de uma língua franca, por outro, uma língua franca possibilita a globalização (GIMENEZ, 2011, p. 120).

Mas a globalização não pode ser entendida como a causa original da expansão do inglês no mundo. Sem dúvida alguma, tornou-se imprescindível, em tempos de trocas (comunicativas e de negócios) transnacionais, que houvesse uma língua franca que nos permitisse comunicar globalmente. Mas por que a língua inglesa passou a exercer essa função, e não qualquer outra?

A resposta a essa pergunta, segundo vários autores que tive a oportunidade de ler (CRYSTAL, 2006; LE BRETON, 2006; RIBEIRO DA SILVA, 2011, dentre outros), é que, na raiz das políticas de expansão do inglês, estão o imenso poder político, econômico, militar, tecnológico e cultural da Grã-Bretanha, do século XVI ao XIX, e, posteriormente, dos EUA. Afinal

(...) **não há nada de intrinsecamente maravilhoso na língua inglesa que a fizesse se espalhar dessa forma**. A pronúncia não é mais simples do que a de muitas outras línguas, a gramática também não (...) e a ortografia não é fácil. Uma língua se torna mundial por uma razão apenas: **o poder das pessoas que a falam** (CRYSTAL, 2006, p. 23) (ênfases minhas).

Isso ajuda a explicar, não apenas porque o inglês goza, atualmente, “de uma posição dominante nos setores da pesquisa científica, da comunicação, da

imagética, da cultura de massa”, mas também o seu poder de sedução, de atração (LE BRETON, 2006, p. 23).

Imagino, minha amiga, que, a essa altura, você esteja pensando “Viu, Karina, eu estava certa... Esse seu inglês, que você tanto adora, é uma língua que não presta... Você foi ingenuamente seduzida por uma Política Linguística imperialista!”. Mas, não, minha amiga, não se trata disso – não sou tão ingênua assim! É que eu retirei esse “inglês do mal” do reino de xenos e trouxe ele para a minha “casa”, pro meu oîkos...

Vou te apresentar, em seguida, o Suresh Canagarajah, um linguista aplicado do Sri Lanka, que sabe falar melhor do que eu sobre isso. Não interrompa a leitura da dissertação ainda não, ‘please’ ...

De acordo com Ribeiro da Silva (2011, p. 281), vem se consolidando, nos últimos anos, uma forma alternativa de se pensar o papel da língua inglesa no mundo contemporâneo. Alguns autores, como Canagarajah (1999), entre outros, têm discutido a situacionalidade da língua inglesa a partir da possibilidade de empoderamento dos falantes de países periféricos que a utilizam.

Segundo Canagarajah (1999), aprendizes de inglês nesses países convivem, frequentemente, com o conflito advindo da possibilidade de que investimentos na aquisição do inglês implicaria em “traição” à suas línguas nativas, de modo a poder desfrutar das vantagens proporcionadas pelo domínio da língua inglesa. Vivenciava-se, assim, o dilema entre ter que rejeitar o inglês – e serem privados da possibilidade de engajar-se em interações enriquecedoras com comunidades multiculturais por meio do uso dessa língua – ou investir na língua de prestígio às custas do enfraquecimento ainda mais de suas línguas locais na ordem sociolinguística mundial. Como forma de desfazer esse conflito, o autor propõe uma “perspectiva de resistência”, argumentando que é possível usar favoravelmente ambas as línguas: a língua local, das comunidades

periféricas, e a língua inglesa, das comunidades do centro (Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e outros países que têm a língua inglesa como nativa). Nessa visão, o inglês deixaria de ser meramente “a língua do outro” e passaria a integrar o repertório linguístico de comunidades periféricas:

[...] os sujeitos têm o poder de pensar criticamente e planejar alternativas ideológicas que favorecem seu empoderamento. Reconheço que, enquanto a língua [inglesa] possa ter um efeito repressivo, também tem potencial libertador de facilitar o pensamento crítico, o que capacita os sujeitos a vencerem a dominação: cada língua é suficientemente heterogênea para permitir que os grupos marginalizados façam-na servir aos seus propósitos. (CANAGARAJAH, 1999, p. 2).³

É possível, assim, oferecer resistência ao imperialismo linguístico por meio da apropriação da língua dos países dominantes de modo que seu uso esteja a favor, a serviço dos interesses dos países da periferia. Essa apropriação implica no desenvolvimento de localizações⁴ da língua dominante, no estabelecimento de línguas inglesas locais, ou seja, de *World English(es)*.⁵

O conceito de *World English(es)* está também vinculado ao trabalho desenvolvido nas últimas décadas por Braj Kachru. De acordo com Ribeiro da Silva (2011, p.281):

Em linhas gerais, Kachru propõe que o inglês falado nos chamados países periféricos não pode ser entendido simplesmente como uma variante dialetal, pois, para o autor, as variedades regionais da língua inglesa não se distinguem do chamado “inglês padrão” somente no que se refere ao léxico e aos padrões fonéticos e fonológicos. As variedades regionais do inglês apresentariam, segundo o autor, bases pragmáticas próprias.

³ Esclareço que todas a tradução dessa citação é de minha responsabilidade, bem como de todas as outras encontradas neste texto.

⁴ Maher (2011, p. 6) discorre sobre o modo como falantes de línguas subalternas dão um tratamento local, isto é, “localizam” aspectos das línguas dominantes para delas se apropriarem.

⁵ Embora não componha o conjunto de preocupações de que pretendo me ocupar nesta dissertação, é preciso apontar que, na literatura especializada, há um debate acerca de qual seria a denominação mais adequada (*World English* ou *World Englishes*) para tratar dessa questão.

O inglês utilizado em um país periférico, visto dessa maneira, seria alçado à condição de língua distinta daquela falada pelos habitantes dos países colonizadores. Dito de outra forma, a língua inglesa não teria mais “dono”, passaria a ser propriedade de todos os que a utilizam.

Rocha e Silva (2011) argumentam, tendo por base a discussão acerca da existência do *World English(es)*, que essa seria uma forma de transcender a visão da língua inglesa como língua franca e global, para assumi-la como a língua de todos, a língua que sofre, inexoravelmente, influências globais e locais. Ainda segundo os autores: “esse modo de compreender o inglês compartilha os propósitos transformadores da educação (de línguas) voltada à formação cidadã e ética, principalmente pelo enfoque político-discursivo da linguagem” (ROCHA; SILVA, 2011, p.270).

Discorrendo sobre esse(s) inglês(es) mundial (mundiais), muitos autores, como, por exemplo, Canagarajah (1999), afirmam que a própria ideia de que os “falantes nativos” de inglês, tomados como modelo de proficiência, os quais seriam exclusivamente os cidadãos dos tradicionalmente conhecidos como “países de língua inglesa” (Inglaterra, Estados Unidos, Austrália etc.), deve ser rechaçada. Os falantes de inglês dos países periféricos seriam também falantes nativos dessa língua, por terem dela se apropriado, moldando-a às particularidades locais.

Embora esse argumento seja atraente e convincente para muitos, não é possível ignorar o alerta feito por Gimenez (2011, p.123):

Parece ingênuo, no entanto, imaginar que todos os falantes da língua [inglesa] terão o mesmo status, com base apenas em sua proficiência. Apesar de esforços no sentido de descentrar o falante nativo, este continua sendo responsável pelas normas gramaticais da língua e ainda o principal fornecedor de modelos para materiais didáticos e, soma-se a isso ainda, a procura por falantes nativos como profissionais mais capacitados a atuar no mercado de trabalho.

Como vimos, a língua inglesa, em suas várias manifestações, tem estado no centro do debate acadêmico, o que denota a sua inegável importância, hoje, no cenário mundial. Decorrente dessa importância, nota-se um aumento expressivo, nas últimas décadas, no número de crianças que começam a aprender inglês também no Brasil. Não que outras línguas estrangeiras não sejam contempladas aqui. Nos últimos anos, o espanhol tem ganho bastante destaque, em nosso país, devido ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e ainda há aqueles que privilegiem o aprendizado de francês, japonês ou ainda outras línguas europeias, mas é incontestável o número cada vez maior de crianças que iniciam seus estudos do inglês cada vez mais cedo. É dessa questão que vou tratar no próximo item.

1.2.3 LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS⁶: UM CAMPO NOVO?

O ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) nunca esteve tão evidenciado. Tem estado em expansão, tanto no setor privado, quanto no público (embora em muito menor escala nesse setor), como também nas inúmeras escolas de idiomas espalhadas no mundo e em nosso país. Prova disso é o crescente aumento de estudos sobre o tema, os quais serão discutidos posteriormente. Como pontua Rocha (2006, p. 6), a importância atribuída ao ensino de LEC culmina no ano de 2003/2004, nomeado pelo Conselho Britânico como “Ano do Jovem Aprendiz” (*Year of the Young Learner*, originalmente). Essa designação teve, como principais objetivos, promover o ensino de línguas para crianças no mundo e divulgar e compartilhar as melhores práticas e conhecimentos na área.

Países da África, da Ásia, da União Europeia e da América do Sul já vem desenvolvendo o ensino de inglês ou de outras línguas estrangeiras (como o francês, por exemplo) para crianças há algum tempo e contam, inclusive, com

⁶ Neste texto, adoto o termo *crianças* para referir-me a aprendizes que estão na faixa etária que compreende, geralmente, entre 6 a 10 anos (há, ainda, nas escolas públicas brasileiras defasagem de idade e ano) e que cursam o ciclo 1 (1º ao 3º ano) e ciclo 2 (4º e 5º ano) do Ensino Fundamental.

documentos oficiais que traçam objetivos e referenciais teóricos solidamente construídos, explicitados e consolidados. Em Bangalore, na Índia, aconteceu, em janeiro de 2008, a conferência “The Way Forward: Learning from International Experience of TEYL”⁷, organizada pela “IATEFL Young Learners Special Interest Group”⁸ em parceria com o Conselho Britânico, com o propósito de promover um fórum de discussões e debates acerca do processo de desenvolvimento de políticas relacionadas ao ensino de LEC e de suas implementações.

Por outro lado, é importante apontar que essa expansão de LEC tem se dado, no entanto, de uma maneira muito dispersa. Rocha (2006, p.7) afirma, tendo por base evidências encontradas em Brewster, Ellis & Girard (2002, p.4), que o cenário mundial de iniciativas e projetos na área compõem-se, atualmente, de trabalhos desconexos, sendo tal cenário descrito pelos autores como uma “colcha de retalhos”.

Quando pensamos no contexto educacional brasileiro, esse quadro mostra-se ainda mais complexo. O contexto do ensino público “sofre” com a constante acusação de que não se aprende a língua inglesa nas escolas e que os anos finais do Ensino Fundamental (EF)⁹ limitam-se apenas ao ensino do *verbo to be*. Além disso, há acusações referentes às limitações típicas das escolas públicas, tais como o grande número de alunos nas salas de aula, a falta de recursos materiais, físicos, didáticos e estruturais, o número restrito de horas destinadas ao ensino da LE na Matriz Curricular Oficial, a falta de capacitação dos professores e, mais recentemente, a “suposta falta” de familiaridade com práticas de letramento dos alunos na própria Língua Materna. Esse contexto trazido acima contribui para a não propagação do ensino de LEC nesse setor, o que acaba por enfraquecer as iniciativas que acontecem nesse sentido.

⁷ TEYL – *Teaching English to Young Learners*

⁸ IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*) *Young Learners Special Interest Group*.

⁹ Os anos finais do EF compreendem os ciclos 3 (6º e 7º ano) e 4 (8º e 9º ano) e atende alunos na faixa etária de 11 a 15/16 anos.

No contexto educacional privado, no entanto, a inclusão do inglês nos primeiros anos da escolarização já é fato consumado. É um diferencial que é oferecido aos pais quando da escolha da melhor escola para matricular seus filhos. E o ensino de LE não fica limitado ao inglês. É comum encontrar escolas que, além do oferecimento da língua inglesa, oferecem mais uma ou duas LEs adicionais, como o espanhol e o francês/alemão/japonês. O ensino de línguas no Brasil tem sido privilégio das camadas mais bem favorecidas economicamente, o que traz à tona a questão da exclusão social vivenciada pelos alunos das classes menos favorecidas.

Em Florianópolis, no ano de 1996, aconteceu o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira (I ENPLE), no qual muito se questionou a real necessidade e viabilidade de se ensinar LEC nos anos iniciais do Ensino Fundamental Público. Durante II ENPLE, ocorrido em Pelotas, em 2000, a discussão tomou outro rumo: focou-se mais nos benefícios desse tipo de ensino do que nos obstáculos e dificuldades para a sua implementação. E uma das propostas desse Encontro foi que o ensino da língua inglesa nos anos iniciais fosse incluído e, gradualmente estendido, aos anos iniciais da escolaridade, na época, ainda chamados de “séries”.

Assim, apesar da expansão do ensino de LEC em instituições privadas, é notório que o mesmo ainda assume um caráter de inclusão facultativa nas Matrizes Curriculares Oficiais das escolas públicas brasileiras.

Concordando com Moita Lopes (2003), acredito que a função da aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser, dentre outras, fornecer um instrumento para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo e uma força libertadora da hegemonia que esse idioma pode representar. Ao se ensinar uma LE, deve-se ter como objetivo construir visões e posturas críticas frente às relações sociais, econômicas, culturais e políticas imbricadas no processo de ensino e aprendizagem. Quem ensina deve, portanto, ter como meta principal propiciar que o ensino seja emancipatório e a favor da autonomia dos educandos (FREIRE, 2004). O ensino da língua estrangeira deve assumir uma

função formadora da criança. Temos, assim, que, quando a criança é privada do seu direito de acesso à aprendizagem de outras línguas nos primeiros anos de sua escolarização, estamos contribuindo para a negação do seu direito à cidadania. Rocha (2006, p. 17), apoiada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua estrangeira (PCN-LE), elabora essa questão nos seguintes termos:

Mesmo diante de um contexto social e educacional diverso e, portanto, complexo como o brasileiro, é coerente pressupor que a exclusão curricular de um conhecimento socialmente valorizado e também capaz de contribuir para a formação global do indivíduo vem destituir o aluno de seu direito a este ensino, bem como excluí-lo do que ocorre na sociedade em relação ao mesmo. A inclusão facultativa do ensino de línguas nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental fortalece, ainda, a concepção equivocada, vigente em nosso país e criticada pelo mesmo documento (PCN-LE, p.24), de “que o ensino de língua estrangeira não é visto como importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado”.

Além disso, é preciso chamar a atenção para o fato de que, nesse documento, a inclusão facultativa da LE nesse contexto de ensino priva o aluno do direito de vivenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira como “uma atividade emocional e não apenas intelectual” (PCN-LE, p. 66).

A exclusão mencionada acima refere-se, sobretudo, aos alunos das escolas públicas brasileiras, uma vez que é sabido, como afirmei anteriormente, que o ensino de LEC vem sendo desenvolvido nas escolas regulares do setor privado no país já há algum tempo. No setor público, o que é possível encontrar são apenas alguns poucos registros e relatos de experiências isoladas com a implementação do ensino de LE nos anos iniciais da Educação Básica, como, por exemplo, as dos municípios do Rio de Janeiro, de Florianópolis, de Belo Horizonte, de Americana, de Jundiaí e, desde o início de 2013, de Campinas.¹⁰ Como ainda não temos diretrizes nacionais oficiais que possam servir como

¹⁰ O processo de desenvolvimento e de implementação do ensino de LI nos anos iniciais do EF I público em Campinas será objeto de reflexão mais adiante.

parametrização para o ensino de LEC e como são poucas as experiências em andamento, não é possível saber se essas últimas partilham de objetivos comuns.

Há ainda que se considerar que o desenvolvimento e a implementação do ensino de LEC no contexto público tem se mostrado bastante instável, uma vez que é muito suscetível às mudanças de governo, o que também contribui para que essa área se constitua em um campo de investigação ainda a ser consolidado.

1.2.4 QUEM MAIS ESTÁ FALANDO DO MESMO?

A implementação de Língua Estrangeira para Crianças teve suas primeiras tentativas e experiências em escolas primárias europeias na década de 60, mas, devido à ausência de objetivos bem delineados e concretizados – conforme atestam, por exemplo, Brewster, Ellis & Girard (2002) – tais experiências foram frustradas, e o movimento perdeu força.¹¹ Mas esse mesmo campo de atuação passa, hoje, por um período de revigoração no mundo todo (SCOTT & YTREBERG, 2004; CAMERON, 2001), e pode-se afirmar que vivenciamos, atualmente, o ressurgimento de uma área muito promissora. Veja o que é afirmado por Rocha (1996) acerca das pesquisas no campo de LEC:

Nikolov & Curtain (2003) alinham-se ao pensamento de muitos teóricos da área de ensino-aprendizagem de LEC ao afirmar que o aprendiz criança está em voga atualmente. As autoras pontuam que há aproximadamente vinte anos, frente ao interesse de ambas sobre o ensino de LEC, colegas costumavam incentivá-las a mudarem sua área de pesquisa e atuação, uma vez que a consideravam como um tema morto (ROCHA, 2006, p.8).

Várias publicações de autores estrangeiros apresentam informações e concepções atuais a respeito de pesquisas e abordagens concernentes a esse

¹¹ No capítulo 2 deste trabalho, historicizo os diferentes períodos de ensino de LEC.

tipo de ensino (CAMERON, 2001; BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; ENEVER; MOON; RAMAN, 2009, entre outros)

No Brasil, diferentes instituições de ensino superior – dentre elas, PUC-SP, USP, UNICAMP, UEL, UFSC, UFMG, UFMT, UNISINOS, UnB, UNESP-São José do Rio Preto, só para citar algumas – têm focalizado o ensino de LEC em seus programas de pós-graduação, produzindo teses e dissertações elaboradas sobre diferentes temas e a partir de diferentes referenciais teóricos (SILVA; ROCHA; TONELLI, 2010). Os quadros que seguem referem-se a um levantamento dessa produção até o momento.

LEC - Dissertações de Mestrado			
Autor(a)	Defesa	Título	Instituição
THOMÉ, A. C.	1993	<i>Aprendizagem do inglês por crianças pré-escolares: relato de um experimento.</i>	USP
SZUNDY, P.T.C.	2001	<i>Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem.</i>	PUC-SP
PIRES, S.S.	2001	<i>Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso.</i>	UFRGS
FIGUEIRA, C.D.S.	2002	<i>Crianças alfabetizadas aprendendo línguas estrangeiras.</i>	UnB
MIRANDA, A.V.	2003	<i>Ensino de Inglês para crianças: a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento.</i>	PUC-SP
LUZ, G.A.	2003	<i>Ensino de inglês para Crianças: Um análise das Atividades em Sala de Aula.</i>	UFG
CARVALHO, R.C.M.	2005	<i>A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register</i>	UFSC
LIMA, S.S.	2005	<i>Crenças de uma Professora e Alunos de Quinta Série e suas Influências no Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês em Escola Pública.</i>	UNESP
SANTOS, L.I.S.	2005	<i>Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?</i>	UFMT
TONELLI, J.R.A.	2005	<i>Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para crianças</i>	UEL
ROCHA, C.H	2006	<i>Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes</i>	UNICAMP
RINALDI, S	2006	<i>Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro.</i>	USP

SCAFFARO, A.P.	2006	<i>O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar</i>	UNISINOS
TAMBOSI, H.H.F.	2006	<i>Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as a foreign language learners</i>	UFSC
ZOLNIER, M.C.P.	2007	<i>Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do Ensino Fundamental</i>	UNICAMP
LINGUEVIS, A.M.	2007	<i>Educação Infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem da língua inglesa</i>	PUC-SP
COSTA, L.P.	2008	<i>Uso do exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro.</i>	UNICAMP
ARANTES, J.E.	2008	<i>O livro Didático de Língua Estrangeira: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura</i>	UFMG
SCHEIFER, C.L.	2008	<i>Ensino de língua estrangeira para crianças: entre “o todo” e “a parte”: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos.</i>	PUC-Pelotas
ANTONINI, A.F.	2009	<i>A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.</i>	UNICAMP
RAMPIN, M. F.	2010	<i>Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças</i>	UFScar
MARINI, E. S.	2010	<i>O Ensino de Língua Inglesa para Crianças por meio da Internet.</i>	PUC-SP
ORNELLAS, L. H.	2010	<i>Representações de Professores de Inglês do Ensino Fundamental I</i>	PUC-SP
GARCIA, B.	2011	<i>Quanto mais cedo melhor(?) Uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças</i>	USP

LEC - Teses de Doutorado			
Autor(a)	Defesa	Título	Instituição
RODRIGUES, L.A.D.	2005	<i>Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do ensino fundamental</i>	USP
SHIMOURA, A.S.	2005	<i>Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador.</i>	PUC-SP
SZUNDY, P.T.C.	2005	<i>A Construção do Conhecimento no Jogo e sobre o Jogo: Ensino Aprendizagem de LE e Formação reflexiva.</i>	PUC-SP
ROCHA, C.H.	2010	<i>Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos.</i>	UNICAMP

Embora certamente não exaustivos, esses quadros nos permitem perceber que, apesar de um início tímido, o número de pesquisas realizadas por pós-graduandos no Brasil em que se focaliza, de uma maneira ou de outra, o ensino de LEC passa a ser, a partir de 2005, bem mais expressivo. Além disso, os próprios títulos das dissertações e teses presentes nesses quadros são indícios do que é nelas tematizado:

- atividades em sala de aula de LEC (LUZ, 2003), com ênfase na importância do aspecto lúdico dessas atividades (SZUNDI, 2001 e 2005; FINARDI, 2004; TAMBOSI, 2006) ou na utilização de histórias infantis como recurso pedagógico (TONELLI, 2005; SCOFFARO, 2006);
- a formação do professor de LEC (SHIMOURA, 2005; RINALDI, 2006 e RAMPIN, 2010);
- as crenças, os pressupostos, os conhecimentos e o discurso dos atores sociais – professores, alunos, diretores e pais – envolvidos no ensino de LEC (RODRIGUES, 2005; LIMA, 2005; SANTOS, 2005; CARVALHO, 2005; ROCHA, 2006; ZOLNIE, 2007; SCHEIFER, 2008; ANTONINI, 2009; ORNELLAS, 2010 e GARCIA, 2011);
- as estratégias de aprendizagem de alunos de LEC (THOMÉ, 1991);
- a interação em sala de aula de LEC (MIRANDA, 2001; FIGUEIRA, 2002; TONELLI, 2005 e SCAFFARO, 2006);
- o uso de exame internacional de proficiência de língua inglesa para crianças (COSTA, 2008);
- o material didático e o ensino de LEC (ARANTES, 2008);
- propostas para o ensino de LEC (ROCHA, 2006 e 2010) e
- o ensino de LEC e a internet (MARIANI, 2010);

Além de dissertações e teses, quatro coletâneas que abordam o ensino de LEC já foram publicadas no país: Tonelli e Ramos, 2007 (*O Ensino de LE para Crianças: reflexões e contribuições*); Rocha e Basso, 2008 (*Ensinar e*

Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: reflexões para professores e formadores); Rocha; Tonelli; Silva, 2010 (*Língua Estrangeiras para Crianças: ensino/aprendizagem e formação docente*) e Tonelli; Chaguri, 2011 (*Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: o ensino e a formação em foco*). Há ainda que se mencionar a publicação de um número especial dedicado ao tema de periódico indexado (*Trabalhos em Linguística Aplicada*), organizado por Scaramucci e Rocha (2009), bem como a publicação de inúmeros artigos e capítulos de livros sobre LEC.¹²

Apesar do crescente número de estudos e publicações na área de LEC, ainda existem muitas questões sobre a mesma que precisam ser investigadas (QUEIROZ; CARVALHO, 2010), visto que se trata de um terreno fértil de pesquisa em Linguística Aplicada, mas ainda relativamente pouco explorado .

1.3 PROBLEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Apresento, a seguir, o problema e a justificativa da minha pesquisa: discorro sobre o que me propus a investigar e sobre o motivo de ter escolhido essa área de investigação. Pretendo deixar mais explicitado, enfim, qual foi a pesquisa que desenvolvi ao longo do meu programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (LA).

Por um momento, me esqueci de que falava com você....sei que sabe quem eu sou, que conhece a minha jornada profissional. Afinal, temos falado tanto disso e você tem tido um papel fundamental em minhas decisões profissionais... Mas os outros leitores não sabem disso, não conhecem minha trajetória e não posso deixar dúvidas “no ar”... nem no papel! É por isso que, em seguida, vou explicar onde eu entro em tudo isso, tá?

¹² Em Silva, Rocha & Tonelli (2010) e em Queiroz & Carvalho (2010), o leitor encontrará mais informações referentes à produção sobre LEC no país.

1.3.1. QUEM SOU EU?

Sou professora efetiva de inglês da Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC) desde setembro de 2002 e, apesar de ser uma rede com quarenta e quatro escolas de Ensino Fundamental I e II, estive em uma mesma escola por oito anos e, posteriormente, em mais seis escolas diferentes, espalhadas pelas diversas regiões da cidade, mas sempre na periferia. Estive em pleno exercício como professora dos anos finais (6º a 9º ano) do Ensino Fundamental II até final de 2010, quando fui convidada a sair da sala de aula por um tempo e integrar a equipe da Assessoria de Currículo do Departamento Pedagógico (DEPE) da Prefeitura Municipal de Campinas.

O convite era para ser Professora Formadora de Língua Inglesa e, como demanda do cargo, teria duas grandes atribuições: (i) orientar e acompanhar o processo de sistematização do documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais” e, em seguida, (ii) ser formadora dos Grupos de Formação (GFs) dando formação continuada para os, na época, 34 professores efetivos de inglês da RMEC, visando principalmente à implementação das orientações contidas nesse mesmo documento. Imediatamente após ter recebido o convite para prestar essa assessoria, um único pensamento veio à minha cabeça, e eu o expressei em voz alta: *“Mas o inglês não está na Matriz Curricular Oficial dos anos iniciais!”*. Enquanto professora, já havia me posicionado a favor da inclusão da Língua Inglesa no currículo dos anos iniciais em algumas reuniões nas quais membros do, assim chamado, “alto escalão” do DEPE estavam presentes, mas nada de concreto havia. O Assessor Técnico de Currículo, que viria a se tornar meu superior, explicou: *Por isso você está aqui. A atual administração é a favor da implementação do inglês nos anos iniciais e você vai ser responsável por acompanhar a sistematização desse documento e pela implementação do mesmo em 2011.*

Aceitei prontamente o convite: vi nele um desafio pela frente e estava feliz com a decisão de, finalmente, ver implementada a língua inglesa nos anos

iniciais. Relato, a seguir, alguns dos desdobramentos dessa minha atuação, de modo a poder justificar minha pesquisa.

1.3.2. ONDE E COMO?

No momento de minha atuação como professora formadora junto aos professores de inglês da Secretaria Municipal de Educação (SME), a cidade passava por uma grande crise administrativa no contexto político, o que é de extrema importância na justificativa da minha pesquisa, como espero ser capaz de demonstrar a seguir.

ANTES DA RUPTURA...

Os encontros com os professores de inglês da Rede Municipal de Educação de Campinas se davam às segundas feiras, em três horários diferentes, contemplando os três períodos do dia para uma maior participação dos professores. Apesar de constar, na jornada de trabalho, quatro horas/aula para formação, por não ser obrigatória, vários professores sempre optam por fazer outros cursos oferecidos. A Prefeitura Municipal de Campinas tem um centro de formação continuada para toda a rede de professores, especialistas e gestores da educação, o CEFORTEPE – Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional - espaço no qual os integrantes da RMEC encontram cursos de línguas, violão, aulas de dança e ioga, e cursos mais específicos de cada área de conhecimento, principalmente Grupos de Formação (GF) de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do município. Os GFs sempre foram um espaço para os professores das diversas disciplinas se encontrarem com seus pares para discutir questões pertinentes ao ensino e apontar objetivos comuns para haver um fortalecimento de rede. É nesse espaço e contexto que eu estava inserida, sendo responsável pela formação continuada de trinta e quatro professores de inglês e pela sistematização de um documento que apontasse diretrizes norteadoras de uma área em que os professores da Rede

Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) tinham pouco ou nenhuma experiência.

A situação da língua estrangeira, mais especificamente a língua inglesa, na RMEC era estável, se é que existe estabilidade quando se fala em currículo escolar. O inglês sempre foi a LE escolhida para compor a parte diversificada da matriz curricular, como língua estrangeira ou adicional. Em 2002, a administração da época acreditava que seria importante, devido ao MERCOSUL, substituir o inglês pelo espanhol. Surgiu a ideia de fazer um projeto piloto de ensino do espanhol em apenas uma única escola da RMEC. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Edson Luis Chaves passou a ter aulas dessa língua, ao invés de inglês. O projeto, não se sabe porquê, infelizmente acabou não tendo o sucesso esperado pelo governo da época e, depois de dez anos parado e sem perspectivas de andamento, foram retiradas as aulas de espanhol da mesma escola e substituídas, novamente, por aulas de inglês.

É preciso aqui apontar a tendência à interrupção de políticas públicas vigentes sempre que acontece a troca de administração pública. Tanto a inclusão aleatória do Espanhol naquele determinado período, quanto sua exclusão, aconteceram nas “trocas” de governo em Campinas, o que evidencia a ausência de políticas públicas que pensem, efetivamente, Políticas Linguísticas capazes de nortear o cenário educacional da cidade.

Mas o fato é que a língua inglesa permaneceu na matriz oficial dos anos finais do EF II. Enquanto isso, eu, como professora formadora, tinha a função de atender à demanda de um documento-norte para a inclusão dessa língua estrangeira nos anos iniciais e todo o processo de implementação. E é nesse contexto, e a partir dos problemas derivados dessa demanda, que surge a minha pesquisa.

O processo de escrita e sistematização do documento começa, então, em abril de 2011, nos encontros dos professores de inglês nos GFs e em seminários realizados ao longo do mesmo ano para que especialistas e gestores da RMEC pudessem conhecer, e intervir, no texto. O cronograma tinha estabelecido que

tínhamos que entregar o texto pronto, com justificativas, metodologia, conteúdos, avaliação e quadros de suporte pedagógico (com atividades para cada conteúdo a ser desenvolvido em cada ano) em novembro de 2011, para ser publicado entre dezembro de 2011 e janeiro de 2012.

A dinâmica da sistematização do texto foi feita através da leitura e discussões de textos referentes ao ensino e aprendizagem de LEC, palestras e falas de especialistas nessa área, conversas e bate-papos sobre troca de experiências. No mesmo ano, em 2011, quatro professores da Rede, motivados por essa demanda da escrita do documento, resolveram começar a desenvolver em suas escolas projetos com turmas dos anos iniciais. Esses professores, com quase nenhuma experiência, traziam para os encontros suas experiências que muito contribuíram para a escrita do documento. O texto ia ganhando contorno durante essas discussões e reflexões com os professores acerca do ensino e aprendizagem de LEC para o contexto educacional de Campinas. Eles foram, assim, coautores do documento. E foi dessa maneira que as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Língua Inglesa”, obra de referência da pesquisa que empreendi, nasceu.

Confesso que foi mais fácil dar vida ao documento – sem entrar no mérito de ele ter ficado bom ou ruim, completo ou incompleto –, do que implementar o que ele prescrevia. Os obstáculos e entraves para a efetiva implementação foram aparecendo. Opiniões contrárias ao ensino de LEC também. E, em outubro de 2011, com uma nova mudança administrativa, a inclusão e implementação do inglês nos anos iniciais foi abortada.

DEPOIS DA RUPTURA...

Agora tínhamos, enquanto Rede, um documento que não norteava nada, que não encontrava eco em nada. Houve um desmonte de pessoal e, por estar em um cargo de, digamos, “confiança” – é preciso abrir um parênteses aqui, pois até hoje não entendi essa adjetivação, uma vez que dizem que confiam em você para determinado cargo, mas não lhe dão autonomia para exercê-lo, o que

indica, ao menos para mim, “falta de confiança” –, fui convidada a “voltar para a sala de aula”. Depois de quatro meses, em abril de 2012, nova mudança de administração acontece (uma verdadeira crise, como já dito, no contexto político da cidade à época) e sou convocada novamente para retornar ao meu cargo junto a Assessoria de Currículo.

Aceito retornar com uma condição: retomar o processo de implementação do inglês na matriz curricular dos Anos Iniciais. Condição aceita, retorno e trabalho ao longo de 2012 para coordenar o processo de inclusão da LI nos primeiros anos da Educação Básica. Outras dificuldades e novos obstáculos se colocaram, uns mais fáceis de serem resolvidos, outros nem tanto. O último e maior deles foi o número insuficiente de professores para a demanda do aumento de aulas com a inclusão nos anos iniciais. É aberto um concurso público no qual oito professores são aprovados, mas apenas dois são chamados, *a priori*.

Em estudos de implementação juntamente com o Assessor de Currículo, optamos por lutar por uma atribuição de aulas diferenciada para os professores de inglês. Até então, e para que os leitores entendam, as atribuições de aulas são sempre feitas por uma classificação geral dos professores (com contagem de pontos) e em suas respectivas Unidades Educacionais (UEs), o que garante que o professor se mantenha na mesma escola e apenas vá para outra UE por processo de remoção ou para completar jornada de trabalho, caso a escola em que esteja não tenha aulas suficientes para compor sua jornada. É importante ressaltar aqui que tem havido uma política de redução de salas nas escolas no município, o que implica uma redução do número de aulas dos professores, obrigando-os a complementarem suas jornadas em outras escolas, tendo que atuar, em alguns casos, em até três escolas diferentes. Caso não queira trabalhar em outras escolas, o professor é, então, obrigado a reduzir sua jornada, acarretando redução salarial. “Mexeu no bolso, todo mundo grita!”, costumamos dizer, o que significa que os professores “optam” por trabalhar até três períodos para poder completar suas jornadas.

Apenas com uma atribuição diferenciada poderíamos incluir a LI nos Anos Iniciais. Após várias reuniões explicitando a situação aos professores, em um longo processo de convencimento para pensarmos como Rede, no coletivo, e não em cada caso individual (*“não quero mudar de escola”; “ah, desse jeito pego duas escolas bem longe uma da outra”; “não queria dar aula para essas turmas”*), os professores aceitaram a atribuição especial, a qual foi realizada em blocos de escolas, permitindo a inclusão na matriz curricular oficial e o início de implementação de LEC na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Antes de prosseguir, é importante ressaltar que, pelo número de professores efetivos e apenas duas novas contratações de professores, a LI foi implementada apenas, e por enquanto, no ciclo 2 do Ensino Fundamental I, que compreende os 4^{os} e 5^{os} anos. A demanda é que seja implementado também no ciclo 1, que corresponde aos três primeiros anos (1^o, 2^o e 3^o ano) no ano de 2014. Mas essa é uma outra história...

É importante ressaltar, após o que venho apontando, que já era possível notar, naquele momento, a fragilidade da Política Linguística que vinha sendo pensada para a implementação de LEC na Secretaria Municipal de Educação. Era patente a sua falta de consistência, uma vez que as crises administrativas acarretavam interrupções no processo iniciado.

Estávamos no meio de uma formação continuada para os professores que assumiriam essas aulas de inglês nos anos iniciais e que tinham formação mínima ou nenhuma, caso da maioria deles, para atuar nos primeiros anos da Educação Básica e essa formação era interrompida. Além disso, questões como “por quais anos começaríamos a implementação?”; “qual deveria ser o perfil desse professor para trabalhar com os anos iniciais?”; “que tipo de formação continuada seria oferecida?”; “qual material didático seria utilizado?”; “quais metodologias seriam contempladas nas salas de aulas?”; “como se daria a avaliação nesse contexto?” etc., literalmente “pairavam” no ar, já que nenhuma garantia nos era dada, naquele momento, de que ocorreria a implementação efetiva do ensino de língua inglesa para crianças na nossa Rede.

Tendo exposto a problemática que gerou a investigação aqui descrita, explico a seguir os objetivos do estudo e as minhas perguntas de pesquisa.

1.3.3. O QUÊ E PARA QUÊ?

Enquanto participava da sistematização do documento das Diretrizes Curriculares em Campinas e, ao mesmo tempo, planejava a implementação da Língua Inglesa nos anos iniciais, foi percebida a oportunidade de um momento único na Rede Municipal de Educação de Campinas, um momento que devia ser registrado, documentado e, pensei... “dissertado”! Surgiram, nesse contexto, os objetivos de minha pesquisa:

- 1. Analisar as representações de professores de Língua Inglesa acerca das Políticas Linguísticas de LEC no Ensino Fundamental I Público de Campinas, permitindo que os professores inseridos no contexto de pesquisa sejam ouvidos.**
- 2. Analisar como se dá a relação entre as representações dos professores participantes da pesquisa e o documento escrito e sistematizado pelos mesmos, ou seja, as Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa para os Anos Iniciais.**

As perguntas de pesquisa que operacionalizaram os objetivos estabelecidos nessa pesquisa se apresentam a mim do seguinte modo:

- 1. Que representações, acerca da política de ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I Público de Campinas, estão presentes nos discursos dos professores de Língua Inglesa entrevistados?**

2. De que forma esses discursos ecoam os discursos presente nas Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais de Língua Inglesa do mesmo município, ou a eles se contrapõem?

Minha expectativa é que a pesquisa aqui relatada produza conhecimento capaz de, ainda que minimamente, contribuir para o avanço da área de LEC em Campinas e em outros contextos do país por trazer questões que nos possibilitam entender o funcionamento desse campo de atuação.

1.3.4. POR QUÊ?

Quero dar duas justificativas para ter realizado essa investigação, uma justificativa pessoal e outra científica ou acadêmica.

A justificativa pessoal está mais do que posta. Esta pesquisa nasceu da minha história e trajetória com a língua inglesa, da oportunidade de ser a responsável desse processo único de desenvolvimento de Políticas Linguísticas acerca de LEC em Campinas e por justamente, ao longo desse processo, perceber que eu tinha tantas coisas para pesquisar e investigar sobre a inclusão e implementação de LEC nesse contexto que poderia contribuir para os desdobramentos futuros da continuidade de tais Políticas Linguísticas. Quero mostrar que há muitas coisas a serem consideradas quando se fala de Políticas Linguísticas, pois, como afirma Ricento (2006):

Os debates sobre Políticas Linguísticas sempre vão além de questões puramente Linguísticas. Contribuições advindas das teorias sociais, econômicas e políticas podem ajudar os pesquisadores que atuam no campo de Políticas e Planejamentos Linguísticas (LPP) a explicar os riscos, quais questões são importantes e quais são os efeitos dos modos específicos de abordar tais políticas e o papel que isso pode ter, ou não, nesses debates (RICENTO, 2006, p. xx).

Com relação à minha justificativa científica ou acadêmica, vale ressaltar que, apesar do crescente aumento de pesquisas e estudos na área de LEC, há

uma carência muito grande de estudos que tratem das Políticas Linguísticas de LEC no país. O que tem ocorrido são tentativas isoladas de municípios que tentam implementar esse tipo de ensino devido ao fato de não haver documentos oficiais ou parâmetros curriculares específicos que tratem do assunto. É importante destacar que a falta de políticas nacionais para o ensino de LEC dificulta que tenhamos uma visão panorâmica, não só do ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais, mas da educação como um todo, a nível nacional.

Essa falta de documentos e objetivos em comum, tornando essa implementação a tal “colcha de retalhos” mencionada anteriormente, ideia expressa por Brewster, Ellis e Girard (2002, p. 4), nos mostra que cada contexto acaba por desenvolver Políticas Linguísticas diferenciadas para esse tipo de ensino, o que, na maioria das vezes, leva ao fracasso da implementação da LI nos anos iniciais da Educação Básica. A inclusão facultativa do ensino de línguas estrangeiras nos primeiros ciclos indica uma Política Linguística equivocada, como explica Rocha (2006):

[...]compromete o ensino-aprendizagem de LE para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo implantado em várias escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade. A inexistência de diretrizes norteadoras para o ensino de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental, decorrente do fato de ser esse ensino facultativo, compromete-o seriamente, uma vez que objetivos claros e diretrizes teórico-práticas consistentemente desenvolvidas são condições essenciais para que o mesmo seja bem sucedido (Johnstone, 2002; Cameron, 2001, 2003; entre outros) (ROCHA, 2006, p. 7).

1.3.5. COM QUEM E DE QUE FORMA?

Meus sujeitos de pesquisa foram os professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação de Campinas. Os dados foram coletados nos encontros realizados nos Grupos de Formação (GFs) de Inglês, em forma de

diário de campo, no CEFORTEPE, e por meio de entrevistas semiestruturadas. Discorrerei mais detalhadamente sobre os participantes da pesquisa e a metodologia utilizada no capítulo 3.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além das Considerações Finais. Nesse primeiro capítulo, apresentei um panorama sobre a importância das línguas estrangeiras e da língua inglesa no mundo e no Brasil; em seguida, focalizei o contexto de Língua Estrangeira para Crianças, tema principal do trabalho, apresentando a expansão desse contexto de ensino no mundo e em nosso país e algumas pesquisas e estudos que já existem na área; em seguida, situei minha pesquisa, contextualizando-a, e tratei dos objetivos e perguntas que orientam esse trabalho, justificando a escolha do tema.

No segundo capítulo, descrevo o suporte teórico que utilizei para embasar a análise dos dados da pesquisa que empreendi. Escrevo, inicialmente, um histórico sobre as políticas de ensino de Língua Estrangeira no Brasil, configurando uma Política Linguística Brasileira para a Língua Inglesa (RIBEIRO DA SILVA, 2011), aponto os documentos e referenciais oficiais e um histórico das reformas sobre a LE e discorro brevemente sobre o impacto dessas políticas para o segmento aqui focalizado. Em seguida, discorro sobre Políticas Linguísticas, os *fundamentos* e questões da área, o papel dos professores como *policy makers* e as diferentes etapas de implementação de Políticas Linguísticas (TOLLEFSON, 1991; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY 2006, RICENTO; HORNBERGER, 1996, entre outros). E, para concluir o capítulo, escrevo sobre as Políticas Linguísticas de LEC (ENEVER; MOON; RAMAN, 2009).

No terceiro capítulo, denominado “Um modo de investigar”, faço um preâmbulo sobre a área de Linguística Aplicada, situando a LEC na mesma e discorrendo sobre os novos modos de se fazer pesquisa em LA (CAVALCANTI, 2006; MOITA LOPES, 2006); descrevo, em seguida, a natureza do meu estudo

exploratório, uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, focando a etnografia das Políticas Linguísticas (MCCARTY, 2011; HORNBERGER; JOHNSON, 2011); e, por fim, discorro sobre o processo de coleta de dados, sobre os instrumentos nele utilizados e sobre o perfil dos meus sujeitos de pesquisa.

No capítulo quatro, apresento meu *corpus*, retomo minhas perguntas de pesquisa e analiso, com base em entrevistas, notas de diário de campo e o documento das Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa dos Anos Iniciais, os dados coletados.

E, finalmente, na última parte do texto, teço minhas considerações finais e aponto alguns desdobramentos e direções reveladas ao longo da pesquisa em questão.

Te dou uma pausa desse assunto agora. Você pode ler um capítulo das “Cidades Invisíveis” do Calvino, ou a descrição da onda de Palomar, do mesmo autor, que tal? Ou, então, se quiser, deleite-se com os poemas de Neruda, aqueles que passamos tardes tentando decorar... lembra?

Era isso que eu queria agora... ler os poemas de Neruda! Mas ainda tenho muito trabalho pela frente. Ainda é preciso explicar tantas coisas...

Depois dessa pausa, preciso que você venha comigo enfrentar o tal “Capítulo 2”...

CAPÍTULO 2: CONVERSANDO COM A TEORIA

Início, aqui, o segundo capítulo da minha dissertação. Espero que você tenha seguido meu conselho e “mudado de ares” com alguma outra leitura... pra ter “forças” e poder voltar pra me acompanhar novamente!

Neste momento do texto, era preciso, me disseram, explicitar o meu “aporte teórico”... “O que será que isso significa?”, pensei... Isso só fez sentido pra mim quando descobri que fazer pesquisa, no fundo, no fundo, é o mesmo que nos aventurarmos mar adentro num barco que não conhecemos ainda... Enquanto vamos navegando, nos deparamos com ventos, com tempestades e até com alguns momentos de calmaria... E, em cada uma dessas situações, vamos descobrindo um dispositivo desse barco, um objeto que está lá dentro que pode ser usado individualmente, ou em conjunto com outros que ali estão, nos amparando em todo tipo de situação vivida.

A teoria nada mais é do que esse conjunto de dispositivos e objetos que encontramos dentro do barco e que nos ajuda a chegar no nosso destino... não é?

Divido este capítulo em três grandes partes. Inicialmente, faço um histórico do ensino de Línguas Estrangeiras em contexto nacional: trago a história desse tipo de ensino desde o Império; descrevo as mudanças em cada uma das *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* (LDBs), os documentos e referenciais oficiais, particularmente os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (PCN–LE). Em seguida, me concentro na área dos estudos sobre Políticas Linguísticas de um modo geral, descrevendo alguns de seus mecanismos e o papel do professor como um “*policy maker*”, entre outras questões. Finalmente, focalizo a questão das Políticas Linguísticas e o ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC).

2.1. UM POUCO DE HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO NACIONAL

O exame da história dos países permite, quase sempre, perceber a trajetória do ensino de línguas estrangeiras nessas nações.¹³ Historicamente, o que aconteceu e vem acontecendo com o ensino de LEs no Brasil ecoa o que aconteceu em vários outros países nesse sentido. A grosso modo, é possível afirmar, no entanto, que certos objetos (conteúdos) e metodologias de ensino foram implementadas mais tardiamente do que em outros lugares. O Método Direto¹⁴, por exemplo, só foi introduzido no Brasil em 1931, 30 anos após a sua implementação na França.

Sendo um país constituído por povos de diversas origens, portanto marcadamente multicultural, o ensino de línguas sofreu várias mudanças ao longo desses cinco séculos. Na época do Brasil-Colônia, momento em que a língua portuguesa foi introduzida no país, por meio da catequização das populações indígenas pelos Jesuítas e da fundação das primeiras escolas, o ensino dessa língua foi imposto aos povos originários do país. Assim, a língua portuguesa pode ser considerada a primeira língua estrangeira em contexto nacional. Após esse período, foi introduzido no país o ensino das línguas clássicas – grego e latim – e, posteriormente, mais precisamente no início do Século XIX, às línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano.

Tendo apresentado esse breve panorama do ensino de línguas estrangeiras em geral ao longo da história do Brasil, focalizo, a seguir, a história do ensino da língua inglesa no país, já que é essa, especificamente, a língua de que trato neste trabalho.

No início do século XIX, a Inglaterra estabeleceu grandes vínculos comerciais com o Brasil devido ao bloqueio continental a esse país pelos

¹³ É importante esclarecer que o que digo nesta seção tem por base, principalmente, o afirmado em Leffa (1999), Moura (2009) e Ribeiro da Silva (2011).

¹⁴ A abordagem direta, ou, tradicionalmente, o “Método Direto”, teve sua origem no início do século XVI, aproximadamente, e tem como princípio fundamental que deve-se ensinar a segunda língua através da segunda língua: a língua materna nunca deve ser usada e o significado do que é aprendido deve se dar através de gestos ou figuras, jamais recorrendo à tradução. Isso, em última instância, levaria o aluno a pensar “na língua-alvo” (LEFFA, 1999).

franceses, o que fez com que o governo inglês passasse a exercer forte influência na vida de nosso país. Na época, mais de trinta estabelecimentos comerciais ingleses foram criados em território brasileiro, gerando, assim, inúmeros anúncios de ofertas de empregos, inclusive aos brasileiros, para não gerar manifestações nacionalistas. Era preciso que esses funcionários passassem a saber inglês para que pudessem entender as instruções e receber treinamento. De acordo com Chaves (2004, p. 5), “é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento.

O ensino formal da língua inglesa no Brasil teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que mandou criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa, pois até então, como vimos, apenas o grego e o latim eram as LEs ensinadas na escola brasileira. No decreto lia-se:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (OLIVEIRA, 1999 *apud* CHAVES, 2004, p.5).

Ainda no ano de 1809, D. João VI nomeia o Padre irlandês Jean Joyce professor de inglês, e a carta assinada pelo primeiro dizia que era necessário criar uma “cadeira de língua inglesa” de modo a garantir a sua difusão e riqueza, bem como o número de textos escritos nessa língua, fazendo com que a mesma contribuísse para melhoria da instrução pública.

Com a vinda da Família Real, em 1808, para o Rio de Janeiro, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, nessa cidade, e, posteriormente, com a reforma de 1855, o currículo da Escola Secundária passou a dar ao ensino das línguas modernas um *status* ao menos parecido com o das línguas clássicas.

Durante o Império, o ensino de línguas estrangeiras modernas já “sofria” problemas de gestão: não se conseguia administrar a crescente complexidade

do ensino dessas línguas. Nota-se a deficiência das políticas públicas e, mais especificamente, das Políticas Linguísticas brasileiras, implementadas sempre “a trancos e barrancos”. E foi justamente no mesmo período que se iniciou a decadência do ensino de línguas, como afirma Leffa (1999):

Ainda que não se tenha estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se tem, através de leis, decretos e portarias, mostra uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola. (LEFFA, 1999, p. 5)

Durante o Império, os alunos estudavam no mínimo quatro línguas nas escolas secundárias, e muitas vezes até cinco ou ainda seis, quando o italiano era incluído, facultativamente. O número de línguas se manteve o mesmo, mas o número de horas de estudo destinadas a elas foi sendo diminuído sensível e drasticamente ao longo do tempo, chegando ao fim do Império com pouco menos da metade do seu início. Para se ter uma ideia, em 1855, os alunos estudavam, em média, cinquenta horas semanais de todas as línguas que compunham o currículo e, em 1881, esse número chegava, no máximo, a trinta e seis horas semanais (LEFFA, 1999).

Na República, em 1892, ocorreu a reforma de Fernando Lobo, na qual pode-se observar uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal do ensino de línguas. O ensino do grego desaparece, o italiano deixa de ser oferecido, ou é facultativo, e exclusivamente passam a ser oferecidos o inglês e o alemão. Os alunos deviam optar por estudar uma língua ou outra, mas não duas línguas ao mesmo tempo. Em 1925, a carga horária semanal passa a ser de vinte e nove horas. Essa reforma recebe várias críticas porque se antes “não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios...”(CHAGAS, 1957 *apud* LEFFA, 1999, p. 89).

Para citar dados e números do período, das 43 horas semanais, em média, destinadas ao estudo de línguas em 1890, apenas 23 horas semanais permanecem no currículo em 1931.

A partir da reforma educacional de 1931, acontece uma revalorização das línguas modernas e uma diminuição da carga horária destinada ao latim. Algumas mudanças foram feitas principalmente com relação às metodologias de ensino de línguas. Segundo Leffa (1999), esta reforma deu destaque ao ensino das línguas estrangeiras e, por consequência, todos os alunos:

(...) desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, o que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway (LEFFA, 1999, p. 8).

De acordo com Moura (2009, p. 32) houve, pela primeira vez, “uma portaria ministerial dispondo sobre a metodologia a ser utilizada no ensino de línguas estrangeiras, recomendando o Método Direto no qual o ensino da língua estrangeira é realizado na própria língua estrangeira”.

Em 1942, houve a Reforma Capanema, a qual equiparou todas as modalidades de Ensino Médio, democratizando o ensino como um todo. O ensino de línguas clássicas e estrangeiras modernas passou a ficar sob responsabilidade do segundo ciclo do Ensino Médio, o chamado “Clássico”. A maior preocupação desse período com relação ao ensino de línguas era com a questão metodológica e, além dos objetivos instrumentais de se ensinar e aprender uma língua, foram mencionados objetivos educativos e culturais. A Educação Nacional ficou centralizada no Ministério da Educação, o qual decidia quais línguas deveriam ser ensinadas, e quais programas e métodos deveriam ser utilizados. A Reforma Capanema foi a que mais deu importância ao ensino de línguas, e pode-se dizer que as décadas de 40 e 50 foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999).

Em 20 de dezembro de 1961, foi publicada a *Lei de Diretrizes e Bases* de 1961, a qual descentralizou o ensino e entregou a responsabilidade do ensino de línguas estrangeiras aos Conselhos Estaduais de Educação. O latim foi retirado do currículo; o francês foi também abolido, ou teve sua carga horária diminuída; o ensino de inglês praticamente não sofreu alterações. A mesma lei reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que acontecia durante a Reforma Capanema. Pode-se dizer que, a maior mudança, de fato, deu-se na organização curricular, uma vez que retirou as LEs do núcleo comum das disciplinas e as enquadrou como disciplinas complementares ou optativas (RODRIGUES, 2005, p. 20).

No dia 11 de agosto de 1971, é publicada uma nova *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB 5692), que reduz o ensino a onze anos de escolaridade, divididos em oito anos no 1º grau e três anos no 2º. Essa LDB enfatizava a formação para habilitação profissional, ocasionando uma redução ainda maior nas horas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras. Muitas escolas aboliram essas línguas do 1º grau, limitando o seu ensino, no 2º grau, a apenas uma hora semanal, geralmente em um único ano. A língua inglesa passa a ser a única língua oferecida, e a não obrigatoriedade do ensino de LE no 1º grau leva as LEs a perderem *status*. Muitos alunos desse período, principalmente os que fizeram supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus sem nunca terem visto uma LE. Em 1984, especificamente, o Estado de São Paulo tomou uma medida que fez com que a própria língua inglesa perdesse a sua, então, pouca ou quase nenhuma importância: transformou-a em “atividade”, portanto sem avaliação ou reprovação, gerando descaso da parte dos alunos e falta de motivação pelos professores.¹⁵

Em 20 de dezembro de 1996, é assinada a nova LDB, Lei 9394, a qual estabelece os fundamentos para o Ensino Fundamental e Médio no país. Quanto à Matriz Curricular, essa lei dispõe que haja uma Base Nacional Comum

¹⁵ É importante ressaltar que, conforme observa-se o processo histórico do ensino da Língua Inglesa no Brasil, pode-se afirmar que a Política Linguística do país está fortemente vinculada a sua política educacional como todo. Elas não se encontram desvinculadas, caminham lado a lado no contexto educacional brasileiro.

complementada pela parte diversificada, a ser definida respeitando-se as características e escolhas de cada comunidade escolar. O Art. 26, parágrafo 5º, prescreve a inclusão da Língua Estrangeira na parte diversificada do Ensino Fundamental: inclui-se, assim, a obrigatoriedade do ensino de ao menos uma LE moderna, a partir da 5ª série, de acordo com escolha da comunidade escolar. Quanto ao Ensino Médio, o Art. 36, inciso III, torna obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade. Ainda no Art. 24, inciso IV, estabelece-se que: “poderão se organizar classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira* (BRASIL, 1998) são escritos e publicados para complementar a LDB de 1996. Os PCN-LE trazem vários objetivos, os quais são baseados na transversalidade e reforçam que o ensino de LEs deve fazer parte do contexto de formação integral do aluno. Os PCN-LE não propõem qualquer metodologia específica, mas sugerem que o ensino de línguas estrangeiras seja feito de uma perspectiva sócio-interacional, com ênfase no desenvolvimento da capacidade de leitura.

Com relação aos PCN-LE, Rocha (2010, p. 79) observa que:

[...] os PCN-LE, elaborados já há mais de uma década, mostram-se ainda bastante contemporâneos no que concerne às suas visões e proposições. Ao lado de Mascarenhas (2003, p. 44), portanto, reconheço que “o documento mostra-se politicamente vanguardista”, ao estabelecer de modo explícito a intrínseca relação entre a educação Linguística, aspectos sociopolíticos inerentes ao processo educacional e às relações de poder na sociedade.

Em 2005, é promulgada a Lei 11.161, que torna a oferta do ensino do espanhol obrigatória no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental.

Em 2006, são publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCM-LE). Nesse documento, há uma seção que trata das Línguas

Estrangeiras para o Ensino Médio, na qual o ensino da Língua Inglesa e da Língua Espanhola são focalizados. Segundo Rocha (2010), as OCEM-LE, atentas às questões que permeiam o atual ensino de línguas, abordam fatores relacionados à exclusão e à inclusão, contrapondo o global e o local; as transversalidades de teorias contemporâneas sobre a linguagem e as novas tecnologias, contemplando aí as noções de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto aplicadas ao ensino de LE. Ainda de acordo com essa autora, as OCEM-LE “procuram intensificar os propósitos educacionais que permeiam a função da LE na escola regular e sustentam a inclusão da disciplina no currículo” (ROCHA, 2010, p. 82).

Analizando a “caminhada” do processo histórico do ensino de línguas no Brasil, pode-se observar que há momentos, por um lado, nos quais o ensino de línguas estrangeiras é reforçado e fortalecido e, por outro, nos quais ele aparece quase que como um “enfeite” nas Matrizes Curriculares Oficiais. Isso se deve às questões políticas e históricas dos diferentes períodos pelos quais a educação brasileira tem passado. Outro ponto que merece destaque é que, apesar de alguns documentos se mostrarem contemporâneos e tratarem o ensino de línguas de forma contextualizada, o que se percebe é que ainda há uma distância muito grande entre esses documentos e o que realmente acontece nas salas de aulas das escolas brasileiras. Tal constatação me leva a afirmar que a existência de documentos oficiais que indicam uma Política Linguística, muitas vezes até bem intencionada, não atesta, necessariamente, a efetiva concretização dessa política no “chão da escola”.

O ensino de língua estrangeira para crianças está inserido nesse processo histórico do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso país, desde a primeira tentativa de sua implementação nas escolas primárias dos anos 60 até a crescente expansão do setor nos últimos anos. Como já mencionado anteriormente, não há Diretrizes Curriculares Oficiais a nível nacional que norteiam esse tipo de ensino. Alguns municípios brasileiros, como é o caso de Belo Horizonte, em Minas Gerais, publicaram documentos que regem o ensino de LEC em suas escolas. Como é o caso agora de Campinas,

com a sistematização e publicação do documento das *Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa para os Anos Iniciais*, objeto de análise desse estudo. No item 2.3. voltarei a focalizar questões referentes ao ensino de LEC no Brasil.

2.2. CONVERSANDO SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS...

A área de Política Linguística (*language policy*) é um campo relativamente novo se comparado às outras áreas dos Estudos da Linguagem. É considerado um campo de investigação interdisciplinar, originando-se inicialmente, como uma das vertentes da Sociolinguística. De acordo com Ricento (2006, p. 19):

Enquanto a Política Linguística tal como um campo organizado de estudos é uma área relativamente recente, os temas explorados hoje nas pesquisas em Política Linguística têm sido tratados numa ampla gama de disciplinas nas Ciências Sociais e Humanas ao longo dos anos.

Para propor políticas específicas, os estudiosos precisam demonstrar empiricamente e conceitualmente os benefícios sociais, as implicações e os custos de tais políticas e a melhor maneira de se comprovar tais questões e alcançar a implementação de determinada política é trazer dados empíricos de uma ampla gama de disciplinas que possam ajudar a sustentar as direções da política sugerida. Por isso, podemos afirmar que a Política Linguística é uma área que se utiliza e, acima de tudo, conta com outras áreas do conhecimento (RICENTO, 2006; McCARTY, 2011).

Uma maneira útil de aproximar a Política Linguística de uma área específica é perguntar a seguinte questão: o que os estudiosos que se especializam em Políticas Linguísticas estudam? A melhor maneira de se responder essa questão é fazer um apanhado histórico sobre as pesquisas e estudos em Política Linguística desde a metade do século para conhecer os tópicos que têm chamado a atenção e analisar as teorias que embasam tais estudos e os métodos de se fazer pesquisa na área.

A literatura especializada faz menção à distinção entre *Política Linguística* e *planejamento linguístico*.¹⁶ Maher (2008, pg. 441) esclarece que:

(...) Política Linguística (*language policy*) é geralmente entendida como um conjunto de metas, de objetivos (governamentais ou locais) referentes à(s) língua(s) existente(s) em um dado contexto específico, enquanto que planejamento linguístico (*language planning*) refere-se aos modos de operacionalização, de implementação de uma dada Política Linguística.

Segundo Shohamy (2006), planejamento linguístico era o termo usado nos anos 1950 e 1960 para se referir a uma intervenção e controle do comportamento linguístico, o que significava determinar exatamente a(s) língua(s) que as pessoas iam saber e usar num contexto/nação específico. Já a Política Linguística refere-se a um conjunto de princípios concernentes ao comportamento linguístico, o que pode variar de um contexto para outro.

Não há, entretanto, consenso com relação à conveniência de se fazer distinção entre planejamento linguístico e Política Linguística. Alguns estudiosos consideram importante distinguir os dois termos. De acordo com Ribeiro da Silva (2011, p. 25), referindo-se ao que afirmaram Kaplan e Baldauf Jr. (1997), “o importante é compreender que se tratam de dois aspectos distintos de uma processo sistematizado de mudança linguística”. O planejamento linguístico se refere às atividades que envolvem mudanças massivas na sociedade, geralmente efetuada pelo governo, enquanto a Política Linguística é um conjunto de ideias, regulamentos, leis, regras e práticas as quais têm a intenção de alcançar as mudanças linguísticas planejadas. É importante ressaltar que, na visão dos autores, o planejamento linguístico só acontece de fato se há uma Política Linguística explícita.

¹⁶ A expressão “Política Linguística” foi cunhada, pela primeira vez, por Uriel Weinreich, em 1957 (JAHR, 1992, p.12). O primeiro a introduzir o termo “Planejamento Linguístico” foi Einar Haugen, em 1966. E foi Cooper, em 1989, quem primeiro se preocupou em estabelecer a relação entre esses dois contextos (McCARTY, 2011, p. 6).

Outros pesquisadores, no entanto – e eu me incluo nesse grupo – entendem que a distinção entre Política Linguística e Planejamento Linguístico não é produtiva. McCarty (2011, p. 7-8), por exemplo, percebe planejamento e Política Linguística “não como atos inseparáveis, mas como processos socioculturais mutuamente constitutivos, interdependentes e que co-ocorrem”.

Maher, por outro lado, alerta para o fato de que insistir nessa distinção pode ter consequências politicamente indesejáveis, já que

(...) a determinação de planos para se modificar usos e/ou estruturas linguísticas não pode se constituir apenas em meras *cartas de intenção*, mas tem que, necessariamente, também contemplar, já no seu bojo, modos factíveis de promover as mudanças desejadas (MAHER, 2008, p. 441).

Em sendo assim, essa autora é a favor do uso de apenas o termo *Política Linguística* para nos referirmos, tanto ao estabelecimento de objetivos (sócio)linguísticos, como aos modos de concretização desses objetivos.

É importante esclarecer que, durante os anos 1950 e 1960, momento em que “nasce” o campo das Políticas Linguísticas, o objetivo das pesquisas e estudos era “resolver problemas linguísticos”, principalmente em nações da África e Ásia. Os linguistas desenvolviam gramáticas, descreviam sistemas linguísticos e dicionários para as línguas autóctones e eram os “responsáveis” por apontar quais línguas deveriam ser faladas e quais não deveriam, ou o momento de se falar essa ou aquela língua, como se resolvessem “conflitos” e “problemas” de fato, sempre pensando sobre qual(is) língua(s) proporcionariam desenvolvimento da nação e acesso ao mundo e tecnologia ocidental.

A resolução de problemas ainda continua sendo uma das principais vertentes de pesquisas dos estudiosos de Política Linguística. Na tentativa de resolução desses tais problemas linguísticos, havia uma manipulação Linguística no âmbito de processos de planejamento linguístico. Como traz Ribeiro da Silva (2011, p. 27), três postulados básicos da área de Política Linguística podem ser

explicitados nessa vertente da área de PL: a diversidade linguística é um problema para as nações em desenvolvimento; as línguas são passíveis de modernização; e os linguistas devem propor soluções para os “problemas” de tais comunidades ou nações.

Devido ao suposto caráter de “manipulação linguística” na tentativa de resolver os “problemas linguísticos”, nos anos de 1960 e 1990, a área de Política Linguística recebe críticas por servir aos interesses de grupos sociais específicos, ao mesmo tempo em que se autodenominava ideologicamente neutra. As críticas indicavam que os linguistas acabaram por criar um modelo no qual os cidadãos de um país devem estar unidos em torno de uma língua comum, pois, ao assumir que a diversidade linguística se constitui como um problema, o monolinguismo era legitimado. Ricento (2006, p. 13), aborda a questão da seguinte maneira:

Começando em meados dos anos 1970 e continuando através dos anos 1990, os estudiosos interessados em entender o papel representado pela língua na reprodução das desigualdades sociais e econômicas, e influenciados por teorias críticas e pós modernas, começaram a questionar algumas suposições surgidas nos primeiros trabalhos de Política Linguística. Por exemplo, refletindo sobre o papel dos linguistas em atividades de planejamento linguístico nos estados recém independentes, um número de estudiosos argumentaram que em vez de registrar línguas ou providenciar descrições neutras da realidade sociolinguística, os linguistas tinham ajudado a criar línguas.

Ao invés de serem vistas como neutras, objetivas e como ferramentas científicas, no começo dos anos 1980, estudiosos críticos viam as teorias linguísticas adotadas pelos “planejadores” da língua como prejudiciais para o desenvolvimento de Políticas Linguísticas igualitárias em complexos contextos multilíngues. Percebe-se, nesse momento, a necessidade de um movimento de mudança de uma orientação mais positivista para uma mais crítica, indicadas em várias publicações e importantes artigos nesses primeiros anos de 1980.

A pesquisa de Política Linguística Crítica (*Critical language-policy* – CLP) é parte de um campo em expansão dos linguísticos aplicados críticos que inclui Análise do Discurso Crítica, Estudos de Letramento Crítico e Pedagogia Crítica (PENNYCOOK, 2006). De acordo com Tollefson (2006, p. 42), o termo “crítico” tem três significados interligados: se refere aos trabalhos que são críticos às abordagens tradicionais das pesquisas em PL; inclui pesquisas que têm como objetivo uma mudança social; se refere às pesquisas que são influenciadas pelas Teorias Críticas.

No primeiro significado, “crítico” se refere a uma crítica às abordagens e correntes tradicionais de Política Linguística, a mais frequente já citada acima, que são feitas para resolver problemas de comunicação em contextos multilíngues e nações recém independentes, as quais enfrentavam problemas de unidade nacional e desenvolvimento sócio econômico; e, em nações já desenvolvidas para aumentar as oportunidades sociais e econômicas das minorias linguísticas.

O segundo significado refere-se às pesquisas que visam à mudança social, e portanto, examinam o papel das Políticas Linguísticas nas desigualdades sociais, políticas e econômicas, com o objetivo de desenvolver políticas que possam reduzir as diversas formas de tais desigualdades. Tollefson (2006, p. 43) afirma que “em sua preocupação por mudança social e justiça social, a Política Linguística Crítica destaca questões éticas de política, bem como de metodologia de pesquisa”.

Finalmente, o terceiro significado de “crítico” se refere às pesquisas e trabalhos que são influenciados pela Teoria Crítica, e inclui uma ampla gama de trabalhos que investigam e examinam os processos pelos quais os sistemas que criam e reforçam a desigualdade social são criados e mantidos. O conceito de poder, particularmente nas instituições, como a escola, por exemplo, que está intrinsicamente envolvida na reprodução da desigualdade, é destaque na Teoria Crítica.

As teorias representam um papel importante na evolução da Política Linguística como um campo interdisciplinar, e, por esse motivo, incentiva pesquisas relevantes que tratam de problemas e situações que envolvem questões linguísticas na Educação, Economia, Ciências Políticas, História, Sociologia, Geografia e outros campos, bem como percepções dessas mesmas áreas têm contribuído para o desenvolvimento de modelos integrados de PL, tais como o imperialismo linguístico e os direitos humanos linguísticos.

A Teoria Crítica investiga os processos pelos quais as desigualdades sociais são produzidas e mantidas, e portanto tem influenciado as pesquisas em PL de muitas maneiras. As pesquisas contempladas dentro da Política Linguística Crítica aceitam duas suposições da Teoria Crítica: a primeira nos indica que as categorias estruturais, tais como classe, raça e gênero são fatores centrais que explicam a vida social; e a segunda aponta que a metodologia de pesquisa deve ser inseparável dos padrões éticos e compromissos políticos para a justiça social.

Nas pesquisas de Política Linguística Crítica, o poder – que se refere à oportunidade de controlar eventos para alcançar os objetivos de alguém – está implícito no processo de se fazer políticas, e as Políticas Linguísticas são vistas como mecanismos importantes pelos quais os Estados e outras instituições que fazem políticas procuram influenciar o comportamento da língua (TOLLEFSON, 2006, p. 46). Devido a isso, as pessoas que experienciam as consequências de Políticas Linguísticas, como é o caso de professores em instituições escolares, deveriam ter um papel importante nas decisões e processos de seu estabelecimento.

Menina, deixa eu te contar uma coisa: enquanto eu estava lendo a tese de um doutorando do nosso programa, o Elías Ribeiro da Silva – hoje ele é professor doutor lá na Universidade Federal de Alfenas – encontrei dois autores pelos quais me apaixonei: um tal de Spolsky e uma tal de Shohamy... Tudo o que o Elías dizia que eles diziam fazia muito sentido pra mim. Resolvi, então, comprar os livros em formato de e-books. Só que depois não sabia como colocar as páginas das citações... Dependendo de como eu abria os textos, a numeração das páginas mudava... “E agora?”, pensei. A sorte foi que o Elías me emprestou os livros...

2.2.1. OLHANDO SPOLSKY E SHOHAMY DE PERTO...

Spolsky (2004) propõe uma concepção ampliada de Política Linguística, a qual indica que a compreensão da Política Linguística das sociedades democráticas da atualidade passa mais pela análise das práticas e representações linguísticas e menos pela discussão da legislação oficial. A Política Linguística existe mesmo onde não está explícita em um documento específico. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm Políticas Linguísticas formais ou escritas em documentos, portanto a natureza de suas Políticas Linguísticas são derivadas de estudos sobre suas crenças e práticas. E, muitas vezes, mesmo com documentos instituindo uma determinada PL para alguma comunidade ou nação, não há garantias de que tais políticas serão, de fato, implementadas.

Shohamy (2006), em seu livro *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, amplia e formaliza o modelo de PL proposto por Spolsky. Afirma que a Política Linguística de um país nem sempre reflete a real Política Linguística em funcionamento, o que, de acordo com esse modelo ampliado, é

chamado de Política Linguística oculta (*hidden language policy*) ou de fato (*de facto language policy*). A autora desenvolve um modelo capaz de explicar o funcionamento de tais políticas, fundamentando-se no conceito de mecanismo (*mechanism*) ou dispositivo (*device*) de Política Linguística. De acordo com Ribeiro da Silva (2011, p. 51):

Segundo a autora, os mecanismos são os canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e/ou reproduzidas na sociedade. Portanto, eles incorporam as agendas ocultas da Política Linguística e atuam em seu funcionamento de forma explícita e/ou implícita. A Política Linguística oficial, expressa em um texto legislativo, seria um exemplo de mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos etc), o vestuário, entre outros, seriam mecanismos implícitos (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 51)

Schiffman (1996) também discute a distinção entre Políticas Linguísticas explícitas e implícitas. Para o autor, as PLs explícitas (*overt language policies*) são aquelas que se referem a documentos escritos, à legislação oficial sobre as questões linguísticas, aos padrões linguísticos, aos currículos, exames e testes e outros documentos. As PLs implícitas (*covert language policies*) são as regras linguísticas não oficiais ou formalizadas, mas que cotidianamente manifestam-se em práticas e sanções sociais. Afirma ainda que, quando um país não tem uma Política Linguística explícita, isso não significa que não tenha uma implícita.

Quanto aos mecanismos de Política Linguística, é por meio dos mesmos que as reais PLs de uma comunidade se manifestam e podem ser apreendidas e problematizadas e daí surge a importância de se analisar o funcionamento social de tais mecanismos. As reais Políticas Linguísticas, ou Políticas Linguísticas *de facto*, são criadas pelos mecanismos e, ao mesmo tempo, eles a manifestam. Os estudiosos e pesquisadores da área de PL precisam entender a necessidade da conscientização acerca de como o uso de tais mecanismos cria e influencia as reais PLs da sociedade contemporânea. Mas Ricento (2006) aponta que “uma outra razão para a falta de atenção aos mecanismos do

Planejamento Linguístico é que a maioria dos sociolinguistas e linguistas aplicados tem pouco ou nenhum treinamento em ciências políticas” (RICENTO, 2006, p.18).

Os mecanismos determinam a forma como a população percebe uma língua específica e suas representações e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes frente a essa língua. Além disso, eles fomentam as práticas sociais da comunidade e a real Política Linguística em vigor na sociedade. São chamados de *policy makers*, ou seja, criam Políticas Linguísticas e, portanto, nunca podem ser considerados como neutros e esvaziados de ideologia ou crenças.

No modelo ampliado de Shohamy (2006, p. 56 – 133), a autora analisa o funcionamento de quatro mecanismos: regras e regulamentações (*rules and regulations*), políticas linguísticas educacionais (*language education policies*), exames de língua (*language tests*) e língua nos espaços públicos (*language in the public space*).

Neste trabalho, não me deterei nos mecanismos de Políticas Linguísticas na íntegra, apenas em algumas vertentes que estão inseridas dentro do mecanismo, as regras e as regulamentações e as políticas linguísticas educacionais.

Dos diferentes mecanismos de PLs, as regras e regulamentações são os dispositivos mais comumente usados que afetam diretamente e criam práticas linguísticas de fato e, conseqüentemente, transformam ideologia em prática, tanto nos setores públicos como nos privados. Shohamy (2006) nos aponta que:

É geralmente o caso de que os governos centrais desenvolvem uma série de mecanismos e dispositivos oficiais para maximizar o controle nos comportamentos linguísticos. Sendo autoridade, os governos têm as ferramentas que os capacitam a fazer isso, pois podem produzir documentos de políticas e criar leis e regulamentações que declaram as línguas oficiais a serem usadas na sociedade. Tais políticas são geralmente introduzidas por outros grupos, tais como comunidades religiosas ou outros grupos coletivos assim como as línguas a serem usadas em diferentes

contextos. Tais mecanismos incluem documentos de políticas, leis linguísticas, oficialidade, nacionalizações e leis de cidadania. (SHOHAMY, 2006, p.59)

Ainda de acordo com a autora, as leis linguísticas são manifestadas de diversas maneiras, tais como através do uso da língua de placas e de negócios públicos, através do estudo de certas línguas nas escolas e meios de instrução, e do uso de tais línguas em setores públicos, especialmente repartições governamentais. No caso dessa pesquisa, a escolha e inclusão da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I público e a escrita e sistematização de Diretrizes Curriculares para esse contexto de ensino, supõe *a priori*, serem exemplos típicos de uma Política Linguística que vem sendo desenvolvida em Campinas. O que resta é analisar se realmente essas ações configuram-se em PLs e de que forma tais PLs têm sido pensadas, criadas e implementadas.

Um outro mecanismo que merece destaque nesse trabalho é a política linguística educacional (*language educational policy*), a qual é usada para criar práticas linguísticas de fato em instituições educacionais, especialmente em sistemas educacionais centralizados. É considerada uma forma de manipulação e imposição da Política Linguística, pois é usada por aqueles que têm autoridade para transformar ideologia em prática através da educação formal e institucionalizada. Por outro lado, cabe ressaltar que, na verdade, não há como fazer essa distinção, uma vez que a ideologia está sempre materializada nas práticas de linguagem. Na maioria das vezes, a Política Linguística educacional é realizada seguindo o modelo “descendente” (*top-down*), mas também pode acontecer de ser uma Política Linguística da base, portanto, “ascendente” (*bottom-up*). De qualquer maneira, é um outro mecanismo através do qual a ideologia se transforma em prática ou a prática se transforma em ideologia. Shohamy (2006, p. 76) afirma, referindo-se à questão da política linguística educacional:

A política linguística educacional refere-se à execução das decisões relacionadas às Políticas Linguísticas nos contextos específicos das escolas e universidades em relação às línguas maternas e às segundas línguas e línguas estrangeiras. Estas decisões geralmente incluem questões como: quais línguas ensinar e aprender nas escolas? Quando (em qual idade) a começar ensinar essas línguas? Por quanto tempo (número de anos e horas de estudo) elas deveriam ser ensinadas? Por quem, para quem (que é qualificado a ensinar e quem é chamado ou obrigado a aprender) e como (quais métodos, materiais, testes, etc.)?

Nos países com sistemas educacionais centralizados, as decisões acerca da política linguística educacional são tomadas pelo governo, pelos Ministérios de Educação, pelas Secretarias regionais e locais e pelas escolas. Tais órgãos, principalmente os Ministérios de Educação, executam uma Política Linguística nacional. Essas decisões acerca das Políticas Linguísticas são impostas pelo modelo “descendente” (*top-down*) e quase nunca encontram resistência, uma vez que as escolas e professores acabam corroborando com as decisões “vindas de cima” e reforçam tais políticas através dos materiais didáticos, currículo e exames de língua.

É importante que os estudiosos da área da linguagem, principalmente os linguistas aplicados que investigam as Políticas Linguísticas, e todos envolvidos no sistema educacional assumam uma consciência crítica com relação aos mecanismos que são canais da perpetuação de algumas políticas que contribuem para a desigualdade social, para a exclusão linguística, para os direitos de escolha da língua que se prefere usar, entre outros.

2.2.2. PLANEJAMENTOS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: É COMO SE DESCASCÁSSEMOS UMA CEBOLA...

Como já visto nas outras seções deste capítulo, a área da Política Linguística é um campo amplo para linguistas aplicados e cientistas sociais. É sabido que se trata de uma área multidisciplinar que tem crescido muito nos

últimos 25 anos. Estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento (Ciências Políticas, Educação, História, Sociologia) têm contribuído com suas percepções nos processos e objetivos das Políticas Linguísticas, sejam elas explícitas ou implícitas, planejadas ou não. Mas, apesar de ser uma área de destaque e importância, muitos professores de língua inglesa (*English language teaching – ELT – practitioners*) ainda acreditam que é uma área muito teórica e que está “muito longe” de suas vidas. Ricento e Hornberger (1996) afirmam que:

[...] isto é triste porque os profissionais do ensino da LI – sejam eles professores, elaboradores de programas, autores de materiais ou livros didáticos, administradores, especialistas ou acadêmicos – estão envolvidos de um jeito ou de outro nos processos de planejamento e Política Linguística (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 401)

Os autores propõem um esquema caracterizando vários componentes, os quais são nomeados como agentes de Planejamento Linguístico, níveis e processos, e decisões políticas e práticas são realizadas em e por esses componentes. Argumentam que tais componentes são “camadas” (*layers*) que, juntas, compõem o todo do planejamento e Política Linguística, “a cebola” (*the “onion”*) e que permeiam e interagem entre si numa variedade de maneiras, possibilidades e graus. Sugerem ainda que os profissionais envolvidos no ensino da língua inglesa moldam a Política Linguística, mesmo inconscientemente.

As “camadas” (*layers*) do Planejamento e da Política Linguística estão divididas em quatro: legislação e processos políticos; estados e agências nacionais; instituições; e os professores da sala de aula.

Com relação à legislação e aos processos políticos, nas camadas exteriores da “cebola”, os objetivos da Política Linguística, designados nas legislações e documentos oficiais em nível nacional, podem ser manifestados e operacionalizados por regulamentos e diretrizes, e os mesmos são interpretados e implementados nos contextos institucionais compostos de diversos outros contextos situados, como as escolas, as repartições públicas etc. Em cada um

desses contextos, pessoas das mais diversas comunidades e com as mais variadas experiências interagem. Os autores apontam que:

Em cada camada (nacional, institucional, interpessoal), padrões característicos de discurso, refletindo objetivos, valores e identidades institucionais ou pessoais, são obtidos. Freeman (sobre esse assunto) explica que “as escolas, assim como outras instituições na sociedade, são amplamente constituídas discursivamente, ou seja, são feitas de pessoas que conversam e escrevem sobre quem elas são e sobre o que elas dizem, fazem, acreditam e valorizam de maneiras padronizadas... Discursos institucionais abstratos nunca são neutros. São sempre estruturados por ideologias. Dentro de cada camada, discursos competitivos criam tensões e ambiguidades na formação política (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 418)

O segundo componente são os estados e as agências nacionais, os quais destacam o papel dos estados no desenvolvimento e implementação da Política Linguística. A educação serve aos interesses sociopolíticos e econômicos do Estado para que o mesmo possa perpetuar e aumentar seu poder. Os estados podem ter objetivos globais, abstratos ou simbólicos com relação às Políticas Linguísticas. O que se nota é a falta de pessoas do alto-escalão do governo envolvidos diretamente com tais políticas. Kaplan (1990) argumenta que o planejamento linguístico tem sido relegado às estruturas educacionais do governo.

As instituições, terceiro componente citado pelos autores, são os sistemas permanentes constituídos socialmente através dos quais os indivíduos e as comunidades ganham identidade, transmitem valores culturais e dão assistência às necessidades sociais primárias, tais como as escolas, igrejas, a mídia, bibliotecas, a comunidade empresarial etc. Ainda “porque a língua está envolvida, de um jeito ou de outro, em todas as atividades humanas, o planejamento linguístico não é muito diferente de se planejar a sociedade” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 415). As instituições geralmente têm um grande impacto no desenvolvimento de Políticas Linguísticas, portanto são consideradas *policy makers*, ou seja, “fazedores de políticas”. É por isso que,

quando se fala em avaliar uma determinada Política Linguística, a mesma não deve ser pensada e avaliada por leis em livros ou por “falas oficiais”, mas sim pelos comportamentos linguísticos e atitudes em contextos situados. Os professores têm sido relevantes *policy makers* por serem aqueles que estão diretamente em contato com a população. Mas, nós, professores, frequentemente nos esquecemos disso.

Finalmente, como último componente das tais “camadas da cebola”, temos os “atores sociais” que se encontram nas próprias salas de aula; eles se encontram no “centro da cebola”, ou seja, no “coração” das Políticas Linguísticas. São eles – ou, seja, nós, os professores – que implementam o que os especialistas do governo decidiram. Geralmente, esse processo é feito através de “formações”, “estudos” para “capacitar” e “ensinar” sobre o que se deve fazer na implementação de tais políticas. Pode-se afirmar que, geralmente, as políticas sofrem mudanças enquanto “descem” escala abaixo até chegar no professor, propriamente dito, em sala de aula, pois passam por níveis administrativos e interpretações de pessoas que ocupam cargos acima. O que sobra para os professores, de fato, é apenas implementar o que é imposto na base, com mudanças ou não. Segundo Ricento e Hornberger (1996, p. 417), “professores são geralmente ensinados e socializados para se enxergarem simplesmente como executadores de políticas que outros articularam”.

Contrariando essa ideia, isto é, colocando o professor apenas como um “cumpridor de tarefas”, como alguém que implementa as Políticas Linguísticas sem participar ou pensar nas mesmas, algumas pesquisas têm visto os professores como “*primary language policy makers*”, ou seja, são os primeiros a criarem e desenvolverem Políticas Linguísticas. Uma maneira dos professores fazerem PLs de fato é tornarem-se, eles próprios, pesquisadores em parceria com seus alunos para que “façam mudanças nas vidas dos participantes, tanto dentro como fora da sala de aula” (AUERBACH, 1994, p. 695). O autor afirma, ainda fazendo referência à importância de os professores serem pesquisadores de suas próprias práticas e contextos, que:

[...] a pesquisa-ação participativa, que começou como um método para o desenvolvimento comunitário do trabalho, é tão apropriada nas salas de aula de ensino da língua inglesa porque ela, explicitamente, tenta quebrar barreiras entre pesquisa, desenvolvimento de currículo, ensino, aprendizagem e avaliação, portanto, integra o processo educacional como um todo (AUERBACH, 1994, p. 696).

Essa abordagem do professor como pesquisador das próprias Políticas Linguísticas de suas salas de aula tem o potencial de desenvolver e implementar PLs em várias áreas, por exemplo, no currículo, nas técnicas e métodos de ensino, nas abordagens para desenvolver programas de ensino, na avaliação, na certificação e formação de professores, entre outras. O objetivo deve ser sempre o mesmo: promover mudança social em todos os níveis.

2.3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LEC: UM TERRITÓRIO BEM POUCO EXPLORADO...

Não é muito fácil apreender a Política Linguística brasileira para a língua inglesa, pois, como aponta Ribeiro da Silva (2011, p. 64): “o Estado Brasileiro tem uma política explícita (ou formal) para as línguas estrangeiras em geral, uma explícita para o espanhol e outra implícita (ou informal) para o inglês”. O autor ainda indica que, somadas às outras três, existe uma Política Linguística específica para a LI que provém da cultura linguística da sociedade brasileira.

Na discussão acerca do papel da área de Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental, o que certamente indica uma das Políticas Linguísticas brasileiras, os Parâmetros Curriculares afirmam que:

[há] de se considerar critérios para definir que línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há de se considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado

de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades Linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil (BRASIL, 1998, p. 40)

Posto este contexto, no qual documentos oficiais discorrem sobre as Políticas Linguísticas de nosso país, Ribeiro da Silva assegura que:

[...] pode-se captar de forma clara a real Política Linguística do Estado Brasileiro: por um lado (a política explícita), é reconhecido o valor da aprendizagem de línguas estrangeiras na humanização da sociedade (a aprendizagem de qualquer língua estrangeira confronta o aprendiz com a alteridade, ideia expressa reiteradamente ao longo dos *Parâmetros* e que se coaduna com os objetivos da educação nacional propostos na LDB), mas por outro (a política implícita), afirma-se o viés utilitário da educação linguística no Brasil (RIBEIRO DA SILVA, 2011, p. 66).

Pode-se observar a dificuldade em se perceber, de fato, as Políticas Linguísticas que norteiam o sistema educacional brasileiro no que diz respeito à língua inglesa. Tarefa ainda mais complicada é discutir as Políticas Linguísticas de Línguas Estrangeiras para Crianças (PL de LEC). Apesar da crescente importância de se aprender outras línguas e do rápido crescimento do ensino de LEC, é possível observar que há uma carência de Políticas Linguísticas para esse tipo de ensino. E como bem nos lembra Maher (2013, p. 124): “... a ausência de uma Política Linguística de Estado constitui, em si mesma, uma Política Linguística de Estado!”. Ainda por fazer está a necessidade de se projetar programas apropriados de implementação e de se assegurar que essas mesmas políticas efetivamente se sustentarão na implementação real dentro das práticas cotidianas de sala de aula.

Quando se fala em ensino de LEC, em muitos países a decisão de se diminuir a idade para o início da aprendizagem está baseada em duas suposições: que os aprendizes menores são melhores para aprender qualquer coisa e acham a língua mais fácil (NUNAN, 2003, p. 605) e que um período maior de exposição à língua os leva a uma melhor pronúncia no final de sua escolarização. Além disso, há uma forte e constante pressão de pais que demandam que tal ensino se inicie mais cedo, como uma “esperança” de maiores e melhores oportunidades na vida, no mercado de trabalho e de ascensão social. Ainda sobre os fatores que têm sido responsáveis pelas PLs de LEC, observam Enever, Moon e Raman:

Uma outra maneira pela qual nós podemos ver o crescente impacto de processos globais na política e prática do ensino de inglês para as crianças é no currículo escolar e nas abordagens de ensino e aprendizagem adotadas. A necessidade de força de trabalho que é mais empreendedora, mais flexível e capaz de uma aprendizagem vitalício nas novas, mais globais, tecnológicas e pós-industrializadas economias está levando os governos a reformar o curricular para responder a esses desafios. (ENEVER; MOON; RAMAN, 2009, p.12).

Ao redor do mundo todo, tem havido diversos modelos de criação e implementação de Políticas Linguísticas para o ensino de LEC. Nestes modelos uma das questões que têm sido contempladas é o global versus o local. Apesar da importância de se ter políticas a níveis nacionais, pois as mesmas representam uma garantia a mais de que sejam de fato implementadas, é importante ter em mente a imensa diversidade cultural das nações, comunidades e grupos identitários, portanto deve-se pensar em construir e implementar Políticas Linguísticas que contemplem tal diversidade e as características do local em que está sendo implementada. É o movimento de se deslocar do global e pensar no local.

Ainda discutindo a questão do global deslocado para o local respeitando-se as características do *locus* nos quais as Políticas Linguísticas têm sido implementadas, é importante ressaltar que, em contrapartida, e justamente por

não haver Políticas Linguísticas específicas para LEC a nível nacional, o ensino de línguas estrangeiras para criança tem sido pensado e implementado, em sua maioria, pensando-se apenas no local. As tentativas isoladas de implementação dos municípios nos quais tem sido contemplada nos currículos escolares não têm sido realizadas tendo em mente uma política panorâmica mais global, fato que, como já dito, tem efeitos negativos. O ensino de línguas tem papel central na educação, portanto, deveriam ser pensadas Políticas Linguísticas que englobassem aspectos a nível nacional para que, ao menos *a priori*, garantissem um fortalecimento nos processos de implementação. Políticas Linguísticas a nível local, sem sustentação de diretrizes nacionais, tendem a ser mais frágeis e, portanto, no caso de LEC, podem enfraquecer as políticas para esse tipo de ensino.

Outro fator contemplado nos processos de implementação tem sido relacionada às perguntas: “Quem deve ensinar a LEC?” ou “Que tipo de professor deve ser preparado para tal ensino?” Em vários países, a escolha tem sido pelos próprios professores primários, e os mesmos têm sido preparados através de formação para atuar em determinado ensino. Outros países assumem a postura de “importar” professores falantes nativos (*native teachers*). No Brasil, mais especificamente no contexto dessa pesquisa, que é a cidade de Campinas, a política tem sido que os professores de inglês dos anos finais e do ensino médio, graduados em Letras, assumam também as aulas de LI dos anos iniciais. De um jeito ou de outro, a dificuldade de se encontrar o professor melhor preparado para lidar com a faixa etária e com o ensino de LE é muito grande.

Os níveis de ensino de LEC também têm sido diferenciados ao redor do mundo. Alguns países incluem a LEC desde o primeiro ano de sua escolaridade, outros a partir do 3º ou 4º ano. Em Campinas, o documento oficial das Diretrizes Curriculares foi feito para a implementação da LI desde o 1º ano do ciclo I do Ensino Fundamental. Devido à falta de professores, inicialmente tem sido implementado nos 4ºs e 5ºs anos do ciclo II, com meta de continuidade de implementação para o ciclo I em 2014.

O cenário exposto acima tem sido um desafio nos processos de implementação de Políticas Linguísticas de LEC. É importante registrar que o ensino de Línguas Estrangeiras na pré-escola ou nos anos iniciais está agora em sua terceira onda de desenvolvimento internacional. A primeira onda começou nos anos de 1960, e coincide com o surgimento da área de Política Linguística, mas em vários países, incluindo o Reino Unido, a iniciativa do ensino de LEC para crianças já havia se esvaído na metade dos anos 1970. A segunda onda começou na metade dos anos 1980 e no começo dos anos 1990 em muitos países ao redor do mundo. Na Europa, recebeu o apoio da Comissão Europeia e do Conselho da Europa, os quais promoveram conferências e seminários que permitiram que professores de tal contexto de ensino pudessem fazer contato e compartilhar experiências. A terceira onda é a qual estamos vivendo nesse momento, com países como a China, Coréia do Sul, Taiwan e Índia permitindo que professores envolvidos com o ensino de LEC estejam participando de um fenômeno global e, de acordo com Johnstone (2009, p.33), “possivelmente o desenvolvimento da maior política do mundo na educação”. Apesar disso, pensar, criar e implementar efetivas e bem sucedidas Políticas Linguísticas de LEC ainda continua sendo um desafio.

O projeto de programas de implementação geralmente depende de vontade política e de investimento. Mas não são essas as únicas demandas. Dificuldades têm aparecido no gerenciamento de mudanças educacionais para contemplar tal ensino e a multiplicidade dos novos desafios implícitos em introduzir o ensino de uma LE para aprendizes crianças em todo um sistema já sistematizado e formado. Esse é o motivo pelo qual temas centrais como: melhor idade, escolhas linguísticas, qualidade dos professores, tamanhos da salas, currículos e avaliação, recursos, continuidade do ensino de LEC em outras esferas do sistema educacional, igualdade de provisão, entre outros, surgem nas discussões sobre as melhores Políticas Linguísticas da implementação de LEC nos anos iniciais para o nosso contexto específico de pesquisa.

É importante aqui ressaltar o trabalho de Gimenez (2013), no qual a autora discorre sobre Políticas Linguísticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais, com foco na formação de professores, para aprofundarmos os questionamentos acerca de LEC em nosso país. Para tratar de tais Políticas Linguísticas, a autora recorre a alguns elementos da abordagem do ciclo de políticas postuladas por Ball (1994), e que encontra apoio em Mainardes (2006) em nosso país. De acordo com a autora, “trata-se de um referencial produtivo para análise de políticas, uma vez que procura articulações entre os diferentes níveis e atores envolvidos, em diferentes etapas que se inter-relacionam em movimento cíclico e não linear” (GIMENEZ, 2013, p. 199).

A autora afirma que Ball (1994), rejeitando a visão de que a política segue um processo linear de formulação à implementação:

[...] apresenta um modelo de análise que contempla pelo menos três arenas envolvendo atores que desenvolvem embates pelos sentidos de políticas com as quais estão engajados. Essas arenas são: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto das práticas, que se inter-relacionam em sequências não necessariamente temporais ou lineares. Para aqueles autores, as políticas envolvendo professores requerem o reconhecimento do papel ativo que estes têm e dos embates que realizam no processo de realizar práticas orientadas por essas políticas. Esse modelo, portanto, reconhece o papel que os diferentes atores podem exercer no sentido de controlar os sentidos que gostariam de imprimir às políticas (GIMENEZ, 2013, p. 200).

Ainda segundo a autora, no “contexto de influências” são produzidos os discursos que definirão as políticas, inclusive os das redes sociais e os discursos que circulam globalmente; o “contexto de produção de textos” traz os textos políticos e textos legais oficiais; e o “contexto das práticas” é o espaço no qual as ações específicas são executadas em (des)consideração aos textos propostos no contexto de produção de textos. Gimenez (2013, p. 201) afirma que, para os autores dessa abordagem do ciclo de políticas, “esse contexto é de recriação e não apenas de implementação, embora essa recriação seja limitada

pelas possibilidades dadas pelos discursos legitimados nos textos”. Baseada nesse modelo de políticas, a autora discorre sobre questões referentes ao ensino da língua inglesa para crianças nos anos iniciais da escolaridade, os documentos, ou a falta dos mesmos, que têm direcionado esse tipo de ensino e a formação dos professores para esse contexto específico de ensino, a qual não tem sido contemplada satisfatoriamente nas políticas existentes no país.

Na abordagem adotada pela autora, é interessante refletirmos sobre a questão do contexto de produção de textos para focarmos os documentos que têm norteado o ensino fundamental e o ensino da língua estrangeira nessa etapa da escolarização.

A Resolução CNE/CEB 7/2010, a qual estabelece diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, traz no artigo 15 que a língua estrangeira moderna é um componente curricular obrigatório e no artigo 17 que, na parte diversificada do Ensino Fundamental, será incluído obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira Moderna, e a escolha da mesma ficará a cargo da comunidade escolar. Além disso, traz um parágrafo único em que se afirma que, entre as Línguas Estrangeiras Modernas, a língua espanhola poderá ser a opção. É possível observar a ambiguidade das Políticas Linguísticas nacionais, pois ora a LE é obrigatória, ora é ofertada na parte diversificada do currículo, ora deve ser escolhida pela comunidade e ora deve ser a língua espanhola.

Na mesma resolução, e mais adiante, os anos iniciais são contemplados:

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

Parágrafo primeiro – Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

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

Pode-se observar que esse documento prevê a possibilidade de oferta de língua estrangeira nos anos iniciais da escolarização e vale ressaltar que é um dos poucos textos que o fazem. Gimenez afirma que, diante da ausência de diretrizes curriculares nacionais sobre esse ensino, e apenas documentos escritos por municípios que já contemplam o ensino de língua estrangeira para crianças, municípios que incluíram uma língua estrangeira na grade curricular vêm procurando definir orientações tomando como base os parâmetros definidos para etapas posteriores de escolarização (GIMENEZ, 2013).

A grande questão que se coloca é que, apesar da Resolução prever o ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais da Educação Básica, os documentos oficiais nacionais omitem-se em relação ao detalhamento do ensino de língua estrangeira nesse contexto. De acordo com a autora:

Diante da realidade de inserção do inglês nas escolas da rede pública, os órgãos municipais procuram produzir seus textos, em processos de criação do qual participam atores locais em diálogo com a literatura já produzida para contextos semelhantes. Configura-se, assim, a ausência do Estado em nível nacional (AMARANTE, 2009), situação que produz efeitos sobre atores locais, em movimentos muitas vezes divergentes e contraditórios quando, por exemplo, se privilegia a língua inglesa a despeito do compromisso com o plurilinguismo expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e da obrigatoriedade de oferta da língua espanhola em níveis subsequentes de escolarização (GIMENEZ, 2013, p. 212).

A autora ainda aponta que a desarticulação visível entre os diversos atores relacionados às políticas pode estar contribuindo para o pouco progresso na área de ensino de língua estrangeira para crianças, principalmente porque os

textos acadêmicos têm sido cautelosos quanto aos resultados sobre esse ensino específico e ainda porque as vozes ouvidas ainda são muito tímidas.

2.4 CONSTRUINDO SENTIDOS PARA AS COISAS DO MUNDO – O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO

Um construto teórico importante que me acompanhou na análise dos dados da pesquisa que realizei é o de *representação*, tal como entendido no campo dos Estudos Culturais. É dele que me ocupo a seguir.

Tendo por base as ideias de Foucault, Hall (1997, p. 24-25) nos ensina que três indagações estão na base dos diferentes modos de conceitualizar a noção de representação:

Será que a linguagem simplesmente reflete um sentido que já existe fora no mundo, fora dos objetos, das pessoas e dos eventos? Ou a linguagem só expressa o que o falante ou o escritor ou o pintor quer dizer, seu sentido intencional particular? Ou o sentido é construído na e pela linguagem?

Os adeptos do que o autor denomina *enfoque reflexivo* creem que o sentido já está posto “no objeto, na pessoa, na ideia, ou no evento do mundo real, e a linguagem funcionaria como um espelho que reflete o verdadeiro sentido tal como ele existe no mundo.” (HALL 1997, p. 24). Os partidários do *enfoque intencional*, por outro lado, acreditam exatamente no oposto: o sujeito do discurso “impõe seu sentido único sobre o mundo através da linguagem. As palavras significam o que o autor pretende que elas signifiquem” (HALL 1997, p. 25). Mas, segundo o autor,

[...] nem as coisas em si mesmas, nem os usuários individuais da linguagem podem fixar o sentido das línguas. As coisas não significam: nós construímos o sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos (HALL, 1997, p. 25).

Assim, não existe significado “estabelecido, final ou verdadeiro” – somos nós que “fazemos as coisas significarem, que significamos” (HALL, 1997, p. 61).

Para o autor, um dos fundadores do que hoje conhecemos como Estudos Culturais e que se filia ao *enfoque construtivista*, a representação é, então, a produção do significado através da linguagem.

Hall enfatiza que as representações só podem ser adequadamente examinadas em práticas discursivas situadas – é nelas que o significado simbólico circula – e é justamente isso que procurei fazer ao analisar as narrativas, os discursos produzidos pelos professores participantes de minha pesquisa durante as entrevistas realizadas com os mesmos.

Sei que me alonguei demais... Mas me envolvi com os autores... Me deixei entrar no mundo deles, que agora é meu também.

Vamos fazer outra coisa. Ouvir uma música. Sei o quanto você gosta de fazer isso. Eu também gosto. Que tal um pouco de música clássica? Acho que seria um jeito gostoso de ajeitar os pensamentos, esquecer um pouco das políticas, pensar na vida, ficar no silêncio.

Estou precisando de um pouco de silêncio. Silêncio da teoria. Silêncio da escrita. Silêncio das palavras acadêmicas. Por isso, volto a conversar com você agora. Devia ter me limitado a escrever poesias, crônicas ou contos. Adoro os contos! Mas inventei de fazer pesquisa, de me enquadrar no jargão acadêmico, de me esmerar nas palavras. A minha outra escrita apenas flui, consigo escrever páginas e páginas sem parar pra pensar. Enquanto aqui, nesta dissertação....as coisas caminham bem mais devagar! A escrita é diferente, é penosa, cansa... Você acha que no texto acadêmico eu poderia colocar tantas reticências assim? Iam pensar que não sei nada do que tento escrever. Talvez não saiba mesmo, mas não posso demonstrar isso agora. Ou então poderia abusar dessas frases curtas? Jamais! Mas eu as adoro. Você conhece minha escrita. Sabe do que gosto.

É isso! Quero escrever um romance. Decidido. Em meu romance poderei usar as minhas reticências, deixar que o leitor complete o meu pensamento. Poderei abusar das frases curtas. Assim. Desse jeito...

Talvez você possa orientar o meu romance. O que acha? Será que romances são orientados? Poderia inventar essa prática... Sei lá. Quero um romance orientado por mim, por você, por tudo o que está aqui dentro de alguém que, já finalizado o capítulo, ainda escreve...

CAPÍTULO 3: UM MODO DE INVESTIGAR...

Sabe o que andei pensando? Ainda bem que não estou escrevendo essa carta a você manuscrita. Já pensou quantas folhas de papel eu teria que usar? Mas sinto falta da caneta pra escrever essa carta... Me lembro que, quando pequena, eu era a “rainha” de escrever cartas. Na época, tínhamos, eu e minhas irmãs, uma “turma da rua”. Éramos uns quinze entre meninos e meninas e, obviamente, nos apaixonávamos uns pelos outros apenas dentro daquele círculo. Mas, a mim, não era permitida a paixão, pois, se eu me apaixonasse, quem escreveria as cartas dos apaixonados da vez? Era isso, eu era encarregada da escrita das cartas de amor! Era só esperar, de 10 em 10 dias, uma nova paixão surgia e lá vinha a encomenda: você pode escrever uma carta pra mim? A minha pergunta mais frequente era: devo usar o nome de quem? Eu nunca sabia quem poderia ser, já que a mesma pessoa que solicitava, há 10 dias atrás, havido feito o mesmo pedido para uma pessoa diferente. O engraçado das cartas eram as juras de amor eterno. Todas juravam um amor pra vida toda, que tinha fim, geralmente, 10 ou 15 dias depois.

Ah se eu pudesse recuperar aquelas cartas...

Hoje escrevo outras coisas, o que penso, sinto, quero, vejo, e agora disserto, e você continua aí, cumprindo seu papel de leitora-escritora, ou escritora-leitora, escrevendo e lendo “dentro de mim”...

Neste capítulo, trato do percurso e do caráter da minha pesquisa na área da Linguística Aplicada. Ele está dividido em quatro partes. Na primeira, discorro sobre a Linguística Aplicada, localizando a pesquisa sobre Política Linguística no interior desse campo de investigação. Na segunda, trato de questões relacionadas à natureza da pesquisa que empreendi – um estudo qualitativo/interpretativista de cunho etnográfico. Utilizo a terceira parte deste capítulo para descrever os participantes da pesquisa e para delinear o modo como o *corpus* utilizado foi constituído. Na quarta, e última parte do capítulo,

faço uma breve descrição das categorias de análise definidas depois da análise preliminar dos dados.

3.1. CONVERSANDO SOBRE A LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada, um campo de investigação específico, foi entendida por muitos, inicialmente, como tendo por objetivo aplicar teorias linguísticas principalmente ao ensino de línguas. Em muitos círculos, a Linguística Aplicada ainda está voltada apenas para o ensino de línguas estrangeiras, área na qual começou a se desenvolver e atrair muitos pesquisadores. Ainda atrai. Mas o fato é que ela vai muito além disso, como veremos mais adiante.

A LA tem sido caracterizada, como aponta Moita Lopes (2006), como a “outra linguística” e trata-se, na verdade, “de uma área que é fonte de perplexidade para muitos colegas de outros campos dos chamados estudos linguísticos” (MOITA LOPES, 2006, p.16). Mas, ao longo de sua história, ela foi se firmando como uma área interdisciplinar, na qual o arcabouço teórico de outras áreas de conhecimento passou a ancorar as investigações na área. Moita Lopes (2006) afirma que:

As áreas de investigação mudam quando novos modos de fazer pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, são percebidos como mais relevantes para alguns pesquisadores que, ao adotar persuasões particulares, começam a ver o mundo por meio de uma par diferente de óculos, por assim dizer, passando a *construir* (ênfase: *construir*) o quê e o como se pesquisa de modos diferentes (MOITA LOPES, 2006, p.16).

Muitos pesquisadores têm conduzidos seus trabalhos em Linguística Aplicada numa nova vertente, descrita por Moita Lopes (2006, p. xx) como sendo uma *LA mestiça e ideológica*, no qual se tenta “criar inteligibilidade sobre problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel central”. De natureza

transdisciplinar, essa vertente da LA utiliza-se de conhecimentos produzidos pela Sociologia, Filosofia, Antropologia, dentre outros campos das Ciências Sociais e Humanidades. A respeito da transdisciplinariedade em LA, Cavalcanti (2006) afirma:

Tentando contribuir, quero defender/redefinir a *transdisciplinaridade* como a *leveza de pensamento* necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas (CAVALCANTI, 2006, p.259).

Os estudos nessa nova vertente da LA têm sido feitos sobre os mais diversificados temas (questões de identidades de gênero e sexualidade, de raça, Políticas Linguísticas e educativas em contextos de minorias linguísticas, entre tantos outros) que envolvem questões sociais e culturais, na busca pelo “entender o diferente” e dar voz aos excluídos, aos grupos à margem da sociedade, de forma a poder contribuir para suas lutas por igualdade.

Nesse novo paradigma da Linguística Aplicada, pode-se afirmar que a mesma passa a questionar os significados sociais das práticas linguísticas e a gerar conhecimento sobre práticas locais, relativas ao uso da linguagem, focando nos usos situados da mesma (RIBEIRO DA SILVA, 2011). Assim, busca-se articular a perspectiva “global” à perspectiva “local”. Tem-se observado, além disso, uma mudança de expectativa quanto aos resultados das investigações em LA: o que se busca não é encontrar soluções imediatas, definitivas para problemas sociais que envolvem o uso da linguagem, mas, sim, poder vislumbrar alternativas para as questões e problemas das práticas linguísticas cotidianas das pessoas nos contextos específicos e locais.

Na área de Política Linguística não tem sido diferente. Tem havido a necessidade de se desenvolver pesquisas considerando perspectivas locais. Originalmente, pesquisadores dessa área tinham como único objetivo resolver os “problemas linguísticos ou de comunicação” que ocorriam em comunidades e contextos diversificados linguisticamente. Sua função era olhar para esses

“problemas”, descrevê-los e propor soluções para os mesmos. O foco das novas pesquisas é outro: o que se pretende é deslocar o olhar, outrora centrado exclusivamente em análises do macro, para abarcar também o micro, focalizando questões que, até pouco tempo, não eram temas das investigações dos pesquisadores da área.

Mudam-se as pesquisas, muda-se o jeito de pesquisar, como nos aponta Ribeiro da Silva (2011, p. 81):

Em decorrência dessa ampliação do escopo da área, foi necessário desenvolver e/ou adotar metodologias de pesquisa que possibilitassem analisar as novas práticas de Política Linguística das quais os pesquisadores da área passaram a se ocupar. Como se pode observar em Ricento (2006), o que houve, de fato, foi a adoção de metodologias qualitativas características de outras áreas das Ciências Humanas, tais como a Antropologia e a Sociologia. Passou-se a utilizar metodologias amplamente adotadas na pesquisa educacional e na área de Linguística Aplicada, como por exemplo, a etnografia (CANAGARAJAH, 2006), a investigação histórica (WILEY, 2006) e a análise psicossocial (BAKER, 2006).

3.2. A NATUREZA DA PESQUISA

Minha pesquisa pode ser definida como sendo uma investigação qualitativa/interpretativista, de cunho etnográfico e de caráter exploratório.

É uma pesquisa qualitativa/interpretativista porque tem como foco o processo de construção, compreensão e interpretação de significados, de forma indutiva e descritiva (ANDRÉ, 2003). A pesquisa do tipo etnográfica e o estudo de caso são exemplos típicos desse tipo de abordagem de pesquisa. E pode ser classificada como de caráter exploratório porque não tem a pretensão de apresentar resultados e conclusões acabadas e generalizáveis. O que se pretende é focalizar uma determinada comunidade específica (um grupo de professores de Língua Inglesa) em um determinado contexto (Rede Municipal de

Educação de Campinas), na tentativa de se “conhecer” e produzir conhecimento sobre esse contexto e esses sujeitos, refletindo sobre seus discursos e práticas.

A pesquisa etnográfica é utilizada quando o que se pretende é conhecer a fundo um contexto ou situação (MACKAY; GRASS, 2005, p.169). O objetivo principal desse tipo de pesquisa é aprender sobre um povo, grupo social ou comunidade, retratando o modo como seus membros vivem e interagem. A pesquisa em questão se configura como uma pesquisa de cunho etnográfico porque “faz uso de técnicas que, tradicionalmente, são utilizadas pela etnografia” (ANDRÉ, 2003, p. 28), como, por exemplo, a observação com anotações em diário de campo e as entrevistas, instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa e que serão abordados mais detalhadamente em outra seção.

É interessante ressaltar que a pesquisa etnográfica permite aos pesquisadores explorar como as pessoas criam, sustentam, mudam e passam seus valores, crenças, comportamentos e cultura. De acordo com Heigham e Sakui (2009, p.93), “o objetivo dos etnógrafos é desenvolver um entendimento dos mundos culturais particulares que as pessoas constroem e nos quais vivem e explicá-los às pessoas fora desses mundos”. Os autores ainda afirmam que, uma vez que as pesquisas etnográficas podem ser apresentadas de várias formas, elas alcançam uma audiência maior e:

[...] já que os professores frequentemente acham as “histórias” contadas nos estudos etnográficos acessíveis, esses relatos podem ser lidos e entendidos por mais pessoas. Assim, a etnografia tem a possibilidade de ter uma maior influência prática no que os professores estão fazendo em suas salas de aula (HEIGHAM; SAKUI, 2009, p. 96).

Na pesquisa de cunho etnográfico, não há a pretensão de que o pesquisador seja neutro, de que ele mantenha uma “distância segura” do objeto de investigação e de seus sujeitos de pesquisa, de modo a garantir uma pretensa objetividade. Ao contrário, entende-se que só é possível entender a perspectiva local quando se imerge nesse meio. No caso da minha pesquisa,

apesar de estar desempenhando outro cargo à época da coleta de dados, fiz parte do grupo de 36 professores de Inglês da Rede Municipal de Educação Campinas por mais de uma década. Tenho, assim, um claro compromisso político com a causa desses professores.

Essa pesquisa, na qual as “lentes” estão focadas nas Políticas Linguísticas do ensino de Língua Estrangeira para Crianças, é uma etnografia, ou seja, um “jeito de ver” que é situado e sistêmico, uma análise que tenta responder a pergunta “O que está acontecendo lá?” Aqui, temos uma etnografia da Política Linguística, que tenta produzir conhecimento sobre situações e comunidades específicas como um ponto de partida inicial para um modelo em construção de política e planejamento linguístico (HORNBERGER, 1996). De acordo com Hornberger e Johnson (2011, p. 275):

[...] a pesquisa etnográfica oferece pelo menos os seguintes tipos de *insights* e contribuições para o nosso entendimento de Planejamento e Política Linguística (PPL). A etnografia da Política Linguística pode: (1) trazer luz sobre e informar o desenvolvimento do PPL em seus vários tipos – status, corpus e aquisição – a através dos vários processos do ciclo de PPL – criação, interpretação e apropriação; (2) “jogar luz” em como PPL oficiais descendentes funcionam em contextos particulares, incluindo sua interação com PPL ascendentes; e (3) revelar as vozes indistintas, as motivações escondidas, as ideologias embutidas, as instâncias invisíveis e as consequências não-intencionais do PPL.

Independente do tema das pesquisas em Política Linguística, em todo estudo, casos individuais ou histórias de vida são cruciais para a etnografia entender as “camadas da cebola” do Planejamento e da Política Linguística. A etnografia da Política Linguística pode iluminar as Políticas Linguísticas oficiais ou não oficiais, as políticas “de jure” e “de facto”, as macro e micro, as de corpus/status/planejamento de aquisição e as nacionais ou locais e, o mais importante, as ligações (ou a falta de ligações) entre a política e a prática. De acordo com Ricento e Hornberger (1996, pg. 401-427), “a pesquisa etnográfica

pode, metaforicamente falando, fatiar as camadas da cebola do Planejamento e Política Linguística” para revelar os espaços nos quais os atores locais implementam, interpretam, e, talvez, resistam a iniciativas políticas de maneiras únicas e diversificadas.

O propósito da Etnografia de Políticas Linguísticas não é identificar qual seria o “melhor” tipo de prática educativa para um contexto particular, e, sim, tornar-se uma “ferramenta para identificar questões ideológicas subjacentes e as implicações de várias escolhas” (HORNBERGER; JOHNSON, 2011, p. 283), o que poderia abrir portas para um diálogo entre escola e sociedade sobre o que a primeira pode ou deve fazer. A Etnografia de Políticas Linguísticas pode, assim, abrir espaços que permitam diálogo igualitários e discursos que promovam justiça social.

3.3. AFINAL, QUEM SÃO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

Talvez esse seja o momento mais importante do meu texto: falar dos participantes que foram os “atores protagonistas” desse estudo. Eles são professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação de Campinas.

Foram entrevistados dez professores escolhidos por sua disponibilidade para serem entrevistados no momento de coleta de dados. É importante ressaltar que todos eles assinaram o Termo de Livre Consentimento (Anexo I) para participar dessa pesquisa e que seus nomes verdadeiros foram preservados, tendo sido substituídos por pseudônimos escolhidos por eles mesmos. Com perfis diferentes, elenco, na tabela a seguir, algumas de suas características:

Nome	Idade	Tempo como professor(a) de inglês	Tempo na Rede Municipal de Campinas	Outras experiências profissionais
BEATRIZ	45 anos	12 anos	11 anos	Foi secretaria, deu aula em Escola de Idiomas
MARIA	41 anos	20 anos	11 anos	Também dá aula na Rede Estadual de português e inglês
VANI	46 anos	20 anos	11 anos	Também dá aula na Rede Estadual e foi coordenadora
NETO	34 anos	15 anos	04 anos	Faz Faculdade de Direito
CIÇA	30 anos	11 anos	18 meses	Foi professora e coordenadora de Escola de Idiomas
HELENA	51 anos	13 anos	11 anos	Foi secretaria bilíngue em empresas internacionais
DANIEL	38 anos	15 anos	03 anos	Trabalhou em Escolas de Idiomas, no setor administrativo de empresas, e em videolocadora
LEE	36 anos	17 anos	11 anos	Deu aula em Escolas de Idiomas e foi professora polivalente
LU	49 anos	14 anos	11 anos	Foi bancária, atuando no setor de câmbio
CRISTIANE	58 anos	25 anos	18 anos	Ficou 25 anos na Rede Estadual, da qual já é aposentada

3.4. A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Nesta seção, trago informações sobre os instrumentos que utilizei para a coleta de dados (entrevista semiestruturada e anotações feitas em diário de campo durante os encontros de formação); descrevo brevemente o documento *Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Língua*

Inglesa e, no final, elenco as categorias utilizadas na análise dos dados coletados.

3.4.1. A COLETA DOS DADOS E OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Minha coleta de dados aconteceu durante dois momentos diferentes. Ao longo do ano de 2011, realizamos os Grupos de Formação, já explicitados no Capítulo 1, durante os quais os professores receberam formação continuada e, ao mesmo tempo, foram sistematizadas as *Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa para os Anos Iniciais*. Durante esses encontros, anotações foram sendo feitas em um diário de campo, com os pontos principais do que era discutido e falas significativas, ao menos para mim, dos professores participantes naquele momento.

De acordo com Blommaert e Jie (2010, p. 26), a pesquisa de campo é tradicionalmente vista como “coleta de dados”, mas não deve ser reduzida apenas à coleta, e sim que é essencialmente “um processo de aprendizagem”. Quando fazendo as notas de campo, inicialmente observa-se tudo e, gradualmente, começamos a focar em alvos específicos. Ainda de acordo com os autores, “as notas de campo são uma variação de um gênero muito antigo: o diário”, por isso são chamados de diário de campo. Durante o ano de 2011, tentei, observando minhas anotações, manter um diário de campo, mas não de maneira sistemática, pensando no “fazer pesquisa”, e sim mais como um registro de meus encontros com esses professores.

O segundo momento de minha coleta de dados foram as entrevistas realizadas posteriormente com os dez professores escolhidos.

As entrevistas são muito usadas em pesquisas qualitativas etnográficas, como ressalta Richards (2009, p. 182):

A típica entrevista da pesquisa qualitativa tem sido descrita como uma “conversa com propósitos” (BURGESS, 1984, p. 102) ou como “uma conversa profissional”, e tem sido descrita como o

“padrão de ouro da pesquisa qualitativa” (SILVERMAN, 2000, p.51). (...) não se trata apenas de usar questões e respostas para extrair informação que depois nós analisamos, mas é um método de coleta de dados que oferece maneiras diferentes de explorar as experiências e pontos de vista das pessoas.

A entrevista semiestruturada é o tipo mais comum de entrevistas utilizadas nas pesquisas qualitativas. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador sabe quais tópicos precisam ser cobertos e até certo ponto quais perguntas precisam ser perguntadas, embora isso possa variar muito. Entretanto, como enfatiza Richards (2009, p. 186):

[...] o entrevistador precisa permitir flexibilidade suficiente para comprovar alguns aspectos em profundidade e, onde for possível, deixar o entrevistado conduzir de maneira bem parecida a uma entrevista aberta. Por essa razão, a entrevista deve ser baseada em um *guia de entrevista* o qual identifica tópicos principais que precisam ser cobertos.

Com base no explicitado acima, foram elaboradas perguntas (ver Anexo II) que guiaram as entrevistas semiestruturadas utilizadas como instrumento de coleta de dados da pesquisa aqui descrita. Essas perguntas foram organizadas em três blocos: no primeiro bloco, a intenção era coletar informações pessoais e profissionais dos professores e suas opiniões sobre suas práticas docentes. No segundo, fiz perguntas referentes ao ensino de Língua Estrangeira para Crianças e a sua implementação na Matriz Curricular oficial de Campinas. E as perguntas do último bloco giraram em torno do próprio documento, isto é, das *Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Língua Inglesa*.

As entrevistas foram aplicadas em locais, dias e horários diferentes, de acordo com a disponibilidades dos professores entrevistados. Elas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, respeitando-se as seguintes convenções:

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DOS REGISTROS ORAIS	
,	pausa de menos de 02 segundos
...	pausa de mais de 02 segundos
.	entonação descendente
?	entonação indicando pergunta
!	entonação indicando exclamação
MAIÚSCULAS	entonação enfática
[...]	supressão de trecho da fala
/	marca de corte sintático abrupto
((sorrindo)) ((em tom irônico))	descrição de atividade não vocal / explicação fornecida pelo pesquisador
eh, ah, ãh	pausa preenchida ou hesitação

3.4.2. O DOCUMENTO DE REFERÊNCIA

O documento referenciado na pesquisa intitula-se “Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Língua Inglesa” (ver Anexo III). Ele foi elaborado ao longo do ano de 2011, durante as reuniões dos Grupos de Formação e foi, posteriormente, socializado para a Rede Municipal de Educação de Campinas em Seminários organizados por componentes curriculares.

As Diretrizes, no tocante à parte referente ao ensino de Língua Inglesa, são compostas por uma primeira parte introdutória que trata da importância de se ter diretrizes curriculares que devem nortear o trabalho do professor; contempla a importância do ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças; trata de questões referentes ao mundo globalizado e tecnológico no qual vivemos hoje e a importância da Língua Inglesa nesse mundo; aborda os benefícios que a aprendizagem de outras línguas proporciona às crianças; e cita fundamentos pensados para a proposta de inclusão da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A segunda parte é composta dos objetivos gerais e específicos para o ciclo I e ciclo II, separados por anos (1º ao 5º ano).

Com relação a esse documento, pode-se observar que a proposta visa ao desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, com gradual inserção da escrita e leitura a partir da familiaridade com práticas letradas. Adota uma abordagem sócio-interacionista e há, como já dito, um foco maior na oralidade em todos os anos, com ênfase no 1º e 2º ano. Sugere-se, nele, a utilização de jogos, brincadeiras, contação de histórias, trabalho com novos vocábulos e novas estruturas linguísticas. É visível, no texto, a presença de um convite à sensibilização linguística dos alunos, familiarizando-os com os sons e entonações da língua inglesa, principalmente através de músicas infantis em inglês, pequenos diálogos e uso de frases-feitas que permitam a comunicação com outras pessoas. A introdução gradual da leitura e da escrita em língua inglesa, de acordo com o documento, deve se dar a partir do 3º ano. É importante ressaltar que, nessas Diretrizes, observa-se uma preocupação com aspectos culturais envolvidos no ensino-aprendizagem da língua inglesa e com o conhecimento acerca dos países em que o inglês é a primeira língua dos seus cidadãos, objetivando o reconhecimento das diferenças, o respeito ao outro e a valorização da própria cultura do país e do meio em que os alunos vivem.

Outras questões concernentes ao documento utilizado na pesquisa serão trazidas no capítulo 4, no momento da análise de dados.

3.4.3. ONDE CHEGUEI? AS CATEGORIAS DE ANÁLISE...

Na tentativa de organizar a análise dos dados coletados, estabeleci categorias para tentar responder, ou dar indícios de esclarecimentos às perguntas de pesquisa explicitadas no Capítulo 1 desta dissertação. No que segue, elenco as cinco categorias de análise que correspondem às representações dos professores de língua inglesa da Rede Municipal de Educação de Campinas entrevistados:

1. Representações acerca dos motivos pelos quais os sujeitos de pesquisa julgam importante o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
2. Representações acerca do que é ser professor(a) de língua inglesa para crianças nesse contexto.
3. Representações acerca de quais devem ser os objetivos do ensino de língua inglesa para crianças e como esse ensino deve ser conduzido.
4. Representações acerca de como deveria o currículo de língua inglesa para crianças da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.
5. Representações acerca do documento *Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa para os Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas* e da Política Linguística nele contemplada.

Volto para você agora. Acredito que deve estar ansiosa para ver o desfecho de tudo isso, o que foi falado, o que foi pensado, o que foi conversado. Acho que você gostaria de ter estado junto quando entrevistei esses professores. Você teria se emocionado muito, como eu me emocionei.

Foram momentos de desabafo, de me sentir alguém em quem confiam, de perceber a confiança que depositam em mim. Sabe o que eu queria? Queria que eles fossem meus alunos, queria ter alunos como eles. Em alguns momentos, percebi que estavam gritando por socorro, me dava a impressão de que há muito tempo suas vozes estavam “abafadas”, “contidas”, era como se eles sempre tivessem esperado esses momentos de conversa.

Não que nunca tenham reclamado antes... claro que o já fizeram...mas parecia que era a primeira vez que desabafavam com alguém que os entendia, que os apoiava em cada palavra “engasgada”, em cada reclamação, em cada tristeza proclamada, em cada esperança perdida. E recebiam o meu apoio em cada tentativa de se animar, de se motivar.

Foi assim, essas conversas com eles foram desse jeito! Não sei se isso é fazer pesquisa, não sei se existe uma maneira certa de se entrevistar, eu sabia que, pelo “bem” de minha pesquisa, tinha que me manter neutra, e foi o que tentei bravamente, e acho que fiz um bom trabalho. Mas, quando o gravador era desligado, eles encontravam o seu igual...

Espero que o próximo capítulo lhe mostre algo... não sei bem o quê.....ou tenho certeza do que seja...mas que você descubra coisas....que reflita sobre outras.....e que aproveite o final desse meu texto.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, pretendo fazer a análise dos dados coletados a partir das entrevistas que fiz com dez professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação de Campinas para o estudo relatado nesta dissertação, de modo a poder tentar responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1. Que representações, acerca da política de ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I Público de Campinas, estão presentes nos discursos dos professores de Língua Inglesa de Campinas entrevistados?**
- 2. De que forma esses discursos ecoam os discursos presentes nas Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais de Língua Inglesa do mesmo município, ou a eles se contrapõem?**

Nos itens que seguem, os dados são agrupados considerando as seis categorias de análise explicitadas no final do capítulo 3.

4.1 POR QUE ENSINAR INGLÊS PARA CRIANÇAS É IMPORTANTE?

Neste item, tenho como objetivo refletir sobre as representações dos professores de língua inglesa da Rede Municipal de Campinas (RMC) acerca dos motivos pelos quais eles julgam importante o ensino da língua inglesa para crianças. Era sabido que o ensino dessa LE nesse contexto era visto, não apenas pelo grupo específico de professores de inglês entrevistados, mas também pelos outros que participaram do Grupos de Formação da RMC como algo desejável, tanto é que optaram por se engajar na luta pela inclusão do inglês na matriz curricular dos anos iniciais de Ensino Fundamental. O que não

estava claro, no entanto, eram as razões que, de suas perspectivas, justificariam tal inclusão. É relevante aqui analisar tais representações, posto que elas são essenciais para que possamos melhor compreender a construção da Política Linguística de ensino de inglês para crianças no município.

A grande maioria dos professores, como o que se observa nos excertos abaixo, justificaram a importância da inclusão do ensino de inglês no currículo nos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Campinas ressaltando o papel que essa língua desempenha no cenário mundial:

Excerto 1

*Escolheram o inglês pra incluir na matriz curricular ((dos anos iniciais)) porque **é a língua mais importante, NUM TEM JEITO... é a língua franca, todo mundo, inclusive criança, TEM que aprender.***

Cristiane

Excerto 2

Acho importante porque a língua inglesa já está em todos os currículos, já e a língua mundialmente mais falada... eh.. como na rede municipal em outras cidades já vem acontecendo, Campinas **deveria** tá acontecendo faz tempo porque o mais exigido é o inglês.

Vani

Excerto 3

*Ah, porque eu... eu acho assim, apesar do espanhol ser importante, outras línguas serem importantes, **o inglês ainda é considerado a língua franca, né?, a língua mundialmente falada***

Lu

A veemência dada por Cristiane à necessidade de todos aprenderem o inglês (**NUM TEM JEITO... [...] todo mundo, inclusive criança, TEM que aprender**) reitera a representação frequentemente encontrada em discursos sobre essa língua que colocam a sua aquisição como sendo “um dever” atualmente. Não é acidental que Vani tenha feito referência ao fato de que, em Campinas, a inclusão do inglês no currículo dos anos iniciais **deveria** já estar acontecendo. A língua inglesa apareceu, em praticamente todos os discursos dos entrevistados,

como uma inevitabilidade, como uma obrigação,¹⁷ seja porque ela é **a língua mais mundialmente falada**, ou porque ela é **a língua franca** ou **a língua importante**. É curioso observar como Lu, em sua argumentação, condiciona o último atributo aos dois primeiros: **apesar** de julgar o espanhol e outras línguas estrangeiras importantes, **o inglês ainda é considerado a língua franca, né?, a língua mundialmente falada**, o que indica que ela considera essa língua mais importante do que as demais.

É importante frisar que as representações que acabo de descrever não existem sem motivo: elas fazem parte de um quadro ideológico que favorece à instauração e à manutenção da hegemonia do inglês. Esse quadro é construído de diferentes maneiras. Shohamy (2006, p. 54), por exemplo, afirma que políticas e programas educativos que apresentam o inglês como uma necessidade inquestionável “perpetuam a dominação e a influência do mundo Ocidental e sua ideologia e criam as políticas *de facto* concernentes à língua inglesa”.

Quando os professores entrevistados reproduzem discursos hegemônicos acerca da importância do ensino e aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais, sem questioná-los, eles, porque operam como *policy makers* e, portanto, como mecanismos pelos quais as Políticas Linguísticas são criadas e manifestadas, terminam por ajudar a reforçar e a perpetuar esses discursos nas escolas em que atuam e em suas comunidades.

Ainda com relação a justificativa apresentada pelos professores para que a inclusão do ensino de língua inglesa ocorra já nos primeiros anos da Educação Básica, não causou surpresa o fato de todos terem afirmado, em um momento ou outro da entrevista, que é mais vantajoso que se inicie a aprendizagem do inglês já na infância. Segundo Gimenez (2013, p. 204):

Embora haja controvérsias na literatura sobre qual a melhor idade para se iniciar esse aprendizado (JOHNSTONE, 2009),

¹⁷ A única exceção encontrada foi em uma fala produzida pelo professor Daniel, que será analisada mais adiante.

tem sido constatado em vários países o interesse pela oferta da língua inglesa como disciplina curricular na escola primária. Essa tendência tem sido atribuída a três conjuntos de fatores principais (GARTON, COPLAND, BURNS, 2011, p. 4): 1. **a crença generalizada de que quanto mais cedo se aprender uma língua estrangeira, melhor**; 2. como resposta às demandas da globalização econômica que tem forçado países a propor projetos para o aprendizado de inglês como forma de demonstrar qualificação de sua força de trabalho (Na América do Sul, Chile, e Colômbia são exemplos dessas iniciativas); 3. a pressão dos pais que esperam ver seus filhos se beneficiando social e economicamente ao competirem em vantagem no mercado de trabalho (grifos meus).

O discurso do “quanto mais cedo melhor” ecoa um pressuposto teórico denominado *Hipótese do Período Crítico*. Segundo Rocha (2006, p. 88), tal hipótese apregoa que, devido a maior plasticidade do cérebro na infância, a aquisição de uma segunda língua ocorreria com maior facilidade nesse período. Embora, segundo essa mesma pesquisadora, essa hipótese venha sendo combatida por muitos teóricos,¹⁸ ainda assim ela está impregnada no discurso do senso comum e da mídia para justificar a necessidade de se aprender uma língua estrangeira desde a mais tenra idade. O discurso dos professores por mim entrevistados não representam uma exceção. Vejamos alguns trechos de entrevista nos quais é possível encontrar essa representação:

Excerto 4

[...] *ah...porque assim... eu acho que quanto mais CEdo a criança/quanto antes ela ter contato ((com o inglês)) MAIS FÁCIL É...acho que a relação depois com a língua vai ser outra língua, mais fácil... esses alunos do 4º e 5º ano, quando eles forem pro 6º ano, eles vão estar mais maduros, mais preparados, vão ter mais conhecimento...*

Lu

¹⁸ Dentre as críticas feitas a essa hipótese, Rocha (2006, p. 75) ressalta, apoiada no que afirmam Brewster, Ellis e Girard (2002, p. 21), que é preciso “manter em mente que muitos outros fatores [e não apenas a idade], dentre eles confiança, motivação, auto-estima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE”.

Excerto 5

*Eu acho bem importante **porque quanto menor, você sabe, né? a criança absorve mais rápido!** e não tem nada a ver com Inteligência, tem a ver com vocabulário...eles num tão com vocabulário construído, então **para eles interiorizar aquilo é muito mais fácil...***

Vani

Excerto 6

*É uma língua nova pra eles... **quanto mais cedo eles começarem melhor...** e outra também, é uma questão de concentração...eu acho que melhora, né? ... a participação...a concentração...que mais? é uma outra cultura pro aluno, **acho que já é uma base para os anos finais, né?...e os alunos já começam a gostar da disciplina...** ah, geralmente todos já gostam nos anos iniciais! é um avanço bem grande já que em outras prefeituras já acontece isso, né?... só Campinas que tá engatinhando ainda...*

Neto

Excerto 7

*É um praZER, uma aleGRIA, uma conquista... que **essas crianças TÊM o direito de ter acesso a essa língua estrangeira mais cedo assim como os alunos da escola particular** por isso é muito melhor começar mais cedo... Possibilita inúmeros pontos positivos, ((apontando para a própria boca)) **a questão da caixa fonética, da articulação, mais tempo de conviVÊNCIA, de vocabulário, de estrutura...** e ((tempo para)) **pensar na própria língua materna e pensar na cultura dele também...** é um prazer, e ao mesmo tempo é um desafio, porque a abordagem tem que ser diferente, as estratégias têm que ser outra, dinâmica... mas é muito gostoso, muito gratificante...*

Lee

Observe-se que, dentre as vantagens de se introduzir o inglês já nos anos iniciais apontadas, encontram-se a facilidade de aprendizagem que seria propiciada pela idade (...**quanto antes ela ter contato** ((com o inglês)) **MAIS FÁCIL É... / para eles interiorizar aquilo é muito mais fácil**), bem como a maior rapidez desse processo (... **criança absorve mais rápido!**) e a possibilidade de que essa introdução ajude a aumentar a eficácia do ensino nos anos posteriores (é **uma base para os anos finais**), pois os alunos já teriam tido exposição à língua (**mais tempo de conviVÊNCIA, de vocabulário, de estrutura...**) e estariam motivados (... **os alunos já começam a gostar da disciplina**). Também recorrente, embora em menor escala, foram menções ao fato de que seria vantajoso propiciar ao aluno oportunidade para refletir sobre a própria cultura e língua materna. Por último,

importa destacar que não foram poucos os professores que, assim como Lee, justificaram a importância de se dar início ao ensino de inglês já nos anos iniciais ressaltando que se trata de uma questão política: ***essas crianças TÊM o direito de ter acesso a essa língua estrangeira mais cedo assim como os alunos da escola particular.***

Assim como Lee, também outros professores argumentaram, de forma acrítica, a favor do ensino de inglês nos anos iniciais dizendo tratar-se de uma questão de *direito* do aluno de escola pública. Embora não se negue a importância de se observar esse direito, é preciso ter ciência que esse discurso vem sendo reproduzido pela mídia com muita força nos últimos anos justamente para fomentar a matrícula de crianças em escolas bilíngues *particulares*. Segundo Gimenez (2013, p. 203):

[...] as forças do mercado vêm atuando de modo bastante contundente sobre as percepções dos cidadãos comuns, por meio de uma mídia que pouco contribui para situar o debate no campo das políticas. Tem passado despercebido, por exemplo, que **a busca pelo aprendizado da língua inglesa cada vez mais cedo é reflexo dessa força e que o Estado detém um papel importante na regulação desse mercado, sob pena de exacerbar as já existentes desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas** (grifos meus).

É preciso, portanto, que o discurso do “quanto mais cedo melhor” seja avaliado com cuidado, não apenas porque essa vantagem não esteja totalmente comprovada e ele esteja a serviço dos interesses, nem sempre louváveis, de iniciativas privadas, mas também porque esse discurso pode contribuir para a implementação precipitada e ineficaz de políticas de inclusão do inglês nos anos iniciais (ENEVER; MOON, 2009, p. 19).

Também Johnstone (2009, p. 34) afirma ser importantíssimo garantir que o ensino de línguas estrangeiras nos primeiros anos, algo que pode ser muito positivo, seja estabelecido de forma a ter plenas condições de ser eficientemente implementado. Sem Políticas Linguísticas efetivas que contemplem todas as especificidades referentes ao ensino de LEC, o discurso

“quanto mais cedo melhor” pode tornar-se um dos propulsores do fracasso de implementação de tais políticas.

Assim sendo, é importante enfatizar que se faz necessário um trabalho junto aos professores no sentido de desmistificar algumas das representações que aparentam ter, e que servem como indícios de crenças enraizadas que eles provavelmente têm acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos anos iniciais, pois as Políticas Linguísticas que têm sido pensadas e implementadas na Rede Pública de Campinas são influenciadas e realizadas com bases nas representações dos professores envolvidos nesse processo.

Antes de finalizar esta seção do trabalho, gostaria de destacar duas falas de um mesmo professor, Daniel, acerca da importância do ensino da língua inglesa para criança. Essas falas foram produzidas em dois momentos distintos da entrevista que com ele realizei:

Excerto 8

Acho imporTANTE sim, DEve constar no currículo escolar a Língua Estrangeira, no caso o inglês, como parte/e ser entendida e compreendida como PARTE da formação do aluno... como português, ciências, matemática, arte, educação física, em todo o Ensino Fundamental.

Excerto 9

*Porque o inglês já tá lá há muito tempo nas escolas... o inglês já tava aí, né? Já tem esses professores ali... porque aí também facilita pro professor, **auMENTa a jornada de trabalho desse professor** porque pra nós é muito difícil, né? a gente só tem duas horas semanais e aí é o seguinte: você tem **algumas escolas que estão diminuindo o número de aulas, então o professor se gaRANTE com essas aulas.***

A Rede Municipal de Educação de Campinas tem tido como política diminuir número de salas de aulas nas escolas, o que acarreta problemas para os professores, uma vez que perdem aulas e precisam acumular cargos em duas ou três escolas para manter a mesma jornada de trabalho, principalmente por questões salariais. Fica evidente que, nesse caso, enquanto *policy maker*, esse professor, preocupado com sua vida funcional, demonstra que a implementação

da língua inglesa nos anos iniciais, apesar de importante para a formação do aluno, é interessante justamente porque “resolve” outros problemas advindos de outras políticas educacionais que vêm sendo realizadas nesse contexto.

Daniel reproduz o discurso acerca da importância do ensino da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (***acho importANTE sim; PARTE da formação do aluno***), mas é interessante ressaltar que o professor relaciona a importância aos seus próprios interesses enquanto profissional da Rede Municipal de Campinas. Daniel acredita que será importante a inclusão na matriz oficial dos anos iniciais, pois os professores terão mais aulas disponíveis para complementar suas jornadas de trabalho. Esse mesmo professor foi o único que não apelou para o discurso do ***“nós TEMOS que aprender inglês”***, o mesmo recorrente nas falas dos outros professores entrevistados.

Durante um dos encontros nos grupos de formação continuada, Daniel conversa comigo “em off”, termo utilizado pelo próprio professor para se referir à nossa conversa sem gravações ou a presença de outros professores, conforme minhas anotações em diário de campo:

Daniel me disse que está muito desanimado e que pretende, até o final do mês de julho, conseguir uma licença para tentar outra carreira profissional. Ele está pensando em se tornar um profissional liberal, um autônomo como ele disse, e trabalhar com vendas. Ele me disse que já tem tudo acertado para comprar uma “barraca de camelô”.

Apesar de se mostrar engajado no processo de implementação da língua inglesa nos anos iniciais, Daniel tem uma postura de desânimo e descrença em tais ações que têm sido realizadas em conjunto pelos professores da Rede de Campinas, e está decidido a seguir outra carreira profissional e ter seu negócio próprio: vendedor e dono de uma banca no comércio informal da cidade.

Descrito o cenário acima, cabe um questionamento: até que ponto as ações empreendidas para que a implementação de LEC no município efetivamente ocorresse foram pensadas enquanto Políticas Linguísticas voltadas

para a melhoria da educação pública e igualdade de direitos dos alunos desse sistema de ensino? Esse questionamento nos leva a uma constatação: as Políticas Educacionais implementadas no município estão intimamente ligadas às decisões acerca das Políticas Linguísticas que também têm pensadas para Campinas.

De acordo com Ricento e Hornberger (1996, p. 402), os professores de língua inglesa, conscientes ou não, estão envolvidos na formação das Políticas Linguísticas, e os mesmos interagem com as outras “camadas” que compõem as mesmas políticas, não apenas as Linguísticas, mas todas as políticas educacionais. Baseado nisso, é possível afirmar que, no caso desse professor, a luta por determinada Política Linguística perpassa as políticas de outros tipos, como a redução do número de aulas dos professores de inglês e de todo o Ensino Fundamental em Campinas, o que comprova o que os autores acima, quando comparam as camadas das Políticas Linguísticas às camadas de uma cebola, afirmam ao dizer que os professores de língua inglesa, além de estarem envolvidos nas camadas permeiam as outras e são permeados pelas mesmas (RICENTO E HORNBERGER, 1996, p. 408).

4.2 AFINAL, O QUE É SER PROFESSOR(A) DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA?

Nesta seção, analiso as representações dos participantes da pesquisa acerca do que é ser professor de inglês nos anos iniciais na Rede Pública de Campinas. Vale ressaltar a importância de se refletir sobre como os sujeitos de pesquisa se definem profissionalmente quando consideram esse nível de ensino, uma vez que tais representações tem consequências para as Políticas Linguísticas que têm sido implementadas em Campinas. Vejamos

Excerto 10

É um desafio, né?...uma língua estrangeira para um aluno... né? Muitos aceitam, outros também têm uma rejeição... mas nos anos iniciais é muito bem vindo, todos gostam muito, participam.

Cristiane

Excerto 11

*Olha, **eu tô gostANDO**, porque assim... a relação que a gente tem com os alunos é diferente, né? **Eu percebo que eles TÃO gostando**, é mais lúdico, você vê o encantamento... acho que tô me relacionando bem com eles, **tô me descobrindo MAIS como professora dos anos iniciais do que dos finais**, eles têm outro interesse, tô gostando mais...*

Maria

Excerto 12

*[...] **é uma brincadeira com uma cultura diferente, um desafio**. Me defino como uma empreendedora em relação a desenvolver a curiosidade do aluno. É aí que eu penso e é assim que eu trilho. Eu sempre tento levar pra sala de aula alguma coisa que deixe o aluno curioso para conhecer algo além daquilo que é da cultura dele.*

Beatriz

Alguns professores veem como um desafio, uma atividade para a qual não se sentem preparados, por não possuírem formação adequada para o contexto de ensino específico para crianças, mas estão gostando dos resultados obtidos e têm se identificado com as especificidades do ensino de língua inglesa para os anos iniciais. Apontam uma maior participação dos alunos e afirmam que isso se dá devido ao fato dos aprendizes serem crianças, portanto mais motivados e dispostos ao ensino de línguas estrangeiras.

É possível observar nesses trechos algumas crenças recorrentes concernentes ao ensino e aprendizagem de inglês para crianças. A maioria dos professores entrevistados apontam o ensino de LEC como sendo mais lúdico (**é uma brincadeira com uma cultura diferente, um desafio**), uma brincadeira e, portanto, quando questionados acerca do que é ser professor de inglês nesse contexto, apesar de considerarem um desafio por ser algo novo em suas práticas docentes, ressaltam essa questão de ser mais prazeroso e gostarem mais, justamente por considerarem uma “brincadeira diferente”. De acordo com Scheifer (2010, p. 235):

Os pais, compartilhando a mesma percepção que a professora e as crianças, também destacam o aspecto lúdico como essencial ao ensino-aprendizagem de LE, relacionando-o ao prazer, interação e motivação.¹⁹

Por outro lado, apesar de considerarem uma “brincadeira”, pode-se observar que é uma “brincadeira séria”, pois afirmam ser um desafio e se mostram conscientes de que são também os responsáveis pela formação dessas crianças, como vê-se em:

Excerto 13

*O legal dos anos iniciais é que eles embarcam mesmo na brincadeira, **você faz a coisa toda virar uma brincadeira** e eles embarcam. Isso tá sendo bem legal. Com relação ao meu papel como professor para as crianças é assim, a gente tá trabalhando na formação deles, então tenho ciência disso, **tô trabalhando na formação intelectual deles, formação deles como pessoa, como ser humano.***

Daniel

Observemos agora os excertos abaixo:

Excerto 14

*[...]ainda estou descobrindo o que é ser professor de inglês nos anos iniciais...**não tinha experiência...nunca havia trabalhado**...está sendo interessante porque é o primeiro contato que estão tendo...eu sou o cara que vai apresentar o inglês pra molecada...*

Neto

Excerto 15

***Pra mim tá sendo complicado porque não tinha experiência com criança,** não sei lidar muito bem com criança. Eu acho que esses professores, que o cargo deles não era para anos iniciais, **a gente tinha que fazer alguma coisa com eles, um curso, uma pedagogia,** uma coisa assim porque para saber lidar com as crianças, porque tem coisas assim que eu não sei o que fazer...*

Ciça

¹⁹ No excerto em questão, a autora analisa resultados de dados coletados em sua pesquisa acerca do ensino-aprendizagem de LE para crianças, com foco nas crenças dos professores, pais e crianças sobre o ensino em questão.

Alguns professores apontam que ainda estão se adaptando à nova condição e ao novo contexto como professores de inglês dos anos iniciais. Afirmam a falta de experiência nesse contexto de ensino (***não tinha experiência...nunca havia trabalhado***) e pode-se perceber uma certa dificuldade que os mesmos têm encontrado (***Pra mim tá sendo complicado porque não tinha experiência com criança***) ao lidar com crianças, apontando para uma “ajuda” e “assessoria” de professores pedagogos (***a gente tinha que fazer alguma coisa com eles, um curso, uma pedagoga***) para que aprendam a trabalhar e ensinar nesse determinado contexto de ensino.

De acordo com Butler (2009, p. 26), as Políticas Linguísticas ao redor do mundo, concernentes à escolha do professor melhor preparado para se trabalhar com o ensino de língua inglesa para crianças, têm sido focadas em duas estratégias diferentes: uma tem sido contratar professores falantes nativos, enquanto a outra tem sido treinar professores locais. No caso da cidade de Campinas, os professores de língua inglesa dos anos finais são os mesmos dos anos iniciais, e os mesmos, devido a ausência de formação para esse contexto de ensino específico nos cursos de graduação em Letras, se dizem não preparados para lidar com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gimenez (2013, p. 201), tecendo considerações acerca do papel das políticas na inserção da língua inglesa nos anos iniciais da escolarização, aponta que:

[...] por ser este um movimento ainda carente de regulamentação, porém com importantes consequências para as trajetórias de aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso país. Isto é particularmente relevante para uma política de formação de professores, uma vez que nos encontramos em um vácuo: nem os cursos de Pedagogia nem os cursos de Letras formam profissionais para atuação nessa área.

Ainda sobre as Políticas Linguísticas acerca da escolha do professor, Enever e Moon, (2009, p.10) afirmam que:

A falta de professores qualificados significa que os países frequentemente têm que confiar em professores que não são treinados para ensinar inglês para crianças, incluindo professores primários e outros que podem não ter as qualificações apropriadas para ensinar crianças mais novas, tais como professores de outras disciplinas.

É possível observar ainda em alguns excertos que, quando questionados sobre o que é ser professor de inglês nos anos iniciais, alguns professores julgam ser um desafio trabalhar nesse contexto específico de ensino por se constituir em tarefa que exige muita disposição física e esforço:

Excerto 16

*[...] é muito desgastante também. Cada vocabulário que eu ensino, é uma música que eu invento. Vou inventando musiquinhas. São outras estratégias, são jogos, então é muito diferente. Você tem que pensar que tá lidando com crianças. **Então acho que é um desafio maior ser professor dos anos iniciais. É bem cansativo. Eu saio acabada, exausta.***

Lee

Excerto 17

*Pra falar a verdade, **eu acho que tem que ser professor mais jovem pra trabalhar com as crianças**, porque você tem que saltar muito, tem que ter fôlego, eu acho muito cansativo, até a linguagem é diferente.*

Helena

No trechos acima, fica evidente, além disso, que, apesar do processo de implantação de língua inglesa nos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Campinas ter sido uma Política Linguística ascendente, ou seja, “bottom-up”, pois foram os professores de inglês que lutaram para que as aulas fossem incluídas na Matriz Curricular e a escrita das Diretrizes Curriculares foi feita pelos mesmos, alguns professores parecem não acreditar que tais

políticas possam funcionar de fato, por diversos fatores, como por exemplo a idade mais avançada de vários dos docentes .

É importante observar que uma dúvida semelhante referente à capacidade desses professores trabalharem com a língua inglesa nos anos iniciais também transpareceu na fala da professora Ciça, no excerto 15, pois ela acredita que esse tipo de ensino não deve ser realizado pelos professores de inglês dos anos finais, justamente por não saberem lidar com crianças (*Eu acho que esses professores, que o cargo deles não era para anos iniciais, **a gente tinha que fazer alguma coisa com eles, um curso, uma pedagoga***). Apesar de ser uma professora de língua inglesa dos anos finais e estar agora realizando o trabalho com os anos iniciais, e de ser uma das professoras participantes do processo de implantação e escrita das Diretrizes, ela reconhece que, para ocupar tal cargo, seria preciso um perfil específico de docente e uma formação adequada, o que apareceu em quase todos os discursos analisados, como se pode ver, por exemplo, também na fala da Profa. Lu abaixo:

Excerto 18

*Eu acho que a **formação dos professores de inglês num grupo de formação é extremamente importante**. O Grupo de Formação é a chave pra que a gente possa trocar, melhorar, contextualizar. A Rede precisa dar valor pra isso.*

Lu

4.3 PENSANDO NO CURRÍCULO E NAS DIRETRIZES...

Nessa seção, analiso as representações dos professores entrevistados acerca de como deve ser o currículo de língua inglesa para crianças. A análise dessas representações será confrontada com o que aparece nas Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa dos Anos Iniciais, de modo a verificar se as falas dos professores confirmam ou contradizem o que se afirma no documento.

Inicialmente, vejamos quais representações acerca dos objetivos devem nortear o ensino de LEC em Campinas. Os trechos das entrevistas a serem focalizados são os que seguem abaixo:

Excerto 19

O currículo de inglês nos anos iniciais deveria ter expressões, cores, números, coisas básicas, não posso dar um dicionário na mão dos alunos porque eles não sabem...

Cristiane

Excerto 20

Acho que tem que ser voltado, principalmente pra conversação e a gente tem que ter subsídios para isso, então a gente tem que ter recursos, a gente tem que ter um rádio, tem que ter tv, tem que ter uma sala de informática que funciona, né?...

Maria

Excerto 21

Pensando no currículo dos anos iniciais...fiz um cronograma do 4º e 5º ano...tem que ensinar a se apresentar, perguntar o nome, os cumprimentos, falar deles mesmos, quem eles são, perguntar como se fala coisas em inglês... basicamente isso. A minha abordagem de currículo é um pouco conteudista... Eu não consigo me guiar por ideias assim muito soltas no ar, ainda mais porque eu venho da escola de idiomas em que o currículo, o cronograma era assim...

Neto

Excerto 22

O currículo da SME ((Secretaria Municipal de Campinas)) foi feito para ser bem amplo, não é só simplesmente trabalhar vocabulário, não é só trabalhar musiquinha, não é só trabalhar expressões...é um conjunto de coisas aí que tem que elencar, que tem que se casar pra poder fazer esse trabalho, os aspectos culturais que eu sempre reforço que têm que ser abordados...

Vani

Consideremos, agora, os trechos do documento *Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa dos Anos Iniciais* que seguem:

Trecho 1

Nosso ponto central é o letramento, tendo em vista a apropriação e o uso social da leitura e escrita na Língua Estrangeira bem como o anseio de formar cidadãos críticos, conscientes do mundo que os cerca e atuantes na sociedade.

(CAMPINAS, 2012, pg. 146).

Trecho 2

Conhecer os diversos gêneros textuais, através da leitura feita pelo professor e atividades orais: cantiga, trava-língua, adivinha, poema, conto de fada, conto acumulativo.

(CAMPINAS, 2012, pg. 148).

Trecho 3

A LE deve estar pautada numa dimensão de trabalho interdisciplinar, no qual o professor de Língua Inglesa trabalha integrado com os professores dos demais componentes curriculares, além de focar o aspecto lúdico do processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

(CAMPINAS, 2012, pg. 147).

Trecho 4

É papel da escola possibilitar-lhes a apropriação dos modos sociais de **fazer** e **dizer**, levando-os, pela aprendizagem de LE, a atuarem adequada e criticamente nas diversas esferas sociais.

(CAMPINAS, 2012, pg. 146).

Trecho 5

Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações.

(CAMPINAS, 2012, pg. 148.)

Trecho 6

Aquisição de vocabulário que representa a inserção da criança em um novo universo simbólico (Vygotsky, 2001) e não o acúmulo de um conjunto de palavras isoladas, extraídas do contexto social.

(CAMPINAS, 2012, pg. 147).

Trecho 7

Apropriar-se gradativamente de palavras da língua inglesa a partir de vocabulário de seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números.

(CAMPINAS, 2012, pg. 148).

O exame das falas dos professores revelou que, por vezes elas ecoam exatamente o que se encontra no documento e, em outras, contradizem, vão em direção oposta ao que apregoam as Diretrizes. O documento coloca como um dos objetivos do ensino de inglês nos anos iniciais o investimento na aquisição de competências orais (ver Trecho 5) e em vários momentos os entrevistados atribuíram a mesma importância ao trabalho com a oralidade nesse contexto de ensino, como se pode ver, por exemplo, na fala de Maria (***Acho que tem que ser voltado, principalmente pra conversação***), no excerto 20, e na de Neto (***tem que ensinar a se apresentar, perguntar o nome, os cumprimentos, falar deles mesmos, quem eles são, perguntar como se fala coisas em inglês... basicamente isso***), no excerto 21. Foi interessante observar que, embora o documento faça menção, em vários momentos, à questões relativas ao desenvolvimento de práticas de letramento (ver Trechos 1 e 2), nenhum docente destacou essa questão como sendo algo importante apregoadado pelas Diretrizes. Isso é coerente com suas representações acerca de suas responsabilidades profissionais, como vimos no item 4.1 e 4.2 deste capítulo: ensinar inglês para crianças pequenas implica desenvolver competências orais, já que a pouca idade dos alunos impediria o trabalho com a leitura e a escrita.

É importante chamar a atenção novamente para o que afirma Neto, no excerto 21. Fica evidente que, para esse professor, o ensino de LEC deve incluir o ensino de enunciados socialmente significativos, assim como é apregoadado pelo documento no Trecho 5 – “Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações” – e no Trecho 6 – “Aquisição de vocabulário que representa a inserção da criança em um novo universo simbólico (Vygotsky, 2001) e não o acúmulo de um conjunto de palavras isoladas, extraídas do contexto social”. A fala de Vani também aí ao encontro do que se afirma nesses trechos, já que, para essa professora, o currículo de inglês nos primeiros anos da Educação Básica)) ***foi feito para ser bem amplo, não é só simplesmente trabalhar vocabulário, não é só trabalhar musiquinha, não é só trabalhar expressões...*** Vemos nessas duas falas uma preocupação com o ensino contextualizado da língua estrangeira, o que é louvável. No entanto, essa parece não ser uma preocupação de todos os

professores. Cristiane (excerto 19), assim como fizeram vários outros docentes, afirmou que *o currículo de inglês nos anos iniciais deveria ter expressões, cores, números, coisas básicas*. Ora, segundo o documento a língua é uma forma de ação social: “É papel da escola possibilitar-lhes a apropriação dos modos sociais de **fazer** e **dizer**, levando-os, pela aprendizagem de LE, a atuarem adequada e criticamente nas diversas esferas sociais” (Trecho 4). Se os próprios co-autores desse documento (os professores-sujeitos da pesquisa) assim pensassem, então não seria possível pensar em ensinar conteúdos como “números” por exemplo de forma descontextualizada, ou seja, que não estivessem vinculados a ações sociais, aos interlocutores, aos propósitos comunicativos etc. As falas como a de Cristiane encontradas no meu *corpus* de análise fornecem evidências da dificuldade de alguns dos professores em recontextualizar conceitos: eles não veem, de fato, a língua da forma como a descreveram no documento, o que me faz inferir que as Diretrizes não garante, por si só, uma prática efetiva e significativa. Como esclarece Shohamy (2006, p. 51):

[...] até mesmo quando as políticas são explícitas nem por isso é garantido que a Política Linguística vá se tornar, de fato, uma prática e há situações nas quais o uso das línguas estão em oposição às políticas declaradas.

É interessante observar que o próprio documento parece ser contraditório no que tange ao conceito de língua nele adotado. Se ele, por um lado, afirma, como vimos no Trecho 6 a importância de um ensino contextualizado, não apenas de um acúmulo de palavras isoladas fora de seu contexto de uso, por outro, em alguns momentos as Diretrizes parecem reforçar, assim como feito por alguns professores, a importância de se trabalhar com listas isoladas de vocabulário: “Apropriar-se gradativamente de palavras da língua inglesa a partir de vocabulário de seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números” (Trecho 7).

Merece destaque, por último, o fato de a questão da interdisciplinariedade contemplada no documento não ter sido mencionada sequer uma vez nos

discursos em que os professores entrevistados discorriam sobre as diretrizes curriculares nele contidas.

4.3.1 E AGORA, COMO FAZER?

Nesta seção, analiso as representações dos professores de inglês entrevistados acerca de como dever ser conduzido, em termos metodológicos, o ensino de língua inglesa nos anos iniciais.

Quando se pensa sobre como deve ser o ensino de determinada língua, pensa-se em metodologia. Qual a melhor metodologia a ser usada? Existe certo ou errado? Como devem acontecer as aulas? No que segue, examino o que pensam os professores sobre essas questões, já que elas refletem o que pensam sobre a Política Linguística para pensada para a implementação de inglês nos anos iniciais de Campinas.

O ato da escolha metodológica não costuma ser esvaziado do político. De acordo com Rajagopalan (2006, p. 17):

[...] os métodos e as técnicas a serem adotados para o ensino de línguas estrangeiras precisam estar atentos às especificidades sócio-políticas do país em questão, particularmente as coordenadas geopolíticas que, em larga medida, influenciam as atitudes dos cidadãos em relação às línguas em questão, como também as políticas linguísticas adotadas pelo governo.

Ainda de acordo com o autor, não é possível distinguir entre o metodológico e o político, pois decisões supostamente metodológicas, como dar ênfase na escrita ou na fala, decorrem de decisões tomadas nas altas esferas do poder, como as Secretarias de Educação, por exemplo. Os métodos e técnicas adotadas e utilizadas em salas de aula “se baseiam em abordagens entendidas como parte integral de uma Política Linguística” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 20).

É importante ressaltar que as falas que aparecem nessa categoria estão intrinsicamente ligadas ao discurso “escrito” no documento das Diretrizes, que será analisado posteriormente, mas que não poderá ser deixado de lado na análise dos trechos selecionados para essa seção, uma vez que, em alguns momentos, vai confirmar o discurso dos professores sobre o como fazer e, em outros, vai contrariar os mesmos discursos.

Observe-se os excertos abaixo:

Excerto 23

***Inicialmente, nos anos iniciais, muito lúdico, através da brincadeira** as crianças vão aprendendo, vai criando os conflitos e através dos conflitos também vai aprendendo, sempre visando a ludicidade. Não é uma brincadeira solta, é claro, é direcionada para desenvolver a oralidade. As crianças têm que desenvolver uma postura de cidadão desde o início...de respeitar a cultura do outro...*

Beatriz

Excerto 24

***Deveria ser mais lúdico, uma atividade mais light** digamos assim, porque como elas ainda estão em processo de alfabetização, não posso chegar pra elas e falar: “vamos dar tudo, um texto aí, ensinar o verbo to be” entendeu?...*

Daniel

Excerto 25

***Os pequeninhos não sabem muito bem o que está acontecendo porque eles não são letrados ainda e é mais uma brincadeira, com música, joguinhos...** Às vezes você coloca letra de forma lá e eles nem sabem que é letra.*

Helena

Excerto 26

*A **oralidade é o objetivo maior** inicialmente, junto com os aspectos culturais.*

Beatriz

Todos os professores entrevistados são unânimes em acreditar que o ensino da língua inglesa nos anos iniciais deve ser realizado através de brincadeiras, jogos e músicas (**nos anos iniciais, muito lúdico, através da**

brincadeira) e de que a oralidade (*oralidade é o objetivo maior*) deve ser o objetivo maior nesse contexto de ensino. De acordo com Butler (2009, p. 27), alguns tipos de metodologias de ensino da língua inglesa têm ganhado popularidade ao redor do mundo todo, principalmente o Comunicativo. Daí advém o discurso dos professores acerca da oralidade, de se usar o inglês para a comunicação.

É interessante atentarmos para a fala da professora Helena no excerto 25. Ela acredita que, devido ao fato de os alunos ainda não estarem alfabetizados e letrados (*Os pequeninhos não sabem muito bem o que está acontecendo porque eles não são letrados ainda e é mais uma brincadeira, com música, jogos*), eles não têm muita clareza, muita consciência acerca do aprendizado de uma língua estrangeira. Justamente por “*não saberem muito bem o que está acontecendo*” a escolha metodológica e, portanto, todo o ensino da língua inglesa, deve ser “*uma brincadeira*”. O lúdico e a oralidade ecoam a crença de que, como não é possível recorrer à escrita, o foco do ensino de LEC deve recair sobre a oralidade.

Há-se que se considerar, além disso, que, nesses excertos, os professores ecoam parte do discurso teórico, do discurso do documento que elaboraram (*desenvolver uma postura de cidadão, respeitar a cultura do outro*). Ao apontarem a ludicidade e a aprendizagem pelo conflito, pela desestabilização, vários professores (ver a fala de Beatriz, no excerto 26, por exemplo) retomam o socioconstrutivismo, corrente teórica que também baliza as Diretrizes .

Ainda com relação à oralidade, as Diretrizes apontam em um dos seus objetivos:

Enfoque na comunicação real e no desenvolvimento da competência comunicativa, estabelecendo o ensino da LE como instrumento de interação sociocultural e não como um fim em si mesmo.

(CAMPINAS, 2012, pg. 147).

Discorrendo sobre questões metodológicas e o ensino da língua inglesa para crianças ainda não alfabetizadas, Scaffaro (2010, p. 67) afirma que:

[...] nem sempre o fator idade é o único a ser levado em conta quando se trata de aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. Fatores como oportunidades de interação com outros indivíduos, a velocidade e a disposição para aprender uma LE, o método utilizado e a preparação dos professores precisam ser levados em conta. Por isto, **acredita-se na possibilidade da aprendizagem de LE por crianças ainda não alfabetizadas** uma vez oferecido a elas um contexto que proporcione atividades que desenvolvam a aprendizagem significativamente, atendendo às necessidades e expectativas de cada criança ou grupo de crianças.

Pode-se observar que o documento escrito pelo grupo de professores, nesse caso, ecoa o discurso dos mesmos com relação ao foco do ensino da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, ao longo do documento, na seção dos objetivos definidos para cada ano, também é evidenciada a necessidade de se focalizar a leitura e escrita, apresentando-se, inclusive, uma lista de gêneros textuais a serem trabalhados em cada ano:

Conhecer os diversos gêneros textuais: propagandas institucionais e comerciais, anúncios, panfletos, outdoors, slogans, textos teatrais, lendas, contos

(CAMPINAS, 2012, pg. 147).

Observou-se, no entanto, que os professores entrevistados não parecem reconhecer relevância no foco na leitura e na escrita no ensino de LEC. Nada sobre essa questão foi mencionada nas entrevistas realizadas.

De modo a analisar outras questões apontadas pelos professores com relação à metodologia e aos objetivos do ensino de inglês nas séries iniciais em Campinas, reproduzo os excertos que seguem:

Excerto 27

Falo basicamente inglês o tempo todo. Não 100%. Questiono quem fala que tem que falar inglês o tempo todo. Sinto que o inglês 100% cria um

desconforto e ansiedade na criança. Quando sinto que está assim, ela precisa sentir um conforto na Língua Materna, então entro com a Língua Materna.

Maria

Excerto 28

Aqui não falo inglês o tempo inteiro, já tentei, mas aqui não funciona, não tem como, tentei várias vezes, mas não tem mesmo.

Vani

Os excertos acima foram selecionados por terem se mostrado típicos. Enquanto para alguns dos professores entrevistados é desejável o uso da língua inglesa em sala de aula grande parte do tempo (***Falo basicamente inglês o tempo todo. Não 100%. Questiono quem fala que tem que falar inglês o tempo todo***), a maior parte desses professores vê isso como uma impossibilidade (***Aqui não falo inglês o tempo inteiro, já tentei, mas aqui não funciona***), refletindo a própria falta de consenso teórico sobre a questão. Tal fato é comprovado por Enever e Moon (2009, p. 13), quando afirmam que “parece haver entendimento insuficiente por *policy makers* e educadores acerca da complexidade do uso da língua (inglesa) nas salas de aula de LE para crianças”.

Nos processos de implementação de inglês nos primeiros anos da Educação Básica ao redor do mundo, devido às dificuldades em se estabelecer e definir qual o melhor método a ser utilizado para o ensino de LEC, os modelos que têm sido implementados “importam” metodologias usadas globalmente para seus contextos específicos locais, o que nem sempre é eficaz. De acordo com Butler (2009, p. 28):

Importar metodologias de ensino da língua inglesa diretamente não parece funcionar sem realizar ajustes que levem em conta os contextos educacionais locais. Implementações bem sucedidas não parecem ser possíveis de acontecer sem considerar seriamente os fatores locais.

Além de muitos processos de implementação de língua inglesa nos anos iniciais não serem bem sucedidos devido à “importação” indiscriminada de

métodos e modelos que vêm de fora, de contextos diferentes, é importante considerar que mesmo diretrizes locais devem ser adaptadas, fato apontado no trecho abaixo:

Excerto 29

*Porque quando você chegar na sua escola, **você vai ter que se adaptar com a realidade da sua escola**. Então as Diretrizes acabam ficando em segundo plano, dependendo do caso. Você consegue seguir mais ou menos, fazer um pouco das coisas que o documento indica, mas nem sempre. Você precisa adaptar às especificidades da sua própria escola. **A Rede não é uma escola só, com uma única realidade**, ela é um conjunto de escolas. Acho que são 44...não é isso?*

Beatriz

Se existem especificidades dentro da própria Rede (**Rede não é uma escola só, com uma única realidade**), com realidades diferentes em cada escola (**você vai ter que se adaptar com a realidade da sua escola**), é necessário que os implementadores, ou seja, os professores, no nosso caso, adaptem as orientações metodológicas explicitadas em diferentes documentos referentes ao estabelecimento de Políticas Linguísticas ao seu contexto.

Embora a Política Linguística traduzida no documento possa ser caracterizada como “ascendente”, já que foi elaborada a partir do desejo e de ações realizadas pelos próprios professores de inglês da Rede, com o auxílio de alguns poucos gestores, ainda assim, eles parecem percebê-la como “descendente”, afirmando a necessidade de que ela seja tornada ainda mais “local”.²⁰ Essa representação procede, pois, de acordo com Enever e Moon (2009, p. 19) “para a implementação se tornar efetiva, escolas, pais e comunidades locais precisam estar envolvidos, juntos com as equipes locais, regionais e nacionais.

Um questionamento importante levantado por alguns dos professores sujeitos da pesquisa e que tem implicações sérias para o modo como o ensino

²⁰ Essa questão será retomada no item 4.3.2.

de LEC deve ser conduzidos em Campinas pode ser visto, por exemplo, na fala abaixo:

Excerto 30

Nas Diretrizes foram colocadas duas aulas, mas na hora de implementar só permitiram uma aula. Por que colocaram duas, então? E tem também os anos...tá escrito lá que é desde o 1º ano, tanto que tem os objetivos do ciclo 1 lá, mas na prática só implementaram no 4º e no 5º...

Lee

Novamente, vemos aqui uma evidência irrefutável de que documentos oficiais não são garantia de que as Políticas Linguísticas e Educacionais que eles apregoam serão, de fato, implementadas.

4.3.2 E A TAL DA “AGENTIVIDADE”?

Nesta seção, analiso as representações dos professores acerca do seu papel como *policy maker* e integrante da Rede Municipal de Educação de Campinas. Começamos considerando a análise dos trechos abaixo:

Excerto 31

Quando saiu a resolução na escola, eles [os outros professores] acharam um absurdo, faltaram querer me bater. Falavam: “porque tinha que querer colocar inglês?” Acho que [os gestores] botaram meio que pra tapar buraco de alguma outra coisa...

Ciça

Excerto 32

Escolheram o inglês porque é a língua mais importante, NUM TEM JEITO... é a língua franca, todo mundo tem que aprender.

Cristiane

Excerto 33

*Olha, pra mim, isso não é política nenhuma. Sinceramente? Acaba, tá. Se acabar não tem problema, não vai fazer diferença pra ninguém. **Isso pra mim não é política, isso é pra inglês ver mesmo! Aí você pergunta: e o que tem que ser feito? Não sei! Não sou eu que tenho que fazer sozinha, eu sou uma professora, eu tenho que estar respaldada. Tem que ser todo mundo junto.***

Lu

Bastante típicas no *corpus* examinado, as falas transcritas nos excertos 31, 32 e 33 atestam que, apesar de fazerem parte da Rede, quando questionadas sobre o que a mesma pensa, grande parte dos professores, surpreendentemente, pareceu não se considerar responsáveis pela Política Linguística de LEC para o município – apesar de sua efetiva participação na elaboração das Diretrizes em questão –, atribuindo essa responsabilidade exclusivamente aos gestores e administradores da Educação em Campinas. Observe-se o uso de “botaram” na fala da Profa. Ciça (**Acho que [os gestores] botaram meio que pra tapar buraco de alguma outra coisa...**): quando a inclusão do ensino de inglês para crianças na matriz curricular é criticada pelos demais professores de sua escola, essa professora se exime de sua responsabilidade no processo que garantiu tal inclusão. Igualmente interessante é observar que a Profa. Cristiane, no excerto 32, também faz uso do sujeito indeterminado (“escolheram”) para se referir à escolha da língua a ser ensinada para alunos dos anos iniciais de Campinas, como se também não tivesse participado da decisão (**Escolheram o inglês porque é a língua mais importante**).

Também a Profa. Lu parece ter se excluído desse processo de instauração de uma Política Linguística de LEC para o município onde atua, não apenas porque ela denigre tal política (**Isso pra mim não é política, isso é pra inglês ver mesmo!**), mas porque afirma que não caberia apenas ao professor tal responsabilidade (**Não sou eu que tenho que fazer sozinha, eu sou uma professora, eu tenho que estar respaldada. Tem que ser todo mundo junto.**). De onde derivam essas representações? Em primeiro lugar é preciso considerar que a dificuldade de os professores se verem como agentes, como *policy makers*, o que de fato foram nesse caso, deve-se ao próprio ineditismo do processo de elaboração de

uma política de ensino de LEC para Campinas. Esses professores nunca foram chamados a participar desse tipo de empreendimento, foram sempre apenas conclamados a implementar políticas de ensino já previamente elaboradas. E, em segundo, que a atribuição de mais uma responsabilidade – exercer agentividade no estabelecimento de políticas de ensino – dentre tantas que já lhes são atribuídas, pode ser algo para o qual o professor, no íntimo, se mostre resistente.

A fala do Prof. Daniel transcrita abaixo merece consideração. Vejamos:

Excerto 34

O que a rede pensa [sobre as o processo de implementação de inglês nos anos iniciais]? ***Boa pergunta! Não sei...não sei porque a gente tem tão pouco contato com as cabeças, né, com as pessoas que decidem isso. O que a gente pode falar é que, olha, 4º e 5º ano tá aí, e acho que foi mais por uma pressão de grupos do que iniciativa deles, da administração, entendeu?***

Daniel

Daniel, apesar de ter participado do processo de elaboração das Diretrizes para o ensino de LEC em Campinas juntamente com gestores da Secretaria Municipal de Educação do município, estranhamente afirma ter tido pouco contato com “as cabeças”, leia-se, os gestores e administradores que, de sua perspectiva, teriam decidido o conteúdo dessas Diretrizes. Mas, apesar de atribuir, nesse trecho, a responsabilidade a outrem, logo em seguida, esse mesmo professor, contraditoriamente, afirma que o documento foi elaborado ***mais por uma pressão de grupos do que iniciativa deles, da administração***. Percebe-se que, de fato, a questão da agentividade nesse processo, de ter tomado para si as rédeas desse empreendimento, não é algo com o qual os professores estão habituados e conseguem lidar bem. A fala abaixo pode nos ajudar a entender, ainda que em parte, porque isso acontece:

Excerto 35

Vejo que não há muito interesse nessa implantação por conta dos aspectos políticos. Eles não têm nem tempo de desenvolver um interesse

porque existe tanta transição política que a hora que alguém consegue desenvolver um trabalho para a implantação da língua inglesa, já tem outra transição e assim por diante. Cada um que entra vai implementando seu ideal.

Beatriz

O fato de as políticas educacionais estarem frequentemente a mercê de mudanças nas políticas de governo, como já discutido no capítulo 1 desta dissertação, pode estar contribuindo para a percepção de que o papel do professor no estabelecimento ou implementação de Políticas Linguísticas, quando existe, é muito restrito (*porque existe tanta transição política que a hora que alguém consegue desenvolver um trabalho para a implantação da língua inglesa, já tem outra transição e assim por diante*).

O exame dos excertos que seguem nos ajudam a entender ainda mais essa complexa questão das representações da agentividade dos professores entrevistados.

Excerto 36

*Pensando no que as Diretrizes apontam, eu **acho que ela é ampla demais**. Pra quem pega esse currículo, essa diretriz é ampla demais e deixa o professor sem saber como iniciar o trabalho. **Acho um pouco vaga...***

Helena

Excerto 37

*Eu tento fazer o que dá, aliás não sei se a gente não tinha que avaliar isso porque **tem coisa que foi colocado lá que a gente “não tem braço” pra fazer**.*

Lu

Novamente, apesar de o documento ter sido sistematizado e escrito pelos próprios professores de Língua Inglesa da Rede, os mesmos parecem não se reconhecer como os autores do mesmo. O discurso das Profas. Helena e Lu (***acho que ela é ampla demais; acho um pouco vaga; tem coisa que foi colocado lá que a gente “não tem braço” pra fazer.***) sugerem que, por se tratar de um documento oficial e, justamente por estarem condicionados a pensar que todo

“papel”, todo documento oficial é imposto para a base, acreditam acontecer a mesma coisa com o documento das Diretrizes.

É importante destacar, quando se reflete sobre os discursos anteriormente analisados, que esses professores, como *policy makers*, estão sujeitos a um sistema, a uma estrutura que controla e rege toda a educação. É primordial refletir sobre essa questão porque, apesar dos professores serem *policy makers* e terem participado do processo de desenvolvimento um modelo de Política Linguística ascendente (SHOHAMY, 2006; RIBEIRO DA SILVA, 2011), pode-se perceber que a implantação da língua inglesa nos anos iniciais não é uma política de toda a Rede Municipal de Campinas (***Quando saiu a resolução na escola, eles [os outros professores] acharam um absurdo, faltaram querer me bater...***) Isso posto, percebe-se que o processo de implantação ainda caberá às decisões das administrações que ocupam os altos cargos da Secretaria Municipal de Educação do município.

Percebe-se que as “vontades” e ideais dos professores como *policy makers* estão limitados à toda a estrutura que norteia a educação, e consequentemente, o ensino de línguas. Shohamy (2006, p. 91) nos ensina que:

Iniciativas ascendentes podem, às vezes, pressionar organismos centralizados para mudar e alterar as Políticas Linguísticas Educacionais. Esse tem sido o caso de inúmeros exemplos concernentes ao ensino do inglês em idades mais jovens, um movimento geralmente incitado pelos pais. A pressão exercida pelos pais afetou as ideologias dos ministérios e resultou na adoção de políticas educacionais diferentes, as quais eram desenvolvidas mais “ao gosto dos clientes”.

É possível afirmar que é exatamente o que se pode perceber no processo de implantação de tais Políticas Linguísticas concernentes ao ensino do inglês para os anos iniciais em Campinas. O governo, pressionado pelos professores e alguns poucos gestores, decide iniciar o processo de incluir inglês na Matriz

Curricular oficial, mas, por outro lado, não sustenta a mesma, uma vez que não é “sua política” e sim de outros.

Pronto! Acho que cheguei ao final dessas análises todas. Ou não! Talvez eu tenha, finalmente, encontrado uma maneira de começar o assunto, um pouco de “food for thought”. Não sei ao certo! Talvez nunca saiba.

Percebo que caminho para o final da escrita dessa dissertação com tantas outras dúvidas e questionamentos, tal como comecei. E agora me parece pior...chego a pensar que tenho mais dúvidas agora do que no início.

Será que “isso” é fazer pesquisa”? Será que todo mundo termina achando que está começando? Será que as dúvidas vão se multiplicando ao longo do caminho? Talvez você possa me ajudar a responder essas perguntas todas. Mal posso esperar pra te encontrar e, juntas, conversarmos sobre tudo isso. Mas, antes ainda de eu me levantar daqui, preciso fazer algumas considerações finais, se é que podem ser chamadas “finais”, sobre essa pesquisa...e sei que deve querer conhecê-las também!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro minhas considerações finais desta dissertação fazendo uso das palavras utilizadas por Ribeiro da Silva (2011, p. 134) no texto com que conclui a sua tese de doutorado: “...(re)afirmo aquilo que já foi dito por muitos pesquisadores antes de mim: não há fechamento possível, pois vivemos sob o signo da incompletude”. Também eu entendo que as “conclusões” do texto que agora encerro são interinas, provisórias porque frutos de uma interpretação muito pessoal de um contexto extremamente situado.

Meu objetivo neste trabalho, como explicitado anteriormente, foi investigar algumas das representações que emergiram nos discursos de um pequeno grupo de professores de inglês da Rede Municipal de Campinas acerca da Política Linguística do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental que vem sendo pensada e implementada no mesmo município. Além disso, propus-me a também examinar de que forma essas representações ecoavam o discurso das *Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa para os Anos Iniciais*, documento elaborado e sistematizado por esses mesmos professores, ou a ele se contrapunham.

Vários dos resultados obtidos na análise dos registros gerados para a pesquisa que empreendi já eram esperados no que se refere ao papel do inglês no mundo contemporâneo e a aspectos do ensino de LEC para crianças. As entrevistas com os professores trouxe à tona discursos em que se afirmava, por exemplo, que (i) aprender a língua estrangeira é importante devido às demandas do mercado de trabalho em tempos de globalização e por ser a língua franca e mais falada no mundo; (ii) quanto mais cedo se aprende uma língua melhor e (iii) a criança tem mais facilidade para aprender uma língua estrangeira do que os adultos.

Ancorada na concepção ampliada de Política Linguística, modelo proposto por Shohamy (2006), a pesquisa mostrou que a ação dos professores

de língua inglesa da Rede Municipal de Campinas na implementação do inglês nos anos iniciais, enquanto *policy makers*, não são mecanismos suficientes para uma Política Linguística que funcione efetivamente. Faz-se necessário pensar, elaborar, desenvolver e implementar Políticas Linguísticas que sejam, concomitantemente, ascendentes e descendentes. A ausência de Políticas Linguísticas Nacionais para o ensino de LEC que apresentasse uma visão mais panorâmicas da educação brasileira como um todo para esse nível de ensino, aliada à falta de investimentos sistemáticos e contínuos da Secretaria de Educação Municipal de Campinas, são fatores que contribuem para a percepção dos professores entrevistados de que o ensino de inglês para crianças na Rede em que atuam ainda deixa muito a desejar .

Além disso, ficou claro que, para a grande maioria dos sujeitos de pesquisa, apenas a existência de um documento local que norteie o ensino de língua inglesa para crianças, como é o caso das *Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa nos Anos Iniciais* da cidade de Campinas, não garante a implementação bem sucedida desse tipo de ensino: vários deles chamaram, enfaticamente, a atenção para a necessidade de que o documento fosse acompanhado do oferecimento materiais didáticos e de cursos de formação específicos para os docentes que vão atuar nesse campo educacional. Sem que isso ocorra, o documento é inócuo. O discurso contundente da Profa. Maria, que reproduzo abaixo, é exemplar nesse sentido:

*mas a gente **Tinha que passar por um CURSO, por alguma coisa, para saber lidar com essas crianças... mas fazer de uma forma mais séria, né? não simplesmente joGAR a gente como foi, né? SEM materiAL, sem nada...***

Os dados aqui analisados sugerem que tais cursos de formação devem almejar, sobretudo, que os docentes tenham uma maior compreensão dos princípios teóricos que acreditamos hoje devem subjazer o ensino de LECs, de um modo geral, e de LEC, mais especificamente. Embora, no documento que

elaboraram, esses princípios sejam apresentados quase sempre adequadamente, nas entrevistas os professores produziram discursos que, em muitos momentos, iam de encontro a eles, particularmente no que tange as implicações metodológicas derivadas de se adotar um conceito de língua como ação social.

Uma questão surpreendente apontada pela análise dos dados foi observar nas representações construídas pela maioria dos professores entrevistados que, apesar de eles próprios terem sido os responsáveis pela inclusão da língua inglesa na matriz curricular dos anos iniciais na Rede Municipal de Campinas, esses docentes, em alguns momentos, parecem acreditar que essa inclusão tenha sido uma iniciativa do governo, da administração ou de pessoas que ocupam cargos que estão acima dos seus e que tenha sido a eles imposta. Acostumados à maneira pela qual mudanças na educação acontecem em nosso país – na maioria das vezes elas são mesmo impostas de “cima para baixo” – esses professores, não se reconhecem como sendo os “donos” das vozes presentes no documento que ajudaram a elaborar. Essa observação nos leva a refletir criticamente sobre a proposição de que professores devem ter a oportunidade de atuarem como *policy makers*. Dar voz aos professores, no caso aqui investigado, não significou, necessariamente, que eles se apropriaram de tais vozes, ou, o que é mais preocupante, que essas vozes foram (ou serão), de fato, ouvidas.

Face a tudo o que expus nessas considerações finais, gostaria de reiterar, na companhia do que vários especialistas vêm afirmando, a necessidade de refletirmos mais aprofundadamente, em nossas pesquisas, sobre as implicações de políticas de ensino da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental público, de modo que uma iniciativa local como a conduzida pela Rede Municipal de Ensino de Campinas tenha condições de ser bem sucedida. Caso contrário, tendo a concordar como o que afirmou uma das professoras por mim entrevistadas: ***“isso pra mim não é política, é pra inglês ver, e um dia acaba!”***

Agora é o momento de me despedir de você!

Espero que tenha gostado da minha dissertação, dos momentos nos quais pude conversar mais de perto com você. Espero que tenha refletido sobre as questões apontadas por mim aqui nesse trabalho e que tenha aprendido um pouquinho mais sobre o ensino da “língua de Shakespeare”!

O que importa pra mim foi ter tido você comigo nessa caminhada, pois acabei não me sentindo tão sozinha. Quando a escrita me cansava, podia recorrer a você, podia sair um pouco desse lugar e ir pra outro, bem longe daqui. Você me ajudou muito com isso!

Agora, acho que já posso fazer outra coisa...sei lá...ler um livro, outro tipo de leitura, sabe? Ou então talvez vá ao cinema...não tenho ido nos últimos três ou quatro meses. Acho que posso alugar um bom “Almodóvar”...o que acha? São tantas vontades acumuladas...

Enfim, preciso mesmo me despedir, sei que em breve nos encontraremos e vai ser bom conversar e rir e passar um tempo juntos, num “dolce far niente”!

Um beijo,

Karina

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. A. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Editora Papirus, 2003.
- AUERBACH, E. Participatory action research. In: A. Cumming (Ed.), Alternatives in TESOL research: Descriptive, interpretive, and ideological orientations. ***TESOL Quarterly***, 28, 673-703, 1994.
- ARANTES, J. E. **O livro didático de língua estrangeira: Atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura**. Dissertação (Mestrado), UFMG, 2008.
- BALL, S. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnography Fieldwork – a beginner’ guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010, 92 pgs.
- BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD, D. **The Primary English Teacher’s Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.
- BRITO, I. A. **Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas em Linguística Aplicada. Campinas – (UNICAMP), 1999.
- BUTLER, Y. G. Teaching English to young learners: the influence of global and local factors (p. 23-29) In: ENEVER, J., MOON, J.; RAMAN, U. (Orgs.). **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**. Reading: Garnet Education, 2009.
- CHAVES, C. O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer? 2004. 26 p. Monografia (curso de Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, p. 3, 1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>
- CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CAMPINAS (Município). Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. Coordenadoria Setorial de Formação. Assessoria de Currículo. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação: Língua Inglesa**. Campinas, São Paulo, 2012.

CANAGARAJAH, S. A. **Resisiting Linguistica Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARVALHO, R.C.M. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2005.

CAVALCANTI, M. A Propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 7: 5-12, 1998.

CAVALCANTI, M. C. Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CHAGAS, R. Didática especial de línguas modernas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

COSTA, L.P. **Uso do Exame Internacional de Proficiência em Língua Inglesa para Crianças no Ensino Fundamental Brasileiro**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2008.

CRISTOVÃO, V.L.L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 48(2), p.229-245, 2009.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

CRISTOVÃO, V. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n.2, 229-245, Jul./Dez. 2009.

GARCIA, B. **Quanto mais cedo melhor(?) Uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (USP), 2011.

ENEVER, J., MOON, J.; RAMAN, U. (Orgs.). **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**. Reading: Garnet Education, 2009.

FIGUEIRA, C. D. S. **Crianças Alfabetizadas aprendendo Línguas Estrangeiras**. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília (UnB), 2002.

FINARDI, K. **Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GRADDOL, D. **English Next**. Plymouth: British Council, 2006. 128 p. Disponível em <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2010.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES *et al* (Orgs.) **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

GIMENEZ, T. Lady Gaga vai à aldeia Kaingang. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.) **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

HALL, S. The Work of Representation. In: S. Hall (Org.) **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997, p. 2-73.

HEIGHAM, J; SAKUI, K. Ethnography. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (Orgs.) **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009, p. 91-111.

HORNBERGER, N. H. Framework and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. (org.) **An Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 24-41.

HORNBERGER, N. H.; JOHNSON, D. C. The Ethnography of Language Policy. In: In: McCARTY, T. L. (Org.) **Ethnography and Language Policy**. New York: Routledge, 2011.

HUGHES, A. Reviews: Teaching English to Young Learners. English Language Teaching Journal, v. 54, n.2, 2000.

JAHR, E. H. Language Planning. In: BRIGHT, W. (Ed.). **International Encyclopedia of Linguistics**: v. 4. New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, p. 12-14.

KAPLAN, R. B. Introduction: Language planning in theory and practice. In: BALDAUF, R. B. e LUKE, A. Language planning and education in Australasia and the South Pacific. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990, p. 3-13.

KAPLAN, R. B. Applied Linguistics and Language Policy and Planning. In: GRABE, W.; KAPLAN, R. B. Introduction to Applied Linguistics. Nova York: Addison-Wesley, 1991, p. 143-165.

KAPLAN, R. & BALDAUF Jr. R. B. **Language Planning: from practice to theory**. Clevedon, USA: Multilingual Matters LTD, 1997, 403p. (Multilingual Matters Series: 108).

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 7-11.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editora, 2005, p. 12-26.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: ensino critico de língua inglesa/APLIESP** (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo), São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, S.S. **Crenças de uma Professora e Alunos de Quinta Série e suas influencias no Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês em Escola Pública**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)/São José do Rio Preto, 2005.

LINGUEVIS, A.M. **Educação Infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2007.

LUZ, G. A. **O Ensino de inglês para Crianças: uma análise das atividades em sala de aula**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás (UFG), 2003.

McCARTY, T. L. Entry into Conversation – Introducing Ethnography and Language Policy. In: McCARTY, T. L. (Org.) **Ethnography and Language Policy**. New York: Routledge, 2011, p. 1-28.

MCCOURT, Frank. Ei, professor. Tradução Rubens Figueiredo. Editora Intrínseca. Rio de Janeiro, 2006.

MACKAY, A.; GRASS, S. *Seconde Language Research: methodology and edesign*. MAHWAH, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

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

MAHER, T.M. Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 47(2), ago./dez.2008, p. 409-428.

MAHER, T. M. De 'língua vilã', à 'língua emprestada', à 'língua aliada': representações acerca da língua portuguesa em discursos sobre políticas Linguísticas pró-línguas minoritárias no Acre Indígena. **Anais do XI CONLAB – Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Agosto de 2011.

MAHER, T.M. Ecos de Resistência: políticas Linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES *et al* (Orgs.) **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MARINI, E. S. **O Ensino de Língua Inglesa para Crianças por meio da Internet**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2010.

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C.G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**, Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-60.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. MOITA LOPES, L. P. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOURA, S. A. **Com quantas Línguas se faz um País?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na Educação Bilíngue. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, 2009.

MIRANDA, A. V. **Ensino de Inglês para Crianças:** a participação dos alunos e professora na construção do conhecimento. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2003.

NUNAN, D. The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. **TESOL Quarterly** 37 (4), 589-597, 2003.

OLIVEIRA, L. E. M. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa:** uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1999.

ORNELLAS, L. H. **Representações de Professores de Inglês do Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, USA; London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 206p.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in Language Policy. In: RICENTO, T. (org.) **An Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 60-76.

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

QUEIROZ, I. T.; CARVALHO, R. C. M. A Pesquisa no Ensino de Língua Inglesa para Crianças. **Interfaces**, vol.1, set., p. 76-82, 2010.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: ROCHA, C.H.; TONELLI, J.R.A.; SILVA, K.A. (Orgs.) **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.) **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 17-24.

RIBEIRO DA SILVA, E. O conceito de “World Englishes” em um livro didático de inglês utilizado na escola pública. **Anais SETA**, vol. 5, 2010/2011, p. 1-12.

RIBEIRO DA SILVA, E. [...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**: Exames de línguas e Política Linguística para o inglês no Brasil Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2011.

RICENTO, T.; HORNEBERGER, N. H. Unpeeling the Onion: language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, n. 30, vol. 3, 1996, 1996, p. 401-427.

RICENTO, T. Language Policy - Theory and Practice – an Introduction. In: Ricento, T. (org.) **An Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 10-23.

RICHARD, K.. Interviews. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (Orgs.) **Qualitative research in Applied Linguistics: a practical introduction**. Great Britain: Palgrave Macmilian, 2009, p. 182-199.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo (USP), 2006.

RAMPIN, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2010.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação (Mestrado). Linguística Aplicada. UNICAMP, 2006.

ROCHA, C.H. O Ensino de LE (inglês) para Crianças por Meio de Gêneros : um caminho a seguir. **Contexturas**, v. 10, p. 65-93, 2006.

ROCHA, C.H.. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007a.

ROCHA, C.H. O Ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada: IN: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs) O Ensino de Le para crianças: Reflexões e contribuições. Londrina, PR: Moriá, 2007b, p. 1-34.

ROCHA, C. H. O Ensino de LE (inglês) para crianças no Ensino Fundamental Público na transdisciplinariedade da Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A. (Org) **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, p. 53- 82, 2010.

ROCHA, C.H.; BASSO, E.A. (Orgs.) **Ensinar a aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. 256p.

ROCHA, C. H.. O Ensino de Línguas para Crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA. C.H.; BASSO, E. A. **Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores**. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

ROCHA, C. H. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese (Doutorado). Linguística Aplicada. UNICAMP, 2010.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Língua Estrangeiras para Crianças:** ensino / aprendizagem e formação docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol.7 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. 364p.

ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. *World English* no Contexto do Ensino Fundamental I Público. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.. (Orgs.). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores.** 1ed.Campinas - SP: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 253-292.

RODRIGUES, L. A.D **Dos Fios, das Tramas e dos Nós:** a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do ensino fundamental. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo (USP), 2005.

SANTOS, L.I.S. **Crenças acerca da Inclusão da Língua Inglesa nas Séries Iniciais:** quanto antes melhor? Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), 2005.

SANTOS, L.I.S.; BENEDETTI, A.M. 2009. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 48(2), p. 333-351, 2009.

SCAFFARO, A.P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar.** Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), 2006.

SCARAMUCCHI, M. R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 48(2), 2009.

SCOTT, W.A. & YTREBERG, L. **Teaching English to Children.** London: Longman, 1990.

SCHEIFER, C. L. Crenças e (inter)ações no ensino de língua estrangeira para crianças: o percurso reflexivo de uma professora-pesquisadora. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; RIBEIRO DA SILVA, K. (Orgs.) **Língua Estrangeira para Crianças: ensino, aprendizagem e formação docente.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2010.

SCHEIFER, C.L. **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: entre “o todo” e “a parte”:** uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Pelotas, 2008.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic Culture and Language Policy**. London, UK; New York, USA: Routledge, 1996. 351p. (The Politics of Language Series).

SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2005.

SHOHAMY, E. **Language Policy** – hidden agendas and new approaches. London/New York: Routledge, 2006.

SILVA, K; 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.; RIBEIRO DA SILVA, K. (Orgs.) **Língua Estrangeira para Crianças: ensino, aprendizagem e formação docente**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SZUNDY, P. T. C. **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2001.

TOMBOSI, H.H.de F. Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners. In: TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S.G.M. (Orgs.) **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007.

THOMÉ, A. C. **Aprendizagem do Inglês por Crianças Pré-escolares: relato de um experimento**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo (USP), 1993.

TOLLEFSON, J. W. **Planning language, planning inequality: Language policy in the community**. London, UK; New York, USA: Longman, 1991. 234 p. (Language in social life series).

TOLLEFSON, J. W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, T. (org.) **An Introduction to Language Policy – Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 42-59.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2005.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S.G.M. (Orgs.) **O ensino de Le para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. 166p.

TONELLI, J. R. A. Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O.. (Orgs.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008a, v. 1, p. 185-202.

TONELLI, J. R. A. O papel da histórias infantis no ensino/aprendizagem de inglês para crianças: uma análise do gênero como instrumento. In: CRISTOVÃO, V. L. (Org) Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. Londrina, Pr: EDUEL, 2008b, p. 181 – 200.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, vol.8, n.1, p. 65- 76, 2010.

TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P.(Orgs.) **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças:** o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris Editora, 2011. 208p.

ZOLNIER, M.C.A.P. **Língua Inglesa:** expectativas e crenças de alunos e de uma professora do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2007.

ANEXOS

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____, tendo sido informado(a) e esclarecido(a) sobre o assunto, consinto participar livremente da pesquisa “Inglês nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I Público: das Políticas Linguísticas à representações dos professores”, desenvolvida pela mestranda Karina Aparecida Vicentin, sob orientação da Prof. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, do Departamento de Linguística Aplicada, IEL/Unicamp).

Fui informado(a) acerca dos objetivos da pesquisa e que a entrevista será gravada em áudio. Também fui informado(a) de que tenho toda liberdade para interromper minha participação da pesquisa e de retirar meu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento. A pesquisadora garante total sigilo acerca da identidade do(a) entrevistado(a), uma vez que todos os dados que lhe dizem respeito serão considerados confidenciais. Finalmente, fui informado(a) de que os resultados desta pesquisa serão apresentados em formato de tese a uma banca examinadora composta por professores doutores e que sua versão final ficará disponível para consulta na biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

Tendo recebido essas informações, concordo em participar desta pesquisa e firmo o presente.

Campinas, ____ de _____ de 2013

Nome do(a) entrevistado(a)

Telefone para contato:

ANEXO II: PERGUNTAS NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS

1. Dados Pessoais

1 Escolha um pseudônimo a ser utilizado na pesquisa.

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua função na Secretaria Municipal de Educação de Campinas?
3. Quanto tempo você é professor (a) de Inglês?
4. Quanto tempo você é professor (a) na SME?
5. Outras experiências de trabalho na mesma função.
6. Na sua opinião, o que é ser professor (a) de inglês?
7. Como você se define enquanto professor (a) de inglês?
8. O que é ser professor de inglês nos anos iniciais?
9. Há diferenças entre ser professor de inglês nos anos iniciais e finais?
10. Considerando o conjunto de professores de todas as áreas de conhecimento de sua escola, como você se sente sendo professor (a) de LI? Por quê? O que te leva a se sentir assim?
11. Você já trabalhou em outros contextos com o ensino de LI? Sua atuação, enquanto professor de inglês, era diferente da atuação na SME? Como?

2. Ensino de Inglês nas Séries Iniciais

1. Você é a favor da implementação da Língua Inglesa nos Anos Iniciais? O que você pensa sobre isso? Por quê?
2. Você acha relevante, para a formação da criança, a Língua Inglesa na matriz curricular dos anos iniciais? Você acha importante estudar LI nos anos iniciais? Por quê?
3. Como você acha que deve ser o ensino de LE para crianças?
4. Na sua opinião, qual o seu papel como professora de LI nos anos iniciais?
5. Quais os objetivos que devem nortear o ensino da LI nos anos iniciais?
6. Como devem ser as aulas?
7. Qual a metodologia utilizada por você nas aulas de inglês nos anos iniciais?
8. Você fala inglês durante a aula toda? Por quê?
9. Quais as habilidades que devem ser privilegiadas no ensino de LI para as crianças?

10. No final do Ensino Fundamental I, na sua opinião, o que se espera que esse aluno saiba na LI?
11. Na sua opinião, o que a Rede Municipal de Educação de Campinas pensa sobre o ensino de LI para crianças?
12. O que você entende por currículo?
13. O que deve contemplar um currículo de LI nos anos iniciais?
14. Como é o currículo de LI para os anos iniciais da SME de Campinas?
15. Na sua opinião, por que foi escolhida, para implementação nos anos iniciais, a LI e não qualquer outra língua?

3. As Diretrizes

1. Você conhece as Diretrizes Curriculares de LI para os Anos Iniciais?
2. O que as Diretrizes apontam para os Ensino de LI nos anos iniciais? Por que você acha que elas apontam pra isso?
3. O que você destaca como mais importante nessas Diretrizes?
4. Como você avalia sua atuação de professor (a), pensando e tendo como foco as Diretrizes Curriculares de LI?
5. Na sua opinião, e olhando para sua prática, há alguma coisa que deveria ser mudada nas Diretrizes? O quê? Por quê?
6. Você tem conseguido, no processo de implementação de LI nos anos iniciais, contemplar o documento das Diretrizes? Em quê? Por quê?

ANEXO III: DIRETRIZES CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS – LÍNGUA INGLESA.

INGLÊS

Introdução

“Como no mundo do romance, o mundo de uma sala de aula ativa, propositada e reflexiva é, por definição, um lugar descrito por Bakhtin onde muitas línguas estabelecem contato e reconhecimento mútuo entre si mesmas, a fim de criar o diálogo das linguagens.” Landay (2004, p. 123).

As diretrizes norteadoras do trabalho com a Língua Inglesa na Rede Municipal de Campinas têm como referência os PCN-LE (BRASIL, 1998), a leitura e discussão de textos de autores que tratam do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças e as próprias práticas dos professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Campinas, dentre os quais alguns já desenvolvem projetos nos ciclos I e II abordando o ensino do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nosso ponto central é o letramento, tendo em vista a apropriação e o uso social da leitura e escrita na Língua Estrangeira bem como o anseio de formar cidadãos críticos, conscientes do mundo que os cerca e atuantes na sociedade, por meio de atividades de aprendizagem significativas. Nesta perspectiva, estas Diretrizes Curriculares terão como objetivo estabelecer provisões teórico-metodológicas para um ensino significativo, uma vez que compreendemos ser consenso entre pesquisadores da área de ensino da Língua Inglesa os vários benefícios do início da aprendizagem de línguas na infância (CAMERON, 2001; ROCHA, 2006).

Para que o processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras seja implementado com sucesso nos anos iniciais, é fundamental que seja desenvolvido a partir de objetivos e embasamentos teórico-metodológicos claros e bem definidos, contando também com: infra-estrutura adequada de recursos (laboratório de informática em rede, DVD, livros etc.); garantia de tempo de formação para os professores de Língua Inglesa da Rede Municipal em LEC - Língua Estrangeira para Crianças; momentos de integração com os professores polivalentes e tempos pedagógicos destinados a esse propósito; garantia da carga horária de duas aulas semanais em cada ano dos ciclos I e II.

O ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC, como passaremos a chamar) nunca esteve tão evidenciado, principalmente o de Língua Inglesa, uma vez que esta é considerada língua franca (GRADDOL, 2006), ou seja, instrumento de comunicação homogêneo, utilizado em grande parte do mundo. É reconhecida a importância que as línguas estrangeiras assumem como instrumentos de inserção social, como veículos de acesso a diferentes culturas na sociedade contemporânea. Em um mundo globalizado,

em que o contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais se intensifica através dos meios de comunicação e das novas tecnologias, aprender outras línguas torna-se fundamental, o que traz à tona a necessidade de que o processo de aprendizagem se inicie cada vez mais cedo (Rocha, 2006).

A Língua Inglesa é considerada uma língua universal, o que implica uma reflexão acerca do papel que ela deve assumir nos currículos e seus respectivos objetivos. Ressaltamos a importância desse aprendizado assumir bases plurilíngues e transculturais (Rocha 2010) para que possa contribuir, efetivamente, para a construção dos multiletramentos necessários para a atuação crítica e ativa da criança, bem como para o fortalecimento de bases para que o indivíduo possa, também pela Língua Estrangeira (LE), participar crítica e ativamente da sociedade em que vive.

Acreditamos que os alunos de LEC precisam aprender uma outra língua para melhor agir no mundo, atuar de forma crítica sobre o mesmo, promovendo mudanças e transformações. É papel da escola possibilitar-lhes a apropriação dos modos sociais de *fazer e dizer*, levando-os, pela aprendizagem de LE, a atuarem adequada e criticamente nas diversas esferas sociais.

Vivemos em uma sociedade globalizada e que requer mais do que o domínio da Língua Materna. Nesse sentido, entendemos que o domínio da LI (Língua Inglesa) é importante para o desempenho de atividades do cotidiano, uma vez que há muitas palavras e expressões com as quais nos deparamos frequentemente. A Língua Inglesa permite, entre outras coisas, interagir em diferentes situações enunciativas, compreender e usar as mais diversas tecnologias e ampliar as opções no mundo do trabalho. Rajagopalan (2005, p.45) enfatiza que

“nossos alunos precisam adquirir domínio da língua estrangeira para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos desafios que o mundo coloca no seu caminho. São eles que têm que aprender a dominar a língua inglesa, jamais deixando que a língua inglesa comece a dominá-los”.

Vale ressaltar que a Língua Inglesa contribui para o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem da Língua Materna e o contato com o diferente, auxiliando na percepção de diversas visões de mundo e no modo como a criança lida com o que não lhe é familiar. Além disso, auxilia na autoestima dos alunos, pois não se sentem marginalizados e excluídos, se comparados aos alunos do Ensino Fundamental I privado, os quais já dispõem de aulas de línguas estrangeiras nos anos iniciais de sua escolaridade.

A inclusão do ensino da Língua Inglesa nos ciclos I e II da escola pública é um direito de todos os alunos, tornando-se mais um aliado na conquista da igualdade de oportunidades para todos.

A proposta de inclusão da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental da RMC, ora apresentada, baseia-se nos seguintes fundamentos :

- Conhecer aspectos das culturas de diferentes povos desenvolvendo a competência intercultural, tendo em vista a formação de uma identidade plurilíngue e pluricultural;
- A oralidade como elemento central do processo de ensino-aprendizagem, fundamental na compreensão da funcionalidade da língua;
- Concepção da linguagem como discurso, ou seja, a linguagem em uso, um “fazer coisas” na língua alvo (Cameron, 2003/ Vygotsky, 2001/ Bakhtin, 2004);
- Contextualização e prática da linguagem em situações reais de uso;
- Aquisição de vocabulário que representa a inserção da criança em novo universo simbólico (Vygotsky, 2001), e não o acúmulo de um conjunto de palavras isoladas, extraídas do contexto social;
- Ensino da gramática a partir de uma abordagem “interna e informal”, a qual se contrapõe a uma abordagem tradicional que a vê como “formal e externa”, conduzindo a uma reflexão sobre *qual* gramática ensinar e *como* ensiná-la;
- Enfoque na comunicação real e no desenvolvimento da competência comunicativa, estabelecendo o ensino da LE como instrumento de interação sociocultural e não como um fim em si mesmo;
- Relacionar a língua materna com a língua estrangeira desenvolvendo a conscientização da criança sobre sua primeira língua;
- A LE deve estar pautada numa dimensão de trabalho interdisciplinar, no qual o professor de Língua Inglesa trabalha integrado com os professores dos demais componentes curriculares, além de focar o aspecto lúdico do processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Seguem os objetivos de aprendizagem para o componente Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais objetivos foram elaborados tendo como base a carga horária de duas horas aulas semanais. Caso tal carga não possa ser garantida, essa proposta deverá ser repensada e os objetivos aqui propostos, alterados.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO I

Ao final do ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos;
- Reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da

língua inglesa;

- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente; Conhecer o sistema fonético da língua inglesa, de modo a estabelecerem analogias entre este e o da língua materna;
- Reconhecer e adquirir vocabulário de palavras de seu cotidiano;
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, diálogos, sentimentos e emoções;
- Conhecer os diversos gêneros textuais e estudar alguns sistematicamente.

Objetivos Específicos:

1o ano

Ao final do primeiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos;
- Reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa para uma valorização de sua própria cultura;
- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente;
- Conhecer sons e entonações básicos, de modo a estabelecer analogias entre o sistema fonético da língua Inglesa e o da língua materna;
- Apropriar-se gradativamente de palavras da língua inglesa a partir de vocabulário do seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números;
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações;
- Conhecer os diversos gêneros textuais, através da leitura feita pelo professor e atividades orais: cantiga, trava-língua, adivinha, poema, conto de fada, conto acumulativo.

2o ano

Ao final do segundo ano, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos;
- Reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa para uma valorização de sua própria cultura;
- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente;

- Identificar sons e entonações básicos, de modo a estabelecerem analogias entre o sistema fonético da língua inglesa e o da língua materna;
- Apropriar-se gradativamente de palavras da língua inglesa a partir de vocabulário do seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, corpo humano, objetos de sala de aula, números;
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, diálogos;
- Conhecer os diversos gêneros textuais, através da leitura feita pelo professor e atividades orais: cantiga, adivinha, trava-língua, regras de jogo, verbetes, ficha técnica, poemas, contos populares, contos de fada, fábulas.

3o ano

Ao final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos e reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente;
- Reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa para uma valorização de sua própria cultura;
- Apropriar-se gradativamente de palavras da língua inglesa, ampliando o vocabulário do seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, esportes, roupas, emoções;
- Conhecer o alfabeto e soletrar palavras;
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, diálogos, sentimentos e emoções;
- Escrever palavras do seu cotidiano na língua inglesa, focando o vocabulário já estudado;
- Conhecer os diversos gêneros textuais, por meio de atividades de leitura realizadas pelo professor e pelo aluno: cantiga, adivinha, trava-língua, bilhete, convite, lista, ficha técnica, poemas, receita, manchete, história em quadrinhos, tirinha, poemas, narrativas de aventura, contos;
- Produzir pequenos textos: listas, bilhetes, convites, ficha técnica.

OBJETIVOS GERAIS PARA O CICLO II

Ao final do ciclo II, os alunos devem ser capazes de:

- Compreender que vivem em um mundo plurilíngue e que a aprendizagem de

línguas estrangeiras possibilita a comunicação entre os diferentes povos, além de reconhecer as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa;

- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente;
- Ler, com autonomia, palavras de uso cotidiano e textos dos gêneros já estudados;
- Reconhecer e escrever palavras de seu cotidiano e sentenças estruturadas gramaticalmente;
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, diálogos, sentimentos e emoções, fazendo uso dos aspectos estruturais da língua;
- Produzir textos dos gêneros estudados.

Objetivos Específicos:

4o ano

Ao final do quarto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer e analisar as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa visando a valorização da diversidade cultural;
- Reconhecer a importância da língua inglesa mundialmente;
- Reconhecer a escrita na Língua Inglesa em nosso cotidiano (rótulos, marcas, lojas, palavras estrangeiras utilizadas diariamente);
- Ler, com autonomia, palavras de uso cotidiano e textos dos gêneros já estudados;
- Iniciar o reconhecimento de palavras da língua inglesa a partir de vocabulário o seu cotidiano, tais como: família, escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, esportes, roupas, emoções, cumprimentos, partes da casa, objetos escolares, adjetivos, profissões;
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, sentimentos e emoções, diálogos com informações pessoais;
- Reconhecer a estrutura da língua e estruturas gramaticais básicas e escrever palavras do seu cotidiano na língua inglesa, focando o vocabulário já estudado e frases a partir da estruturação de língua;
- Conhecer os diversos gêneros textuais: manchete, notícia, charge, cartum, verbetes, poema concreto, canção, cantiga, adivinha, trava-língua, bilhete, convite, lista, ficha técnica, poemas, receita, história em quadrinhos, tirinha, narrativa de aventura, conto; Produzir textos: lista, bilhete, convite, ficha técnica, manchete, poema, história em quadrinhos, tirinha.

5o ano

Ao final do quinto ano, os alunos devem ser capazes de:

- Reconhecer e analisar as diferenças culturais entre o nosso país e os países falantes da língua inglesa (situação geográfica, maior foco nas questões culturais, características) e refletir sobre a importância da língua inglesa mundialmente, agora através do reconhecimento da escrita presente em língua inglesa em nosso cotidiano (rótulos, marcas, lojas, palavras estrangeiras utilizadas diariamente);
- Ler, com autonomia, palavras de uso cotidiano e textos dos gêneros já estudados;
- Apropriar-se gradativamente de palavras da Língua Inglesa a partir de vocabulário do seu cotidiano, tais como: família escola, brinquedos, animais de estimação, cores, frutas, comida, números, esportes, roupas, emoções, cumprimentos, partes da casa, objetos escolares, adjetivos, profissões, dias, meses, datas, tempo, estações do ano, meios de transporte;
- Produzir oralmente enunciados: saudações, apresentações, sentimentos e emoções, descrições, ações, rotinas, horas, pequenos diálogos com informações pessoais, atividades que podemos fazer, entre outras;
- Reconhecer a estrutura da língua e estruturas gramaticais;
- Conhecer os diversos gêneros textuais: propagandas institucionais e comerciais, anúncios, panfletos, outdoors, slogans, textos teatrais, lendas, contos;
- Escrever palavras do seu cotidiano na língua inglesa, focando o vocabulário já estudado;
- Produzir textos nos gêneros já estudados.