

AVANÇOS E LIMITAÇÕES NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS: UM ESTUDO SOBRE O SUDOESTE PARANAENSE E O OESTE CATARINENSE

Karin de Oliveira Lemos*

Taisa Pinetti Passoni**

RESUMO

Este artigo visa investigar representações acerca das Políticas Linguísticas Educacionais de Línguas Adicionais para Crianças em dois municípios do sudoeste paranaense e dois municípios do oeste catarinense. Orienta-se tanto pelos textos, diretrizes e leis que subsidiam tais políticas, quanto pelo viés da prática, por meio de entrevistas com profissionais envolvidas com as políticas em foco. À luz dos referenciais da Análise de Discurso Crítica e da Abordagem do Ciclo de Políticas, foram identificadas representações de valorização da língua inglesa, com vistas à formação integral do indivíduo, oscilando entre sua vinculação ao falante nativo e sua concepção como língua franca, além de representações que evidenciam as demandas por uma formação específica dos professores.

Palavras-chave: Idiomas, Diretrizes Educacionais, Educação Infantil, Séries Iniciais.

1 Karin de Oliveira Lemos é mestre em Letras pela UTFPR - Pato Branco, especialista em Ensino de Língua Inglesa para Crianças pela UEL e em Educação Especial pela UCDB e graduada em Letras Trilíngue (Português/Inglês/Espanhol) pela UNIARP, Professora substituta do Departamento de Letras - área de Língua Inglesa - da UTFPR campus Pato Branco. oliveiralemoskarin@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9782-4641>

2 Taisa Pinetti Passoni é mestre e doutora em Estudos da Linguagem pela UEL, especialista em Língua Inglesa e graduada em Letras Anglo-Vernáculas e respectivas Literaturas pela mesma universidade, professora adjunta do Departamento de Letras - área de Língua Inglesa - da UTFPR campus Pato Branco. taisapassoni@professores.utfpr.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7819-1327>.

ADVANCES AND LIMITATIONS IN EDUCATIONAL LANGUAGE POLICIES OF ADDITIONAL LANGUAGES FOR CHILDREN: A STUDY OF SUDOESTE PARANAENSE AND OESTE CATARINENSE

ABSTRACT:

The aim of this article is to investigate representations about the Educational Language Policies of Additional Languages for Children in two municipalities of sudoeste paranaense and two municipalities of oeste catarinense. It is guided both by the texts, guidelines and laws that subsidize these policies, and by the bias of practice, through interviews with professionals involved with the policies in focus. In the light of the frameworks of Critical Discourse Analysis and Policy Cycle Approach, representations of the value of the english language were identified, in order to the integral formation of the individual, oscillating between its link to the native speaker and its conception as a lingua franca, as well as representations that highlight the demands for specific teacher training.

Keywords: Languages, Educational Guidelines, Childhood Education, Elementary School.

AVANCES Y LIMITACIONES EN LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES PARA NIÑOS: UN ESTUDIO DEL SUDOESTE PARANAENSE Y OESTE CATARINENSE

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es investigar las representaciones sobre las Políticas Lingüísticas de Enseñanza de Lenguas Adicionales para Niños en dos municipios del sudoeste paranaense y dos municipios del oeste catarinense. Se orienta tanto por los textos, directrices y leyes que subsidian esas políticas, como por el sesgo de la práctica, a través de entrevistas con profesionales involucrados con las políticas en foco. A la luz del Análisis Crítico del Discurso y del Abordaje del Ciclo de Políticas, se identificaron representaciones de valorización de la lengua inglesa, con vistas a la formación integral, oscilando entre su vínculo con el nativo y su concepción como lengua franca, así como representaciones que destacan las exigencias de formación específica de los profesores.

Palabras clave: Lenguas, Directrices Educativas, Educación Inicial, Educación Primaria.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Shohamy (2007, p. 119, 2007), as Políticas Linguísticas (PL) podem ser concebidas como “decisões tomadas sobre línguas e seus usos na sociedade”¹, de modo que, complementarmente, as Políticas Linguísticas Educacionais (PLE) referem-se a estas questões de modo específico em contextos de ensino e aprendizagem de idiomas.

Apesar de não ser previsto ou assegurado em PLE brasileiras, o ensino de Línguas Adicionais para Crianças (LAC) - com destaque ao inglês - tem sido observado como um fenômeno crescente nos últimos anos. O aumento pelo interesse e consequente oferta de ensino de Língua Inglesa (LI) para um público cada vez mais jovem no Brasil, em paralelo à ausência de regulamentações, culminam em terreno fértil para prestadores de serviço ávidos por suprir essa demanda, a qual tende a ser concebida em uma lógica de mercado, sendo prioritariamente atendida por escolas (regulares ou de idiomas) do setor privado. (Gimenez, 2013; Fortes, 2017; Kawachi-Furlan; Rosa, 2020).

Preocupados em instrumentalizar seus filhos para a competitividade do vestibular ou do mercado de trabalho, pais/responsáveis que têm condições financeiras, fomentam essa busca orientados pela máxima do “quanto mais cedo melhor” (Menezes de Souza, 2019). Como professoras (e pesquisadoras) de LI, buscamos situar a defesa do ensino de LAC por outro viés, o da educação linguística, por compreendermos que a aprendizagem de diferentes idiomas se relaciona ao desenvolvimento integral das crianças, com vistas à interculturalidade e ao reconhecimento da diferença (Rocha, 2007; Menezes de Souza, 2019; Kawachi-Furlan; Rosa, 2020). Nesse sentido, nos interessa abordar o ensino de LAC com vistas à democratização de sua oferta, o que implica necessariamente o contexto da Educação Básica (EB) pública, a qual abrange mais de 80% dos estudantes brasileiros (Brasil, 2019).

Tendo em vista nosso contexto de atuação profissional, neste estudo, investigamos as PLE de LAC em dois municípios do sudoeste paranaense (Pato Branco e Francisco Beltrão) e dois municípios do oeste catarinense (Caçador e Videira). Para tanto, analisamos tanto documentos (textos legais, diretrizes) quanto reflexões a partir da perspectiva da prática de profissionais envolvidas com as políticas em foco. Tratamos da legislação local e/ou global relativa às ao ensino de LAC, quais línguas estão sendo ensinadas, além de o porquê estas foram escolhidas. Investigamos como os municípios têm realizado a contratação de professores e o modo com que as línguas estão sendo lecionadas.

Este artigo é um recorte a partir dos resultados da dissertação de mestrado intitulada “Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense”² - defendida em 2022, por Karin de Oliveira Lemos, sob orientação de Taisa Pinetti Passoni, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL)

1 Tradução nossa para “decisions made about languages and their uses in society”.

2 Tal delimitação das regiões geográficas se deu devido à área de abrangência do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), que qualifica profissionais desta circunvizinhança. Além disso, relaciona-se às trajetórias das autoras como profissionais e pesquisadoras que atuam nessa região: Taisa Pinetti Passoni é formadora de professores no Departamento de Letras e no PPGL - área de Língua Inglesa - da UTFPR e Karin de Oliveira Lemos já atuou como docente de línguas para crianças e adolescentes em escolas públicas e privadas localizadas nas regiões citadas.

na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR – Pato Branco, PR) e está organizado nas seguintes partes. Após esta apresentação inicial, discorremos acerca das PLE no Brasil, de modo a situar o foco do estudo. Depois apresentamos a metodologia da pesquisa, de modo a caracterizar os procedimentos, os dados e as participantes. Em seguida, apresentamos as análises das PLE das quatro cidades. Por fim, concluímos com a síntese do trabalho, de modo a indicar suas possíveis contribuições e limitações.

2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS (EDUCACIONAIS) NO BRASIL: PELO ROMPIMENTO COM O MONOLINGUISMO

No imaginário popular, ser brasileiro e falar português são frequentemente tomados como sinônimos (Oliveira, 2000). No Brasil, somos marcados historicamente pelos processos de criação do Estado-Nação, em que a ideia de um país é alicerçada em uma suposta unidade territorial, identitária e linguística (Canagarajah, 2017; Lagares, 2018), a qual está nas bases do que se compreende como a ideologia monolíngue.

Caracterizada por supostas demarcações claras entre as línguas nomeadas e suas respectivas vinculações territoriais (Gal, 2006), pela assunção da homogeneidade linguística (Blackledge, 2000), bem como pela adoção de línguas oficiais (Pinto, 2014), a ideologia monolíngue tradicionalmente orienta as PLE, ignorando o fato de que 70% da população mundial é multilíngue (Severo, 2020). Especificamente no caso do Brasil, as mais de 250 línguas faladas³ identificadas pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) tendem a ser apagadas dos currículos escolares e das variadas práticas sociais.

Nesse sentido, Rocha (2019) destaca a necessidade de se questionar fortemente a ideologia monolíngue nos sistemas, nas políticas e nas práticas socioeducativas, visto que as práticas ideológicas produzem efeitos na educação linguística contemporânea (McKinney, 2017), o que impacta e determina os recursos linguísticos, as línguas (sociais) e letramentos - os repertórios linguístico-culturais - que “são ou não ensinados e levados em conta e/ou priorizados nas práticas socioeducativas e em outros contextos de educação formal e informal” (Rocha, 2019, p. 26).

No contexto brasileiro, somente no início do século XXI é que uma PL de reconhecimento e valorização da diversidade linguística começou a surgir “vinculada à luta de sujeitos, grupos ou comunidades, e praticamente nunca como iniciativa do Estado” (Rodrigues, 2018, p. 42). Desde então, Rodrigues (2018) explica que o tema da diversidade linguística tem adquirido relevância no âmbito das políticas de cultura no Brasil (Garcia *et al.*, 2016), a começar pelo exemplo da comunidade surda, que teve seus direitos linguísticos reconhecidos parcialmente apenas em 2002, com a lei 10.436, que legaliza a Língua Brasileira de Sinais (Lagares, 2018).

Dentre os idiomas que mais frequentemente figuram nos currículos escolares brasileiros, temos o

3 Dentre elas, além do português e suas variedades, estão as línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/indl>

inglês e o espanhol - anteriormente denominados línguas estrangeiras (modernas), hoje inseridos no guarda-chuva das línguas adicionais (Lôpo Ramos, 2021) – as duas únicas opções oferecidas aos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em paralelo, e quase que contraditoriamente, temos diretrizes nacionais que desde 2017 preconizam a quase exclusividade do inglês do 6º ano em diante, haja vista a última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a consequente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), sendo que nenhum documento versa sobre a oferta destas línguas na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Conforme destaca Maher (2013, p. 124) “(...) a ausência de uma PL de Estado constitui, em si mesma, uma PL de Estado”.

Expectativas de avanços para a área de LAC foram criadas a partir das discussões engendradas ao redor da criação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (DCNOEP), com versão final aprovada em 2020, porém, até hoje sem vigência. O documento inova ao buscar certa padronização do funcionamento de instituições e da formação de professores que atendem a educação bi/multilíngue no Brasil. Entretanto, além de diversas críticas que seus conceitos e orientações têm recebido, especialmente pelos especialistas em línguas (Oliveira; Höfling, 2021; El Kadri *et al.*, 2021), é importante ressaltar que o documento não trata propriamente das especificidades no ensino de LAC como disciplina do currículo, mas aborda processos mais amplos em que duas línguas, prioritariamente o Português e o Inglês, são utilizadas ao longo da escolarização para “aprendizagem e articulação de conteúdos diversos” (Megale; El Kadri, 2023, p. 41). Todavia, uma das problemáticas centrais das DCNOEP convergem com um dos principais desafios para o ensino de LAC no Brasil: a formação de professores. Conforme descrevem El Kadri *et al.* (2021), até hoje, dois tipos de cursos de graduação preparam professores que potencialmente lidariam com as demandas tanto das escolas bilíngues quanto do ensino de LAC: os cursos de Letras, focados em questões linguísticas e que qualificam profissionais para lecionar nos anos finais do EF (do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (séries 1 a 3); e os cursos de Pedagogia, voltados para a Educação Infantil e os anos iniciais do EF (1º ao 5º ano).

Diante deste cenário repleto de lacunas, nos últimos anos temos observado PLE sendo criadas especialmente na esfera municipal – devido ao atendimento da Educação Infantil e anos iniciais do EF – visando dar conta do ensino de LAC. De modo a compreender como esta dinâmica vem se estabelecendo em nossa região, buscamos investigar a oferta de LAC em nossa circunvizinhança, com atenção às instituições públicas que atendem a maior parcela de nossa população.

3. METODOLOGIA

Dadas as condições desiguais de oferta de ensino de LAC na EB brasileira, em busca de representações acerca de avanços e limitações das PLE que norteiam a dinâmica específica do ensino de LAC na EB pública das mesorregiões sudoeste paranaense e oeste catarinense, este estudo não se norteia apenas pela perspectiva dos textos, diretrizes e leis, mas se orienta também pelo viés da prática, das apropriações locais, a partir de entrevistas com profissionais envolvidos com a implementação das PLE neste contexto.

Desse modo, devido às possibilidades de relações que se estabelecem entre os estudos de políticas públicas e os estudos da linguagem (Passoni, 2018), entrelaçamos a Análise de Discurso Crítica (ADC) a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) para analisar os dados que emergem de textos e discursos que possibilitam, assim como sustentam uma PLE de LAC, sendo eles: a) os documentos norteadores, ou seja, textos legais, diretrizes que norteiam o ensino de idiomas; b) entrevistas com profissionais envolvidos na implementação das políticas em cada um dos quatro municípios.

Como campo de investigação, “a ADC se ocupa dos aspectos linguísticos do discurso, o que justifica seu lugar nos estudos da linguagem” (Sato; Júnior, 2013, p. 14). Quando investigam os discursos, os (as) linguistas estão focados (as) nas “formas pelas quais a linguagem e o discurso são utilizados para o alcance de objetivos específicos, bem como para a manutenção ou mudança nas práticas sociais” (Sato; Júnior, 2013, p. 14). Mais do que isso, a ADC também compreende o conceito de discurso como “uma força dinâmica, um elemento da prática social mais abstrato, que influencia a sociedade e é por ela influenciado, que auxilia na construção de valores, que resultam em representações que dão margem a papéis sociais e posições de sujeito” (Sato; Júnior, 2013, p. 15-16).

Desse modo, a Teoria Social do Discurso (Fairclough, 2001; 2003) busca “por meio da investigação das práticas e da análise textual, perceber as representações que permeiam um dado evento e as estruturas que sustentam as práticas que lhe são subsidiárias”, ou ainda, a forma como “os discursos concorrem para a manutenção de um *status quo* dentro da estrutura social” (Sato; Júnior, 2013, p. 16).

Nessa lógica, as falas das participantes, assim como os textos que compõem as PLE de LAC, foram analisados com vistas ao ensino de línguas nos quatro municípios, especialmente com foco nas representações, as quais podem ser definidas como a produção do significado através da linguagem, tal como é entendida no campo dos Estudos Culturais (Hall, 1997). Hall (1997) 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 procuramos fazer ao analisar as narrativas, ou seja, os discursos mobilizados pelas participantes da pesquisa sobre as representações das políticas nas entrevistas.

Já em relação à ACP, nos apoiamos em Bowe *et al.* (1992) e Mainardes (2006) para utilizar este referencial analítico útil para investigação de programas e políticas educacionais, pois “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48).

Na análise de políticas educacionais, a ACP indica a necessidade de se articular os processos macro e micropolíticos – ao considerar que tais políticas possuem uma natureza complexa e controversa –, enfatizando “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (Mainardes, 2006, p. 49).

Um ciclo contínuo de políticas é, segundo o autor, envolvido por disputas e embates, além de ser constituído por cinco (5) contextos, os quais estão inter-relacionados, mas não têm uma dimensão tempo-

ral ou sequencial e não são etapas lineares, pois cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos. São eles: o contexto de influência (onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos), o contexto da produção de texto (no qual os textos políticos que representam a política normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral e precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção), o contexto da prática (onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original), o contexto dos resultados/efeitos (o qual se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, em que as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes) e o contexto de estratégia política (que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada) (Mainardes, 2006).

No caso deste estudo, as análises são construídas com referência ao contexto de influência (diretrizes e legislação local e global que subsidiam as PLE de LAC: BNCC (2018), LDB (1996), e DCN/NOEP (2020 – aguardando homologação), e características históricas, sociais e econômicas dos municípios em foco), ao contexto da produção de textos (documentos elaborados pelos municípios: Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de LEM - Inglês, de Francisco Beltrão – PR, Currículo do Ensino Fundamental (CEF), de Videira - SC, e Base Municipal Comum Curricular (BMCC) de Caçador – SC), e pelo contexto das práticas (apropriações locais das PLE de LAC, com vistas às práticas engendradas nos contextos regionais em questão, a partir de entrevistas com profissionais envolvidas com a implementação das PLE).

No que tange às entrevistas⁴ com as representantes dos quatro municípios, estas foram realizadas em formato on-line, gravadas via plataforma Google Meet, e conduzidas com auxílio de um roteiro semiestruturado, o qual continha questões abertas.

Foram elaborados três blocos de perguntas. O bloco A, com onze (11) perguntas relacionadas ao perfil das participantes, às características do contexto histórico, social e econômico do município; aos imigrantes; e às representações sobre línguas. O bloco B, com dez (10) perguntas direcionadas aos profissionais dos municípios nos quais há ensino de LAC na EB pública, relativas a representações sobre as especificidades desta oferta. Por último, o bloco C, com nove (9) perguntas direcionadas aos profissionais dos municípios nos quais ainda não há ensino de LAC na EB pública, relativas a representações sobre quais idiomas deveriam ser oferecidos às crianças da EB desses municípios caso o ensino de LAC fosse implementado.

As participantes foram indicadas pelas secretarias municipais de educação das quatro cidades por serem consideradas as mais aptas a tratar das questões devido ao seu engajamento com as políticas em foco neste estudo. O quadro abaixo detalha os perfis das profissionais. Importante evidenciar que

4 Pesquisa aprovada sob número CAAE 41782820.6.0000.5547, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, Telefone: (41) 3310-4494, e-mail: coep@utfpr.edu.br.

somente o município de Pato Branco enviou duas representantes, os demais foram representados apenas por uma profissional:

Quadro 1: Características das participantes

Participante	Município	Cargo	Formação
1	Videira (SC)	Assessora da secretaria municipal de educação.	Pedagogia e Matemática, com especialização em Educação Infantil e séries iniciais.
2	Caçador (SC)	Professora de Inglês efetiva na rede municipal - anos iniciais e finais do EF e professora de Inglês em escola de idiomas.	Letras trilingue (Português, Inglês e Espanhol), com especialização em LI e em Tecnologias para educação profissional, mestranda na área de Inglês.
3	Francisco Beltrão (PR)	Coordenadora pedagógica do setor pedagógico da secretaria municipal de educação.	Pedagogia, com especialização em Gestão Política - pedagógica.
4	Pato Branco (PR)	Secretária de educação e cultura	Magistério no Ensino Médio, Pedagogia e especialização em Educação Especial.
5	Pato Branco (PR)	Faz parte da equipe pedagógica, atuando diretamente com os coordenadores e professores da rede municipal	Pedagogia e Biologia, com algumas especializações e mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGDR) - UTFPR.

Fonte: Adaptado a partir de Lemos (2022)

Para as análises, dentre as categorias identificadas por Fairclough (2003), as apresentadas a seguir, com base também em Batista Jr. *et al.* (2018), foram utilizadas em busca das representações, uma vez que nos permitem desvelar formas institucionalizadas de ver e avaliar o mundo (ideologias) e poderes de grupos dominantes (hegemonia) que constituem a prática social, sendo elas: Intertextualidade (presença de outros textos, de outras vozes dentro do corpo do texto analisado); Interdiscursividade (todos os textos trazem elementos de dois, três ou mais discursos de diferentes grupos); Pressupostos (refere-se à relação entre aquilo que está implícito em um texto e os significados que são compartilhados pela sociedade/comunidade e tomados como dados. Existem 3 tipos: pressupostos existenciais - sobre o que existe, pressupostos proposicionais - sobre o que é ou pode ser ou será o caso, e pressupostos de valor - sobre o que é bom ou desejável); Modalidade e Avaliação (o modo como as pessoas se comprometem nos textos denota uma parte importante de como elas se auto identificam, a textura das identidades); e Metáfora (os processos podem ser representados não metaforicamente ou metaforicamente).

4. ANÁLISES: AS PLE PARA LAC NOS QUATRO MUNICÍPIOS ANALISADOS

Nesta seção, apresentamos as principais características identificadas, nas PLE engendradas nos quatro municípios participantes do estudo, do modo a apontar as evidências que sustentam nossas análises.

4.1 PLE para LAC no Município de Videira (SC)

No município de Videira (SC), a língua ofertada para as crianças dos anos iniciais do EF é a LI: uma (01) aula semanal de LI, com duração de quarenta e cinco (45) minutos, do 1º ao 5º ano.

No que tange à justificativa para a oferta de LI como LAC no município, a participante de Videira (SC) explicou que outras línguas, que não a LI, não são ofertadas nas escolas da rede pública do município por não haver um número suficiente de professores habilitados para suprir a demanda. Neste discurso,

reconhece-se, portanto, um pressuposto existencial de que não há como ter ensino de outras línguas nas escolas públicas se “há uma falta de docente habilitado” (Entrevista, L.119).

A partir dessas informações, depreende-se que é imprescindível que se criem PLE de formação de professores de diferentes idiomas, pois é necessário formar docentes conscientes da pluralidade nos contextos variados de ensino, para assegurar que o ensino de LAC se dê de forma equitativa em termos de oferta e de qualidade, de modo que identifica a demanda por uma formação específica a estes profissionais.

Com relação à justificativa para a oferta cada vez mais precoce dos idiomas para as crianças, as categorias de análise da interdiscursividade e a intertextualidade nos ajudam a compreender que a participante de Videira (SC), utilizando-se de sua voz de pedagoga (Entrevista, L. 131), recorreu ao discurso educacional de “que quanto mais cedo a criança for inserida num mundo de possibilidades mais conhecimento e mais formação integral ela vai conseguir ter” (Entrevista, L. 131-133), e que ter um conhecimento pré-estabelecido de um novo idioma também faz com que a criança “possa ampliar a sua capacidade enquanto ser humano na sua integralidade” (Entrevista, L. 137). Dessa metáfora de que os idiomas são parte da formação humana do indivíduo como cidadão, depreende-se ainda um pressuposto de valor de que é desejável inserir a criança o mais cedo possível em um mundo de possibilidades, para que ela tenha mais conhecimento e mais formação integral.

No que se refere à defesa do início precoce da aprendizagem de idiomas é importante ressaltar que não há consenso entre os estudiosos sobre uma vantagem definitiva das crianças. Esse argumento baseia-se na chamada Hipótese do Período Crítico (HPC), segundo a qual os indivíduos teriam maior predisposição a aprender um novo idioma até a puberdade pois, após esse período, devido à maturação do cérebro, a aquisição da língua materna é consolidada, assim, como consequência, haveria perda de flexibilidade para aprender uma língua adicional (Lennenberg; 1969; Johnston *et al.*, 2009). As pesquisas indicam que as crianças possuem sim “maior facilidade em reproduzir determinados sotaques do que os aprendizes mais velhos” (Merlo, 2019, p. 83). Porém, diante da difusão global do inglês, por exemplo, e de seus usos marcados pelos hibridismos, a busca por um suposto sotaque ideal parece uma meta bastante limitada para determinar que aprendizes mais velhos estivessem fadados ao fracasso.

Outras justificativas da participante de Videira (SC) para a oferta do ensino de LI nos anos iniciais das escolas públicas do município, reverberam discursos sustentados na ideologia do inglês como língua global, na qual “uma língua única seria benéfica para diferentes instâncias de interação global” (Pasoni, 2018, p. 73), na ideologia instrumentalista do inglês e seu caráter imprescindível e de competitividade para ampliar as possibilidades relativas à questão do trabalho, dos negócios e das viagens, e um discurso de igualdade de acesso à educação de que é preciso levar o conhecimento para que as crianças possam exercer sua “cidadania” (Entrevista, L. 237). De tal maneira, há a contraposição do caráter instrumental da LI ao de formação integral do indivíduo, visto que,

Hoje o conhecimento pra essas crianças ele precisa ser levado para poder exercer até a cidadania, né, a questão ali da ampliação das possibilidades que essa criança vai ter, ou que esse jovem vai ter, ou que esse ser humano vai ter nos diferentes contextos aí do mundo globalizado, porque... infelizmente

eu acho...ou felizmente também né, é uma proporção que está sendo cada vez maior tanto na questão do trabalho, não só na escola como eu falei antes, mas na questão do trabalho, de negócios, de viagens, eu acho que é um meio de comunicação imprescindível (Entrevista, L. 236-243).

Vale acrescentar que, no que remete à categoria da intertextualidade, esse discurso educacional de desenvolvimento integral do indivíduo, quando se refere à cidadania, é semelhante ao da (6ª) competência geral da EB presente na BNCC

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018).

Outrossim, a participante de Videira (SC) avaliou a LI afirmando que “*o inglês é importante na sociedade, no mundo e nas escolas*” (Entrevista, L. 155-156), porém “*(...)ele traz também, tanto ele ou qualquer outra língua, elas trazem por trás disso, (...) conflitos, incertezas, dificuldades também dos professores em transmitir o conhecimento, dos alunos na falta daquele conhecimento prévio (...) fonológico da língua*” (Entrevista, L. 163-166). Nestas afirmações, além de destacar a importância da LI para um mundo globalizado, a participante de Videira (SC) também apontou consequências por trás do ensino de línguas relativas também à formação dos professores.

Por outro lado, a respeito das consequências ou impactos relacionados ao ensino de LAC e visualizados pela participante de Videira (SC), ela se utilizou de um pressuposto de valor de que é importante que se ofereça qualquer língua nos dias atuais. Assim, coloca, de certa forma, as diferentes línguas em igualdade.

(...) porque a gente precisa não só pros estudos, mas na questão das viagens, dos negócios né, a comunicação com todo o mundo, as ofertas de trabalho, hoje a maioria das vagas elas... é das empresas maiores pelo menos, elas já exigem a formação numa língua pra poder também atender essa questão dos imigrantes ou dos próprios países com que a gente acaba tendo negociações (Entrevista, L. 251-256).

Por conseguinte, diante dessas constatações, a participante de Videira (SC), apoiada em um discurso colonialista (Rocha, 2019; Silva, 2012), acredita que deveriam ser ensinadas, nas escolas do município, além da LI, as línguas dos colonizadores alemães e italianos, por conta da influência dessas culturas no contexto histórico, social e econômico do município em questão. Ainda, é possível inferir um pressuposto de valor de que seria bom que, dentre tantas línguas presentes em nosso país, se ensinasse na EB aquelas que representam os colonizadores dos municípios, levando-se em consideração que estas contribuiriam, para que a interculturalidade funcional (Walsh, 2009) fosse explorada, por intermédio do ensino dos idiomas que se relacionam à história local.

Entretanto, a LI tem sido a única língua ofertada para crianças da escola pública do município de Videira (SC), “*porque está prevista na LDB*” (Entrevista, L. 176), “*então a gente vem seguindo o que a LDB traz*” (Entrevista, L. 177). A participante diz isto por ser possível perceber efeitos – que não estão

explícitos nos textos das leis - de PLE *top down*, como a BNCC e a LDB, advindos da interpretação/influência destes documentos, como uma PL implícita dessas orientações oficiais.

Já houve um concurso para contratação de professores efetivos de LI para crianças em 2014, cuja formação requerida era Licenciatura em Letras com habilitação em LI, mas, por falta de profissionais habilitados nem todas as vagas foram supridas e segue-se com a contratação de professores (as) em caráter temporário.

No ano de 2021 foi criada a Resolução N° 05/2021, que regulamenta a oferta da LI por meio de uma Matriz Curricular, na qual o ensino de LI para crianças encontra-se na parte diversificada do currículo. Tal matriz é o documento norteador da escola e o ponto de partida de sua organização pedagógica, uma vez que define quais componentes curriculares serão ensinados, bem como suas respectivas cargas horárias. Configura-se, de certa forma, como uma PLE *bottom up* criada pelo município a partir do contexto das práticas, as quais iniciaram antes da resolução ser criada, visto que foi aberto um concurso público para professores de Inglês para crianças no município no ano de 2014 e a resolução foi criada somente no ano de 2021. A este respeito, no que tange especificamente à parte diversificada na matriz curricular, o artigo 26 da LDB determina que

(...) os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Desse modo, enquanto a BNCC traz definições pertinentes a todos os estudantes e instituições de ensino do país, a parte diversificada pode trazer, aos currículos das escolas, conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. A parte diversificada pode complementar e enriquecer a BNCC, respeitando características regionais e locais da sociedade. Isso significa inserir novos conteúdos integrados à BNCC, que estejam de acordo com as competências já estabelecidas. Em suma, ter uma parte diversificada nos currículos locais pode ser uma forma de tentar suprir as carências e necessidades das escolas, que experimentam os mais diferentes contextos em nosso país.

Ademais, de acordo com o documento *Perguntas frequentes ProBNCC*, cujas respostas foram construídas a partir do trabalho colaborativo entre Ministério da Educação (MEC), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a parte diversificada não necessariamente precisa ser um componente curricular, pois é preciso entender que “a parte comum e a parte diversificada não são blocos distintos, mas um todo integrado, conforme art. 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2017”. Desse modo, ela pode também “ser contemplada ao se contextualizar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e habilidades com os elementos locais e regionais”⁵.

5 Disponível em Perguntas frequentes ProBNCC – Ministério da Educação http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implimentacao/perguntas_frequentes_bncc.pdf Acesso em 01/10/2021.

Tais aspectos e a inserção do ensino de LI para crianças – como componente curricular na parte diversificada de uma Matriz Curricular, como aconteceu no município de Videira (SC), nos convidam a refletir sobre as diferenças e implicações presentes na oferta e no ensino de um idioma como componente curricular obrigatório na matriz – como é o caso da LI nos anos finais do EF e no EM assegurado pela BNCC ou o ensino de LI para crianças amparado por lei criada pelo próprio município, como o exemplo de Rolândia (PR), que assim o fez para garantir a continuidade do ensino (Mello, 2013).

Alinhado à Matriz Curricular, outro texto produzido pelo município de Videira (SC), no ano de 2020, para fomentar a PLE de LAC, é o CEF, juntamente com o “Organizador Curricular de Língua Inglesa”, composto por unidades temáticas, habilidades e conteúdos. A categoria de análise da intertextualidade demonstra que, por influência da BNCC, esse documento traz para o ensino de LI nos anos iniciais as mesmas competências específicas e os eixos organizadores do ensino de LI para os anos finais do EF. Ele também problematiza no eixo da dimensão intercultural o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), mas não faz o mesmo no organizador curricular de LI do 1º ao 5º ano. De acordo com Jordão (2014), o ILF corresponde em uma tentativa de retirar o idioma da normatividade centralizadora dependente das regras estabelecidas pelos falantes nativos. Sendo adotado pela BNCC, isso implica que

são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 214).

Além disso, há no documento uma preocupação excessiva com a pronúncia e a dimensão cultural aparece como uma unidade temática, cujos conteúdos sugerem datas comemorativas de países falantes de LI como língua oficial, o que pode distanciar as práticas dos professores do conceito de ILF. Nesse sentido, a categoria da interdiscursividade nos ajuda a compreender que o documento, apesar dos esforços em incluir o ILF no corpo do texto, ainda reverbera um discurso informado na ideologia do falante nativo de inglês quando traz na parte dos conteúdos no Organizador Curricular de LI do 1º ao 5º ano: “Speaking countries of English, as official language” (Videira, p. 271).

4.2 PLE para LAC no Município de Caçador (SC)

No município de Caçador (SC), o idioma ofertado para as crianças dos anos iniciais do EF, assim como no município de Videira (SC), é a LI – uma (01) aula semanal de LI, com duração de quarenta e cinco (45) minutos, do 1º ao 5º ano. Nessa conformidade, justificando a oferta do ensino de LI para crianças, a participante de Caçador (SC), referindo-se à questão da acessibilidade proporcionada pelo idioma, recorre a um discurso informado na ideologia instrumentalista do inglês, e destaca que é “*Pra eles (os estudantes) verem que se eles conseguirem aprender o idioma, eles vão ter mais facilidade, às vezes, de utilizar algumas ferramentas tecnológicas, jogar alguns jogos, ter acesso a alguma mídia, visto que o inglês, ele está aí no mundo e no Brasil também, a gente não pode negar isso*” (Entrevista, L. 1531-1535).

Sendo assim, no que tange à disseminação da LI e à incorporação do idioma pelos indivíduos, a participante de Caçador (SC) declarou que até quem não gosta de LI *“sabe muitas palavras em inglês e nem se dá conta que são em inglês”* (Entrevista, L. 1348). Neste excerto, é possível inferir que há um pressuposto existencial de que a LI está presente em nosso dia a dia, mesmo que muitos ainda não se deem conta disso, o que pode ocorrer, especialmente, devido à pervasiva ideologia do monolinguismo.

Além disso, a participante de Caçador (SC) afirmou que o ensino de LI para crianças tem se disseminado nas escolas de idiomas e na rede privada do município (Entrevista, L. 1389-1391), de modo que, a respeito da justificativa para a oferta deste ensino, recorreu a um pressuposto proposicional de que talvez este esteja acontecendo para desmistificar *“que (a LI) seja uma coisa difícil”* (Entrevista, L. 1394), já que iniciar uma língua “nova” somente quando a criança chega no 6º ano – pois muitas não têm contato com LI em casa – *“pode assustá-la”* (Entrevista, L. 1423).

A este respeito, no que tange à possibilidade do ensino de outras línguas que não a LI na EB brasileira, refletindo sobre o papel das línguas e das culturas, a participante de Caçador (SC) recorreu a um pressuposto proposicional de que *“se você conhece a cultura dum povo, você entende melhor esse povo, vai dar mais valor a ele...”* (Entrevista, L. 1358-1359), em que denota a necessidade de uma formação mais dialógica e humanista, pois, no que diz respeito a uma hierarquização cultural, *“a gente não pode dizer que a nossa cultura que é certa, que é a boa, mas, você pode agregar coisas interessantes, importantes das outras culturas também, de várias culturas do mundo”* (Entrevista, L. 1372-1374).

Desse modo, ao afirmar que qualquer língua/cultura deve ser bem-vinda porque vai aproximar as pessoas e *“abrir horizontes”* (Entrevista, L. 1554), a participante de Caçador (SC), reverberou um discurso multicultural, no qual estão implícitas vozes centradas *“na diversidade como fator positivo e na convivência pacífica entre a diferença”* (SILVA, 2012, p. 2), visto que a metáfora utilizada pode relacionar-se à perspectiva de que os diferentes idiomas proporcionam a expansão do espaço que a vista alcança por contribuírem, ao envolverem o trabalho com a autoconsciência do aprendiz, para a transcendência da etnocentricidade, para o fortalecimento da compreensão de um mundo plural e para a construção de atitudes positivas frente às diferenças (Rocha, 2007).

Diante disso, a participante de Caçador (SC) recorreu a um pressuposto proposicional de que a língua espanhola, que já foi ofertada anteriormente nos anos finais do EF e no Ensino Médio, também poderia ser ofertada novamente *“pela proximidade dos outros países (falantes de espanhol) e por ser uma língua, também, falada em muitos países”* (Entrevista, L. 1556-1557).

Por outro lado, a participante também usou um discurso colonialista, no qual estão implícitas vozes coloniais que consideram as línguas do colonizado - como as línguas africanas e indígenas - como *“primitivas, tradicionais e subdesenvolvidas em comparação com as línguas europeias”* (Silva, 2012, p. 1), e que ao contrário da LI e da língua espanhola, não proporcionariam *“uma abertura maior pro mundo”* (Entrevista, L. 1565), o que remete também a um discurso informado na ideologia do imperialismo linguístico, o qual tende a colocar a LI *“em uma posição hierarquicamente superior aos demais idiomas”* (Passoni, 2018, p. 215).

Corroborando as informações anteriores, a categoria da modalidade nos ajuda a compreender que, para a participante de Caçador (SC), é necessário “*estudar as culturas, pra entender as culturas, mas não especificamente uma língua, não necessariamente uma língua*” (Entrevista, L. 1356-1358). Para tanto, traz como motivo para a própria escolha de ensinar especificamente LI o fato de que “é uma língua universal, que através dessa língua você pode conhecer muitas culturas, você pode conversar com muitas pessoas de outras culturas pelo mundo” (Entrevista, L. 1364-1366). Isso pode configurar-se como um pressuposto existencial e valorativo de que é importante aprender LI - e não a língua de um povo colonizado, por exemplo – quando se tem a intenção de se conhecer diferentes culturas, visto que, “*na África, (por exemplo) acho que tem muitas cidades, países, que têm como segunda língua inglês, porque foram colonizados pelos ingleses. Então, tem como você né... ter uma aproximação com eles pelo inglês*” (Entrevista, L. 1367-1369). Além disso, tal discurso colonialista, sustentado na ideologia do inglês como língua global, expressa um tom universalista e corrobora essa perspectiva homogeneizante “de que uma língua única seria benéfica para diferentes instâncias de interação global” (Passoni, 2018, p. 73).

De tal modo, ao referir-se ao motivo pelo qual foi escolhida a LI para ser ensinada para as crianças nas escolas públicas do município, a participante de Caçador (SC) afirmou que é “*pela própria globalização, pela importância do inglês no mundo, que é a língua utilizada na Internet, a língua da Internet, a língua da tecnologia, do comércio, (...) de muitas publicações acadêmicas, também*” (Entrevista, L. 1445-1447). Diante disso, observa-se, mais uma vez, um discurso informado na ideologia do inglês como língua global, ao passo que se fundamenta na premissa de que a LI tem se difundido amplamente ao redor do mundo e de que “no amplo contexto da globalização seria desejável o compartilhamento de uma única língua que possibilitasse a comunicação livre entre as pessoas, para os mais diferentes propósitos” (Passoni, 2018, p. 196), sejam eles acadêmicos, comerciais ou pessoais.

Por fim, as declarações avaliativas da participante de Caçador (SC) de que “*a escola de inglês é cara*” (Entrevista, L. 1257) e de que muitos sentem vontade de fazer inglês, mas, “*pela questão financeira*” não fazem (Entrevista, L. 1260), reverberam um discurso informado na ideologia do inglês como mercadoria, que não está disponível a todos, “que emerge em um cenário de economia globalizada, de modo que a LI progressivamente se consolida como um recurso que possui valor de troca” (Passoni, 2018, p. 66-67).

Dito isso, sempre houve concurso público para professores de LI, pois o município de Caçador (SC) atende também os anos finais do EF. A formação requerida é graduação em Letras bilíngue (Português/Inglês) ou trilingue (Português/Inglês/Espanhol).

Nessa concordância, no ano de 2021, foi elaborada pela Secretaria Municipal de Educação a BMCC, na qual foram adaptadas para o currículo do 1º ao 5º ano, algumas habilidades referentes ao ensino de inglês nos anos finais do EF presentes na BNCC. O documento, apesar de trazer as competências específicas de LI propostas pela BNCC para os anos finais do EF e de propor para as crianças dos anos iniciais do EF o desenvolvimento de habilidades que envolvem a construção de um repertório cultural, que valorize a diversidade entre culturas, em momento algum refere-se ao ensino de ILF, também proposto pela BNCC, o que pode reforçar a repercussão de discursos sustentados na ideologia do falante nativo.

4.3 PLE para LAC no Município de Francisco Beltrão (PR)

No município de Francisco Beltrão (PR), o idioma ofertado para as crianças dos anos iniciais do EF, assim como nos outros municípios já citados, é a LI – uma (01) aula semanal de LI, com duração de quarenta e cinco (45) à sessenta (60) minutos, dependendo da distribuição das aulas, antes ou depois do recreio, desde a educação infantil quatro (4) até 5º ano.

Como justificativa para a escolha da LI para ser ensinada nas escolas públicas municipais de Francisco Beltrão (PR), a categoria de análise da interdiscursividade nos ajuda a compreender que, em sua resposta, a participante reverberou um discurso acadêmico e educacional presente na BNCC, de que é porque “*hoje ela já é língua franca*” (Entrevista, L. 502), e, lançando mão de um discurso informado na ideologia instrumentalista e imperialista do inglês, acrescentou e avaliou que a LI “*sempre foi muito eminente nas relações, na questão das informáticas, do uso, da...dos filmes, da interferência que a língua tem na nossa cultura... então foi-se pensado nessa necessidade, porque ela acaba sendo né a língua de comunicação*” (Entrevista, L. 504-506). Quanto ao uso do adjetivo “eminente”, que segundo o dicionário *Oxford Languages* significa (1) algo muito acima do que o que está em volta; proeminente, alto, elevado ou (2) alguém que se destaca por sua qualidade ou importância; excelente, superior, para caracterizar a LI, é possível inferir que a participante de Francisco Beltrão (PR) vê o idioma como aquele que sempre esteve acima, ou em destaque, por sua importância/excelência/superioridade nas relações, na informática, nos filmes e na interferência em nossa cultura.

Outrossim, semelhante à justificativa da participante de Videira (SC), relacionada ao fato de que o ensino de LI é obrigatório pela LDB e pela BNCC nos anos finais do EF, a participante de Francisco Beltrão (PR) também esclareceu que

(...) nós enquanto séries iniciais, embora ela ainda não seja prevista na LDB é...acreditamos que devemos...até para ter uma continuidade né, não tem sentido a gente trabalhar uma...poderia ter uma outra língua adicional além do Inglês, aí sim, mas ter a LI porque depois ele dá continuidade no estado (Entrevista, L. 508-511).

Entretanto, lançando mão de uma metáfora, a participante de Francisco Beltrão (PR) destacou que “*a verdade bem nua e crua*” (Entrevista, L. 524) é que o município deveria proporcionar aos professores

uma hora atividade dentro das escolas(...)então pensou-se, que disciplina vamos colocar né, qual a matéria ali enfim que iria angariar fundos, aí pensou-se na língua inglesa, então ela surgiu na verdade mais como o que vamos colocar nessa hora atividade e dali ela começou a ganhar força (Entrevista, L. 526-530).

Ainda, do uso da metáfora “angariar fundos” é possível inferir um pressuposto existencial de que a LI foi escolhida para que se pudesse proporcionar hora atividade para os professores regentes, por ser vista como um valor apreciável que constitui o ativo (bens e direitos) de uma sociedade. A disciplina então foi acrescida em 2009 à “*grade curricular e lá permaneceu*” (Entrevista, L. 536), e só foi “*se desen-*

volvendo né, se desenrolando com o decorrer dos anos” (Entrevista, L. 537), como se fosse algo vivo, sem muito planejamento e formação logo no começo da oferta.

Nesse sentido, para sustentar seu argumento, a participante de Francisco Beltrão (PR) também recorreu a um discurso acadêmico, que traz as vozes da neurociência (Entrevista L. 694), de teorias cognitivistas, ao defender o quanto que o ensino de LI é *“saudável para a criança na questão do desenvolvimento próprio dela e... na questão de saúde mesmo, saúde mental né, porque vai tá trabalhando as sinapses, vai tá trabalhando o desenvolvimento né, neural, e então só vem a somar”* (Entrevista, L. 696-699).

No que tange à justificativa para a oferta do ensino de LI, especialmente na educação infantil, a participante de Francisco Beltrão (PR) usou um pressuposto existencial de que a criança, a qual está na fase da desinibição, *“quanto menorzinho ele é, ele se joga com mais facilidade, não tem medo e ele é mais curioso, então isso abre espaço pra que ele vá buscar, pra que ele vá investigar”* (Entrevista, L. 701-703).

Com relação à reação das crianças diante deste ensino, ela afirmou ainda que é possível ver *“o quanto que eles amam (...) porque é diferente e eles começam a ver significado, não é só uma língua diferente que eu tô aprendendo, aquilo tem significado na minha vida né, aquilo faz parte da minha vida”* (Entrevista, L. 704-707). Diante disso, a participante de Francisco Beltrão (PR) afirmou que *“a LI tá muito presente na nossa vida”* (Entrevista, L. 714), levando-se em conta que

se a gente sair ao nosso dia a dia, ao redor aqui no município mesmo a gente vê outdoor falando, trazendo expressões da LI, a gente agora na pandemia usou muito expressão da LI né, no nosso dia a dia e, roupas enfim que a gente usa, quando a gente fala, pensa o shorts...é ele veio né... ele tá tão natural na nossa língua que parece que é nosso né, eles perceberem essa influência, eles conseguirem se relacionar com o mundo, então essa é a importância (Entrevista, L.708-714).

Além disso, com relação a quais outras línguas a participante de Francisco Beltrão (PR) a participante vê como possibilidade o ensino da língua espanhola

não só pela nossa fronteira aqui, mas ela é uma língua que na América do Sul como um todo né, ela tá muito presente e agora a gente vê... ainda voltando, resgatando a questão das influências a gente vê muito na cultura musical do mexicano, do colombiano, dos reggaeton (Entrevista, L. 760-763).

Ainda não houve concurso público para professores (as) de LI para crianças no município de Francisco Beltrão (PR). Desse modo, são os professores formados em Pedagogia que têm ensinado LI para as crianças, com exceção de alguns professores que também têm formação em Letras Port/Ing.

A LI já se apresenta na parte diversificada da grade curricular do município desde o ano de 2009 e também foi elaborada a Proposta Pedagógica Curricular – Educação Infantil e Anos Iniciais do EF de Língua Estrangeira Moderna – LI, que, apesar de referir-se à problematização do ensino de ILF, repercute parcialmente tal conceito no organizador curricular do infantil quatro (4) até o 5º ano do EF.

Nesse sentido, no que tange ainda ao entendimento acerca do ensino de LI para crianças presente na PPC, a intertextualidade evidencia vozes da BNCC, visto que, recorrendo a um discurso acadêmico e

educacional, a PPC traz nos pressupostos teóricos o conceito de ILF, e destaca, diante dessa perspectiva, que é necessário “repensar o ensino desta (língua) desvinculado do padrão ideal do falante nativo americano ou britânico”, favorecendo “uma educação linguística voltada para interculturalidade, reconhecendo e respeitando as diferenças, refletindo sobre os diferentes modos de analisar o mundo e da comunicação entre as pessoas” (Francisco Beltrão, 2018, p. 5), buscando, desse modo, romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência linguística” (Francisco Beltrão, 2018, p. 6).

Entretanto, quando se busca o reflexo dos conceitos de ILF abordados no corpo (nos Pressupostos Teóricos e na Metodologia do Ensino de LI) no organizador curricular do 1º ao 5º ano do EF, é possível inferir um pressuposto existencial de que tais conceitos repercutem parcialmente, visto que o ILF aparece explicitamente como objeto do conhecimento somente no organizador curricular do 5º ano.

4.5 PLE para LAC no Município de Pato Branco (PR)

No município de Pato Branco (PR), durante o período de coleta dos dados para a pesquisa ainda não era ofertado nenhum idioma para as crianças dos anos iniciais do EF. A previsão era que a partir do ano de 2022, seriam organizadas aulas de LI no contraturno com duração de uma (1) hora semanal e, somente depois da regulamentação é que essas aulas seriam ofertadas no período regular.

Quanto a questão da regulamentação do ensino de LAC no município, a categoria de análise da interdiscursividade nos ajuda a compreender que a participante (2) recorreu a um discurso burocrático (Persson; Moretto Neto, 2015, p. 3), ao referir-se às barreiras presentes no processo de inclusão de oferta de uma LAC na EB, em vista de que o setor público é um contexto “*bem maior*”, no qual, se “*esbarra em algumas questões*” (Entrevista, L. 945), ou seja, “*não é igual uma instituição privada, que você determina, você coloca na sua grade, você aplica, você aumenta a carga horária dos alunos e tá tudo certo*” (Entrevista, L. 942-944).

Além disso, a participante (2) de Pato Branco (PR) acrescentou que, na busca de um material de apoio, de um sistema de ensino, uma das exigências era a de que tivesse “*a possibilidade da inclusão do inglês pras crianças*” (Entrevista, L. 948). Contudo, existem outras questões para que a oferta do idioma realmente se consolide, como o fato de que os professores da rede são concursados para 20 horas de trabalho semanais - não há como estender essa carga horária, falta profissionais com a formação requerida pelo município para a abertura de um concurso público e há um grande número de estudantes a serem atendidos: “*Pato Branco atende 8 mil e poucos alunos, são 50 instituições de ensino, (...) então, assim, ele é uma demanda de organização bem grande*” (Entrevista, L. 956-958).

No que tange às justificativas para a implementação do idioma para as crianças, depois de sinalizarem o aumento do número de escolas de idiomas e de escolas da rede privada que se intitulam como bilíngues no município (Entrevista, L. 968), a participante (2) de Pato Branco (PR) recorreu ao pressuposto existencial de que estas estão abrindo porque “*existe uma demanda*” (Entrevista, L. 980). Ademais, a participante (1), diante do seu entendimento do papel da escola pública, reverberou um discurso de igualdade de acesso à educação e afirmou que a oferta do ensino de inglês é para que os alunos da

escola pública também tenham a oportunidade de ter o conhecimento de uma outra língua: “*então, nós queremos ofertar pra que todos tenham essa oportunidade*” (Entrevista, L. 986). Desse modo, o idioma escolhido foi a LI porque o município adquiriu um sistema de livros didáticos (*Aprende Brasil*, do grupo Positivo) no qual “*já vem o inglês, então, essa é uma das opções*” (Entrevista, L. 1056).

Já, a participante (2) de Pato Branco (PR) recorreu a um discurso informado na ideologia do inglês como língua global, afirmando que é a LI, que a nível mundial “*abre bastante oportunidades*” (Entrevista, L. 1060), e também informado na ideologia instrumentalista do inglês ao afirmar que é a LI que tem força quando se pensa “*a nível de competição, de mercado de trabalho, de lá na frente*” (Entrevista, L. 1062), visto que tal discurso “*expressa uma percepção do idioma atrelada a seu valor associado ao desenvolvimento, à modernização e ao avanço econômico*” (Passoni, 2018, p. 70).

Dito isso, assim como no município de Francisco Beltrão (PR), ainda não houve concurso público para professores (as) de LI para crianças no município de Pato Branco (PR). A participante (2) afirmou que existe “*a intenção de fazer um concurso público*” (Entrevista, L. 1084), mas é necessária uma formação específica - que até o momento da entrevista parecia não estar muito bem definida - a qual não pode ser somente um curso “*em uma escola de idiomas*” (Entrevista, L. 1086). Deve haver a comprovação por meio de “*uma prova de proficiência*” (Entrevista, L. 1092) e/ou é preciso haver um curso de licenciatura (como Letras-Inglês) agregado “*à pedagogia ou ao magistério por causa da questão de documentação*” (Entrevista, L. 1089).

Além disso, a participante (2) de Pato Branco (PR) destacou ainda que a formação de professores “*é uma dificuldade bem grande*” (Entrevista, L. 1094) e fez um apelo à universidade local “*em relação de conseguir habilitar esses profissionais que saem da licenciatura de Letras-Inglês pra trabalho também nas séries iniciais*” (Entrevista, L. 1090-1091), porque se o profissional é formado com a habilitação para essa faixa etária específica, “*ele poderia ter, específico, apenas o diploma de licenciatura*” (Entrevista, L. 1106). Por fim, a participante (1) de Pato Branco (PR) acrescentou que é preciso regulamentar o plano porque ainda não há os profissionais de LI no plano do município.

A este respeito, não é possível deixar de mencionar que os dois municípios do Oeste Catarinense realizaram concursos para a contratação destes profissionais, mas exigiram somente a formação em Letras/Inglês. Ou seja, a exigência da formação específica em Pedagogia e/ou Magistério não impediu os municípios da região de abrirem concursos para professores de Inglês para crianças. Diferentemente dos municípios do sudoeste paranaense, nos quais fica evidente que, para a realização de um concurso, há a exigência também de uma habilitação para a faixa etária específica que ainda não é ofertada nos cursos de licenciatura.

Diante disso, referindo-se ao momento ideal para aprender uma língua adicional, a participante (1) de Pato Branco (PR) reverberou um discurso acadêmico, em que estão implícitas vozes de teorias cognitivistas, nas quais os especialistas afirmam que quanto mais cedo, mais facilidade a criança tem para assimilar os idiomas. Também, evocaram a voz de quem vive a sala de aula, especialmente quando a participante (2) comparou a alfabetização de crianças com a alfabetização de adultos na Educação

de Jovens e Adultos e, salientando que existem metodologias diferentes, afirmou que na questão da aprendizagem “*é uma diferença, assim, bem grande*” (Entrevista, L. 958). Ainda, ao evocar a voz de mãe - quando compara seu aprendizado de inglês e sua capacidade de assimilação/memorização com a de seu filho, que já estuda inglês - se dá conta de como ele tem facilidade, pois “*pra ele (falar inglês) é uma coisa simples*” (Entrevista, L. 1003). Além disso, também remetendo ao desenvolvimento linguístico da criança, a participante (1) de Pato Branco (PR) acrescentou que “*ele consegue já pensar, falando*” (Entrevista, L. 1004), o que reforça o pressuposto existencial de que é simples para a criança aprender uma segunda língua, enquanto que para um adulto pode ser muito difícil ser alfabetizado, o que pode remeter à HPC.

Em resposta sobre as condições ideais para a oferta do ensino de LAC nas escolas públicas brasileiras, as falas das participantes (1 e 2) de Pato Branco (PR) reverberaram um discurso legal e um pressuposto existencial de que “*é no currículo mesmo*” (Entrevista, L. 1010), o que corresponde à LI como disciplina no currículo e não somente como parte diversificada dele. Também utilizaram a metáfora de que há um longo caminho a ser trilhado, no qual o ensino de LI para crianças encontra-se em meio a anseios, busca e intenção “*pra tentar igualar um pouquinho a rede privada com a rede pública*” (Entrevista, L. 1024). Da reverberação desse discurso de igualdade de acesso à educação, é possível inferir um pressuposto existencial de que é a inserção do ensino de LAC no currículo que possibilita a abertura de concurso público, de plano de carreira e de formação de docentes para essa realidade, de modo a garantir que se tenha continuidade, visto que, de fato, “*se é políticas públicas voltadas a uma gestão apenas, termina esta gestão, você não tem continuidade dela*” (Entrevista, L. 1019).

No que tange às consequências ou aos impactos no desenvolvimento das crianças, relacionados à implementação do ensino de LI, contrapondo discursos sustentados na ideologia instrumentalista do inglês a discursos educacionais de desenvolvimento integral do indivíduo, a participante (2) de Pato Branco (PR) defendeu que proporcionar uma oportunidade igualitária para as crianças pode ajudá-las não somente no nível da “*competitividade de mercado, mas de desenvolvimento intelectual, de desenvolvimento pessoal*” (Entrevista, L. 1152), pois, para jogar no computador ou para baixar algo no celular, a maioria das palavras são em inglês e o idioma está constantemente presente.

Além disso, apoiou-se em um pressuposto de valor de que estudar outra cultura/língua ajuda o indivíduo a sair da “*caixinha*” (Entrevista, L. 1161), metáfora essa semelhante à expansão dos horizontes, que remete também à formação humana no sentido de expansão do indivíduo, já que “*a gente não é feito em forma e em série, todos iguais*” (Entrevista, L. 1163).

Ainda, afirmando que a questão da LI é vista em entrevistas de trabalho, em programas de mestrado e doutorado, bem como em concursos públicos – “*lá vem a perguntinha, você conhece, você tem domínio, você sabe escrever, você sabe ouvir pelo menos, você compreende...*” (Entrevista, L. 1168) - a participante (2) de Pato Branco (PR) reverberou um discurso de igualdade de acesso à educação e também um discurso informado na ideologia instrumentalista do inglês, nos quais evidencia sua preocupação com a garantia de condições de igualdade, pois a criança da escola pública “*vai chegar lá na frente, ele vai competir com uma mesma vaga, uma mesma oportunidade que um outro aluno*” (Entrevista, L. 1171).

Por fim, recorrendo ao uso de uma metáfora, declarou que tem noção de que o fruto (ou os resultados) desse trabalho será colhido futuramente. “*Talvez, não vai ser em 3, 4 anos*”, mas “*daqui 10, 15 anos*” (Entrevista, L. 1174). Desse excerto é possível inferir um pressuposto existencial, de que os resultados dessa PLE, assim como os de outras políticas educacionais, são vistos a longo prazo.

Desse modo, até o momento da entrevista, ainda não havia sido criado nenhum documento pelo município, pois é necessária toda uma adequação curricular, mas há a intenção de se criar uma legislação específica para regulamentar a oferta do ensino de LI nos anos iniciais do EF.

Nesse sentido, a participante (1) de Pato Branco (PR) afirmou que “*vai ter uma legislação*” (Entrevista, L. 1068), “*mas, há todo um processo...*” (Entrevista L. 1071). “*A legislação, ela permite, mas você tem que se adequar dentro daqueles parâmetros*” (Entrevista, L. 1074). Assim, por trabalharem junto ao núcleo estadual de educação (SEED), os projetos político-pedagógicos do município devem ser atualizados e aprovados pelo núcleo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, como avanços das PLE o estudo identificou que até 2021, três dos quatro municípios em foco já ofertavam o ensino de ao menos uma LAC, enquanto que um município, previa a inclusão de uma LAC no ano seguinte, com a intenção de garantir igualdade de acesso à educação e ao desenvolvimento integral das crianças das escolas públicas municipais. Para tanto, os três municípios que oferecem LAC desenvolveram documentos locais para subsidiar suas práticas e também reconheceram, nas práticas, que o ensino de LAC impacta no desenvolvimento humano da criança.

Quanto às limitações das PLE em foco, a pesquisa concluiu que muitas delas estão relacionadas a como os contextos das práticas dos municípios lidam com as demandas de ensino dos idiomas, tais como: a predominância exclusiva do ensino de LI como língua adicional, a tendência de contradição entre o ILF e a influência do falante nativo e a ideologia do monolinguismo nos textos e discursos, bem como a falta de professores capacitados e de material adequado, a baixa carga horária de ensino e o grande número de estudantes por turma, a burocracia na elaboração dos documentos e o desconhecimento sobre o funcionamento da PL. Diante disso, apesar do reconhecimento de sua importância no desenvolvimento de documentos locais, as práticas ainda revelam poucos avanços, especialmente pelo fato de que o ensino de LAC não compõe, como disciplina, a Matriz Curricular da educação infantil e dos anos iniciais do EF.

Tais resultados têm potencial para contribuir com a definição de uma agenda de difusão do ensino dos diferentes idiomas e com a respectiva formação de professores, oferecendo subsídios para elaboração das PLE sob este escopo.

REFERÊNCIAS

- BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). (2018). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola.
- BLACKLEDGE, A. (2000). Monolingual ideologies in multilingual states: language, hegemony and social justice in Western liberal Democracies. *Estudios de Sociolingüística*, Ciudad de México, 1 (2).
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. (1992). *Reforming education and changing social schools*. London: Routledge.
- BRASIL, MEC/CONSED/UNDIME. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2018). *Educação é a Base*. Brasília.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9394.
- CANAGARAJAH, S. (2017). *Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces*. New York: Springer, 2017.
- EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V.C.; MOURA, S. (2021) Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para a educação plurilíngue. In: Santos, A. R. J.; Araújo, A. L.; Tiroli, L. G. (Eds.). *Ensino, Currículo e Formação Docente: Vínculos, Conexões e Questões da Atualidade* (pp. 32-47). Londrina: Madrepérola.
- FAIRCLOUGH, N. (2001) *Discurso e Mudança Social*. Tradução de Izabel Magalhães. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge.
- FORTES, L. (2017) Sentidos de legitimação do ensino bilíngue Português-Inglês: efeitos do discurso institucional. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 1, p. 104-120, 2017.
- GAL, S. (2006). Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. In: Mar-molinero, C.; Stevenson, P. (Ed.). *Language ideologies, policies and practices: language and the future of Europe*. (p. 13-27). New York: Palgrave Macmillan.
- GARCIA, M. V. C. et. al. (2016). *Anais do Seminário Iberoamericano de Diversidade Linguística*. Brasília: IPHAN.
- GIMENEZ, T. (2013). A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: Nicolaidis, C.; Silva, K. A.; Tílio, R.; Rocha, C. H. (Org.). *Política e Políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores.
- HALL, S. (1997). *The Work of Representation*. In: Hall, S. (Org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University.
- JOHNSTON, R. et al. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In: Enever, J. et al. *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. (p. 31-41). UK: Garnet Publishing.
- JORDÃO, C. M. (2014); ILA ILF ILE ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 14(1), 13–40.
- KAWACHI-FURLAN, C. J. ; ROSA, M.M. (2020). Mitologia Do Ensino-Aprendizagem De Inglês Para crianças”. *REVISTA ESTUDOS EM LETRAS*, 1(1), 7-20.
- LAGARES, X. C. (2018). *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola.
- LEMO, K. O. (2022). *Por uma educação linguística crítica: um estudo sobre política linguística educacional de línguas adicionais para crianças no sudoeste paranaense e no oeste catarinense*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.
- LENNEBERG, E. H. (1969). On explaining language. *Science*, 164 (3880), 635-643.
- LÔPO RAMOS, A. A. (2021) Língua adicional: um conceito “guardachuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 13 (1), 233–267.

- MAINARDES, J. (2006). Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de política educacional. *Revista Educação Social*, 27 (9), 47-69.
- MAHER, T. M. (2013). Ecos de Resistência: políticas Linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: Nicolaidés et al. (Org.) *Políticas e Políticas Linguísticas*.(p.117-134). Campinas, SP: Pontes Editores.
- MCKINNEY, C. (2017). *Language and Power in Post-Colonial Schooling: Ideologies in Practice*. London/New York: Routledge .
- MEGALE, A.; EL KADRI, M. (2023). *Escola bilíngue: e agora? (Trans)Formando saberes na Educação de professores*. São Paulo: Fundação Santillana.
- 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.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (2019). *Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem*. Ferraz, D. M. F.; Kawachi-furlan, C.J. (eds). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. (p.244-258). São Paulo: Pimenta Cultural.
- MELO, M. C. R. (2019). “Quanto mais cedo, melhor?”: Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. *PERcursos Linguísticos*, 9 (1), 78-88.
- OLIVEIRA, G. M. (2000). Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: Moura; E. S. (Org.). *O direito à fala? A questão do preconceito linguístico*. (p. 1-9). Florianópolis: Insular.
- OLIVEIRA, L. C., & HÖFLING, C. (2021). Bilingual education in Brazil. In K. Raza, C. Coombe & D. Reynolds (Eds.), *Policy development in TESOL and Multilingualism: Past, present and the way forward* (pp. 25-37). Springer.
- PASSONI, T. P. (2018). *O programa inglês sem fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- PERSSON, E.; MORETO NETO, L. (2015). *A Ideologia da Burocracia: Rediscutindo o Argumento Tragtenberguiano*. Conferência XXXIX Encontro da ANPAD. Belo Horizonte, v. 1.
- PINTO, J. P. (2014). *Contradições e hierarquias nas ideologias linguísticas do conselho nacional de imigração*. *Domínios de Lingu@Gem*, 8 (1).
- ROCHA, C. H. (2007). *O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões*. *DELTA*, São Paulo, 23 (2).
- ROCHA, C. H. (2019). *Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue*. *DELTA*, São Paulo, 35 (4).
- RODRIGUES, F. C. (2018); *A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo*. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. 42 (1).
- SATO, D. T. B.; JÚNIOR, J. L. R. B. (2013). *Contribuições da Análise de Discurso Crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães*. Coleção *linguagem e Sociedade*. Editora Pontes.
- SEVERO, C. G. (2020). *Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações*. *Travessias interativas*, 10 (22).
- SILVA, D. B. (2012). *A Ideologia Colonialista No Discurso Multicultural*. *Anais Da 2ª Jornada Internacional De Estudos Do Discurso e 1º Encontro Internacional Da Imagem Em Discurso*.
- SHOHAMY, E. (2007) *Language tests as language policy tools*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(1).
- WALSH, C. (2009) *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-43.