



As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública

Paula Aparecida Ávila¹ e Juliana Reichert Assunção Tonelli^{2*}

¹Colégio Estadual Odete Borges Botelho, Pitangueiras, Paraná, Brasil. ²Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Rod. Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380, 86051-990, Londrina, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

RESUMO. Neste artigo investigamos as motivações para a implementação da Língua Inglesa nos anos iniciais em uma escola situada no norte do Paraná. Os dados analisados constam de entrevistas com os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a inserção da língua na escola, a saber: as secretárias de educação, as diretoras e as professoras de inglês. Para esta pesquisa qualitativa interpretativista, caracterizada como um estudo de caso, ancoramo-nos teoricamente nos preceitos da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (Bowe, Ball, & Gold, 1992; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011) e em autores como Santos (2005), Muñoz (2014), Chaguri e Tonelli (2013), dentre outros, sobre ensino de inglês para crianças. Os resultados revelam motivações de diferentes naturezas para a inserção da Língua Inglesa na escola investigada, dentre elas: a motivação política; 2) motivação pedagógica; 3) motivação administrativa e 4) a motivação mercantilista. Desse modo, a influência que o inglês exerce nos dias atuais, impulsionado pela força da globalização, pauta-se na maior motivação ao se pensar na oferta de uma língua estrangeira, além de ser considerada pelas participantes da pesquisa como 'porta de entrada' para o mercado de trabalho e como sinônimo de sucesso profissional.

Palavras-chave: línguas estrangeiras; ensino público; educação infantil; influência; globalização.

The motivations for the implementation of the English language teaching in early education in a public municipal school

ABSTRACT. In this article, we investigated the motivations for the implementation of the English Language in the early years in a school located in Northern Paraná. The data analyzed consist of interviews with the subjects directly or indirectly involved with language insertion at school, such as: secretaries of education, principals and English teachers. For this interpretative qualitative research, characterized as a case study, we have based on the theoretical principles of the Policy Cycle Approach (PCA) (Bowe, Ball, & Gold, 1992; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011) and authors such as Santos (2005), Muñoz (2014), Chaguri and Tonelli (2013), among others, about teaching English to children. The results reveal motivations of different natures for the insertion of the English Language in the investigated school, among them: the political motivation; 2) pedagogical motivation; 3) administrative motivation and 4) mercantilist motivation. Thus, the influence that English has nowadays, driven by the force of globalization, is considered the biggest motivation when thinking about offering a foreign language, and it is considered by the research participants as a "gateway" to the labor market and as a synonym for professional success.

Keywords: foreign languages; public teaching; early schooling; influence; globalization.

Received on November 13, 2019.

Accepted on April 20, 2020.

Introdução¹

Nos últimos anos, temos observado a expansão do ensino de línguas estrangeiras² (LE) para crianças (LEC) do primeiro ciclo do ensino fundamental (EFI)³, em grande parte a Língua Inglesa (LI), nas escolas

¹ Recorte de pesquisa mais ampla desenvolvida pela primeira autora, sob a orientação da segunda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (*stricto sensu*) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Considerando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que, por ser fruto da pesquisa em nível de mestrado da primeira autora, este artigo foi co-construído pelas autoras a partir das reflexões durante e após o processo de orientação. Pesquisa inserida no Grupo de Pesquisa FELICE/CNPq e aprovada pelo Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos da UEL (CAE 81070117.7.0000.5231).

² Nesta pesquisa, trataremos, especificamente, da Língua Inglesa visto ser um estudo de caso o qual investigou a implementação desse idioma na escola em questão. Todavia, o uso do termo língua estrangeira (LE), compreende, de forma geral, os demais idiomas.

³ Correspondente do 1º ao 5º ano.

particulares e com grande crescimento na rede pública de ensino (Mello, 2013; Vicentin, 2013; Seccato, 2016, por exemplo).

Embora a LI vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas privadas e públicas de EFI do Brasil, há, ainda, a carência de documentos norteadores para seu ensino (Gimenez, 2013; Mello, 2013; Tanaca, 2017, para citar alguns) visto que a obrigatoriedade da oferta de uma LE acontece, por lei⁴, somente a partir do sexto ano e é facultativa nas etapas anteriores de escolaridade, isto é, na Educação Infantil (EI) e no EFI.

Considerando a ausência de políticas linguísticas nacionais para o ensino de LEC e, mais especificamente, de Língua Inglesa para crianças (LIC), a oferta, nos anos iniciais, fica a cargo de cada escola (Brasil, 2010). Diante desse quadro, abordamos nesse artigo a implementação de LIC em uma escola municipal situada no norte do Estado do Paraná. No *locus* situado, a inserção daquela LE ocorreu, primeiramente, em forma de projeto no ano de 1994; em 2012, foi inserida no currículo e, no momento da geração dos dados para a presente pesquisa (2018-2019) mantinha-se a oferta.

O propósito desse estudo pautou-se em identificar as motivações que levaram à inserção da LI, no ano de 1994, em uma escola situada em uma cidade de aproximadamente 3.000 habitantes, uma vez que regiões circunvizinhas e de maior porte tiveram a implementação deste idioma anos mais tarde como, por exemplo, Londrina, no ano de 2008 (Seccato, 2016; Tanaca, 2017; Gini, 2017); Rolândia, em 2010 (Mello, 2013); Ibiporã, no ano de 2010 e Maringá, em 2014 (Gini, 2017).

Em busca de respostas aos nossos questionamentos, ancoramo-nos na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) (Bowe, Ball, & Gold, 1992; Ball, 1994, 2001; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011) visto que se constitui em um referencial que permite a análise de programas e políticas educacionais desde a formulação inicial até sua implementação. Ademais, os contextos propostos por essa abordagem (contexto de influência, contexto de produção de textos, contexto da prática) serviram de referencial para a análise da implementação de LIC na escola investigada.

Foram analisadas as entrevistas realizadas com os atores que fizeram e/ou fazem parte, direta ou indiretamente, da inserção da LI na escola investigada: as secretárias de educação, as diretoras e as professoras de LI atuantes em três momentos específicos. O primeiro, em 1994, quando a língua foi inserida na escola por meio de projeto; o segundo, quando a LI foi transformada de projeto para disciplina da grade curricular no ano de 2012; e o terceiro momento, em 2018, quando, no desenrolar da pesquisa, mantinha-se a oferta deste idioma na escola.

Nesse cerne, discutimos acerca da importância e do papel das políticas para a efetivação de ações no que tange à inserção de LE, com foco na LI, nos anos iniciais das escolas públicas brasileiras, analisando, especificamente, a inserção dessa língua na escola investigada. Para tanto, trazemos nosso primeiro objetivo específico: identificar as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais no *locus* investigado.

De forma a atingirmos o objetivo proposto nos ancoramos nas lentes teóricas da ACP por meio do contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática bem como em autores como Pires (2001), Santos (2005), Shohamy (2006), Chaguri e Tonelli (2013), Rinaldi e Fernández (2013), Villani (2013), Muñoz (2014).

Na primeira seção, apresentamos uma discussão sobre as políticas linguísticas para o ensino de LI nos anos iniciais de escolarização no Brasil. Na sequência, tecemos considerações acerca da ACP e seus contextos visto que este referencial teórico que nos dará subsídios para a análise dos dados. Na terceira seção, trazemos a apresentação e discussão dos resultados seguidas das considerações finais.

Políticas linguísticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil

Diante da realidade de inserção da LI nas escolas da rede pública de EFI (Mello, 2013; Vicentin, 2013; Dias & Brossi, 2015; Seccato, 2016) e, pelo fato de esta pesquisa ser um estudo de caso no qual a LE implementada na escola investigada foi a LI, discutimos políticas linguísticas para o ensino de inglês nos anos iniciais de escolarização no Brasil.

⁴ De acordo com a resolução CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para o ensino de nove anos (Brasil, 2010).

Recuperamos algumas considerações de Crystal (2005) acerca do surgimento dessa língua como língua mundial, pois acreditamos ser essencial para a compreensão da dimensão que a LI assume nos dias atuais e, talvez, um dos motivos que a faz estar, cada dia mais presente nos anos iniciais. Segundo o autor, desde o século XVIII já havia a possibilidade de que a LI pudesse desempenhar um papel global. Todavia, foi somente na década de 90 que essa questão emergiu com mais intensidade por meio de pesquisas, livros e conferências os quais tentavam explicar como uma língua pode se tornar global, quais consequências pode causar e, além disso, por que a primeira língua candidata foi o inglês. Para Crystal (2005), para que uma língua ganhe *status* global, é necessário que ela seja usada por vários países no mundo e que, mesmo que haja poucos ou nenhum falante nativo, ela deve ter um lugar especial dentro de suas comunidades.

Com o advento da globalização, a LI passou a despertar maior interesse político, econômico, cultural e social (Crystal, 2005; Chediak, 2017) visto que ela é o veículo de propagação de grande parte do conhecimento mundial, principalmente no que tange à ciência e à tecnologia. Dessa forma, o ensino de LI (como LE) cada vez mais cedo, embora seja uma tendência mundial (Rocha, 2008; Gimenez, 2013; Agra, 2016) vem sendo desenvolvido sem muito planejamento (Gimenez, 2013; Chaguri & Tonelli, 2013).

Um dos prováveis motivos para a ausência de planejamento decorre da carência de documentos que ofereçam encaminhamentos legais e metodológicos para a condução do ensino de LIC no Brasil. A esse respeito, trazemos os apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LE (BRASIL, 1998, p. 15), que destacam que a aprendizagem de LE “[...] é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão”. Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades de comunicação em mais de uma língua é imprescindível para que o sujeito tenha acesso à sociedade da informação, além de o contato com uma LE permitir que as “[...] pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc.” (BRASIL, 1998, p. 38).

Além dos apontamentos presentes nos PCNs, recuperamos o exposto na Base nacional comum curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 239), ao acrescentar que aprender a LI “[...] propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural”. Todavia, importa dizer que as considerações contidas nos dois documentos dizem respeito ao ensino de LE somente a partir da segunda etapa do ensino fundamental, pois, no Brasil, de acordo com a resolução CNE/CEB 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de nove anos (Brasil, 2010), a obrigatoriedade da oferta de uma LE acontece somente a partir do sexto ano e é facultativa nas etapas anteriores de escolaridade, isto é, na EI e no EFI.

Mesmo diante da falta de documentos para o ensino de LEC e/ou LIC e a ‘dificuldade’⁵ em criar ações concretas e efetivas, do nosso ponto de vista, é crucial que essa questão seja (re)pensada, pois acreditamos que o acesso à aprendizagem de uma LE deva ser um direito garantido a todos os indivíduos. Além disso, oferecer acesso à aprendizagem de uma LE ao aluno da rede pública de ensino desde o EFI⁶ pode ser uma forma de contribuir com o seu desenvolvimento integral (Rocha, 2008; Chaguri & Tonelli, 2013) além de diminuir a discriminação social (Villani, 2013).

Não queremos com isso dizer que isto será a ‘solução’ para o problema, ou mesmo que, sem esses documentos, políticas linguísticas para o ensino de LE nos anos iniciais sejam inexistentes. Entendemos, a partir dos pressupostos teóricos que fundamentam este artigo, que as políticas (de fato) existem, pois na prática o ensino de LIC já está acontecendo. Todavia, o que falta é uma política pública nacional que insira a LE na EI e no EFI de forma compulsória para que, assim, o ensino de LE nessas etapas de escolaridade seja visto como uma das prioridades do sistema educacional brasileiro e que, conseqüentemente, haja investimentos na formação inicial e continuada dos professores que atuam nesse contexto e que necessitam de saberes específicos para lidarem com o ensino para essa faixa etária (Tonelli & Cristovão, 2010; Tonelli, Ferreira, & Belo-Cordeiro, 2017).

Justificamos essa importância no sentido de que esses documentos possam exigir, por meio de lei, a inserção desta língua no EFI bem como sua continuidade, uma vez que, sem documentos, muitas vezes, a

⁵ Utilizamos o termo ‘dificuldade’ entre aspas, pois acreditamos que, muitas vezes, esse não é um processo difícil no sentido do termo, mas que o que falta é interesse e maior compromisso por parte das autoridades em criar políticas de ensino de LE desde a EI e o EFI.

⁶ Salientamos que a defesa pela inclusão de LEC ou LIC no EFI se dá por esta pesquisa estar pautada em um estudo de caso onde a inserção da LI ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, reforçamos a importância da inserção, também, na EI corroborando com o exposto por Tonelli e Chaguri (2014, p. 266) de que “[...] considerando que a EI é a porta de entrada para a formação acadêmica da criança, ao entrar em contato com uma LE nessa fase, a escola cumpre sua função emancipatória, e o aluno, por sua vez, tem a chance de adquirir conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo [...]”, assim, “[...] o conhecimento de uma LE [...] assume um papel importante na formação integral desse ser que age, pensa, atua e influencia o mundo em que vive”.

oferta fica a cargo da administração municipal vigente que, em sua maioria, não possui conhecimento suficiente de como funciona esse ensino nesse contexto, ou, conforme pontuam Gimenez (2013) e Mello (2013), a cargo dos fornecedores de materiais didáticos.

Uma segunda justificativa está pautada na ausência de formação de professores para atuar nesse nível de escolaridade (Santos, 2005; Agra, 2016; Tonelli, 2017; Tanaca, 2017) “[...] considerando a inexistência desses espaços formativos nas atuais configurações dos cursos de graduação e pós-graduação” (GIMENEZ, 2013, p. 214). Por essa razão, concordamos com Chaguri e Tonelli (2013, p. 37) ao afirmarem que “[...] oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para desenvolvimento futuro no uso de uma LE deve ser preocupação de uma política educacional nacional”.

Nesse cerne, no âmbito das políticas, na próxima seção, tratamos da ACP, formulada por Bowe et al. (1992), visto que optamos por essas lentes teóricas para análise de nossos dados.

A abordagem do ciclo de políticas e seus contextos

De acordo com Mainardes (2006), a ACP constitui-se de um referencial teórico-analítico não estático, mas dinâmico e flexível, que focaliza a heterogeneidade e a articulação entre micro e macrocontextos, destacando as ações práticas cotidianas, do qual permite uma análise crítica das políticas educacionais desde a formulação inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Dessa forma, no que tange às políticas educacionais, a ACP envolve a ligação entre micro e macropolíticas e, nesse sentido, as pesquisas que se baseiam nessa abordagem são orientadas para o global/nacional/local; portanto, é uma abordagem que se fundamenta na concepção de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e a políticas globais que precisam ser compreendidas historicamente.

Bowe et al. (1992) apresentaram uma versão da ACP a qual estava constituída por três contextos principais: o de influência, o de produção de texto e o de prática. De acordo com Gimenez (2013, p. 199), essa abordagem tem sido utilizada na esfera educacional para analisar as trajetórias das políticas, procurando “[...] articulações entre os diferentes níveis e atores envolvidos, em diferentes etapas que se inter-relacionam em movimento cíclico e não linear [...]” e que, para Mainardes (2006), não tem uma dimensão temporal ou sequencial. Posteriormente, Ball (1994) acrescentou outros dois contextos: o contexto dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política.

Para este artigo centralizamos as análises a partir do primeiro contexto da ACP – o contexto de influência – cujo objetivo é identificar, no caso em tela, quais foram as influências (e motivações) para a implementação da LI na escola investigada. Justificamos o uso da ACP no presente estudo, uma vez que essa abordagem tem contribuído com o desenvolvimento de pesquisas educacionais e possibilita-nos a análise da política nos contextos macro e micro, auxiliando no processo de formulação de políticas públicas para o ensino de LIC.

O contexto de influência diz respeito à construção e legitimidade dos discursos políticos que darão sustentação às políticas públicas, uma vez que “[...] a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos” (BALL, 2001, p. 102). Apesar de a ACP possuir um caráter contínuo e não sequencial, é no contexto de influência que as políticas normalmente se iniciam e grupos de interesse – partidos políticos, esferas de governo, grupos privados – dentre outros, disputam para influenciar a definição das finalidades sociais (Mainardes, 2006; Lopes & Macedo, 2011); nesse sentido, esse é um contexto relacionado aos movimentos de políticas globais.

A seguir, trazemos a apresentação e discussão dos resultados das análises dos dados levando em consideração as motivações, na perspectiva das entrevistadas, para a implementação da LI na escola investigada.

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta seção, objetivamos apresentar os resultados das análises dos dados de forma a responder ao seguinte questionamento: quais foram as motivações para a implementação do inglês nos anos iniciais na escola investigada?

Os dados analisados constam de trechos das entrevistas realizadas com as envolvidas direta ou indiretamente na inserção da língua na escola, a saber: as secretárias de educação, as diretoras e as

professoras de inglês em três momentos cruciais no processo investigado. Em 1994, quando a língua foi inserida por meio de projeto; em 2012, quando o ensino da língua foi transformado de projeto para disciplina na grade curricular, e em 2018 quando as entrevistas foram realizadas e mantinha-se a oferta do idioma na escola.

As respostas por elas fornecidas foram analisadas a partir da temática ‘motivação’ e, para isso, além do referencial teórico, as categorias de análise foram definidas após a geração dos dados, posto que emergiram também deles. São elas: a motivação política; 2) a motivação pedagógica; 3) a motivação administrativa e 4) a motivação mercantilista.

Na ‘motivação política’, analisamos as respostas das entrevistadas levando em conta, predominantemente, os aspectos políticos concernentes à implementação da LI na escola que foram por elas mencionados. Ancoramo-nos em Bowe et al. (1992), Mainardes (2006), Shohamy (2006), entre outros, para análise dos dados. A ‘motivação pedagógica’ encontra respaldo em Pires (2001), Chaguri e Tonelli (2013), Rinaldi e Fernández (2013), pois consideramos, nessa categoria, as razões para a implementação da língua no que diz respeito aos benefícios desse aprendizado para o aluno, visando sua formação. Na terceira – ‘motivação administrativa’ – evidenciamos as respostas das entrevistadas que demonstram certa preocupação com as questões administrativas e logísticas da escola, mais especificamente acerca da inclusão das aulas de LI para suprir a professora regente de turma em seu horário de hora-atividade (Tanaca, 2017). Na última – ‘motivação mercantilista’ – analisamos os aspectos concernentes à inclusão das aulas de LI com vistas à formação do aluno para o futuro, mais especificamente para o mercado de trabalho e para o ingresso em uma instituição de ensino superior (IES), a partir de Heller (2010), Garcia (2011), Picanço (2013), dentre outros autores.

Para realizar as entrevistas, elaboramos, previamente, um roteiro de perguntas semiestruturadas para cada um dos três grupos de entrevistadas: as secretárias de educação, as diretoras e as professoras de LI. As entrevistas foram realizadas e analisadas considerando o período de atuação de cada uma das envolvidas, direta ou indiretamente, na implementação da LI no *locus* investigado. Isso foi feito porque compreendemos que as ações desenvolvidas pelas participantes foram, de algum modo, motivadas pelas realidades de cada época e pela função que elas exerciam naquele momento. Assim, iniciamos apresentando as análises das entrevistas realizadas com a secretária de educação (Denise⁷), a diretora (Cintia) e a professora (Aline) que exerceram seus cargos no ano de 1994, quando a LI foi inserida na escola em forma de projeto.

Perguntamos à secretária de educação (Denise) de quem foi a decisão de implementar a LI na escola e o que motivou a tomar tal iniciativa. Primeiramente, a entrevistada aponta que foi uma decisão tomada em conjunto (“[...] foi uma decisão que tomamos em conjunto [...]”); na sequência, diz que “[...] na verdade foi uma sugestão do prefeito [...]” da época, e, posteriormente, destaca que ele (o prefeito) “[...] decidiu que queria colocar o inglês na escola [...]”. Portanto, encontramos uma contradição em sua fala no que concerne à decisão da oferta da LI: afinal, foi uma decisão tomada em conjunto, foi uma sugestão do prefeito ou uma decisão de cima para baixo que precisou ser acatada? Provavelmente essa ‘confusão’ se deve ao fato de que a entrevista foi realizada após mais de 20 anos do fato descrito o que, possivelmente, tenha contribuído para que dados importantes tenham sido esquecidos.

Portanto, de acordo com a fala de Denise, se tomarmos o fato de que o prefeito ‘decidiu’ que a LI passaria a ser ofertada na escola, podemos relacionar essa decisão à ‘motivação política’, no sentido de *politic*, onde há interesse político envolvido. Além disso, a decisão do então prefeito acerca das questões educacionais pode ser considerada uma política *top-down*, isto é, tomada de cima para baixo, resultante das decisões do governo (Shohamy, 2006) quando uma pessoa com maior *status*, neste caso o prefeito, exerce influência nas decisões da cidade. Por outro lado, se considerarmos que o prefeito apenas ‘sugeriu’ a implementação da LI naquela escola o que, posteriormente, resultou em uma decisão em conjunto, podemos dar outro foco à interpretação, cuja decisão pode ter sido tomada em uma perspectiva *bottom-up* (não impositiva), a partir de grupos da comunidade (Shohamy, 2006).

Ainda de acordo com Denise, uma outra razão que motivou a implementação da LI na escola foi o fato de que o prefeito queria “[...] dar oportunidade para os alunos [...]”. Ancoradas nos pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa e, a partir dos critérios de análise por nós estabelecidos, compreendemos essa questão como uma ‘motivação pedagógica’, cuja oportunidade destacada pela entrevistada pode estar

⁷ Ressaltamos que todos os nomes mencionados nesta pesquisa são fictícios, de modo a manter o sigilo das participantes obedecendo a questões éticas.

relacionada a uma suposta garantia de igualdade de oportunidades no que tange à aquisição de uma LE. Tal aceção encontra respaldo em Chaguri e Tonelli (2013) que, em discussão sobre a problemática acerca da existência ou não de uma política de ensino-aprendizagem de LEC, destacam que é importante garantir condições para que todos os indivíduos tenham acesso à aprendizagem de LE.

Todavia, Denise, a secretária de educação de 1994, ao apontar também que a motivação para a implementação da LI na escola se deu pelo fato de que o prefeito “[...] queria melhorar a cidade [...]” e “[...] melhorar a escola [...]”, dá-nos margem a outras interpretações. Considerando o fato de que ele queria “[...] melhorar a cidade [...]”, visto que essa era “[...] bem pequena [...]”, era “[...] mais rural [...]” e que “[...] não tinha empresas [...]”, inferimos haver uma ‘motivação mercantilista’, na qual a língua passa a ter um valor de troca (garantia de emprego, por exemplo), e há o interesse na linguagem como uma mercadoria (Heller, 2010).

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

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

A mesma pergunta foi feita para a diretora de 1994, Cintia e, de acordo com ela, a inserção das aulas de LIC na escola foi uma sugestão da supervisora da época, pois, em suas palavras, ela acreditava que a criança ‘aprende melhor’ e, nesse sentido, a motivação estaria relacionada à suposta vantagem de introduzir a LI nos anos iniciais pelo fator idade. Portanto, identificamos em seus dizeres a crença de que quanto mais cedo a criança for exposta a uma LE, em tese, maior será a garantia de aprendizagem; no entanto, estudos mostram que a idade já não é mais o único fator a ser considerado para a aprendizagem de LE (Garcia, 2011; Muñoz, 2014). Essa crença de que criança ‘aprende melhor’ destacada pela entrevistada parece indicar uma ‘motivação pedagógica’ para a inserção da LI na escola, cujo foco da aprendizagem do idioma estaria voltado ao aluno.

Dessa forma, relacionamos a ideia de que a criança ‘aprende melhor’, citada pela entrevistada, com o ‘contexto de influência’, proposto por Rowe et al. (1992), pois, conforme os dados apontam, a inserção da LI na escola investigada aconteceu, dentre os outros fatores já mencionados, por influência da crença por parte da supervisora da época de que o fator idade contribui para a aprendizagem de um idioma.

Ainda de acordo com a entrevistada, em 1994, a implementação das aulas de LIC aconteceu com o intuito de oportunizar aos alunos o conhecimento daquela LE e de resgatar a função socioeducacional (‘proporcionar conhecimento aos alunos dando oportunidade para que possam ter conhecimento, resgatar a função social educacional’). Assim, identificamos em sua fala, novamente, uma ‘motivação pedagógica’, a qual podemos alinhar-se às DCEs de língua estrangeira moderna (Paraná, 2008, p. 52) ao destacarem a importância do “[...] resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica [...]” que, a nosso ver, está relacionada ao desenvolvimento do aluno como sujeito crítico e transformador da sociedade onde vive.

A mesma pergunta foi feita para Aline, professora de inglês em 1994. Foi possível identificar certa semelhança às respostas obtidas por Denise, pois ambas sinalizam que a inserção de LIC na escola em 1994 foi uma iniciativa pessoal do prefeito, a qual relacionamos a uma ‘motivação política’. Além disso, Aline destaca que a cidade carecia de indústrias que pudessem oportunizar empregos para as pessoas (“[...] era uma cidade que não tinha parque industrial, indústria”). Portanto, ela acredita que a iniciativa de implementar a LI na escola foi do prefeito com o objetivo de propiciar melhor preparação das pessoas da cidade, pois, dessa forma, elas talvez pudessem ter condições de conseguir um emprego melhor (“[...] preparasse melhor o cidadão ele talvez teria condições de um emprego melhor”).

Mais uma vez a preocupação em ‘conseguir um emprego melhor’ possui, a nosso ver, um caráter mercadológico, ou seja, a ‘motivação mercantilista’. Nesse sentido, persiste a crença de que aprender inglês é sinônimo de garantia de melhores condições de emprego; todavia, embora essa seja uma preocupação legítima, não se pode afirmar com absoluta certeza que a aprendizagem de LE precoce assegura por si só ao aprendiz o ingresso no mercado de trabalho futuramente.

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

Perguntamos para Amanda, secretária de educação de 2012, o motivo pelo qual foi decidido transformar a oferta da língua de projeto para disciplina, de quem foi a decisão e o que motivou tal iniciativa. De acordo com a entrevistada, essa decisão foi tomada em conjunto, ou seja, com a equipe da Secretaria de Educação da época, a diretora e as coordenadoras pedagógicas. Amanda destaca diferentes motivações para a implementação da língua na grade curricular, sendo a primeira delas a importância atribuída à LI, vista como uma necessidade dada à relevância da língua nos dias atuais (‘necessidade, né, do inglês ser importante’).

A segunda motivação encontrada nos dizeres de Amanda, diz respeito à garantia de continuidade da oferta da língua na escola, pois identificamos, em sua fala, certa preocupação em assegurar, dentro da proposta pedagógica, a continuidade do ensino da LI sem que houvesse interrupção (‘que isso, assim, não fosse interrompido, que desse continuidade’). A esse respeito, identificamos a ‘motivação pedagógica’ na qual a preocupação estaria voltada ao aluno, isto é, como uma ‘segurança’, conforme pontuou, de que o aluno poderá usufruir das aulas de LI até a conclusão do EFI, pois, a partir do momento em que fizesse parte da proposta pedagógica, o idioma não poderia mais ser retirado. Aqui, relacionamos a mudança da LI de projeto para disciplina do componente curricular à questão da instabilidade da oferta de LE nos primeiros anos escolares no Brasil, pois, uma vez que não há obrigatoriedade para sua oferta nessa etapa de escolarização (Brasil, 2010), com documentos que assegurem e deem respaldo às instituições de ensino, não há garantias de que ela será permanente.

Na sequência, apresentamos as análises das respostas obtidas a partir da entrevista realizada com Flávia, diretora de 2012. A entrevistada destaca que a motivação para a mudança da oferta da LI de projeto para disciplina do componente curricular foi por uma obrigatoriedade (‘como foi uma obrigatoriedade passar por disciplina’) e, em suas palavras, “[...] em cumprimento da lei”. A motivação apontada por ela, em nosso entendimento, aconteceu simplesmente pelo fato de cumprir uma lei, desconsiderando todas as razões destacadas pelas entrevistas com as demais participantes como, por exemplo, a preocupação descrita por elas acerca da importância que a LI exerce nos dias atuais, a crença de que criança aprende mais rapidamente, dentre outras. Todavia, ainda que não possamos afirmar com exatidão, a partir dos dados é possível relacionar esta lei mencionada pela entrevistada com os únicos documentos oficiais da escola em questão, isto é, o Parecer n. 076/2011 (Paraná, 2011) que instituiu a LI como parte do currículo da escola e da proposta pedagógica.

Trazemos, na sequência, a análise das respostas obtidas pela professora de LI de 2012 e 2018, Adriana. A mesma aponta que, na sua opinião, a inserção no currículo em 2012 surgiu do interesse da administração da época com o objetivo de apresentar o inglês para os alunos como “[...] fonte de conhecimento, algo a mais [...]” e para dar oportunidade aos alunos. Assim, identificamos na fala da professora o saber inglês como sinônimo de conhecimento, do qual, conforme pontua Vicentin (2013, p. 5-6), “[...] no mundo contemporâneo, ter acesso às línguas faladas em outras nações nos permite, com frequência, adentrar infinitas possibilidades de novos conhecimentos”. Portanto, relacionamos seus dizeres à ‘motivação pedagógica’, visto que a entrevistada parece acreditar que essa motivação surgiu pensando, de fato, no aluno; no entanto, em nossa concepção, não deixou de ser, também, a ‘motivação política’, já que, por trás do ‘interesse da própria administração na época de trazer o inglês pra eles como fonte de conhecimento’, houve, também, interesse político.

A seguir, apresentamos as análises das perguntas relacionadas à temática ‘motivação’ as quais foram feitas às participantes da pesquisa atuantes no ano de 2018: a secretária de educação e a diretora, respectivamente.

Pedimos para que Beatriz, secretária de educação de 2018, contasse um pouco sobre o parecer que tornou a Língua Inglesa parte do currículo da escola. Para ela, a implementação do inglês aconteceu por influência

da cidade de Londrina (“[...]várias escolas, principalmente as de Londrina, começaram a ter o inglês também”). Identificamos aqui como uma das motivações o contexto de influência. Esse contexto, formulado por Bowe et al. (1992), está presente no discurso da entrevistada, pois mostra que a política local está relacionada a outros contextos, nesse caso, mais especificamente à cidade de Londrina. Tal fato pode estar associado, ainda, ao alto nível de influência econômica, comercial e política que Londrina exerce no Paraná e na região Sul-brasileira (Seccato, 2016). No entanto, é importante frisar que Londrina passou a ofertar a LI nas escolas de EFI por meio do Projeto Londrina Global (PLG) somente no ano de 2008 (Seccato, 2016; Tanaca, 2017), enquanto que a cidade investigada nessa pesquisa teve a LI implementada no ano de 1994 (por meio de projeto), isto é, muito antes de Londrina.

A entrevistada considera, ainda, que a implementação ocorreu devido à importância que é dada à LI. A esse respeito, Crystal (2005) pontua que o inglês tem ganhado esse *status* de língua global impulsionado pela necessidade de uma língua comum, sendo usado em larga escala tanto numérica quanto geograficamente. Visto que a secretária não especificou em que sentido a LI é importante, podemos relacioná-la à ‘motivação pedagógica’ se levarmos em conta o fato de que a entrevistada esteja considerando a aprendizagem da língua como benefício para os alunos.

Perguntamos para a diretora de 2018, Júlia, quais os objetivos da escola em ofertar a Língua Inglesa para as crianças destes anos escolares. A entrevistada aponta como motivação a questão do ‘quanto antes melhor’, igualmente destacado pela diretora de 1994. Nesse sentido, relacionamos a fala da diretora ao fator crença, visto que a entrevistada possui a crença de que ‘a criança de 7 a 11 anos ela tem um poder maior de assimilação’ acreditando que inserindo já nos anos iniciais ‘eles vão assimilar melhor’. Além disso, percebemos que essa crença possa ter influenciado na implementação do idioma na escola; portanto, a relacionamos, ainda, ao contexto de influência (Bowe et al., 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006), isto é, quando outras questões influenciam nas tomadas de decisões. Ademais, tal aspecto parece indicar uma ‘motivação pedagógica’, ou seja, pensando nas vantagens da aprendizagem da LI para os alunos.

Além disso, no decorrer das entrevistas, as participantes destacaram que a inserção das aulas de LI aconteceu, também, de forma a suprir a professora regente de turma em seu momento de hora-atividade. Tal fato nos chamou a atenção, pois foi possível relacionar essa questão a uma das motivações para a implementação da LI na escola investigada, ainda que, originalmente, não tenhamos abordado o assunto na entrevista. Nesse sentido, podemos inferir que a motivação para a implementação da língua aconteceu devido a uma questão logística da escola, isto é, a ‘motivação administrativa’.

Acerca dessa categoria de análise, recuperamos Tanaca (2017), que investigou a inserção da LI nos anos iniciais das escolas municipais da cidade de Londrina. De acordo com a autora, a inserção das aulas de LI na cidade de Londrina por meio do PLG “[...] teve como objetivo inicial o desenvolvimento de proficiência linguística, desde a infância, em atendimento à demanda de mão de obra qualificada de multinacionais indianas que se instalaram no município de Londrina em 2008” (TANACA, 2017, p. 132). Nesse sentido, ao destacar que a inserção das aulas de LI nas escolas municipais de Londrina teve como um dos objetivos gerar hora-atividade para professores do ensino regular, podemos traçar um paralelo com a cidade investigada nesta pesquisa, cuja motivação para a implementação do inglês tenha sido pautada na necessidade de gerar hora-atividade para as professoras de turma.

Portanto, a partir do exposto por Tanaca (2017) e concordando com a autora, inferimos que a inserção das aulas de LI na escola investigada nesta pesquisa tenha sido pensada, inicialmente, como uma atividade complementar, uma vez que demonstra um caráter utilitarista, motivada por questões logísticas da escola.

Considerações finais

Diante das diferentes motivações para a implementação da LI na escola investigada as quais foram possíveis ser estabelecidas por meio das respostas das entrevistadas bem como questões referentes ao global-local, consideramos que a influência que o inglês exerce nos dias atuais, impulsionado pela força da globalização, pauta-se na maior motivação ao se pensar na oferta de uma LE.

Outro ponto dessa influência centra-se na LI vista como uma ‘porta de entrada’ para o mercado de trabalho e como sinônimo de sucesso profissional, o que nos revela o aspecto das desigualdades sociais e o caráter excludente do (não) ensino de LI sobre aqueles que não são contemplados com as oportunidades de aprendê-la. Ademais, tais influências são atribuídas às crenças das participantes de que quanto antes o aluno

iniciar a aprendizagem de uma LE, mais fácil será a aquisição desse idioma, bem como a concepção de que a aprendizagem de uma LE está pautada em seus benefícios futuros, somente, como ao ingressar em uma IES ou adentrar no mercado de trabalho, esquecendo o papel desse ensino-aprendizagem para o momento presente (aqui-e-agora).

Todavia, ainda que possamos, de certo modo, estabelecer tais relações a partir da análise e interpretação dos dados, concluímos que, muitas vezes, os atores, direta ou indiretamente envolvidos na implementação e na manutenção da LI na escola não sabem ao certo os motivos de tais ações e quais os benefícios reais do ensino dessa língua desde os anos iniciais.

Referências

- Agra, C. B. (2016). *Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London, UK: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 99-116. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, SP: Cortez.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara Superior de Educação. (2010). *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, DF, 2010. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>
- Chaguri, J. P., & Tonelli, J. R. A. (2013). Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? In J. R. A. Tonelli, & J. P. Chaguri (Orgs.), *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco* (p. 37 -57). Curitiba, PR: APPRIS.
- Chediak, S. (2017). A educação bilíngue eletiva no Brasil: desafios e perspectivas do bilinguismo. In: T. R. R. Oliveira, L. S. Pádua, & J. R. A. Tonelli (Orgs.), *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil* (p. 41- 61). Curitiba, PR: APPRIS.
- Crystal, D. (2005). *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.
- Dias, J. K. O., & Brossi, G. C. (2015). Reflexões e inquietações acerca do ensino de língua inglesa nos anos iniciais. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, 1(1), 1-26. Recuperado de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24802/24802.PDFXXvmi>. DOI: 10.17771/PUCRio.PDPe.24802
- Garcia, B. R. V. (2011). *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gimenez, T. (2013). A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In C. Nicolaides, K. A. Silva, R. Tílio, & C. H. Rocha (Orgs.), *Política e políticas linguísticas* (p. 19-42). Campinas, SP: Pontes/ALAB.
- Gini, K. M. P. (2017). *Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Heller, M. (2010). The commodification of language. *Annual review of Anthropology*, 1(39), 101-114.. DOI: 10.1146/annurev.anthro.012809.104951.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In S. Ball, & J. Mainardes (Eds.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (p. 248-282). São Paulo, SP: Cortez.

- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de política educacional. *Revista Educação Social*, 27(94), 47-69. DOI: 10.1590/S0101-73302006000100003
- Mello, M. G. B. (2013). *Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Muñoz, C. (2014). Starting young – is that all it takes? *Babylonia*, 14(1), 22-25. Recuperado de http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (2008). *Diretrizes curriculares da educação básica língua estrangeira moderna*. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Núcleo Regional de Educação de Londrina. (2011, 18 nov). *Parecer de Verificação da Legalidade da Proposta Pedagógica nº 076/2011/PR*. Londrina, PR: Núcleo Regional de Educação de Londrina.
- Picanço, D. C. L. (2013). Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças. In J. R. A. Tonelli, & J. P. Chaguri (Eds.), *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco* (p. 249- 268). Curitiba, PR: APPRIS.
- Pires, S. S. (2001). *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rinaldi, S., & Fernández, I. G. E. (2013). Ensino de língua estrangeira a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. In J. R. A. Tonelli, & J. P. Chaguri (Eds.), *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco* (p. 59-89). Curitiba, PR: APPRIS.
- Rocha, C. H. (2008). O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. *Seminário de Teses em Andamento – SETA*, 2(1), 435-440. Recuperado de <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327/285>
- Santos, L. I. S. (2005). *Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- Seccato, M. G. (2016). *Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Shohamy, E. G. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London, UK: Routledge.
- Tanaca, J. J. C. (2017). *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Tonelli, J. R. A., & Cristovão, V. L. L. (2010). O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*, 8(1), 65-76. DOI: 10.4013/cld.2010.81.06
- Tonelli, J. R. A. (2017). Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In S. Reis (Ed.), *História, políticas e ética na área profissional da linguagem* (p.67-84). Londrina, PR: EDUEL.
- Tonelli, J. R. A., & Chaguri, J. P. (2014). A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In J. R. A. Tonelli, & J. de P. Chaguri (Eds), *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas* (p.247-275). Maringá, PR: Eduem.
- Tonelli, J. R. A., Ferreira, O. H., & Belo-Cordeiro, A. E. (2017). Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. *REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura*, 9(1), 124-141. Recuperado de <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>
- Vicentin, K. A. (2013). *Inglês nos anos iniciais no ensino fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Villani, F. L. (2013). A implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do ensino fundamental I nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. *Revista Eletrônica do Programa de Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Discurso*, 10(1), 1-20. Recuperado de <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/761>