



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCELLA BORDINI

**CONFIGURAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE
INGLÊS PARA CRIANÇAS:
UM ESTUDO GLOCAL MEDIADO PELAS PERSPECTIVAS
DE RESPONSÁVEIS LEGAIS**

Londrina
2026

MARCELLA BORDINI

**CONFIGURAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE
INGLÊS PARA CRIANÇAS:
UM ESTUDO GLOCAL MEDIADO PELAS PERSPECTIVAS
DE RESPONSÁVEIS LEGAIS**

Tese de doutorado apresentada à Universidade
Estadual de Londrina - UEL, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert
Assunção Tonelli

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

B729c Bordini, Marcella.
Configurações curriculares para o ensino de inglês para crianças : um estudo glocal mediado pelas perspectivas de responsáveis legais / Marcella Bordini. - Londrina, 2026.
265 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.
Inclui bibliografia.

1. ensino fundamental I; inglês para crianças; currículo; glocalização - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

MARCELLA BORDINI

**CONFIGURAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE
INGLÊS PARA CRIANÇAS:
UM ESTUDO GLOCAL MEDIADO PELAS PERSPECTIVAS
DE RESPONSÁVEIS LEGAIS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Orientadora Dra. Juliana Reichert
Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof. Dr. Alex Alves Egido
Universidade Estadual do Paraná
(UNESPAR)

Profa. Dra. Helena Vitalina Selbach
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Londrina, ____ de _____ de 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de cursar o doutorado na UEL, local que me acolheu de braços abertos e foi e ainda é meu local preferido, desde que vim à Londrina em 2007. Bons tempos! O que fica é a memória de ótimos momentos com amigos e com os professores maravilhosos que conheci.

Agradeço imensamente a minha professora orientadora Juliana Reichert Assunção Tonelli, que apesar de todos os percalços, nunca desistiu de mim, pelo contrário, incentivou-me em meio à tempestade; esteve ali sempre presente para o que eu precisasse. Suas contribuições foram a mola propulsora para que eu chegasse até aqui! Muito obrigada professora!

Agradeço à banca examinadora deste trabalho composta pelo prof. Dr. Alex Alves Egido, pela profa. Dra. Helena Vitalina Selbach, pela profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira e pela profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão, por toda a contribuição oferecida a mim para a melhoria do texto. Muito obrigada!

Agradeço a todos os professores com os quais eu tive contato, durante o doutorado, especialmente à professora Esther Gomes de Oliveira, que me auxiliou na produção de um texto para a disciplina de Gramática e Argumentação e para posterior publicação em revista de renome, à professora Fabiane Altino, por compartilhar seus conhecimentos sobre a História do Português do Brasil, à professora Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, por toda a paciência na colaboração na produção de um capítulo de livro, à professora Elaine Mateus, pelas aulas de Práticas Sociais de (Trans)formação de Professores de Línguas, à professora Telma Nunes Gimenez, pelas aulas sobre Comunicação Transnacional e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e por ter sido minha primeira orientadora! Aprendi muito e levarei em meu coração todos os ensinamentos e o exemplo de garra e determinação.

Agradeço ao meu mais fiel companheiro de todas as horas, César, por não me fazer desistir, mesmo que a vontade fosse grande. Só quero que saiba que estaremos para sempre unidos, caminhando em busca de nossos objetivos. Eu te amo! Obrigada por sempre segurar a minha mão quando eu mais precisei e nunca soltá-la, na certeza de que eu seria capaz de concluir mais este ciclo com êxito. Agradeço aos meus pais, por todo o suporte, mesmo distantes, fizeram-se solícitos e compreensivos. Logo estaremos juntos! Agradeço ao meu amigo Marcos, por todas as vezes em que compreendeu que eu não estava bem e me estendeu uma mão amiga ou me deu um abraço quando era necessário chorar. Sem você, o arco-íris não teria cor. Muito obrigada! Agradeço ao meu amigo Alifer, por todos os momentos de risada e de apoio um ao outro na prefeitura de Ibiporã. Agradeço ao meu amigo Michel, por todo o apoio no trabalho, e principalmente, nos estudos. Muito obrigada pelas palavras de incentivo e motivação que você me deu durante todo este tempo! Agradeço a minha irmã Lya, que me auxiliou muito quando mais precisei e que esteve sempre por perto para me socorrer. Obrigada por tudo sempre!

...depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2010, p. 150).

BORDINI, Marcella. **Configurações curriculares para o ensino de inglês para crianças**: um estudo glocal mediado pelas perspectivas de responsáveis legais. 2026. 265f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

É ampla a gama de estudos que se ocupa do ensino de inglês para crianças (Brossi, 2022; Chaguri; Tonelli, 2013, 2019; Costa, 2022; Egido; Tonelli; Costa, 2023; Seccato; Kieling; Selbach; Tonelli, 2024; Selbach; Tonelli, 2022; Tonelli; Selbach; Kawachi-Furlan, 2025; Tonelli, 2023, para citar alguns). De acordo com um mapeamento realizado pela pesquisadora entre os anos de 2013 a 2023, observa-se a escassez de pesquisas que abordam o ensino de inglês para crianças e a questão do currículo. Como lacuna de pesquisa, com base na tese de Brossi (2022), identificamos a necessidade de incluir os responsáveis legais de estudantes (Balbino; Moraes, 2023) matriculados na instituição de ensino pública municipal onde a pesquisadora atua enquanto professora de língua inglesa para crianças, a fim de analisar suas perspectivas no que concerne uma propositura de organização curricular para os anos iniciais do ensino fundamental. Defendemos a tese de que as perspectivas dos responsáveis legais podem contribuir para uma organização curricular dos anos iniciais do EFI, a partir das teorias do currículo (Bobbitt, 1918; Freire, 1970; Giroux, 1983; Silva, 2010). Esta pesquisa é de natureza qualitativa e com seu escopo no bojo da linguística aplicada. Seu objetivo é identificar, a partir de um Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022), possibilidades de organização de um currículo para uma educação linguística pós-crítica (Silva, 2010). Os participantes da pesquisa são os responsáveis legais pelos alunos matriculados na instituição de ensino “Professor Carlos Augusto Guimarães” no município de Ibiporã/PR, que está localizado na região Norte paranaense, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo a atender suas necessidades locais (Robertson, 1994, 1995). Para tanto, foram utilizados três instrumentos para a geração de dados, a saber: a) questionário semiestruturado; b) entrevista semiestruturada de forma presencial e; c) grupo focal com os pais/responsáveis organizado de forma online. Os dados foram analisados por meio das lentes da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1977, 2016), com base na organização de Sousa e Santos (2020) e enquadrados em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais, por meio da exploração dos dados, são categorizadas em novos agrupamentos, que contribui para a conclusão do estudo. Os resultados desta pesquisa indicam que os participantes caminham na mesma perspectiva do documento-base (Tonelli *et al.*, 2022), principalmente quando compreendem que a língua inglesa possibilita o acesso a novas culturas, concordando com a premissa da ludicidade para o ensino de língua inglesa com crianças, além de apoiarem questões de raça e etnia como integrantes do currículo e os aspectos de gênero e sexualidade. Apesar de alguns responsáveis legais se preocuparem com a realidade da criança vivida no presente, a visão de futurismo da língua, conectada ao mercado de trabalho e a melhores condições profissionais é ainda consensual no grupo analisado.

Palavras-chave: ensino fundamental I; inglês para crianças; currículo; glocalização; perspectivas dos responsáveis legais.

BORDINI, Marcella. **Curricular settings to English teaching to children: a glocal study mediated by legal guardians' perspectives.** 2025. 265p. Doctoral Dissertation (Doctorate in Language Studies) – Language Centre and Human Sciences, State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

There is a wide range of studies that deal with English teaching to children (Seccato; Tonelli; Selbach, 2022; Brossi, 2022; Kieling; Selbach; Tonelli, 2024; Tonelli, Selbach; Kawachi-Furlan, 2025; Tonelli, 2023; Chaguri; Tonelli, 2013, 2019; Egido; Tonelli; Costa, 2023; Costa, 2022, to name a few). According to a mapping carried out by the researcher between 2013 and 2023, there is a scarcity of research that address the teaching of English with children and the issue of curriculum. As a research gap, based on Brossi's dissertation (2022), I identify the need to include the children's legal guardians (Balbino; Moraes, 2023) enrolled in the municipal public educational institution where the researcher works as an English language teacher with children, to analyze their perspectives regarding a proposed curricular organization for the initial grades of elementary school I. We defend the argument that the legal guardians' perspectives can contribute to a curricular organization of the elementary school, departing from the curriculum theories (Bobbitt, 1918; Freire, 1970; Giroux, 1983; Silva, 2010). This is qualitative research inserted in the Applied Linguistics scope. Its aim is to identify, from a base-Document (Tonelli *et al.*, 2022) possibilities for a curriculum organization for a post-critic linguistic education (Silva, 2010). The participants of this research are children's legal guardians enrolled in the educational institution "Professor Carlos Augusto Guimarães" in the municipality of Ibiporã/PR, which is located in the northern region of Paraná, with a focus on the initial grades of elementary school, so that it meets their glocal needs (Robertson, 1994, 1995). To this end, three instruments were used to generate data, namely: a) a semi-structured questionnaire sent via "google forms" containing 21 questions in August of 2023, b) a semi-structured face-to-face interview carried out in August and September of 2023, and c) a focus group with parents, carried out remotely in September 2024. The data were analyzed through the lens of Bardin's Content Analysis (CA) (1977, 2016), lined on the organization made by Sousa and Santos (2020) and classified into initial, intermediate, and final categories, which, through exploration of the material, are categorized into new groupings, contributing to the conclusion of the study by the researcher. The results of this research indicate that the participants follow the same perspective of the base-Document (Tonelli *et al.*, 2022), especially when they understand that the English language enables access to new cultures, agreeing with the premise of playfulness for teaching English to children, in addition to supporting issues of race and ethnicity as part of the curriculum and aspects of gender and sexuality. Although some parents are concerned about the reality of the child's current life, the futuristic vision of the language, connected to the job market and better professional conditions, is consensual in the analyzed group.

Keywords: initial grades of elementary school; English for children; curriculum; glocalization; families perspectives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Língua adicional: um conceito guarda-chuva	21
Figura 2 – Município de Ibiporã e seus limites geográficos	25
Figura 3 – Material do 1º ano do EFI utilizado em Ibiporã/PR	144
Figura 4 – Unidade 1 do livro Step by Step do 1º ano do EFI	146
Figura 5 – Abertura da unidade 9 (Professions)	147
Figura 6 – Materiais utilizados nos 2º, 3º e 4º anos do EFI em Ibiporã/PR	148
Figura 7 – Exemplos de atividades presentes na unidade 1 do 2º ano do EFI de Ibiporã/PR	150
Figura 8 – Abertura da unidade 2 do 2º ano do EFI de Ibiporã/PR	151
Figura 9 – Unidade 11 do material apostilado do 2º ano do EFI de Ibiporã/PR	152
Figura 10 – Unidade 7 do material apostilado do 3º ano do EFI	154
Figura 11 – Unidade 9 do material apostilado do 3º ano do EFI	155
Figura 12 – Unidade 6 (Is it a ball?) do material apostilado do 4º ano do EFI	157
Figura 13 – Unidade 5 (She is hungry and tired) do material apostilado do 4º ano do EFI	157
Figura 14 – Unidade 8 (I can swim well) do material apostilado do 4º ano do EFI	158
Figura 15 – Unidade 16 (Different cultures) do material apostilado do 4º ano do EFI	158
Figura 16 – Material apostilado do 5º ano do EFI utilizado em Ibiporã/PR	159
Figura 17 – Unidade 3 (He is a firefighter) do material apostilado do 5º ano do EFI	160
Figura 18 – Unidade 11 (Let's guess the countries) do material apostilado do 5º ano do EFI	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Conteúdo presente no documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa	64
Quadro 02 - Levantamento das pesquisas internacionais realizadas sobre língua inglesa nos anos iniciais e currículo (2015-2025).....	70-71
Quadro 03 - Levantamento das pesquisas nacionais realizadas sobre língua inglesa nos anos iniciais e currículo (2013-2023).....	80-83
Quadro 04 - Representação do enfoque das teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas do currículo	97
Quadro 05 - A sequência técnica da AC	112
Quadro 06 - Questionário aplicado aos responsáveis legais.....	116-18
Quadro 07 - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos responsáveis legais pelas crianças	119
Quadro 08 - Perguntas norteadoras do grupo focal com os responsáveis legais.....	122
Quadro 09 - Características dos participantes da pesquisa	129-30
Quadro 10 - Quadro teórico-metodológico da pesquisa	132-33
Quadro 11 - Objetivos específicos da tese e as respectivas perguntas de pesquisa	134
Quadro 12 - Unidades de registro da resposta à questão 12 do Google Forms	135
Quadro 13 - Unidades de registro da resposta à questão 13 e 14 do “Google Forms”	139
Quadro 14 - Unidades de registro da resposta à questão 18 do instrumento questionário (Na sua opinião, quais assuntos poderiam ser abordados nas aulas de inglês?)	141
Quadro 15 - Unidades de registro da resposta à questão 20 do “Google Forms”	143
Quadro 16 - Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 1º ano do EFI	145

Quadro 17 - Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 2º ano do EFI	149
Quadro 18 - Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 3º ano do EFI	153
Quadro 19 - Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 4º ano do EFI	156
Quadro 20 - Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 5º ano do EFI	160
Quadro 21 - Unidades de registro das entrevistas realizadas com os responsáveis legais.....	162
Quadro 22 - Categorias iniciais das entrevistas com os responsáveis legais.....	163
Quadro 23 - Categorias intermediárias das entrevistas com os responsáveis legais.....	164
Quadro 24 - Categorias finais da análise de conteúdo (AC) das entrevistas.....	165
Quadro 25 - Unidades de registro do grupo focal com os responsáveis legais.....	170
Quadro 26 - Categorias iniciais presentes no grupo focal com os responsáveis legais.....	170
Quadro 27 - Categorias intermediárias relativas ao grupo focal.....	171
Quadro 28 - Categorias finais da análise de conteúdo do grupo focal	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EFI	Ensino fundamental I público
LA	Língua adicional
LI	Língua inglesa
LIC	Língua inglesa para crianças

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A OFERTA E A DEMANDA DO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	19
2.1	O CONCEITO DE LÍNGUA ADICIONAL E O CONCEITO DE GLOCAL....	19
2.2	O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO MUNDO...	32
2.2.1	O Ensino de Inglês para Crianças e o Caso da África.....	32
2.2.2	O Ensino de Inglês para Crianças e o Caso da Ásia.....	39
2.2.3	O Ensino de Inglês para Crianças nas Ilhas do Pacífico.....	44
2.2.4	O Ensino de Inglês para Crianças e o Caso da Europa.....	46
2.2.5	O Ensino de Inglês para Crianças e o Caso da América do Sul.....	50
2.3	O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO BRASIL.....	55
2.3.1	Um Documento Orientador para o Ensino de LIC não Oficial: o Documento-Base	55
2.3.2	Síntese Crítica das Pesquisas – do Contexto Internacional ao Contexto Nacional	66
3	CURRÍCULO: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS	69
3.1	MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO E LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: RESULTADO DOS ESTUDOS.....	69
3.1.1	Pesquisas Internacionais Sobre a Temática “Currículo e Língua Inglesa para Crianças”	69
3.1.1.1	Discussão sobre as pesquisas internacionais que abordam a temática “Currículo e Língua Inglesa para crianças”	72
3.1.2	Pesquisas Nacionais sobre a Temática “Currículo e Língua Inglesa para Crianças”	79
3.1.2.1	Discussão sobre as pesquisas nacionais que abordam a temática “currículo e língua inglesa para crianças”	83
3.2	TEORIAS TRADICIONAIS, TEORIAS CRÍTICAS E TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO: PARA ALÉM DO SEU CONCEITO	89

4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	106
4.1	QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS.	107
4.2	ESCOPO, NATUREZA DA PESQUISA E MÉTODO DE ANÁLISE.....	109
4.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.	114
4.4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO	115
4.5	O INSTRUMENTO ENTREVISTA.	118
4.6	O INSTRUMENTO GRUPO FOCAL.....	120
4.7	CONTEXTO DA PESQUISA.	123
4.7.1	Histórico do Município.	123
4.7.2	História da Instituição de Ensino Investigada.	124
4.7.3	Diagnóstico do Perfil Socioeconômico da Comunidade Escolar.	125
4.8	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	129
4.9	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	132
5	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	134
5.1	ANÁLISE DOS DADOS GERADOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO.	135
5.2	ANÁLISE DOS DADOS GERADOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS.....	143
5.2.1	O Material Didático Apostilado, utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã/PR.....	144
5.3	ANÁLISE DOS DADOS DO GRUPO FOCAL	170
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS.....	183
	APÊNDICES.....	195
	APÊNDICE A - TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	196
	APÊNDICE B - Questionário semiestruturado aos pais/responsáveis	198
	APÊNDICE C-Roteiro de entrevista com os pais/responsáveis.	200
	APÊNDICE D - Transcrição das entrevistas.....	202
	APÊNDICE E - Perguntas norteadoras do grupo focal.....	239
	APÊNDICE F-Transcrição do grupo focal.....	240

ANEXOS.	246
ANEXO A - Aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.....	247
ANEXO B - Dados gerados por meio do questionário.	248

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os estudos na área de ensino de inglês para crianças (LIC). Alguns se pautam em temas como a implantação¹ e a implementação² do inglês no ensino fundamental I (EFI) (Ávila, 2019; Gini, 2017; Mello, 2013), políticas para o ensino da língua inglesa (LI) (Brossi, 2022; Chaguri; Tonelli, 2013, 2019; Vicentin, 2013;), as relações na escola (Tanaca, 2017), reflexões sobre a educação linguística em língua inglesa com crianças (Tonelli, 2023), dentre outros.

Embora seja amplo o leque de estudos que aborda a LIC no Brasil, identificamos, a partir de nossas leituras e, principalmente da leitura da tese de Brossi (2022), uma lacuna de pesquisa a ser explorada: a necessidade de incluir a comunidade dos responsáveis legais pelas crianças matriculadas em instituições de EFI. Neste sentido, as observações de Brossi (2022), ancoradas no contexto pandêmico onde vivíamos na época, sugerem a aproximação da comunidade de pais e responsáveis pelas crianças.

A segunda etapa onde íamos nos aproximar da comunidade de pais e familiares das crianças das escolas de EFI, além das professoras pedagogas, que atuam diretamente com as professoras de inglês **foram adiadas devido ao contexto da pandemia de covid-19** que enfrentamos desde 2020 (Brossi, 2022, p. 176)³.

Este estudo, portanto, visa contribuir para preencher esta lacuna, à medida em que outras vozes são ouvidas, não somente a dos professores de LIC (Vicentin, 2013), mas a dos responsáveis legais (Balbino; Moraes, 2023), a fim de ocuparem seu papel enquanto cidadãos de forma socialmente democrática por meio de suas perspectivas no que concerne uma organização curricular para os anos iniciais do EFI. Os resultados deste estudo podem amparar uma análise de quais são as demandas da sociedade referentes ao ensino de LIC e de que forma este pode ocorrer localmente, estendendo-se para outras municipalidades do país.

Em estudos comparativos sobre a participação dos responsáveis legais na aprendizagem infantil, Sayers *et al.* (2021) investigaram as percepções de

¹A implantação refere-se a iniciar alguma coisa, por exemplo uma lei municipal para o ensino de inglês para crianças (EIC).

²A implementação refere-se à execução de uma lei para o EIC, é pô-la em prática.

³Todos os grifos são de nossa responsabilidade e apontam para alguma ênfase num determinado tópico.

professores ingleses e suecos sobre o papel das famílias no aprendizado de números. As autoras identificaram que, embora ambos os contextos valorizem a colaboração entre escola e família, há diferenças culturais no modo como os professores compreendem a atuação dos pais, sobretudo quanto à criação de um ambiente doméstico rico em experiências numéricas. Essa constatação reforça a relevância de considerar as especificidades culturais e contextuais — como as dimensões glocais — ao pensar a organização curricular no ensino de línguas para crianças. Neste caso, o ensino de matemática serve como parâmetro para o ensino de línguas.

A concepção de ensino para crianças vem sendo discutida por meio de diversas realidades situadas no contexto em questão. Com base em Tonelli (2023), que apresenta uma reflexão sobre o que significa o ensino de uma língua para crianças, a autora coloca em discussão o conceito de educação linguística com crianças. Sendo assim, nesta pesquisa, ainda que não seja esta a concepção adotada, por vezes, referimo-nos ao termo como forma de mencioná-lo no âmbito das discussões mais recentes. Embora reconheçamos o conceito de educação linguística em discussões recentes, optamos, para fins deste estudo, pela nomenclatura 'ensino de inglês para crianças' (LIC), por alinhar-se a práxis do contexto investigado.

Posto isso, retomamos Rajagopalan (2013), para quem não somente os especialistas da área da linguística aplicada devem participar da política, e sim, todo e qualquer cidadão tem o direito e o dever de se envolver de expressar suas opiniões, de ser ouvido, respeitado e consultado, independentemente do seu grau de escolaridade ou seu campo de atuação profissional.

Enquanto professora estatutária de LIC há 11 anos pela Prefeitura Municipal de Ibiporã, no estado do Paraná, e há dez anos na escola “Professor Carlos Augusto Guimarães”, instituição escolar foco desta pesquisa, localizada na região Central da cidade e, diante das limitações identificadas na estrutura curricular vigente, pautada eminentemente em conteúdos de natureza lexical e descontextualizada e, atualmente, nutrida por um sistema apostilado de ensino de Londrina, percebemos a necessidade de incluir de forma democrática à visão dos responsáveis legais dos alunos para que pudessem contribuir para uma possível organização curricular para o EFI, que atendesse às necessidades glocais (Robertson, 1994, 1995) de sua comunidade. A questão do termo *glocal* é abordada na seção 1, subseção 1.1 e tem como seu principal expoente o autor já mencionado.

Defendemos a tese de que as perspectivas dos responsáveis legais

podem contribuir para uma organização curricular dos anos iniciais do EFI, a partir das teorias do currículo (Bobbitt, 1918; Freire, 1970; Silva, 2010; Landulfo, 2022; Sacristán, 2013), pois conforme exposto, é preciso fornecer espaço para pessoas de qualquer nível de escolarização emitir suas opiniões acerca de determinado tema, a fim de participar democraticamente de questões sociais, além de servir como exemplo para outras municipalidades em nível nacional. Nesse sentido, o presente estudo é norteado pela seguinte questão investigativa: Em quais aspectos os responsáveis legais das crianças matriculadas na instituição de ensino “Professor Carlos Augusto Guimarães”, da cidade de Ibiporã/PR contribuem para uma organização curricular dos anos iniciais do ensino fundamental a partir das teorias do currículo?

Como objetivo geral da pesquisa, pretendemos, a partir do Documento-base⁴, identificar possibilidades de organização de um currículo para o ensino de inglês junto aos responsáveis legais dos alunos matriculados na instituição de ensino “Professor Carlos Augusto Guimarães” na cidade de Ibiporã/PR, sob a perspectiva das teorias do currículo.

Com vistas a atingir tal objetivo, seguimos para a pergunta de pesquisa: Em quais aspectos os responsáveis legais das crianças matriculadas na instituição de ensino “Professor Carlos Augusto Guimarães”, da cidade de Ibiporã/PR contribuem para uma organização curricular dos anos iniciais do ensino fundamental a partir das teorias do currículo?

No que se referem aos objetivos específicos, propomos três:

- a) analisar quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículo de inglês do EFI público;
- b) identificar que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo;
- c) comparar como as visões dos responsáveis legais se relacionam com os currículos existentes e as vozes da academia.

Esta tese está organizada em quatro seções, a saber: na seção 1, intitulada “A oferta e a demanda do ensino de inglês para crianças” trata-se de como tem sido ensinar esta língua para os pequenos aprendizes no mundo e no Brasil, mais especificamente. A abordagem da seção foca em alguns países dos continentes

⁴Este é explicitado na seção 1, subseção 1.3.1, com destaque para as suas características.

africano, asiático e as ilhas do Pacífico, europeu e a América do Sul como um todo. Nesta também é abordado o contexto brasileiro e como se configura o ensino de LIC em território nacional.

Na seção 2, intitulada “Currículo: questões epistemológicas e ensino de inglês para crianças” apresentamos as teorias tradicionais do currículo (Bobbitt, 1918), as teorias críticas (Freire, 1970; Apple, 1979; Giroux, 1983) e as teorias pós-críticas, segundo as lentes de pesquisadores da área (Silva, 2010; Landulfo, 2022; Sacristán, 2013). Na mesma seção, apresentamos o mapeamento de estudos internacionais acerca da temática “língua inglesa para crianças e a questão do currículo” e pesquisas feitas no Brasil entre 2013 e 2025 sobre o assunto em pauta.

Na seção 3, é dissertado sobre o percurso metodológico deste estudo, na qual abordamos questões éticas na pesquisa com seres humanos, sua natureza, instrumentos e procedimentos de geração de dados e, na seção 4, tratamos da análise dos dados, baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977, 2016). E por fim, as considerações finais desta pesquisa.

2 A OFERTA E A DEMANDA DO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Este capítulo⁵ está organizado em três seções: na primeira, trazemos uma discussão sobre o conceito de língua adicional e o conceito de glocal. Na segunda seção, abordamos a oferta e a demanda de LIC no mundo e, na terceira, apresentamos um panorama sobre o ensino de LIC no Brasil. Tais aspectos colaboram com o desenvolvimento da tese e são relevantes para responder a pergunta de pesquisa, uma vez que, no cenário global, o ensino de LIC vem sendo ofertado de modo exponencial (Rocha, 2007; Tonelli, 2023). O cenário brasileiro reflete a tendência global de expansão da oferta de LI nos anos iniciais, fenômeno que abrange inclusive municípios de menor porte. Evidências bibliográficas indicam que o Brasil segue o fluxo internacional (Vicentin, 2013; Mello, 2013).

Diante do exposto, o objetivo desta seção reside em analisar as dimensões locais que circundam a inserção da língua inglesa nos anos iniciais da vida escolar. Sendo assim, na seção seguinte, abordamos, com base na literatura identificada, acepções do conceito de glocal e como estes podem impactar o cenário em discussão.

2.1 O CONCEITO DE LÍNGUA ADICIONAL E O CONCEITO DE GLOCAL

Nesta tese compreendemos a língua inglesa, a partir de Ramos (2021), como uma língua adicional (LA). O termo LA (Ramos, 2021) representa um hiperônimo, um conceito guarda-chuva, o qual se torna apropriado para todas as situações linguísticas, inclusive as específicas, como a inclusão escolar, ingresso em universidade, pesquisas acadêmicas e outros contextos comunicativos em que essa língua funcione como meio de interlocução. O termo, segundo a autora, é uma língua que não ocupa o estatuto de primeira. De acordo com Ramos (2021, p. 250),

Não cabe mais tratar do “outro”, como estrangeiro, estranho, “externo”, mas percebê-lo de modo simétrico ou, minimamente, compreendendo

⁵Adotamos o conceito de inglês *com* crianças nesta tese, embora seja uma proposta epistemológica recente (Tonelli, 2023), pois busca trazer a criança e suas realidades ao centro do processo. No capítulo 1 e no capítulo 2, na seção 2.2 sobre mapeamento de estudos referente a currículo de língua inglesa para o ensino fundamental I, utilizamos o termo inglês *para* crianças, por ser o conceito que, até o momento, mais tem sido utilizado nas pesquisas, a fim de auxiliar no levantamento dos estudos da área.

suas fragilidades, mas em todo os casos, **vendo-o humanamente como par**. Essa mudança influencia sobremaneira como enxergamos e lidamos com a língua, que, por razões diversas, queremos aprender ou ensinar. Qualquer uma dessas ações deve **supor respeito na busca pela eliminação dos estereótipos que atribuímos à língua, à cultura daqueles que precisam ou querem se situar no novo local**.

Dessa forma, LA pode ser compreendida como uma língua que se soma àquela que já se tem, e é uma expressão ideologicamente menos marcada, conforme podemos observar com os termos língua estrangeira, segunda língua, terceira língua (conforme escalonamento), língua de acolhimento, língua de vizinhança, língua de herança, entre outros. Assim, ao utilizar o termo LA não se exige a necessidade de determinar o contexto geográfico onde o falante está inserido, ou mesmo suas características individuais. Existe, neste caso, a defesa pelo estabelecimento da relação sujeito-sociedade.

Para Ramos (2021, p. 252), “o conceito de LA não significa um ‘mero’ acréscimo, e sim, implica em um respeito às outras línguas, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas”. No território nacional, por exemplo, entende-se que vivemos sob uma cultura⁶ multilíngue, especialmente quando nos deparamos às línguas indígenas presentes no país (Sagica, 2024). Nesta linha de raciocínio, a língua portuguesa poderia ser considerada uma LA, sem prejudicar a cultura do outro e o espaço de suas línguas autóctones⁷ (Sagica, 2024) no Brasil, por exemplo. De acordo com Ramos (2021), o termo LA sugere que não existe preponderância de uma língua à outra e, sim, o respeito tanto à língua como à cultura do outro.

Além do exemplo da língua portuguesa no Brasil, citamos a comunidade surda, a qual aprende o português após a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), constituindo assim um processo de acréscimo linguístico-cultural (Quadros; Lillo-Martin, 2021), pois se difere da comunidade das pessoas ouvintes.

O termo LA é entendido como um termo guarda-chuva, segundo Ramos (2021), pois representa uma condição democrática, na qual nenhuma haste

⁶Nesta tese, compreendemos Cultura como um processo complexo, que nasce da interação entre os homens, sendo possível por meio do desenvolvimento da inteligência, domínio dos símbolos e dos meios de comunicação entre os indivíduos, processo este desmistificado por Laraia (2001).

⁷Línguas faladas por povos indígenas de uma determinada região, antes da chegada de outros grupos populacionais, como é o caso do Tikuna, Guarani Kaiowá, Kaingang e Xavante, no Brasil.

em que se encontre um estatuto na mente do sujeito invalida outro estatuto. É o que comprova o guarda-chuva projetado pela autora:

Figura 1 – Língua adicional: um conceito guarda-chuva



Fonte: Ramos (2021, p. 262)

Neste guarda-chuva estão representados alguns conceitos explanados pela autora, como língua internacional (LI)⁸, língua de vizinhança (LV)⁹, língua de herança (LH)¹⁰, língua de acolhimento (LAc)¹¹, além das línguas em ordem de escalonamento (língua 1ª – L1, 2ª língua – L2, 3ª língua – L3, 4ª língua – L4)¹², entre outras. Portanto, o conceito de língua adicional, por ser um guarda-chuva, abarca todos os outros conceitos que já não são tão adequados para a pós-modernidade.

Para Ramos (2021), as vantagens de categorizar uma língua como LA são muitas. Dentre elas: a) não anula a perspectiva multilíngue do território; b) é menos marcado ideologicamente em relações de simetria; c) não implica ordem cronológica de línguas adquiridas ou aprendidas; d) considera a(s) língua(s) com a(s)

⁸Língua internacional – há ampla discussão sobre este termo e representa uma língua que é utilizada em larga escala por todos os povos de mundo, como o inglês, atualmente, que também é denominado como uma língua franca global (Bordini; Gimenez, 2014).

⁹Língua de vizinhança – é também conhecida como uma “língua de fronteira”, assim como o português e o espanhol na tríplice fronteira ou o inglês, o francês e o português nos países africanos (Timbane, 2022).

¹⁰Língua de herança - usadas especialmente no contexto familiar ou em contextos bastantes restritos dentro de uma comunidade que usa outra língua. Por exemplo, os surdos brasileiros, filhos de pais surdos, usam a Libras no Brasil, onde a língua usada de forma ampla é a língua portuguesa (Quadros; Lillo-Martin, 2021).

¹¹“A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo” (Grosso, 2010, p. 68).

¹²Língua em escalonamento – primeira língua é a que aprendemos primeiro e em casa com os pais, e no convívio com a comunidade que nos cerca (Spinassé, 2006). A segunda língua, de acordo com a mesma autora, é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A terceira e a quarta língua surgem desta mesma necessidade, de se comunicar.

qual(is) estabelecem interlinguagem na aprendizagem de línguas; e) pressupõe e preserva a identidade do aprendiz; f) estabelece relação entre o âmbito subjetivo (L1, L2, L3...) e o âmbito objetivo (LH, LAc, LV, LI...) da sociocognição, porque contempla conhecimentos inter e intraindividualmente.

Schlatter e Garcez (2009), por sua vez, discursam sobre a concepção de LA, a qual para eles, vai muito além de língua estrangeira e enfatiza o convite para que os educandos e os educadores a usem para participar de sua própria sociedade. Para os autores, é preciso partir do pressuposto de que o ensino de LAs na escola é um direito de todos e de que a disciplina de língua inglesa é relevante para a formação do indivíduo enquanto cidadão. Aprender uma LA pode significar circular por várias áreas do conhecimento na escola e na vida.

Sobre a proposta do ensino de línguas adicionais na escola, Schlatter e Garcez (2009, p. 133) pontuam que

o ensino de línguas adicionais na escola serve para **o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e sobre a sua condição mediante o encontro com o outro**, em outras palavras, para que o educando possa compreender a si mesmo e o mundo em que vive (autoconhecimento), para compreender e refletir sobre o uso da linguagem e o cruzamento intercultural (inclusive em língua portuguesa) na sua própria cultura, **compreender valores atribuídos às línguas na sociedade em que vive**.

Sabadin (2023) realizou um levantamento dos documentos oficiais que regem o ensino de LA no país. Em 09 de julho de 2020 foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação, o parecer CNE/CEB nº 02/2020 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de educação plurilíngue, considerando o avanço das instituições bilíngues que aguardam por normatização. Como exemplo, temos as comunidades carentes do Rio de Janeiro e o programa de LA desenvolvido na rede pública de ensino do município de Londrina¹³, no estado do Paraná.

¹³Em Londrina, no estado do Paraná, o “Projeto Londrina Global”, iniciado por meio da Deliberação 3/2007, oferece programa de língua inglesa do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. O programa visa a formação integral, articulando elementos lúdicos, interdisciplinares e interculturais.

Em Londrina, o início do projeto Londrina Global (Tanaca, 2017; Peres, 2018), cuja finalidade era disseminar a língua inglesa no EFI, se deu com a expansão de multinacionais na região e a necessidade de preparar as crianças para o futuro. Algumas instituições escolares¹⁴ da cidade se beneficiaram com este projeto, à época, iniciando nos quartos anos do sistema educacional de oito anos, atual quinto ano do sistema educacional de nove anos, do EFI. Sabadin (2023) pondera que, apesar do inglês fazer parte do currículo, mesmo que de forma provisória, como é o caso de Londrina, nem sempre ele é escolhido para compô-lo, como é o caso de Cascavel, município que implantou no EFI o espanhol, em razão das demandas locais, como a proximidade da cidade aos países vizinhos.

O foco desta pesquisa é o contexto de Ibiporã, localizado na região norte paranaense. O nome “Ibiporã”¹⁵ tem origem na língua guarani e significa “Terra Bonita” (Ibi – Terra; Porã – Bonita). Nesta língua, esta mesma nomenclatura também tem sentido de “habitante da terra”. Por esta região passa o ribeirão Jacutinga, o qual deságua no rio Tibagi, com nascente na cidade de Londrina. Os primeiros povos do local apontaram ali em 1933 e a área mencionada era inteiramente desabitada, existindo apenas alguns vestígios de índios nômades. Ibiporã foi visitada e conhecida por povoadores e colonizadores brancos, pelo menos a partir da segunda metade do século XIX. Pela característica prodigiosa da terra roxa e das riquezas naturais locais, a região se desenvolveu exponencialmente (Ibiporã, 2019).

¹⁴Em 2008, o projeto foi desenvolvido em 58 escolas, de um total de 66, atendendo a 5.550 estudantes do quarto ano do EFI e 29 professoras. Em 2009 e 2010, foram atendidos 5.518 estudantes do mesmo ano e nível, ampliando para 1.976 estudantes da Educação Infantil (EI), primeiro, segundo e terceiro anos. Em 2011, foram contempladas 35 escolas, 13.500 estudantes da EI até o quarto ano e 30 professoras. Em 2012 e 2013, foram atendidas 39 escolas, de um total de 88, 10.000 estudantes da EI até o quinto ano e 30 professoras. Em 2014, participaram do projeto 44 escolas, 42 professoras e em torno de 14.000 estudantes (estatística presente no site da PML/SME, 2014). Em 2015, foram 45 escolas, 13.000 crianças do EI ao 5. Ano do EFI e em 2016, foram 47 escolas, 14.000 crianças do EI ao 5. Ano (Tanaca, 2017). Até o ano de 2019, o ensino era presencial. A partir de então, o ensino passou a ocorrer em ambiente digital e o projeto se denominou “Londrina Global Digital”, por meio do qual, os professores de inglês passaram a apresentar videoaulas, podcasts, jogos e atividades diversificadas. Atualmente, em conversa telefônica com a professora Edilaine Moraes de Mello (outubro, 2025), o projeto ainda continua em execução por meio digital, com vídeos que são disponibilizados a todas as instituições de ensino, sendo que a escola se organiza para transmitir esses materiais às crianças, ou em sala de aula, ou por meio de tarefa de casa complementar. A professora Dr^a. Jozélia Jane Corrente Tanaca é responsável, juntamente com a professora Edilaine Moraes de Mello, por planejar os roteiros de videoaulas. Os vídeos são enviados para as crianças, quinzenalmente, e são abordados por meio de temas interdisciplinares. Algumas escolas de tempo integral optaram pelo projeto no seu formato presencial.

¹⁵Os dados históricos sobre a cidade de Ibiporã/PR encontram-se no site da Câmara Municipal de Ibiporã/PR: <https://www.cmibipora.pr.gov.br/imprensa/institucional/Historia/1/2025/89>. Acesso em 10 ago. 2025.

Segundo Cocicov (2007), existe um córrego de menor expressão na região de Ibiporã, denominado “Águas de Concórdia”, o qual banha a área gerando a colônia nomeada “Concórdia”, formada pelos búlgaros, de origem bessarabiana. A Bessarábia é uma região histórica da Europa Oriental entre os rios Dniestre (localizado na Ucrânia) a leste e Prut (localizado na Romênia) a oeste. Atualmente, a maior parte de seu território pertence à República da Moldávia, sendo que a outra parte pertence à Ucrânia.

De acordo com o “Compêndio Histórico de Ibiporã”, produzido por Bisotto (2008), além dos migrantes brasileiros vindos do interior de São Paulo, Minas Gerais e do Espírito Santo, muitos povos imigrantes estabeleceram morada na cidade, como é o caso dos italianos, em sua maioria, seguidos pelos japoneses, portugueses, espanhóis, eslavos (búlgaros) e árabes.

É importante destacar a proximidade da cidade de Ibiporã à cidade de Londrina, ambas situadas no norte pioneiro, as quais evoluíram graças à Companhia de Terras do Norte do Paraná (CTNP), que corroborou a conexão entre a colônia Jataí (próxima de Ibiporã) à Londrina, contribuindo assim para melhor comunicação entre esta última com as demais cidades do norte paranaense, principalmente pelo desenvolvimento da cultura cafeeira e do escoamento do café na região.

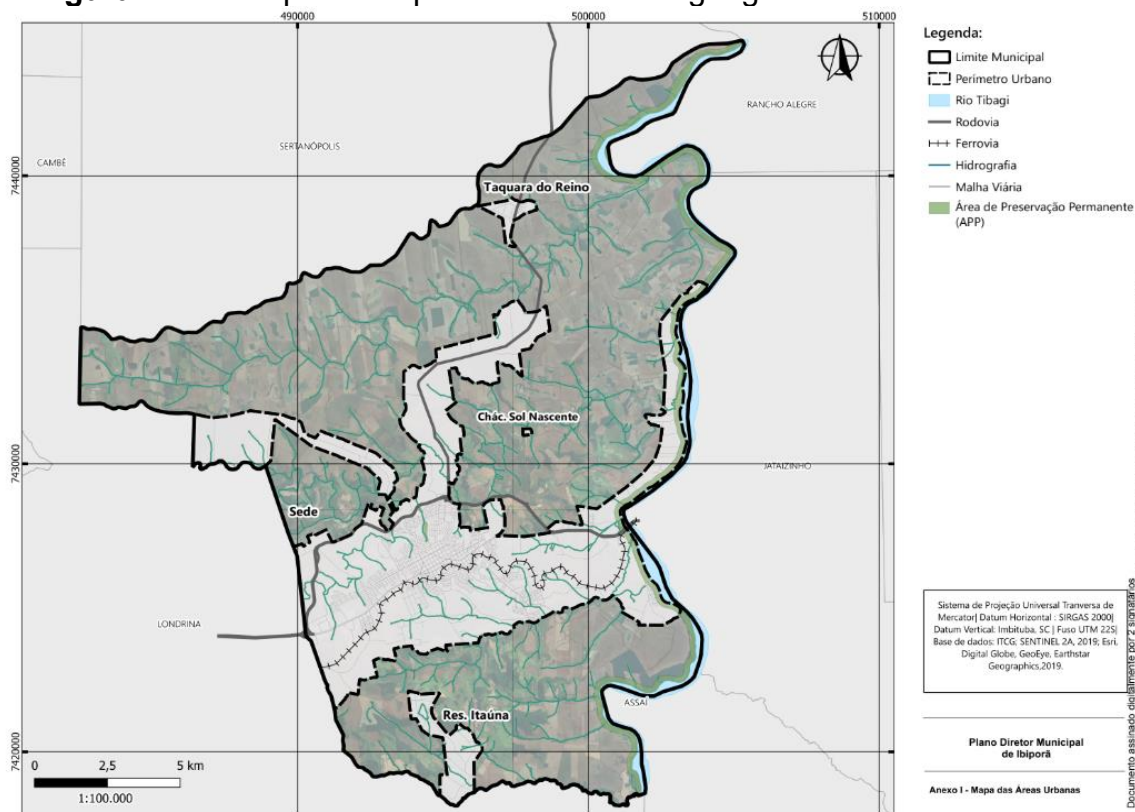
A CTNP, também conhecida posteriormente como “Companhia Melhoramentos Norte do Paraná” (CMNP, originada em 1951), fundada na primeira metade do século XX, foi responsável pela colonização de uma grande área no estado e para atender seus interesses econômicos tinha a função de vender glebas rurais destinadas ao plantio de café, projetando e implantando uma rede de mais de 60 cidades entre os anos de 1930 e 1960. Segundo Rego e Meneguetti (2008), a CTNP foi subsidiária da companhia inglesa “Brazil Plantation Syndicate Limited”, e as terras eram adquiridas pela Companhia junto ao governo do estado, aos colonizadores e aos posseiros, localizadas junto da bacia do rio Paranapanema entre os vales do rio Tibagi e Ivaí e o solo fértil oferecia oportunidades promissoras às pessoas interessadas na cafeicultura.

Diante deste cenário, houve a construção de uma ferrovia que ligava as cidades do norte paranaense e a implantação de municipalidades, a fim de apoiar a atividade agrícola da área. Os novos municípios foram criados entre os anos de 1930 e 1960 e compunham a estrutura do plano de desenvolvimento regional e tinham duas funções: a) ser o lugar dos serviços urbanos e b) ser o centro comercial para os

negócios da região.

De acordo com Rego e Meneguetti (2008), os ingleses deixaram a CNTP em 1944 e esta passou a ser dirigida por acionistas brasileiros, os quais seguiram o mesmo plano traçado pelos primeiros e obteve sucesso na produção cafeeira e seu escoamento, contribuindo para o desenvolvimento econômico local, e influenciando várias cidades, dentre elas, Ibiporã, a qual, apesar de ter sido organizada por um projeto dos irmãos Beltrão (Kaster, 2017), se espelhou na evolução de Londrina, também maximizando sua atuação pela Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná. A **figura 2** mostra a localização mais precisa da municipalidade de Ibiporã e seus limites:

Figura 2 - Município de Ibiporã e seus limites geográficos



Fonte: Plano diretor municipal de Ibiporã (2024)

Ao norte, estão localizadas as municipalidades de Sertãoópolis e Rancho Alegre. A oeste está situada a cidade de Londrina e a leste encontra-se Jataizinho. Ibiporã, no centro do mapa exposto, pela influência recebida das cidades vizinhas, especialmente do município de maior densidade populacional e poderio econômico, colonizada, em sua maioria, por ingleses – Londrina – aderiu à língua inglesa na parte diversificada do currículo para crianças do ensino fundamental I das

escolas públicas municipais, conforme mencionado nesta mesma seção.

A cidade de Ibiporã sofreu, conforme exposto, influências de várias culturas e povos imigrantes e, pela proximidade com o município de Londrina, e pela colonização inglesa das terras, absorveu também a necessidade do uso do inglês para a expansão dos negócios e para o seu crescimento econômico. O conceito de LA, conforme baseado em Ramos (2021), implica o respeito à língua e cultura do outro e não uma sobressalência de uma língua à outra, e é nesta vertente que o ensino de inglês se encaixa no município em questão.

Atualmente, a língua inglesa, conforme já mencionado, ocupa um espaço na seção diversificada do currículo das escolas públicas municipais de Ibiporã, exigindo formação específica na área de letras-inglês para o professor que deseja atuar no ensino de língua inglesa com crianças. A língua faz, portanto, parte da educação básica local e serve como base para o ensino fundamental II, momento em que a língua passa a ser disciplina compulsória estendendo-se ao último ano do ensino médio.

Em suma, a língua portuguesa é a língua preponderante local e também oficial da cidade, e do país, obviamente, porém, Ibiporã carrega consigo traços culturais e linguísticos enriquecidos pelas heranças dos povos indígenas e de diversas comunidades de imigrantes: italianos, japoneses, russos, espanhóis, árabes, portugueses e búlgaros.

No município de Ibiporã, o inglês já faz parte da seção diversificada do currículo desde 2009, como um projeto piloto na escola de tempo integral Almerinda Felizetti do Nascimento, localizada na região Sudoeste da cidade. Sua implementação, para as outras escolas do município, foi gradativa até alcançar, em 2014, todos os estabelecimentos de ensino da rede. De 2009 a 2021, contava com material didático provido por meio de licitação. A partir de 2022 tem sido utilizado material didático apostilado de um sistema de ensino de Londrina comprado por meio de licitação. Esta licitação garante material do berçário ao quinto ano do EFI. Porém, é a partir primeiro ano do EFI que o inglês se instaura em escolas que ainda não aderiram ao programa bilíngue de ensino¹⁶, como é o caso da instituição foco desta

¹⁶Projeto Escola Bilíngue – aprendendo de uma forma diferente: ensino dinâmico por imersão. Prefeitura de Ibiporã – Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XbKkYriws0Y3IEQvsrW07FYqL0AgLKe9/view>. Acesso em 30 ago. 2023.

pesquisa, uma vez que este projeto é gradativo¹⁷, contando com apenas a participação de uma escola piloto em tempo integral¹⁸.

Em 2009, as aulas de inglês eram ministradas por professores regentes da turma. A partir de 2012, passaram a ser ministradas por professores com formação em letras-inglês, os quais foram contratados por meio de concurso público na condição de servidor estatutário. Nos anos de 2014, 2016, 2019 e 2023 foram realizados mais concursos¹⁹ para a vaga de professor de língua inglesa no EFI no município de Ibiporã, com formação também específica na área de Letras-Ingês.

Como o foco desta pesquisa é uma escola de ensino regular, não pautada pelo currículo de ensino bilíngue português-inglês, o qual exige a preparação de seu próprio material, reiteramos o termo LA ao invés de língua estrangeira, para caracterizar o inglês nesta instituição de ensino. Embora a educação bilíngue não seja o foco desta pesquisa de doutorado, compartilhamos as ideias de Tonelli, Egido e Costa (2023) no que tange a essa categoria de ensino. Para os autores, a questão do ensino bilíngue segue uma agenda neoliberal, em que o interesse maior gira em torno da pauta econômica do país, gerando discursos de um futuro profissional de sucesso para a criança, se ela mergulhar no aprendizado de inglês - presente na maior parte das iniciativas de escolas bilíngues do país - ou espanhol - presente em algumas iniciativas públicas, principalmente em áreas de fronteira.

A ideia de educação bilíngue com crianças tem sido disseminada e

¹⁷Iniciou com a contemplação de turmas do berçário na educação infantil até o primeiro ano do EFI. O objetivo é expandir para as turmas de dois, três, quatro e cinco anos do EFI.

¹⁸Complexo Educacional Municipal Professora Ivanildes Gonçalves Nalim foi selecionada para ser a primeira escola municipal bilíngue do estado do Paraná. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Em-parceria-com-Estado-Ibipora-tera-primeira-escola-bilingue-na-rede-municipal>. Acesso em 30 ago. 2021. Disponível também em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/ensino-bilingue-publico-em-ibipora-ingles-na-ponta-da-lingua-3205817e.html?d=1>. Acesso em 30 maio 2022.

¹⁹Concurso do ano de 2011 – exigência do cargo: professor com habilitação em língua estrangeira, Disponível em: https://arquivos-site.aocp.com.br/publicacoes/edital_abertura_estatutario_ibipora_18.PDF. Acesso em 01 de abril 2025. Concurso do ano de 2014 – exigência do cargo: licenciatura específica na área de atuação. Disponível em: <https://www.ibipora.pr.gov.br/uploads/concurso/e161-14.pdf>. Acesso em 01 abril 2025. Concurso do ano de 2016 – exigência do cargo: Licenciatura em Letras e habilitação em língua inglesa. Disponível em: file:///C:/Users/ADMT/Downloads/1453822509_requisitoseatribuicoesdocargo.pdf. Acesso em 01 abril 2025. Concurso do ano de 2019 - exigência do cargo: Licenciatura em Letras e habilitação em língua inglesa. Disponível em: <https://anexos.cdn.selecao.net.br/uploads/281/concursos/3657/anexos/3bc98c722e5dfd04ccdb14a23da1d586.pdf>. Acesso em 01 abril 2025. Concurso do ano de 2023: exigência do cargo: Licenciatura Plena em Letras com habilitação em língua estrangeira – inglês. Disponível em: <https://www.ibipora.pr.gov.br/uploads/concurso/Edital-056-2023-Retificacao-do-Edital-de-Abertura.pdf>. Acesso em 01 abril 2025.

baseada no argumento de que crianças do EFI público serão no futuro cidadãos inseridos no mercado de trabalho, sendo justificada pelos depoimentos selecionados dos prefeitos de algumas cidades, como Ibioporã, Blumenau, Bombinhas, todos indo ao encontro de questões econômicas locais ou globais. Mesmo quando a língua a ser escolhida não é o inglês, e sim o espanhol, as razões de tal decisão permanecem imbuídas em uma agenda econômica.

Apesar da agenda neoliberal gerir grande parte das decisões políticas, para Tonelli, Egido e Costa (2023) é premente a figura do professor enquanto agente de decisões a serem tomadas dentro da sala de aula, pois é ele quem comanda a forma como tal conteúdo será ensinado aos alunos. Além disso, é preciso valorizar a língua da criança, aquela utilizada em sua casa, e aceitar a translíngua (García, 2009; García; Lin, 2016; Cole, 2022) como forma de expressão identitária – fluidez de duas línguas ao mesmo tempo. Os autores ainda enfatizam a ideia de que é importante ensinar uma LA sem apagar aquela que os alunos já falam, além de pensar sobre a responsabilidade social que temos para com os alunos, enquanto estamos na posição de professores.

Ademais, é preciso ponderar os interesses políticos por trás da implementação de programas de línguas prestigiadas no setor público.

Além do conceito de LA, como anunciado anteriormente, trazemos o conceito de glocal, a fim de caracterizar a comunidade local onde nos inserimos como docente na presente investigação. Neste panorama, o termo foi cunhado por Robertson (1994, 1995), o qual diz respeito não somente ao global, mas ao local e está relacionado à modernidade, representando a maneira pela qual as comunidades locais se associam mediante a estrutura da globalização. A ideia de globalização é homogeneizante, impondo determinadas culturas sobre outras do globo, caracterizando imperialismo cultural. Segundo o autor, é necessário heterogeneizar este conceito, denominando-o de “glocalização” (Robertson, 1994, p. 33). Além disso, a ideia do global tende a minimizar a ideia do local e a primeira promove a segunda, de forma generalizada e o universalismo se sobrepõe à ideia de particularidade.

Segundo o autor, a modernidade serviu para homogeneizar os diferentes povos e espaços do mundo: no Novo Mundo, as Américas, teve como função destruir as condições institucionais existentes, bem como as pessoas que ali viveram/vivem; o leste asiático e a África são locais onde foram impostos a colonização e o imperialismo. O termo glocal representa a mistura do global e do local,

e deriva-se do termo japonês “dochakuka” (Robertson, 1994, p. 34) que significa vivendo em seu próprio território, princípio agrícola de se adaptar às técnicas das condições locais. Ainda no entender de Robertson (1994; 1995), o termo globalização envolve a simultaneidade e a inter-relação entre o global e o local – o universal e o particular. Para ele, não devemos equacionar a conexão comunicativa e interacional à noção de homogeneização de todas as culturas. A globalização está sempre numa tensão inevitável com a localização e, assim, o termo glocalização conecta o espaço geográfico com questões temporais e históricas.

Para Kumaravadivelu (2006), o glocal refere-se a um termo que integra o conhecimento local globalizado ao conhecimento global localizado. Para o autor, o termo se refere ao resultado da construção e reconstrução contínuas de conceitos que integram o local e o global. Trata-se, portanto, do local modificado para acomodar o global e o global modificado para acomodar o local.

Sobre o saber local, Celani (2016, p. 551) defende que

Nesta acepção, necessariamente, saber, cultura e linguagem **não devem ser entendidos como conceitos descontextualizados e homogêneos, mas sim como conceitos dinâmicos, em contínua produção e reconstrução.** Neste sentido, localidade é um discurso em um contexto e só pode ser definido em relação ao global. É **múltiplo e diversificado**, tem um caráter **dinâmico**.

O saber local, segundo a autora, requer ver e interpretar construtos sociais globais a partir de um posicionamento local. Neste sentido, seria ver e entender o global a partir de uma perspectiva local. Esse seria o papel do professor, por exemplo, examinar a sua sala de aula para detectar as demandas e reais necessidades dos educandos. É agir dentro da localidade das coisas, é pensar de dentro para fora, de baixo para cima.

Pennycook (2017) afirma que apesar da língua inglesa ser uma língua global é também uma prática local. Para o autor, o processo de globalização não pode ser compreendido fora das realizações locais. Para Castells (2005), a globalização é também denominada de sociedade em rede, onde a comunicação transcende fronteiras, é global, é baseada em redes globais, difundindo-se através do poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia. Porém, como as redes são seletivas, difundem-se por todo o mundo e excluem uma parcela significativa da população, a qual tem sido excluída

desde o início do século XXI, quando a tecnologia se expandiu de forma exponencial ao redor do mundo.

Em se tratando de tecnologia, o termo glocal, surgido na Ásia, e posteriormente utilizado em matéria de ação ecológica pela visão europeia, inseriu-se nas universidades ao redor do mundo, nas ciências humanas e sociais particularmente na área de estudos da comunicação. Este termo é ligado a processos de comunicação eletrônica em tempo real e, por isso, insere-se, exclusivamente, na atmosfera sociomidiática ao final do século XIX (Trivinho, 2022), conectando-se no rastro de máquinas e redes de comunicação. É o que aponta o autor.

Analicamente, para que o fenômeno glocal ocorra – vale dizer, como bloco aparentemente uníssono, com fatores internos misturados –, é necessário, a rigor, haver três elementos: **tecnologia comunicacional, sujeito (de indivíduo a bilhões deles, como audiência e/ou interatuantes) e “tempo real”**; numa equação empírica, é necessário haver máquina capaz de rede disponível ao uso por indivíduos; vice-versa, noutra equação: que haja indivíduos em rede a partir da apropriação de aparelhos capazes de tempo real (Trivinho, 2022, p.48).

Do ponto de vista sociotecnológico, econômico e cultural, o fenômeno glocal impacta fortemente na organização e modulação da vida cotidiana. Trivinho (2022) ainda apregoa que existem duas vertentes do termo glocal: a) o glocal *stricto sensu*, o qual depende necessariamente da presença direta de tecnologias e b) o glocal *lato sensu*, no qual o metabolismo sociocultural de relação com os conteúdos mediáticos renuncia totalmente qualquer tecnologia capaz de rede. O glocal *stricto sensu* refere-se a dois tipos de espaço: o convencional, histórico-culturalmente herdado e espacialidade invisível legada pelo avanço tecnológico. Para o autor, as condições tecnológicas em tempo real permitem à consciência romper com os limites do local e tocar outrem a distância e produzir múltiplos efeitos onde ele se encontra. Trivinho (2022) pontua ainda que o glocal é a invenção tecnocultural do capitalismo industrializado, e que não é um termo inofensivo, pois ele quebra a identidade do diverso para enquadrar todos os fatores nos moldes de um construto unitário, não focando em tensões envolvidas.

Como empiria, o glocal é, desde pelo menos o apogeu comercial do rádio, mundo – forma social-histórica típica, em bases mediáticas em tempo real –, desdobrando os traços e potenciais sociotecnológicos

assinalados: **vigora em todos os continentes, de modo mais saturado e acumulado em certos territórios, mais rarefeito e exíguo em outros**. Como episteme, ele é prisma paradigmático de produção de conhecimento e, acima de tudo, crítica e dissecação desse mesmo mundo, assentado em **tramas econômico-financeiras enredadas, majoritariamente capitalistas** (Trivinho, 2022, p.52).

O processo de glocalização demarca, portanto, um modelo planetário de processo civilizatório pós Segunda Guerra Mundial, cuja essência é nunca renunciar às tecnologias de comunicação. O glocal é monumento invisível a fluxos livres, independentemente da censura que lhes é posta, e este processo se tornou supostamente o único modo tecnológico-estrutural de produção e reprodução social-histórico da vida humana.

Segundo Trivinho (2022), a glocalização permite e otimiza inúmeros fenômenos socioantropológicos, a saber: a) visibilidade multimidiática em tempo real ou não; b) possibilidade do exercício da existência em tempo real; c) vigilância eletrônica; d) excesso sistêmico de informações e imagens na dinâmica infinita de propagação fragmentária; e) fundamento tecnocultural comum a todas as chamadas redes sociais; f) fio estrutural da instantaneidade, configuração sócio-histórica da velocidade comunicacional; g) entrega de velocidade e funcionalidade a campanhas de solidariedade a indivíduos em vulnerabilidade social e; h) planejamento de ações repressoras, além da eficácia dos programas de segurança pública.

É neste cenário que situamos a instituição escolar onde desenvolvemos esta pesquisa de doutorado – escola de ensino regular, localizada na região Central de Ibiporã/PR, onde se atendem alunos oriundos de diversas localidades municipais, com diferentes necessidades no aprendizado de língua inglesa. Por estas razões, o conceito de “glocal” refere-se ao nosso contexto de pesquisa, uma vez que a língua inglesa se configura como um fenômeno global localizado nas mais variadas partes do mundo e, neste caso, inserida como disciplina da seção do currículo diversificado da instituição de ensino regular (fenômeno local).

Acreditamos que no cenário da glocalização, onde o global está inserido no local e o local está inserido no global, a língua inglesa deva possuir o estatuto de língua adicional (Ramos, 2021) no mundo inteiro, em especial no contexto pesquisado: uma cidade do norte paranaense, dentro do território brasileiro, Ibiporã/PR. Ao entendermos que a língua inglesa pode ser considerada uma LA nesta comunidade local, e em tantas outras espalhadas pelo Brasil e pelo mundo,

abraçamos a ideia de respeito à cultura do outro e a nossa própria, promovendo seu contato e a comparação com a língua primeira e com outras, levando à apreciação de costumes e valores de si e do outro, fomentando a construção da cidadania, de forma a buscar novos saberes, além de sensibilizar desde a infância para novas formas de funcionamento e uso das línguas, inglesa e materna.

Nas próximas seções apresentamos o panorama de ensino de LIC no mundo e, posteriormente, no Brasil, foco desta tese.

2.2 O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO MUNDO

Nesta seção, apresentamos seis segmentos sobre o ensino de LIC no mundo, a saber: o caso da África, o caso da Ásia, o caso das ilhas do Pacífico, o caso da Europa, o caso da América do Sul, e por fim, o caso do contexto brasileiro, foco desta tese.

2.2.1 O Ensino de Inglês para Crianças e o Caso da África

O ensino de LIC teve aumento considerável nos últimos anos. Nesta seção, abordamos o ensino de inglês para crianças no continente africano e como o mesmo se configura em meio à miscelânea linguística presente neste território, local onde são faladas 2.144 línguas (Ssentanda; Ngwaru, 2019, p. 461), sendo que a língua inglesa também coexiste, enquanto língua de comunicação entre os mais variados povos locais. É importante conhecer diferentes realidades a fim de elaborar um comparativo com a nossa atual, e perceber que o inglês se apresenta das mais variadas formas num contexto linguístico-social e desempenha papel importante para a sociedade.

No final do século XIX e início do século XX, e mais especificamente após a primeira guerra mundial, a África se viu dividida entre as colônias inglesa, francesa e portuguesa e suas línguas oficiais tornaram-se a língua da administração desses países africanos, a língua dos negócios, a língua do ensino superior. Entretanto, nem todas as pessoas falam a língua dos ex-colonizadores, e a escola é um dos locais onde as crianças a aprendem, e têm, na maior parte das vezes, o primeiro contato com ela.

Segundo Ssentanda e Ngwaru (2019), existe uma lacuna na formação

de professores de língua inglesa para crianças na África, em países cuja colonização foi britânica, uma vez que há um descompasso entre a língua aprendida em casa com o que se aprende na escola em inglês. É preciso “descolonizar a mente”²⁰, segundo Wa Thiong (1986), citado em Ssentanda e Ngwaru (2019, p. 462) e mostrar aos alunos formas autênticas de uso da língua local com a língua do “colonizador”.

No que se refere ao ensino de línguas em países africanos, como é o caso do leste da África²¹, de colonização britânica, tem-se que as línguas africanas locais são ensinadas nos níveis mais baixos da escolarização, nível primário, por exemplo, e que o inglês é ensinado para os níveis mais altos, como o ensino médio e o ensino superior. Isso implica na não oferta da língua inglesa para os níveis mais baixos de ensino e, conseqüentemente, a privação da aprendizagem de uma nova língua pela criança, ferindo seus direitos, enquanto cidadã e protagonista de sua própria história.

A expansão da língua inglesa em países africanos, ex-colônias britânicas, tem se intensificado com o passar dos anos, e o uso das línguas maternas como forma de instrução tem perdido espaço para o inglês, fator gerador de desigualdades sociais, evasão escolar, baixo índice de letramento da população local e baixa taxa de produtividade. As crianças são obrigadas a aprender por meio de línguas com as quais não estão familiarizadas e a viver em várias formas de desigualdade social em vários países e comunidades.

No início da colonização britânica, as concessões missionárias utilizavam as línguas locais mais faladas na região, para que as pessoas pudessem compreender. Com o passar do tempo, as línguas africanas foram se tornando inferiorizadas perante a língua do “colonizador”, e foram inseridas na agenda das políticas linguísticas, do currículo e da pedagogia como as línguas dos níveis mais baixos de instrução, e o inglês passou a ser a língua dos níveis mais altos, como a universidade, por exemplo, fator de exclusão e desigualdade social.

Prah (2012) aponta para a existência de um complexo de inferioridade cultural por parte de cidadãos africanos, se comparar a sua língua local com as línguas ocidentais. Porém, o mesmo autor cita o exemplo da língua Afrikaan, esta utilizada na África do Sul em larga escala, língua de dominação na educação até o ensino superior,

²⁰Do original: Ngugi Wa Thiong'o famously wrote that there is need for 'de-colonisation of the mind'. (Ssentanda; Ngwaru, 2019, p. 462).

²¹Uganda, Quênia e Tanzânia.

sendo que muitas descobertas na ciência e na tecnologia foram geradas nesta língua. Antes de 1994, as línguas de prestígio na África do Sul eram o inglês e o Afrikaans. No pós-Apartheid, o intuito do congresso nacional africano era nomear e valorizar as 11 línguas faladas no país, além das já mencionadas. Tshotsho (2013) afirma que, apesar da tentativa de valorização das línguas africanas faladas na África do Sul, o inglês e o Afrikaans ainda permanecem como línguas de prestígio escolhidas, inclusive, pela população negra local, que sugere a necessidade de considerar a educação das crianças na língua materna, especialmente ao pensar nos estudantes oriundos da zona rural e seu déficit educacional, principalmente pela língua utilizada como meio de instrução.

Reforçando este pensamento, o ideal nestes países africanos, segundo dados de Ssentanda e Ngwaru (2019), seria ministrar os conteúdos nas línguas maternas das crianças e quando estas tiverem uma base linguística sólida, introduzir a língua inglesa, para que esta seja um complemento, algo adicional, e não apenas inserir a criança sem bagagem alguma. É possível também pensar em um projeto de educação bilíngue que realmente favoreça o desenvolvimento intelectual desta criança. Os autores recomendam que diferentes países desenvolvam políticas específicas, baseadas em estudos de caso sobre o ensino bilíngue, inglês e língua materna, em seus contextos na tentativa de atender as demandas sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa em solo africano.

No que se refere às políticas linguísticas, é comum que o professor não tenha formação na língua materna das crianças, ministrando a língua inglesa, sem ter contato mais próximo com a língua local de tal comunidade, fator que afeta negativamente o ensino do inglês. Outro fator agregado ao baixo nível de ensino no continente africano, mais precisamente nos países colonizados pelos britânicos, é a falta de bons materiais de leitura para os professores trabalharem com os alunos, restando somente os materiais de qualidade duvidosa, além de estes levarem mais tempo para chegar às escolas.

Além do exposto, Ssentanda e Ngwaru (2019) pontuam que grande parte das escolas nos países analisados, colonizados pelos britânicos, possui infraestrutura inadequada - os prédios dos governos tendem a ser piores que as escolas particulares - acarretando a desmotivação no ensino de leitura e escrita das crianças. Torna-se, deste modo, impossível manter materiais escolares em sala, o que dificulta ainda mais a tarefa dos professores. O professor, neste contexto, tem a

incumbência de ser mais criativo, dinâmico, já que o ambiente não corrobora para o aprendizado. O ensino de inglês, segundo os autores supracitados, deveria ser visto como algo adicional, ou seja, consideraria a sua cultura local e agregaria a do outro. Os professores precisariam empregar as realidades dos repertórios linguísticos dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e o ensino de inglês deveria ser repensado e replanejado.

Foley²² (2010), professor e diretor do departamento de língua inglesa da Universidade de Johannesburgo (África do Sul), assevera que o povo sul africano tem o direito de ser educado em sua língua materna, caso o desejem, uma vez que esta ação promove melhor aprendizado posterior da língua inglesa. Iniciar a educação diretamente em inglês pode ser um fator de exclusão social, causando desistência por parte do público-alunado e sua consequente evasão escolar. O autor questiona o fato de as línguas africanas locais não possuírem uma forma escrita padronizada, o que dificulta no seu empoderamento enquanto língua.

Para fazerem parte do meio acadêmico, por exemplo, as línguas africanas deveriam ser modernizadas, regularizadas, codificadas e elaboradas. Para isso, haveria necessidade de muitos recursos, ambos materiais e humano. Segundo Foley (2010), as línguas africanas só fariam parte do mundo acadêmico e científico se as comunidades que as utilizam se unissem e trabalhassem na questão de sua codificação e regulamentação, visando a escrita, a apresentação em palestras, produção de livros didáticos, dentre outros.

A declaração do currículo nacional revisado também deveria ser traduzida para as línguas africanas, além das traduções em inglês e africâner, na África do Sul, assim que essas línguas adquirirem certo nível no mundo acadêmico. Segundo Foley (2010), os estudantes saem mal preparados para o ensino superior ou para uma formação num ambiente de trabalho mais sofisticado, sendo que muitos deles não têm acesso à língua inglesa em sua formação inicial.

Calderbank²³ (2013), consultor do Conselho Britânico, assevera que a criança deve ser educada na língua que será necessária para os níveis mais elevados de instrução, especialmente para garantir o acesso à ciência e à tecnologia,

²²Artigo disponível em: <http://teachenglishtoday.org/index.php/2010/06/page/2/?print=print-search>. Acesso em 03 fev. 2025.

²³Artigo disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-should-africa-teach-multilingual-children>. Acesso em 03 fev. 2025.

bem como, engajar-se economicamente no mundo globalizado, enquanto cidadão, o qual participaria de eleições. Porém, o autor afirma que instruir numa língua que é pouco conhecida pelo público-alunado e também pelo professor pode gerar resultados insatisfatórios. Os pais, segundo Calderbank (2013), não concordam com as instruções feitas nas línguas locais, e sim no inglês. Esta concepção se aproxima das perspectivas dos responsáveis legais participantes desta pesquisa, já que muitos afirmam que o inglês é necessário para a vida da criança no presente e principalmente no futuro.

Acreditamos que enquanto professoras de língua inglesa e defensoras do inglês como uma LA, ambas as línguas portuguesas, enquanto uma das línguas oficiais do Brasil, e a língua inglesa devam caminhar juntas a fim de contribuir com o desenvolvimento sociocognitivo das crianças, no seu tempo presente e como um alicerce para o futuro dos pequenos aprendizes. O ensino de inglês para crianças deve, em alinhamento com Tonelli, Ferreira e Cordeiro (2017), servir como uma porta para o conhecimento da cultura do outro, do desenvolvimento da empatia pelos aspectos que se diferem dos seus, enfim, dando o suporte necessário para a evolução do público-alunado desta faixa etária, ao considerarmos, especialmente o aqui e o agora. Os autores também afirmam que grande parte dos egressos dos cursos de letras-inglês de uma universidade do estado do Paraná atua ou já atuou como professor de inglês para crianças.

Sobre qual língua ensinar para crianças na África, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura²⁴ (UNESCO) advoga por uma educação multilíngue, a qual valoriza as línguas locais, tanto quanto o inglês, o qual se adentrou no continente e continua sua jornada de forma expansiva. Ensinar uma língua familiar à criança nos anos iniciais de sua formação faz com que ela se sinta confiante em aprendê-la concomitante à língua do colonizador, a língua inglesa.

Calderbank (2013) pontua que alguns estudiosos defendem o uso das línguas locais como meio de instrução para crianças em sua infância, no ensino primário. Já outros defendem o ensino das línguas africanas nos primeiros três ou quatro anos de formação da criança, sendo estas substituídas pela língua estrangeira oficial, neste caso o inglês. Um problema perceptível nesta última abordagem é que

²⁴Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/new-unesco-report-calls-multilingual-education-unlock-learning-and-inclusion?hub=343>. Acesso em 27 fev. 2025.

as crianças, em sua maioria, não aprendem a língua inglesa suficientemente para fazer a transição de sua língua local para a língua do colonizador. O mesmo autor ainda argumenta que a escolha de qual língua utilizar deveria ser decidida na escola ou comunidade da qual a criança pertence. Porém, as decisões finais são políticas baseadas nas realidades locais.

Gordon e Harvey²⁵ (2019), pesquisadores do Conselho de Pesquisa em Ciências Humanas²⁶ da África do Sul, argumentam que é necessário educar as crianças nas línguas locais, embora o inglês continue sendo promovido como meio de instrução nos anos iniciais no Quênia e na África do Sul. Problemas de aprendizado podem se desenvolver se a língua na qual a criança tiver proficiência oral não for a mesma da língua de instrução. Segundo os autores, é recomendado educar nos primeiros anos nas línguas locais, para posteriormente introduzir a língua inglesa.

Foi realizada uma pesquisa pelos autores supracitados sobre as preferências da língua de instrução em diferentes estágios da educação no período de 2003-2016, a fim de analisar se houve mudanças nas atitudes dos entrevistados. A maioria dos respondentes acredita que o inglês é a melhor língua para a instrução de todos os níveis de educação, fator que pode comprometer a promoção das línguas africanas locais na região, tornando o inglês, como língua superior às outras, ao menos na mente dos participantes da pesquisa.

Prah (2009), assim como Gordon e Harvey (2019), pontua que o inglês não deveria substituir o papel das línguas locais na educação das crianças, e sim, ser ensinado como uma matéria, uma língua de contato, não sendo permitido minimizar as funções legítimas e racionais das línguas regionais. Para o primeiro autor, desde o ensino primário até o ensino superior, as crianças deveriam ser ensinadas por meio de sua língua materna ou primeira língua, uma vez que estas são as línguas da inteligência africana, representando a criatividade local, além de ser a língua da massa e seu desenvolvimento, sendo esta uma forma de validar o princípio democrático na organização social (Prah, 2009).

O autor ainda afirma que o inglês, o francês e o português se tornaram línguas de poder no continente africano, uma vez que foram postas nesta posição por

²⁵Disponível em: <https://theconversation.com/south-africans-prefer-their-children-to-be-taught-in-english-124304>. Acesso em 27 fev. 2025.

²⁶Fundado em 1968 na África do Sul, é o maior instituto africano dedicado às ciências sociais e humanas.

forças coloniais e continuam possuindo este papel, pela herança colonial da elite africana. A ideia não é deixar de aprender a língua inglesa, e sim, incluí-la no seu repertório linguístico (Prah, 2009), a fim de criar um arsenal poderoso de comunicação com os mais variados povos do mundo. Concordamos com Prah (2009), em sua posição a favor do multilinguismo – o inglês é indubitavelmente uma língua de extrema importância para as relações internacionais, por exemplo, mas as línguas locais das crianças representam a sua identidade, a sua forma de agir e pensar no mundo e isto não deve ser exterminado ao longo do tempo, mas valorizado, juntamente ao aprendizado da língua inglesa.

Roy-Campbell (2014) exemplifica em seu artigo a maneira como o inglês é ensinado no Quênia – apesar do país possuir 40 línguas locais, apenas duas são consideradas oficiais: o inglês e o Kiswahili. Os documentos educacionais oficiais da referida nação indicam que os três primeiros anos escolares devem ser ensinados na língua materna da criança, ou nas línguas locais, enquanto que no quarto ano escolar, o inglês deve servir como um meio de instrução.

É no ensino primário que as crianças têm o contato com a língua inglesa, porém este pode ser muito variado – no primeiro ano pode ser uma disciplina à parte do currículo, ensinada em língua materna, enquanto pode se tornar uma disciplina ensinada por meio do inglês. E é a partir do ensino primário que todas as disciplinas são ensinadas em língua inglesa, exceto o Kiswahili. Apesar do esforço em introduzir e dar continuação ao aprendizado da língua inglesa ao longo do currículo, segundo Roy-Campbell (2014), muitos quenianos raramente utilizam a língua inglesa fora dos muros da escola.

No que concerne à África do Sul, Nugraha (2019) traz em seu texto algumas prerrogativas de documentos oficiais locais como, por exemplo, que todo sul africano tem o direito de ser educado na sua língua de escolha, e isto poderia ter efeito em questões políticas e a necessidade de investir num sistema educacional o qual beneficie todas as pessoas, inclusive os grupos minoritários. O estudo do autor concluiu que o uso da língua materna dos aprendizes promove a criação de uma ponte entre escola e a casa deles, e os aproxima de um aprendizado mais eficiente, quando se trata da língua inglesa. Focar na língua materna é compreender a sua língua e também a do outro, ao considerarmos que a África do Sul, possui 11 línguas oficiais, dentre elas IsiXhosa, Africâner e IsiZulu, devendo todas serem consideradas na formação linguística de todo e qualquer cidadão sul africano.

Acreditamos que a língua inglesa deva possuir o estatuto de língua adicional (Ramos, 2021) no território africano e em todo o mundo, uma vez que este conceito abarca a ideia de respeito à cultura do outro e a sua própria, promove o contato com o inglês e a comparação com a língua primeira e também com outras, leva à apreciação de costumes e valores de si e do outro, promove a construção da cidadania, de forma a buscar novos saberes, além de sensibilizar desde a infância para novas formas de funcionamento e uso das línguas, inglesa e materna.

Esta seção é importante para a pesquisa, na medida em que apresenta, de acordo com a literatura identificada, como tem-se configurado o cenário do ensino de inglês para crianças no continente africano e de que forma podemos compreendê-lo dentro de nosso contexto. Segundo a maioria dos autores mencionados, é importante realizar a instrução nas aulas de inglês em primeira língua, uma vez que existem diferentes línguas locais e, dessa forma, a criança pode se sentir acolhida e respeitada na sua cultura (Tonelli *et al.*, 2022).

De acordo com o Documento-base para elaboração de currículo de língua inglesa para o ensino fundamental I (este é tratado na seção sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil – seção 2.3), um dos seus objetivos é promover o contato com a língua inglesa e sua comparação com a língua primeira e com outras. Este fator desencadeia a valorização da primeira língua e traz ao aluno a oportunidade para aprender uma LA. É importante destacar que o objetivo da tese é, embasado no Documento-base, identificar possibilidades de organização de um currículo para o ensino de inglês juntamente aos responsáveis legais dos alunos matriculados na instituição de ensino “Professor Carlos Augusto Guimarães” na cidade de Ibiporã/PR. Logo, o exemplo de ensino que temos no continente africano, principalmente com o uso da primeira língua dos alunos visando o aprendizado de inglês pode favorecer uma percepção de valorização das línguas locais, junto à língua inglesa na região.

Na próxima seção, damos continuidade ao panorama de ensino de LIC no continente asiático e de que forma este repercute sobre países, especialmente a China, visto que os aprendizes de língua inglesa ultrapassam o número de falantes nativos da referida língua.

2.2.2 O Ensino de Inglês para Crianças e o Caso da Ásia

Esta seção faz referência ao ensino de língua inglesa para crianças

no continente asiático, mais especificamente na China, local onde o número de falantes não nativos da língua inglesa já ultrapassa o número de falantes nativos. É importante destacar a China, uma vez que a maior parte de aprendizes de língua inglesa se encontra neste local, e o que está sendo realizado neste setor em razão da alta demanda, principalmente dos pais das crianças, no desejo de que seus filhos(as) aprendam o inglês. No que se refere ao contexto asiático, Jin e Cortazzi (2019) fazem um levantamento do ensino de inglês para pequenos aprendizes no leste da Ásia, em países como a China, Japão, Coreia do Sul, Mongólia, Hong Kong e Taiwan. Porém, é dado um foco maior para a China, já que a maior parte dos pequenos aprendizes de inglês vivem lá. No geral, o foco em ensino de vocabulário e gramática está sendo abandonado, em virtude de o ensino de inglês com fins comunicativos, interativos e centrados no aprendiz.

A preocupação com o ensino de inglês para crianças nesses países demonstrou-se de forma divergente. Enquanto na Mongólia, este se revela recente, em outros países como o Japão e Coreia do Sul, o ensino de inglês para pequenos aprendizes se apresenta desde os anos 2000. Em contexto chinês, o ensino de inglês se maximiza com o papel internacional crescente da China, com os objetivos de estudar internacionalmente e com as percepções da utilidade desta língua.

No geral, as crianças iniciam os estudos em inglês a partir dos oito anos; em alguns lugares, como a China, a partir dos sete anos, no Japão, a partir dos 11 anos; porém, com a expansão da língua inglesa, os pais sentem a necessidade de que seus filhos aprendam cada vez mais cedo, principalmente em áreas urbanas; em áreas rurais remotas, como é o caso de países como a Mongólia, isso ainda está longe de ser uma realidade. O ensino de inglês passa então a ser requisitado desde a educação infantil (a partir dos 3 anos de idade), e não somente no ensino EFI (7 anos).

Com a necessidade do ensino de inglês desde a educação infantil, a base curricular chinesa, por exemplo, está se modificando para atender esse crescente público; os pais acreditam que “quanto mais cedo melhor”, e isso explica a expansão do ensino de inglês para crianças a partir desta faixa etária. Apesar da inserção da língua inglesa na educação infantil, esta língua não faz parte do currículo desse setor educacional, e sim, do EFI.

Algumas questões devem ser consideradas ao tratarmos do ensino de inglês para crianças, como a demografia local na China, o setor privado, valores culturais, formação de professores e desenvolvimento. No que se refere ao setor

privado, é comum a supervalorização da língua inglesa desde cedo, na educação infantil, sendo que as crianças são estimuladas nesta língua grande parte do tempo escolar com princípios educacionais e comerciais, já que aprender inglês desde cedo nesta faixa etária soa lucrativo, especialmente para os negócios locais. Na concepção dos pais, dado o contexto socioeconômico e cultural do país, este fato sustenta a ideia de que aprender inglês desde cedo é fundamental para garantir uma boa vaga em escolas de ensino médio e uma boa vaga nas universidades. Porém, poucos pais e aprendizes compreendem como o inglês para crianças pequenas é valioso para razões cognitivas, sociais e culturais.

Acerca dos valores culturais, é possível afirmar que na China, por exemplo, a expansão do ensino de inglês para crianças é mediada por valores parentais e sociais - a ideia de que 'quanto mais cedo melhor' se aplica a este contexto, e isso também gera um senso de competitividade entre os aprendizes. O país está realmente investindo no ensino de inglês desde a educação infantil. Porém, é preciso considerar, como já exposto, a questão demográfica e de acessibilidade do aluno na escola, mais especificamente, frequentando as aulas de inglês.

No leste asiático, na formação e desenvolvimento dos professores há inadequação nas habilidades da língua inglesa, no aperfeiçoamento pedagógico específico e no desenvolvimento de professores de inglês para crianças. Em geral, o nível de conhecimento da língua inglesa dos professores não é compatível com o nível mínimo de proficiência esperado deles, além de que boa parte tem uma formação geral e não específica para lidar com crianças. Empregar falantes nativos para dar aulas de inglês é uma opção, porém, nem todos são qualificados e possuem conhecimento para trabalhar com crianças. A falta de professores formadores que se especializam restringe o estabelecimento de programas de alta qualidade nas universidades chinesas, por exemplo.

Com relação às tecnologias digitais, já existe a conexão entre a internet e a educação, e os pais podem perceber o progresso de seus filhos e obter um guia adicional sobre questões referentes ao ensino de inglês; idealmente, os recursos digitais seriam multissensoriais com cores, música e animação para ajudar a memória e ser relacionados aos contextos nacional e local.

No que se refere à cultura e à prática de sala de aula, as práticas curriculares do ensino de inglês parecem manter a identidade chinesa para os estudantes, porém, ainda não há o estabelecimento de uma identidade intercultural.

Enquanto na Coreia do Sul, a ideia é ensinar inglês para crianças em inglês, o que pode não funcionar e desvalorizar a língua materna do pequeno aprendiz, em alguns países como a China e o Japão, embora tenham consciência da abordagem comunicativa, podem ser mais flexíveis sobre explicações ou breves traduções nas salas de aula.

Sobre o letramento e as habilidades orais, primeiramente é usado o sistema alfabético romano – pinyin - como medida transicional a fim de ensinar a pronúncia do alfabeto chinês, e os professores de inglês com crianças que utilizam materiais do ocidente para praticar a pronúncia da língua inglesa. A leitura e a escrita no EFI são, geralmente, enviadas como tarefa para casa e orientada pelos familiares.

Ainda acerca do contexto chinês, de acordo com Jin e Cortazzi (2019), é preciso incluir no ensino o desenvolvimento e a validação dos usos das tecnologias digitais, desenvolver tanto o letramento quanto as habilidades orais de comunicação e desenvolver os papéis dos pais na compreensão da aprendizagem e uso da língua.

Jiang (2022), em seu artigo sobre o ensino de inglês na China comparativamente ao da Ucrânia, pontua que o estudante necessita estudar 12 anos antes de ingressar na universidade, assim como no Brasil. Segundo o autor, a maioria das escolas inicia o processo de ensino da língua inglesa a partir do EFI, quando a criança tem seis anos de idade, e é comum os pequenos aprendizes já terem tido algum tipo de contato com o inglês antes mesmo do ensino primário. O inglês representa, assim, um divisor de águas para o estudante chinês que pretende ingressar na universidade, pois ele necessita apresentar um diploma que comprove a sua proficiência linguística na referida língua.

Desde 2001, a língua inglesa faz parte do currículo chinês como uma disciplina obrigatória no EFI. O cerne de seu aprendizado está na comunicação e discussão do material aprendido em sala, não em cópia ou exercícios de memorização da língua. Em 2021, o ministro da educação chinês decidiu expandir os objetivos do ensino de inglês na China e adaptar o currículo de inglês internacional para atender as suas necessidades locais. O aprendizado de inglês na China é representativo, uma vez que o número de aprendizes chineses de língua inglesa já ultrapassa o número de falantes nativos do inglês: mais de 400 milhões.

Já na Coreia do Sul, o inglês é uma disciplina obrigatória no EFI desde 1997 (Moodie, 2023), baseado na ideia de competitividade e necessidade de estar preparado para as demandas do mercado de trabalho, e pressão vinda no sentido

contrário - *bottom-up* - gerada pelas famílias das crianças coreanas. Moodie (2023) considera a formação do professor um dos pilares fundamentais quando se trata do ensino e aprendizagem de inglês por crianças pequenas.

Para ingressar na carreira de professor de inglês para pequenos aprendizes, é necessário ser aprovado num exame de emprego altamente competitivo, fator que representou um desafio muito grande para a formação de professores – o atual sistema desencoraja o desenvolvimento de qualquer especialidade numa matéria ou numa série específica. A atribuição do professor e o sistema rotativo desse profissional gera problemas não solucionáveis para o ensino de inglês no EFI, bem como o sistema educacional burocrático sul-coreano, o qual apresenta barreiras no desenvolvimento de comunidades de prática e desenvolvimento profissional informal dentro das escolas.

Na Coreia do Sul, um dos motivos dos professores evitarem a abordagem comunicativa é o elevado número de alunos por sala, a falta de formação na abordagem comunicativa, além da falta de materiais apropriados. Os livros didáticos utilizados em sala de aula geralmente estão descompassados com orientações curriculares propostas pelos documentos oficiais do país. Portanto, segundo Moodie (2023), o desenvolvimento de materiais de melhor qualidade que atendam as demandas do currículo sul-coreano deve estar na pauta das prioridades do governo.

Da mesma forma, reiteramos que esta seção, sobre o ensino de inglês para crianças em contexto asiático, é importante à medida em que se apresentam contrastes com a realidade brasileira. Nos países mencionados, China, Japão, Coreia do Sul, por exemplo, o ensino desta disciplina é compulsório desde o EFI, adentrando de forma expansiva na educação infantil, ciclo em que, assim como no Brasil, ainda não se faz obrigatório.

É válido destacar que existe grande preocupação com a formação de professores nos referidos países, uma vez que a exigência mínima do conhecimento da língua ainda não é alcançada em inglês por eles em sua totalidade, e não possuem formação específica para lidar com alunos desta faixa etária. Em razão do fato da tese ter como objetivo uma proposta curricular mediante as vozes dos responsáveis legais, é válido destacar que o inglês em algumas localidades como a Ásia já é uma realidade nos currículos das instituições escolares, enquanto que no Brasil ainda se apresenta de forma isolada ou ainda por meio de projetos, como é o caso de Londrina ou como

decreto em forma de lei como é o caso de Ibiporã, onde é exigido do professor formação mínima na área de atuação (letras inglês – habilitação específica) para lidar com crianças.

A análise de contextos geográficos, como o africano e o asiático, permite identificar padrões de glocalização que auxiliam na compreensão das tensões locais no Paraná, como é o caso do contexto investigado (Ibiporã), onde o ensino de LIC já é uma realidade.

Na próxima seção discorreremos sobre o ensino de LIC nas ilhas do Pacífico, pela proximidade geográfica ao continente asiático e quais são suas demandas contemporâneas.

2.2.3 O Ensino de Inglês para Crianças nas Ilhas do Pacífico

Esta seção trata do ensino de inglês para crianças nas ilhas do Pacífico e como o mesmo se configura em meio às demandas internacionais. É importante refletir sobre esta região, uma vez que sofreu forte influência da colonização britânica e suas línguas locais coexistiram em meio ao domínio da língua inglesa. A Oceania é um continente que muitas vezes é lembrado apenas pela presença da Austrália, pela sua ampla extensão territorial, como se não houvesse outras 13 nações agrupadas nas regiões denominadas Micronésia, Melanésia e Polinésia. A Oceania foi dividida em duas regiões: a Oceania Próxima, formada pela Nova Guiné, pelas ilhas Bismarck, Austrália e grande parte das Ilhas Salomão e a Oceania Remota formada pelas demais ilhas do continente. Enquanto a colonização da Oceania Remota ocorreu há cerca de 3 mil anos, a Oceania Próxima tem resquícios populacionais que datam de 50 mil anos (Silva, 2019).

De acordo com Silva (2019), existe na região um vasto arsenal de línguas faladas pelos povos que nela habitam: quase 23% das línguas faladas no mundo são originárias dessa região, o que a torna uma das regiões mais complexas do mundo, do ponto de vista linguístico. As línguas no continente oceânico podem ser divididas em seis grandes grupos: a) línguas austronésias (1.256 línguas, que compreendem um território que vai desde a ilha de Madagascar na África até o Havaí); b) línguas trans-neo-guineanas (483 línguas compreendidas entre a Indonésia e as ilhas de Salomão); c) línguas indo-europeias (449 línguas, com destaque para o inglês e o francês); d) línguas australianas (379 línguas, sendo metade delas já extintas); e)

línguas de sinais e f) línguas crioulas (as quais remetem às formas de povoamento ocorridas na região há milhares de anos, pelo contato linguístico de base europeia, existindo 15 dessas línguas na região Oceânica).

Sobre o ensino de LIC nas ilhas do Pacífico, Willans (2019) foca na Melanésia, Micronésia e Polinésia, regiões explanadas anteriormente. A língua inglesa é língua oficial dos países desses conjuntos de ilhas e divide território com suas línguas vernaculares e é ensinada desde o EFI de forma obrigatória. Houve tentativas de iniciar as crianças em sua educação formal na língua vernacular, porém, ao inglês foi dado o papel de meio de instrução, no qual os jovens são preparados para acessar conteúdos do currículo por meio dessa língua.

Segundo a autora, deve-se considerar o tempo de exposição da criança à língua inglesa, pois muitos já a possuem como primeira língua, outros como segunda língua e outros como língua estrangeira, e isso é fator impactante na sala de aula, onde o professor precisa lidar com as peculiaridades de cada criança, expondo-a de forma mais intensa ao inglês ou mesmo à língua vernacular, se for o caso. Willans (2019) também afirma, como é o caso de outras regiões mencionadas neste capítulo, que a formação de professores também é precária nas ilhas do Pacífico, fator que compromete o ensino da língua – há muitos professores despreparados, ou quando muito preparados, assumem posições no ministério da educação, por exemplo.

Este panorama internacional sobre o ensino de LIC nas ilhas do Pacífico também nos auxilia a pensá-lo e a compará-lo com aquele organizado em solo brasileiro, no sentido de que defendemos a ideia do glocal nesta tese, o qual parte de um cenário mais amplo para um mais delimitado, no que se refere à língua inglesa. Embora o ensino de inglês seja compulsório no EFI nas ilhas mencionadas, há um despreparo do professor que lidará com essas crianças, fator que também ocorre no Brasil (Tonelli, 2023). Esta seção nos auxilia a pensar que o currículo se faz importante, não apenas como uma lista de conteúdos a serem seguidos, mas como uma base a partir de argumentos de pessoas envolvidas com a educação dos(as) filhos(as), como é o caso dos responsáveis legais.

Na próxima seção, apresentamos um panorama do contexto europeu de ensino de LIC e como este se configura na atualidade.

2.2.4 O Ensino de Inglês para Crianças e o Caso da Europa

Esta seção trata do ensino de inglês para crianças no contexto europeu, uma vez que é relevante conhecer este território, já que se apresenta como multilíngue, tal qual a África ou as ilhas do Pacífico, com suas línguas vernaculares coexistindo com a presença da língua inglesa no local. Rixon (2019) afirma que, de 1900 ao período da Segunda Guerra Mundial, o ensino de língua estrangeira era reservado ao ensino médio, e não disponível a todos. A partir de 1975, passaram a haver debates sobre a diminuição da idade que o indivíduo deve ser exposto à língua estrangeira, e que a Europa deveria ser a imagem da tendência geral deste movimento. De 1980 a 2016, há um interesse maior em ensinar línguas estrangeiras, especialmente o inglês, compreendido nesta tese como uma língua adicional. Países como a Áustria, Itália e França foram os primeiros a diminuir a idade inicial para o ensino de línguas estrangeiras, o que era para ocorrer aos 11/12 anos.

Desde 1980, quando houve a quebra da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a queda do muro de Berlin, em 1989, o ensino de russo tornou-se inferior à necessidade de aprender a língua inglesa, portanto, muitos professores de russo tiveram que se readequar ao novo cenário. Atualmente, o ensino de uma língua estrangeira é obrigatório desde o EFI, sendo que uma segunda língua estrangeira deve ser aprendida a partir do ensino médio e, em muitos casos, este começa no ensino primário também. Em 2010, o inglês havia se tornado a língua mais ensinada na educação primária da maioria dos países europeus.

Este fato tem sido questionado, perante o ideal de uma Europa multilíngue, pois alguns acreditam que a presença de uma língua dominante sobre as outras, no caso, o inglês, minimizaria o status do multilinguismo europeu. Sobre a “melhor idade” para se aprender inglês ou as “melhores condições” de ensino, a comissária europeia da educação e cultura, Stern e Weinrib (*apud* Rixon, 2019, p. 498), afirma que “compreender o papel de uma segunda língua na comunidade, e uma apreciação de seu valor educacional e social são talvez mais importantes do que a busca por uma idade psicológica ou biológica ideal”²⁷. O ensino de língua inglesa para

²⁷Tradução minha. Do original: Na understanding of the role os a second language in a community, and an appreciation os its educational and cultural value are perhaps more important than the search for a psychologically or biologically optimal age (Stern; Weinrib, 1977, p.19-20 *apud* Rixon, 2019, p. 498).

crianças, de acordo com Rixon (2019) deve ser significativo para os pequenos aprendizes, e não apenas um banco de regras gramaticais.

Komorowska e Krajka (2024) dissertam sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras para os pequenos aprendizes, em contexto europeu, reiterando o ensino obrigatório de uma língua na educação primária e de uma segunda língua no ensino médio. Em alguns países, o ensino de uma língua estrangeira se inicia ainda mais cedo, no jardim de infância (Polônia, Luxemburgo e Bélgica aos 3 anos de idade); Grécia aos quatro anos de idade; Chipre e Malta aos cinco anos de idade. A comissão europeia decretou, em 2002, que cada cidadão deveria ser proficiente em sua língua materna, além de dominar mais duas línguas.

O Conselho Europeu com seu objetivo institucional de promover os direitos humanos e o diálogo intercultural, estabeleceu a competência intercultural como um objetivo educacional para ser introduzido no currículo de ensino de línguas para pequenos aprendizes. Em 2015 foi criado o portfólio para professores da educação infantil (jardim de infância – *European Portfolio for pre-primary educators*), a fim de facilitar a autorreflexão nos descritores relacionados a quatro domínios, com dois campos de competência cada: adotar comportamento apropriado, criar ambientes de aprendizagem favoráveis para as crianças, observar e fornecer suporte a cada desenvolvimento da criança e o senso de cooperação.

É importante destacar que a implementação do ensino de línguas estrangeiras, cada vez mais cedo em continente europeu, muda o cenário da formação de professores na área, demandando outras necessidades, especialmente no que tange aos pequenos aprendizes. Os professores eram, então, preparados para ensinar alunos do ensino fundamental II e ensino médio, com pouco foco na pré-escola.

Para Komorowska e Krajka (2024), os benefícios do ensino de línguas podem ser esperados quando métodos apropriados para cada idade são aplicados, ao pensarmos não apenas na quantidade de tempo de exposição da criança à língua, e sim, em outras variáveis, como a cognitiva, a afetiva e a contextual. Sobre os documentos europeus que tratam de política linguística, segundo as autoras, estão sendo subutilizados, devendo estes serem integrados nos currículos de programas de formação de professores em pré-serviço, ao considerar principalmente os conceitos teóricos presentes nesses currículos.

Para Pokrivčáková (2020), o inglês é necessário para comunicação

internacional, bem como para os negócios e sucesso pessoal. O inglês se tornou, segundo a autora, a língua mais ensinada em todos os países europeus e cada país tem a sua própria estrutura organizacional do ensino desta língua, diferenciando-se em muitos aspectos, como os objetivos, conteúdo e extensão, os métodos utilizados e as exigências das avaliações. O documento unificador do continente europeu para a avaliação da proficiência linguística é o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (CEFR), o qual determina os padrões que são aplicados na educação linguística em língua inglesa.

Pokrivčáková (2020) traz o exemplo da República Tcheca, país onde a língua inglesa é considerada uma língua estrangeira, ou seja, neste território o inglês não é língua oficial e os aprendizes se comunicam em diferentes línguas maternas. Na República Tcheca, a pré-escola é considerada a fase em que os alunos possuem entre três e seis anos de idade. No país em questão, apesar do ensino de línguas na pré-escola não ser obrigatório dentro do programa educacional, pelo interesse e grande pressão por parte dos pais, o número de estabelecimentos de pré-escolas que ofertam o ensino de línguas cresceu exageradamente. O tipo, o nível e a intensidade do ensino de línguas estrangeiras nessas escolas variam e, dessa forma, é publicado em 2005 no país, o Plano Nacional para o Ensino de Línguas Estrangeiras.

Com o crescente aumento de interesse pelo ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, Pokrivčáková (2020), assim como Komorowska e Krajka (2024), corrobora a ideia de melhorias na qualidade da formação de professores em serviço e em pré-serviço, no que tange ao ensino da língua inglesa para pequenos aprendizes, iniciando desde a pré-escola.

De acordo com Pokrivčáková (2020), os requisitos para professores pré-primários permanecem não especificados, porém, alguns descritores podem auxiliar estes profissionais, como a) ser proficiente em ambas as línguas da criança e a língua estrangeira (B2 ou C1, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas), neste caso, o inglês; b) conhecer bem o conteúdo e o currículo; c) ser qualificado em ensinar pequenos aprendizes e d) receber formação em ensino de línguas.

No quesito formação de professores, é preciso repensar sobre as condições que são fornecidas para a educação nesta área, todo o investimento que é lhe subsidiado, bem como atender às demandas do mundo globalizado, as quais estão cada vez mais exigentes. O professor de línguas estrangeiras para crianças, ou

o professor de inglês para crianças, deve ser proficiente de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas na língua estrangeira; possuir competências para ensinar na educação pré-primária e compreender o processo de desenvolvimento do bilinguismo em idade muito precoce (letramento da língua materna em contato com a língua estrangeira, aspectos sócio e psicolinguísticos da educação em língua estrangeira etc.).

Pokrivčáková (2020) ainda afirma que, na República Tcheca, muitas pessoas pensam que ensinar línguas estrangeiras para crianças não requer alto nível de proficiência por parte do professor, o que é comprovadamente um pensamento equivocado, pois é necessário que o profissional que lida com o ensino de línguas possua certa postura e tenha conhecimento do inglês, por exemplo, de forma plena, já que representa um modelo a ser seguido pelo público-alunado.

Esta seção se faz importante à medida em que se apresentam dados do continente europeu e de que forma esses países estão lidando com a expansão da língua inglesa no mundo e no currículo do EFI. Segundo o Decreto da Comissão Europeia de 2002²⁸, cada cidadão deveria ser proficiente em sua língua materna (1ª língua), além de dominar mais duas línguas. Existe um pensamento de valorização de uma Europa multilíngue, ou seja, aprender não somente o inglês para a comunicação, mas outras línguas presentes no continente.

Apesar da língua portuguesa ser considerada oficial, o Brasil também é um país multilíngue, se considerarmos as línguas autóctones indígenas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e as línguas dos imigrantes que vêm à nação em busca de melhores condições de vida. Existe inclusive um curso ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), sobre formação docente para o ensino de português como língua de acolhimento com crianças²⁹, evidenciando a preocupação com os pequenos aprendizes que chegam ao país sem conhecimento do português. O inglês também deve ser uma língua de acolhimento, principalmente ao considerar a língua primeira, igualmente importante.

Esta seção traz a realidade do contexto europeu como um território multilíngue, no qual a criança deve dominar sua língua vernacular e aprender mais

²⁸Disponível em:

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI\(2019\)642207_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI(2019)642207_EN.pdf). Acesso em 10 ago. 2025.

²⁹Curso dirigido pela Profa. Dra. Juliana Tonelli. Disponível em: <https://portal.uel.br/evento/portugues-como-lingua-de-acolhimento-com-criancas-migracao-e-acolhimento/>. Acesso em 10 out. 2025.

duas línguas para melhor se comunicar com os países vizinhos e ter autonomia linguística. A ideia de o inglês estar presente pode representar de certa forma um imperialismo linguístico (Phillipson, 1992), porém é importante frisar que esta é a língua dos negócios, da possibilidade de criar laços com pessoas que também são não nativas da língua, enfim, de estabelecer conexões com o mundo.

O Brasil, por ser um país também multilíngue, conforme citado, também corrobora a ideia de o país conviver com mais de uma língua, seja esta uma língua indígena, ou a LIBRAS ou o português. O inglês se apresenta, neste caso, para somar com o arsenal linguístico presente tanto em contexto europeu, quanto em contexto brasileiro, também, conforme exposto, uma língua adicional que serve para valorizar a primeira língua do sujeito (criança) em comparação com a segunda ou terceira língua. Pensar num currículo é refletir sobre as demandas contemporâneas e comparar um contexto a outro – enquanto na Europa o inglês já é realidade em muitos países, desde a pré-escola, o Brasil ainda caminha a passos lentos rumo a uma identidade do ensino de LIC nas escolas públicas, já que nas privadas este já se faz presente desde a educação infantil.

Na próxima seção trazemos o ensino de LIC e o caso da América do Sul e quais são as demandas existentes neste território neste quesito.

2.2.5 O Ensino de Inglês para Crianças e o Caso da América do Sul

Esta seção se refere ao ensino de inglês para crianças na América do Sul e é igualmente importante que todas as demais regiões já citadas, uma vez que representa os territórios que fazem fronteira com o Brasil e podem servir como base para a questão curricular e como exemplo para o contexto nacional. Miller *et al.* (2019) trazem algumas vozes sobre o ensino de inglês na América Latina, considerando países como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai.

Os autores afirmam que alguns conceitos devem ser definidos, como a noção da língua/linguagem, enquanto prática social; a necessidade de problematização dos aspectos sociopolíticos inseridos no ensino da língua inglesa; a necessidade de debater sobre a idade ideal na qual as crianças devem aprender a língua, já que cada criança é única com suas características próprias, e o seu ensino para pequenos aprendizes compreende geralmente a idade entre cinco e 11 anos; a necessidade de problematizar sua correlação para crianças e o bilinguismo, este

compreendido por garantir vantagens sociais; a necessidade de problematizar os benefícios da inserção de tecnologia no ensino de inglês para crianças, já que muitas escolas a utilizam no intuito de atraí-las e entretê-las.

Sobre o ensino de inglês nos países mencionados, tem-se que no Brasil não faz parte do currículo obrigatório do ensino EFI, que será abordado na seção 1.3. Já na Argentina, existe uma lei que ampara o ensino para crianças desde o segmento compatível ao ensino fundamental I, porém em muitas regiões já é iniciado desde os seis anos. No Chile, por sua vez, o ensino de inglês em escolas primárias já é realidade desde 1998, visando a melhoria da competitividade econômica nacional. Na Colômbia, existe um programa de ensino bilíngue, desde 2004. No Uruguai, esta língua foi considerada essencial para o país para integrar o mercado global e teve a iniciativa de incluir socialmente os alunos por meio do uso de recursos tecnológicos.

Alguns tópicos que carecem de mais pesquisa, segundo Miller *et. al.* (2019), são o campo da formação de professores de inglês para crianças, sua prática em sala de aula, que envolvem os alunos, considerando os aspectos sociais e afetivos que permeiam o ensino-aprendizagem de línguas e a necessidade de adotar uma visão mais crítica e sociocultural de fazer política (linguística).

Bortolotti e Krause-Lemke (2022) trazem em seu artigo um panorama geral sobre o ensino de língua inglesa na educação infantil (jardim de infância) na América do Sul, abarcando os 12 países em questão: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. O ensino de inglês nesses países se tornou, segundo as autoras, uma *commodity*, ou seja, um produto a ser negociável a todo custo, pela proporção que esta língua tomou com o auxílio das administrações neoliberais.

A política chilena do ensino de inglês no país incluiu parâmetros para esta atividade, bem como para o desenvolvimento profissional de professores e suporte para a sala de aula, como vistas ao bilinguismo, iniciando os projetos em 2007. Porém, essas iniciativas não atingiram a educação infantil (Bortolotti; Krause-Lemke, 2022). No Chile, o ensino de inglês para crianças pequenas da educação infantil tem se disseminado em maior grau no setor privado do que no público, assim como acontece no Brasil.

Fuentealba *et. al.* (2021), em seu artigo, objetivam analisar políticas públicas educacionais e o ensino de línguas no Chile e atestam para a supervalorização do espanhol em detrimento das línguas indígenas que cada vez

mais aumentam no país. Segundo os autores, o inglês tem papel de destaque em solo chileno, em razão das forças econômicas mundiais – este deve ser ensinado obrigatoriamente a partir do quinto ano (6º ano no Brasil) do ensino fundamental II, sendo que sua oferta é opcional para pequenos aprendizes a partir do primeiro ano do referido ciclo, sendo este orientado por meio de delineamentos proporcionados pelo “Programa Inglês abre Portas” (*Programa Inglés abre Puertas*), criado em 2004 pelo Ministério da Educação Chileno. O decreto 81 no país regulamenta um programa de fortalecimento da aprendizagem do inglês no ensino básico e médio dos estabelecimentos educacionais regidos pelo decreto com força de lei n. 2, de 1998 do Ministério da Educação e pelo decreto de lei n. 3.166, de 1980.

Na Colômbia, por exemplo, iniciou-se o Projeto Bilingue Nacional em 2004, com o apoio do Conselho Britânico, o qual também não abarca as crianças até seis anos de idade, mas foca na aplicação de exames padronizados para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento no último grau de escolaridade secundária (ensino médio). Neste projeto são adotadas três estratégias: formação e desenvolvimento de professores, atualização curricular e criação de materiais de ensino apropriados.

Estupiñan (2024) realiza em seu trabalho uma revisão histórica do surgimento e desenvolvimento do ensino de inglês como língua estrangeira na Colômbia, mediante aspectos sociais, políticos e culturais influenciadores da história e evolução da língua no país, formação docente e tendências investigativas neste campo do saber. Na Colômbia, como em toda a América Latina, a expansão do inglês se promoveu com a intenção de fomentar intercâmbios culturais entre os países. Em solo colombiano, a criação de instituições estrangeiras como a Comissão Fulbright e o Instituto Colombo Americano impulsionaram a disseminação da língua inglesa pelo país, oferecendo serviços de ensino da língua, venda de materiais didáticos, bem como a administração de exames padronizados.

Com a promulgação da Constituição em 1991 e a Lei Geral da Educação em 1994, surgidas na Colômbia, os métodos de ensino passaram a ser questionados, e o docente passou a ser reconhecido como um profissional da educação, responsável por refletir sobre sua prática e buscar alternativas. Surgiram então enfoques didáticos específicos para o ensino de línguas e projetos pedagógicos focados no objeto de estudo que era a língua.

Em 2014, desenvolve-se a iniciativa *Colômbia Bilingue* (2014-2018),

com vistas a incentivar o ensino de inglês e desenvolver as habilidades comunicativas dos colombianos, objetivando melhores condições de vida dentro e fora da Colômbia. Foi lançada, logo em seguida, a Política Nacional do Bilinguismo (2015-2025), *Colombia Very Well*, cujo foco era tornar metade da população estudante colombiana proficiente no nível B1, do Quadro Comum Europeu. Em 2016, o ministro da Educação colombiana preparou novos recursos para professores de inglês para crianças, como *My ABC English kit*, com planos de aulas, posters, guia do professor, CDs, porém, esta iniciativa não obteve fomento suficiente para seguir adiante.

Bortolotti e Krause-Lemke (2022) exemplificam a questão da Argentina no que tange ao ensino de língua inglesa, trazendo o documento intitulado *Conteúdos Básicos Comuns*, o qual foi elaborado em 1998, e abarcava questões sobre diversidade linguística e cultural, idade e processo de aquisição linguística, bem como a noção de interlínguas. A ideia era ensinar inglês por nove anos na escola pública, porém, esse ensino se deu a partir dos 12 anos de idade da criança. A lei nacional de 2006 da Argentina requer que ao menos uma língua estrangeira seja ensinada no ensino fundamental e no ensino médio. Não são fornecidas as expectativas para o EFI; já para o ensino médio é esperado que o estudante desenvolva habilidades linguísticas, com o objetivo de compreender e se expressar em outra língua, além da língua materna.

Apesar da importância das línguas estrangeiras em solo argentino, com a inserção do francês e, conseqüentemente, do inglês entre o período de 1904 a 1941 (Giménez, 2021), o foco do ensino se concentrou no ciclo II do fundamental e da escola secundária (nível médio). O ensino de LIC é representado por iniciativas isoladas como, por exemplo, a *Propuesta Curricular de lengua extranjera inglés para educación inicial y primaria del sistema educativo municipal* (Proposta Curricular de língua estrangeira inglês para educação inicial e primária do sistema educativo municipal). O ensino de LIC depende de políticas públicas sólidas para realmente ganhar um espaço definitivo no cenário da educação mundial.

Já no Uruguai, a Lei Geral da Educação (n. 18.437) determina que a educação infantil no país seja confiada à missão de estimular o desenvolvimento afetivo, social, motor e intelectual de forma plena, além de contemplar a inclusão social do aluno. Sobre a obrigatoriedade da educação infantil, tem-se que: a) não é obrigatória no Chile; b) obrigatória a partir dos cinco anos na Argentina, na Colômbia e no Paraguai; c) obrigatória a partir dos quatro anos de idade no Brasil e na Bolívia;

d) obrigatória da partir dos três anos no Equador, Peru e Uruguai.

No Uruguai, o ensino de LIC se deu especialmente por meio do Plano Ceibal (do acrônimo em espanhol *Conectividad Educativa de Informática Básica para El Aprendizaje en Línea*, em português “Conectividade Educativa de Informática Básica para a Aprendizagem online”), o qual tinha como principal objetivo promover a justiça social e a igualdade de acesso à informação e às ferramentas de comunicação para toda a população, recebendo cada criança em idade escolar e cada professor, um computador portátil. O Conselho Britânico (*British Council*) se aproveitou deste plano³⁰ para disseminar a língua inglesa de forma remota com lições semanais na língua, e ofertadas por professores de inglês por meio de videoconferências, com o intuito de atingir crianças, especialmente oriundas de escolas públicas.

O panorama apresentado sobre o ensino de LIC no contexto da América do Sul serve como base para o nosso cenário nacional, onde também há políticas isoladas de expansão e ensino da língua inglesa, principalmente em setor privado, estendendo-se para as escolas públicas, as quais dependem de apoio governamental para manter a oferta do inglês para crianças, aliada à necessidade de formação de professores específica para a área.

O ensino compulsório desta língua ocorre, em sua maioria, no EFII, em que grande parte dos estudantes se encontra em descompasso com aqueles que tiveram oportunidade de conhecer a língua inglesa ou na pré-escola, ou no EFI. O caso do Brasil também caminha a passos lentos, no que tangem às políticas linguísticas de ensino de LIC, garantindo o seu espaço, às vezes em forma de decreto ou lei, em algumas municipalidades³¹ do país, outras vezes apenas como um projeto de lei. É importante pensar na questão curricular e compará-la a de países vizinhos, mesmo o cenário sendo de grande instabilidade, por mudanças governamentais, as quais por um lado garantem o ensino de LIC, por outro lado omitem a sua relevância, e deixam de ofertá-lo. Na próxima seção, abordamos a questão do ensino de LIC em contexto brasileiro, foco desta tese.

³⁰Disponível em: <https://www.britishcouncil.uy/en/programmes/education/ceibal-en-ingles>. Acesso em 01 abril 2025.

³¹De acordo com a pesquisa de Gini (2017), algumas municipalidades ofertam a língua inglesa para crianças do EFI por meio de decreto ou lei, como é o caso de Ibiporã (PR) e Maringá (PR). Em Londrina (PR), ainda se configura como um projeto de lei, ou seja, não garante a continuidade do mesmo para alunos das instituições escolares.

2.3 O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO BRASIL

Esta seção tem como finalidade apresentar como ocorre o ensino de LIC em solo brasileiro e explicar sobre um documento orientador não oficial para a produção de currículos de inglês para a educação infantil e os anos iniciais do EFI, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) não fornece perspectivas nem direcionamento para estes ciclos educacionais.

2.3.1 Um Documento Orientador para o Ensino de LIC não Oficial: o Documento-Base

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil se deu com a chegada dos portugueses, no momento da catequização dos índios, os quais possuíam na época suas próprias línguas e a eles foi imposta a língua portuguesa. Vicentin (2013) faz um levantamento histórico de como se deu a propagação da língua inglesa pelo Brasil, e esta se remonta ao ano de 1809, com a ordem do príncipe regente de Portugal de criar uma escola de língua francesa e uma de língua inglesa. As políticas linguísticas brasileiras da época levaram à decadência do ensino de línguas, com a redução da carga horária das aulas. Em 1931 e 1942 ocorrem, respectivamente, a reforma educacional e a reforma de Capanema, as quais contribuem para uma valorização das línguas estrangeiras modernas.

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil teve seu status valorizado e negligenciado muitas vezes. É o que pontua Vicentin (2013, p. 40):

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

O ensino de LIC iniciou-se na década de 60, em institutos de idiomas e escolas particulares, expandindo-se posteriormente para escolas regulares, neste último, não apenas possuindo fins mercadológicos, mas sim, um apelo democrático e inclusivo. A formação docente que ministrará as aulas de inglês para crianças nas escolas públicas é seguida pela resolução n. 7 de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB/7/2010), ao afirmar que as escolas que optarem por incluir a língua estrangeira no currículo dos anos iniciais do EFI devem garantir que o professor ministrante tenha licenciatura específica no componente curricular.

De acordo com a lei n. 13.415/2017, é prescrito o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira, a partir do sexto ano do EF II, sendo que o espanhol é, preferencialmente, a língua de segunda opção para o ensino médio. Existe um currículo de língua inglesa voltado apenas para o público do EFII e ensino médio, porém, não há diretrizes curriculares oficiais voltadas para o ensino de LIC de cinco a 11 anos (EFI). Apesar disso, o inglês tem sido ensinado desde o jardim de infância até o quinto ano em escolas privadas brasileiras. De acordo com Gimenez (2013), os programas de ensino de inglês para os anos iniciais têm sido implementados no setor público, primeiramente em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, visando a melhoria da qualidade da educação e para seguir as novas demandas da globalização (Salles; Gimenez, 2008; Gimenez, 2007).

Sobre a produção de materiais didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2023), programa federal criado para providenciar livros didáticos para cada disciplina destinados a professores e alunos do setor público, ainda não incluiu materiais de ensino de inglês para crianças, fazendo com que iniciativas isoladas em cada estado cumpram este papel.

Tonelli *et. al.* (2022) realizaram uma pesquisa sobre os motivos que levaram pesquisadores brasileiros a discutirem sobre a temática do ensino de língua inglesa para crianças. Tem-se que a temática língua adicional/língua estrangeira não é foco de teses de doutorado, mas de dissertações de Mestrado, nas quais os autores utilizam do seu contexto de atuação para compreender a sua prática e, conseqüentemente, de que forma poderia ensinar. Pesquisas têm sido feitas de 1987 a 2021 na área de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional/língua estrangeira e revelam que todas as regiões possuem publicações nacionais, exceto a região Norte, no período selecionado. Na região Nordeste são seis publicações (4 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado), na região Centro-Oeste são oito

dissertações de mestrado, na região Sul são 27 publicações (24 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado) e na região Sudeste são 30 publicações (23 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado).

Sobre as limitações do ensino de inglês para crianças no Brasil (Rocha, 2007, 2008), tem-se que não é somente a questão da idade certa para aprender a língua que é questionada, mas outras problemáticas como a falta de preparo do professor de inglês para crianças e a qualidade dos programas de ensino e dos materiais, fator fortemente abordado nas demais regiões do mundo nas seções anteriores.

Pelo fato de a oferta da língua inglesa não ser obrigatória, compartilhamos a ausência de um documento-guia em nível nacional que ofertasse orientações para professores de inglês com crianças no Brasil. Dessa forma foi produzido, em 2013, um *Guia Curricular para a Língua Inglesa – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para Professores e Gestores*³² (Guia [...], 2013), o qual já inicia o seu discurso afirmando a dificuldade que profissionais deste ramo encontram para lecionar a língua inglesa, uma vez que inexistem diretrizes curriculares para esta área educacional. Este documento é fruto de um Projeto de Extensão intitulado *Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina*, e contou com a participação de professores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), alunos da mesma instituição, professores da rede municipal de ensino de Londrina e Rolândia, cidades do norte paranaense, e do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE/Londrina).

Por meio deste Guia, são lançados dois desafios: o de continuidade da aprendizagem – como possibilitar ao aluno o elencar de conteúdos que lhe permitam avançar nas séries posteriores: ensino fundamental II; articulação com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE/Paraná/2008), as quais enfatizam a abordagem do discurso como prática social e, por fim, a heterogeneidade - o grande desafio do professor de língua inglesa em enfrentar as diferenças de níveis linguísticos dos alunos matriculados numa mesma série.

Ainda pela ausência de um currículo em nível federal para os anos iniciais do ensino fundamental, em 2022, foi elaborado, nove anos após a produção

³²Disponível em:
<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em 15 ago. 2020.

do *Guia Curricular para a Língua Inglesa - Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para Professores e Gestores*, um documento-base³³ de caráter orientador, para auxiliar elaboradores de diretrizes e políticas, gestores locais e regionais, professores e a comunidade em geral, no que tange ao ensino da língua inglesa com crianças.

Embora este não seja um documento nacional oficial para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do EFI, o intuito é que ele sirva como orientador da organização das ações de ensino e aprendizagem de língua inglesa. O documento recupera as expectativas de aprendizagem em língua inglesa do aluno em cada fase, direcionada à idade da criança, e o que é esperado que ela realize, além dos seus objetivos e conteúdos possíveis em eixos transdisciplinares.

Segundo o Documento-base para a Elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Língua Inglesa nos anos iniciais do EFI (Tonelli *et al.*, 2022, p. 6), “municípios e estados brasileiros interessados em inserir o ensino de inglês em suas redes ficam responsáveis por desenvolver seus currículos e estruturar essa oferta, que vem aumentando com o passar dos anos”. Outro dado relevante a ser destacado é que 45% das turmas de inglês dos anos iniciais pertencem à rede municipal pública de educação, fator que comprova a demanda desta categoria.

No que se refere à concepção de língua que permeia o ensino de LIC no Documento-base, tem-se que os gestores locais entendem a língua por meio de três perspectivas: a) estrutural (regras gramaticais); b) funcional (realização de ações na vida real) e c) interacional (a língua funciona enquanto meio de comunicação entre os povos). O lugar do inglês no currículo é o da transdisciplinaridade, ou seja, é ir além das fronteiras preestabelecidas e conhecer outros campos do conhecimento diante desse encontro. Com relação à avaliação, sugere-se que esta seja formativa (avaliação para a aprendizagem e avaliação como aprendizagem) - na primeira, o progresso do aluno é analisado conforme os objetivos de aprendizagem estabelecidos (portfólios, observação em classe ou jogos educativos); na segunda, as crianças são gradativamente envolvidas em processos reflexivos sobre sua própria aprendizagem.

A língua inglesa é entendida no Documento-base não como uma língua estrangeira, ou seja, que faz parte de outra nação e que está distante dos

³³Elaborado por pesquisadores dos estados de Goiás, Espírito Santo, Paraná e São Paulo em 2022 e disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em ago. 2023.

alunos, mas como uma língua adicional, isto é, para além de um acréscimo, implica respeito à língua do outro e corrobora trocas culturais entre os mais variados povos do mundo, contribuindo para a equidade de seu acesso.

Segundo o Documento-base, proposto para orientar a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a LI nos anos iniciais do EFI, o foco não é o mercado de trabalho, mas

Considera-se essencial o respeito às distintas realidades da criança, e a oferta de possibilidades de contato e uso da língua a partir de atividades que **incluam a ludicidade, respeitem as fases do desenvolvimento infantil e promovam a sua participação em atividades culturais coletivas** (Tonelli *et al.*, 2022, p. 12).

O Documento-base também traz alguns objetivos do ensino de inglês na infância, são eles (Tonelli *et al.*, 2022, p. 13):

- a) considerar a realidade da criança, no aqui e no agora, e não em um futuro melhor;
- b) possibilitar experiências culturais por meio da língua;
- c) promover o contato com a língua inglesa e sua comparação com a língua primeira e também com outras;
- d) levar à apreciação de costumes e valores de si e do outro;
- e) construir sua cidadania, de forma a buscar novos saberes e ideias e uma visão de diferentes lugares, costumes e pessoas;
- f) sensibilizar desde a infância, para novas formas de funcionamento e uso das línguas, inglesa e materna;
- g) desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas.

De acordo com a pesquisa realizada pelas universidades, em parceria com o *British Council* (Tonelli *et al.*, 2022, p. 15), cabe aos representantes municipais (secretarias municipais de educação): “facilitar as relações entre as professoras de inglês e as regentes, criar a coordenação do ensino de inglês, conhecer os espaços onde a aprendizagem ocorre, promover momentos coletivos para diálogos, planejamentos e criação de materiais didáticos”.

A lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013 afirma que os currículos do EFI devem possuir uma base nacional comum a ser complementada, portanto o inglês,

enquanto língua adicional, torna-se sua parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) não traz as diretrizes curriculares para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais do EFI, porém sinaliza a necessidade da União em oferecer apoio às municipalidades, caso seja de interesse delas, a sua implementação no currículo como parte diversificada. A BNCC compreende a língua inglesa como uma língua franca, ou seja, uma língua de comunicação entre os mais variados povos do mundo, utilizada, em sua maioria, entre falantes não nativos (Seidlhofer, 2001, 2004, 2011, 2022; Bordini; Gimenez, 2013).

Sobre a formação de professores, o Documento-base afirma que o ensino de LIC pequenas exige além da aquisição linguística do inglês. É preciso compreender as fases das crianças, e suas peculiaridades, para lecionar. Esta preocupação está presente no crescente o número de universidades federais e estaduais brasileiras que ofertam em sua grade curricular a formação para o ensino de línguas adicionais a crianças, fator que comprova as demandas sociais e econômicas atuais.

Nas pesquisas de Galvão (2021) e Galvão e Kawachi-Furlan (2023), algumas universidades públicas brasileiras têm ofertado disciplinas sobre ensino de inglês para crianças na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Galvão e Kawachi-Furlan (2023) realizam um mapeamento dos cursos de letras – língua inglesa e respectivas literaturas de universidades brasileiras federais e estaduais, as quais ofertam a formação em língua inglesa na educação infantil de forma geral. Ao todo são mencionadas 15 universidades: UEG, UEL, UENP, UFBA, UFC, UFCG, UFES, UFMG, UFS, UFSJ, UFV, UNEMAT, UNESPAR, UNIPAMPA e UTFPR.

Cirino e Denardi (2019), preocupadas com a questão curricular dos cursos de letras português-inglês e se os mesmos estão condizentes com as demandas do ensino de LIC, objetivam em seu artigo analisar os currículos de duas universidades federais localizadas no sudoeste do Paraná (Instituto Federal do Paraná - IFPR – Palmas e o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET – atual UTFPR - Pato Branco), a fim de identificar espaços que possam contemplar esta área de atuação. Os resultados apontam que apenas um tópico se refere ao ensino de LIC, no IFPR, não como disciplina, mas como um aspecto presente no planejamento da disciplina práticas de ensino do oitavo período do curso, a partir de

2015, referente ao ensino de LIC. Este quadro está sendo alterado com o passar dos anos, e de acordo com as demandas sociais.

Pela perspectiva de mudança, temos o caso da Universidade Estadual de Londrina (UEL), instituição onde esta pesquisa foi desenvolvida. O curso de letras/inglês da UEL tem buscado se adequar às demandas sociais, no que tange às necessidades peculiares na formação de professores de inglês para crianças, inserindo disciplinas relacionadas ao ensino de LIC, na carga horária do curso. A última modificação do curso ocorreu em 2023³⁴, e o currículo do mesmo passou a ter duas ênfases: a) educação bilíngue e b) ensino de inglês para crianças. Nesta última ênfase, no segundo ano do curso, ao aluno é ofertada de forma obrigatória a disciplina 2LEM079, intitulada *O desenvolvimento infantil no ensino e na aprendizagem de inglês com crianças*, cuja carga horária é de 90 horas. No terceiro ano, o aluno deve cursar a disciplina 2LEM080, intitulada *Educação linguística crítica e afetiva com crianças*, cuja carga horária é de 90 horas também. No quarto e último ano do curso, ao aluno é ofertada, em formato obrigatório, a disciplina 2LEM081 *Princípios e práticas da educação linguística em língua inglesa com crianças*, cuja carga horária é de 90 horas, igualmente como as demais já mencionadas.

Este formato de matriz curricular denota interesse pelos assuntos da contemporaneidade, no que converge o ensino de LIC, situado à luz das demandas atuais na formação de professores de inglês para crianças. É preciso ofertar ao futuro professor todas as possibilidades de contextos de ensino com os quais o mesmo possa a ter contato no seu estágio obrigatório (pré-serviço) como na sua vida enquanto profissional (em serviço).

O curso de letras/inglês da UEL também oferece possibilidades de estágio obrigatório na educação infantil e ensino fundamental I (disciplina 2EST121 – *Estágio curricular obrigatório em educação infantil, ensino fundamental ou equivalente*). Para Tonelli e Cristóvão (2010) e Ferreira e Tonelli (2021), é urgente a tarefa de os cursos de letras propiciarem a oportunidade da vivência e a atuação de professores/as em formação no contexto do ensino de LIC. No curso de letras da Universidade Estadual de Londrina, os estagiários produzem material didático e

³⁴Disponível em: https://sites.uel.br/feira/wp-content/uploads/2023/08/letras_ingles_noturno.pdf. Acesso em 01 nov. 2025. A partir de 2023, após reformulação curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês, pela resolução CEPE/CA nº 119/2018, a matriz curricular passou a ser representada por meio do link exposto.

ministram aulas de LIC, inclusive para alunos com transtorno do espectro autista (TEA) e outros sinais de transtorno que dificultam a aprendizagem de línguas.

Sobre a formação de docentes para os anos iniciais do EFI, Ávila (2019, p. 149) pondera que

Todavia, ainda que a necessidade de formação de professores para atuarem nos anos iniciais de escolarização seja premente, **salientamos também a importância de contratação por meio de concurso público de um profissional específico somente para as aulas de LI** conforme apontou a entrevistada. **Compreendemos que ter um profissional específico traga vantagens para os alunos, pois se entende que o professor conseguirá avaliar melhor tanto a forma como está desenvolvendo seu trabalho, quanto em quais medidas ele pode/deve adequar suas aulas e os conteúdos conforme a realidade da turma**, visto que ele estará acompanhando os alunos no processo de ensino-aprendizagem durante os cinco anos, isto é, em toda a etapa do EFI.

O Documento-base nos traz uma proposta de organização do ensino - embora a BNCC nos forneça apenas diretrizes curriculares para os anos finais do ensino fundamental II e ensino médio, é possível adaptar as competências sugeridas à faixa etária nos anos iniciais do EFI. As competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) e inserida em quadro pelo Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022, p. 23) são: a) identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural; b) comunicar-se na língua inglesa, por meio de uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais; c) identificar similaridades/diferenças entre a língua inglesa e a língua materna; d) elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa; e) utilizar novas tecnologias para a prática de letramento na língua inglesa e f) conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais difundidos na língua inglesa.

O Documento-base nos fornece outras perspectivas e premissas para o ensino de LIC para embasar a proposta para o currículo sugerido nos anos iniciais do EFI. São elas: a premissa da educação linguística por meio de projetos transdisciplinares – visão da educação não compartimentada em disciplinas, visando fornecer ao aluno um conhecimento correlacionado a sua realidade e às temáticas que fazem parte das demais disciplinas, favorecendo a inserção do inglês como língua adicional; a premissa da presença dos multiletramentos – pelo cenário pandêmico vivenciado pelo mundo entre os anos de 2020 e 2022; houve a urgência de que as

crianças conhecessem ou se aproximassem de gêneros que poderiam ser apresentados de forma significativa utilizando outras linguagens, como imagens, aplicativos e games, relacionados à sua vivência, e que contribuiriam para o desenvolvimento de novos letramentos.

O documento também apresenta a premissa da ludicidade – brincadeiras, músicas, teatro, jogos e outras performatividades que fazem parte do universo lúdico da criança e podem envolver o currículo, de acordo com perspectivas vygotskianas de desenvolvimento na convivência com os pares; a premissa da interculturalidade e sensibilização linguística - a aprendizagem de uma língua adicional permite o conhecimento de outras línguas e culturas, bem como promove o respeito às diferenças linguístico-culturais; a premissa do desenvolvimento integral e da construção da cidadania – o currículo pode ser pensado como um eixo que perpassa as demais disciplinas, envolvendo a criança no processo de conscientização de si como parte de uma cidadania onde a vida seja valorizada em todas as suas formas, repensando a convivência entre todos os seres (humanos ou não) e a premissa da comunicação por meio de gêneros – sugere-se que o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental contemple os gêneros textuais que celebram eixos da transdisciplinaridade – as interações humanas se dão por meio de gêneros que contribuem para organizar as atividades comunicativas cotidianas e a linguagem deve ser compreendida em sua forma situada, seja qual for o contexto de sua atuação.

Apresentamos, no **Quadro 1**, para melhor visualização, o Documento-base mencionado, contendo seus objetivos, os requisitos na formação de professores, sua concepção de língua, as competências da BNCC e as premissas para o ensino de LIC:

Quadro 1 – Conteúdo presente no Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa

Objetivos do documento-base	Requisitos na formação de professores	Concepção de língua	Competências da BNCC	Premissas
a) considerar a realidade da criança, no aqui e no agora, e não em um futuro melhor; b) possibilitar experiências culturais por meio da língua; c) promover o contato com a língua inglesa e sua comparação com a língua primeira e também com outras; d) levar à apreciação de costumes e valores de si e do outro; e) construir sua cidadania, de forma a buscar novos saberes e ideias e uma visão de diferentes lugares, costumes e pessoas; f) sensibilizar desde a infância, para novas formas de funcionamento e uso das línguas, inglesa e materna; g) desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas.	É preciso compreender as fases das crianças, e suas peculiaridades, para lecionar.	a) estrutural (regras gramaticais); b) funcional (realização de ações na vida real) e c) interacional (a língua funciona enquanto meio de comunicação entre os povos)	a) identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural; b) comunicar-se na língua inglesa, por meio de uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais; c) identificar similaridades/diferenças entre a língua inglesa e a língua materna; d) elaborar repertório linguístico-discursivos da língua inglesa; e) utilizar novas tecnologias para a prática de letramento na língua inglesa e f) conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais difundidos na língua inglesa.	a) premissa da educação linguística por meio de projetos transdisciplinares; b) premissa da presença dos multiletramentos; c) premissa da ludicidade; d) premissa da interculturalidade e sensibilização linguística; e) premissa do desenvolvimento integral e da construção da cidadania e f) premissa da comunicação por meio de gêneros

Fonte: Adaptado pela autora com base em Tonelli *et al.* (2022)

É possível observar que o documento mencionado está preocupado com a realidade da criança no aqui e no agora, diferentemente de questões relacionadas ao futurismo, conforme discutem Kawachi-Furlan e Rosa (2020) e Assis-Peterson e Gonçalves (2001). As autoras asseveram que, em geral, a preocupação ao ‘ensinar’ inglês para crianças (Tonelli, 2023) reside no seu futuro, o qual só será melhor se elas aprenderem esta língua para se comunicarem em suas profissões.

Conectado à ideia do futurismo, o mito do quanto mais cedo melhor (Johnstone, 2019; Assis-Peterson; Gonçalves, 2001; Liao, 2007; Rocha, 2009, para citar alguns), é interpretado por meio do Documento-base não como a necessidade que a criança tem de aprender línguas desde cedo, como algo urgente, mas como fator que oportuniza conhecer outras culturas, sensibilizar-se a conhecer novas formas de funcionamento e uso das línguas inglesa e materna (ou 1ª língua), desenvolvendo atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas.

Neste contexto, o foco desta pesquisa recai numa cidade do norte paranaense – Ibiporã/PR, como já mencionado, cuja grade curricular contempla a língua inglesa no EFI público, e portanto, os professores de inglês do município são contratados por meio de regime estatutário, ou seja, concurso público, e conforme aponta Ávila (2019), este tipo de contrato possui vantagens, pois faz com que os professores possam acompanhar os seus alunos, desde o primeiro ano do EFI até o quinto ano, tendo a possibilidade de avaliar melhor como está desenvolvendo o seu trabalho e de que forma pode adequar suas aulas, de acordo com as necessidades de sua turma.

O termo “glocal” utilizado nesta tese encontra seu espaço no Documento-base exposto no **Quadro 1**, uma vez que, por meio de seus objetivos, considera a realidade da criança no aqui e no agora e não para um futuro hipoteticamente melhor, valorizando a língua para uso imediato e não somente para uma profissão no futuro, possibilita experiências culturais por meio da língua, promove, principalmente o contato com a língua inglesa e sua comparação com a língua primeira (na maior parte dos casos, o português) e também com outras.

Além disso, leva à apreciação de costumes e valores de si e do outro, constrói sua cidadania, de forma a buscar novos saberes e ideias e uma visão de diferentes lugares, costumes e pessoas, sensibiliza, desde a infância, para novas formas de funcionamento e uso das línguas, inglesa e materna e desenvolve atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas.

Na próxima subseção, trazemos uma síntese crítica das pesquisas apresentadas até o momento, no que concerne ao ensino de LIC nos continentes mencionados e no Brasil, foco deste estudo.

2.3.2 Síntese Crítica das Pesquisas – do Contexto Internacional ao Contexto Nacional

Esta subseção se destina a apresentar um olhar crítico sobre as pesquisas apresentadas na seção 2, intitulada “A oferta e a demanda do ensino de inglês para crianças”. Na subseção 2.2.1 que trata sobre o continente africano, trazemos autores que abordam como se configura o ensino de inglês para crianças nos países colonizados pelos britânicos. Este território, em razão da miscelânea linguística presente nele, é um caso especial na área de LIC, uma vez que recai a preocupação sobre se é viável ensinar inglês por meio desta língua, ou apenas quando a criança já possuir um conhecimento amplo em língua vernacular e a ela for inserida a LI aos poucos, a fim de comparar a língua primeira com a língua adicional.

Na subseção 2.2.2 que trata do ensino de LIC no continente asiático, com foco especial para a China, pelo número de falantes não nativos ultrapassar o número de falantes nativos, e a maioria dos pequenos aprendizes de LI viverem neste território. Alguns países demonstram um avanço no que tange esta área, como o Japão, China e a Coreia do Sul, enquanto a Mongólia ainda se encontra em atraso comparativamente às outras localidades mencionadas.

É crescente a busca dos pais pelo ensino de LIC, almejando principalmente o futuro mercado de trabalho no qual seu(ua) filho(a) vai se inserir, além do desejo de que eles realizem intercâmbio. Apesar da expansão do inglês na Ásia, esta língua ainda não faz parte do currículo da educação infantil e sim, do EFI, o que representa um avanço quando nos referimos ao cenário nacional, em que ainda depende de políticas públicas voltadas para a educação e para que mantenha o ensino de LIC permanente em nível federal. Um ponto convergente ao continente asiático é de que o Brasil ainda carece de formação profissional de qualidade num nível mais amplo, que ofereça uma bagagem ao professor para que ele possa atuar com crianças, e que ele conheça suas peculiaridades. Conforme as pesquisas de Galvão (2021) e Galvão e Kawachi-Furlan (2023), estamos avançando no que condiz à oferta de disciplinas de graduação que tratam no ensino de LIC na educação infantil

e no EFI, o que denota um cuidado para com a área, pela alta demanda desse setor.

Na subseção que trata do ensino de LIC nas ilhas do Pacífico, temos que o inglês é ensinado desde o EFI de forma compulsória, fator convergente ao continente asiático, mais precisamente à China, ao Japão e à Coreia do Sul. Outro fator convergente, porém ao compararmos as ilhas com o continente africano é que ambos os territórios sofreram colonização britânica e tiveram e ainda têm de lidar com a presença das línguas locais na educação das crianças. No continente africano, o inglês representa uma das 11 línguas oficiais, como é o caso da África do Sul. Nas ilhas do Pacífico, o inglês se configura como a língua oficial e serve como meio de instrução aos pequenos aprendizes, excluindo as línguas vernaculares, assim como na África. Vale ressaltar que neste continente, a formação de professores é ainda precária, assim como na Ásia, principalmente no quesito de conhecimento linguístico – ainda existe a ideia de que para ensinar inglês para crianças não é necessário dominar a língua, o que representa uma ideia equivocada.

Sobre a subseção 2.2.4, “O ensino de inglês para crianças e o caso da Europa”, é importante ressaltar a ideia de multilinguismo presente no território e a necessidade de as crianças terem uma formação ampla tanto na língua inglesa quanto nas outras línguas, especialmente pela proximidade entre os países europeus e a necessidade de se comunicar na língua do outro. A idade para iniciar a aprendizagem de LI neste continente varia dos três aos cinco anos – isso faz com que a formação de professores também seja repensada e reorganizada, uma vez que o foco anterior era o ensino de LI para o EFII, e não para a educação infantil e o EFI.

Ser proficiente na língua inglesa, com base no Quadro Comum Europeu Para o Ensino de Línguas (CEFR – sigla em inglês), é um dos requisitos para os professores se adentrarem neste ramo profissional. Já no Brasil, ainda não existe uma prova de proficiência linguística para o setor público, pelo menos, sendo necessária minimamente formação em letras com habilitação em língua inglesa, o que não garante que o professor domine plenamente a língua para lecionar, o que pode gerar desigualdade na aprendizagem das crianças.

Na subseção 2.2.5 intitulada “O ensino de inglês para crianças e o caso da América do Sul”, tratamos sobre o ensino de LIC em alguns países deste hemisfério, no que concerne à idade em que as crianças começam a aprender a língua, a formação de professores e as iniciativas governamentais lançadas por estes países, a fim de permitir a manutenção ou não da oferta do inglês nas escolas

públicas, em especial no EFI. Percebemos que assim como no Brasil, na América do Sul como um todo, existem políticas isoladas de valorização linguística da língua inglesa, almejando a sua inserção desde a educação infantil e o EFI público. O Chile lidera o período em que o ensino de LIC foi implantado nas escolas (1998), seguido da Colômbia em 2004, porém, ainda é dependente de políticas públicas que dependem do governo para sua real implantação e implementação no EFI, por exemplo.

No Chile, as línguas indígenas são desvalorizadas frente às línguas espanhola e a inglesa, assim como ocorre no Brasil (línguas autóctones com menor valor que a língua portuguesa vernacular). É preciso repensar a questão do multilinguismo, principalmente se considerarmos as línguas indígenas tão importantes quanto o português ou o espanhol falado em países vizinhos, assunto abordado na subseção 2.2.4 (o caso da Europa). É importante refletir sobre a formação de professores, uma vez que os mesmos lidam com crianças dos mais variados contextos linguístico-sociais. No Brasil, conforme exposto, temos um Documento-base não oficial que orienta professores de todo o país sobre os aspectos que podem ser considerados no ensino de LIC, o que representa um avanço na área, uma vez que a BNCC não inclui as habilidades e conteúdos mínimos para a educação infantil e o EFI.

Sobre avanços, podemos considerar que o continente europeu e as ilhas do Pacífico lideram o ensino de LIC, unido ao contexto multilíngue do qual faz parte e a formação de professores no território é cuidadosamente pensada sob questões de proficiência linguística e domínio desta área educacional. Nos continentes africano, asiático e sul americano, existe uma lacuna nesta formação, um descompasso entre o que é esperado do professor e o que realmente ocorre em sala de aula de LIC. Em contexto africano, pelo grande número de línguas locais, o professor nem sempre domina a língua da criança, fator que pode comprometer o seu desenvolvimento na língua inglesa. Em contexto asiático, o mesmo ocorre na Coreia do Sul, por exemplo, a preocupação de desvalorizar a língua vernacular em detrimento do inglês, fator que não impede a China de ensinar LIC em inglês.

Nesta seção, discutimos sobre o ensino de LIC no mundo e em contexto nacional, abordando os principais aspectos da área em questão. Na próxima seção, trazemos o mapeamento de pesquisas internacionais e nacionais com enfoque em língua inglesa para crianças e currículo, além da discussão sobre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, estas últimas foco desta pesquisa.

3 CURRÍCULO: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Esta seção está dividida em duas subseções, a saber: a) mapeamento dos trabalhos internacionais e nacionais convergentes à temática do currículo, com foco em língua inglesa no EFI e b) teorias do currículo, com principal enfoque no currículo pós-crítico.

3.1 MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO E LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: RESULTADO DOS ESTUDOS

Apresentamos o mapeamento de estudos sobre currículo e língua inglesa para crianças, tanto em âmbito internacional, como em âmbito nacional. As pesquisas nos trazem diferentes focos sobre a temática, porém, nenhuma que enquadre a questão da visão dos responsáveis legais sobre o assunto, enfatizada nesta tese.

3.1.1 Pesquisas Internacionais sobre a temática “currículo e língua inglesa para crianças”

Tendo em vista o âmbito que esta pesquisa se localiza no que concerne às iniciativas locais e globais de inserção da língua inglesa nos anos iniciais do EFI, esta subseção objetiva apresentar estudos realizados fora do Brasil. Com isso, pretendemos propiciar articulações gloais no que tange ao objeto de investigação.

Para isso, foi realizada uma busca de pesquisas internacionais que tratam da temática “currículo e língua inglesa para crianças” (*English curriculum for children* e *English syllabus for children*) entre o período de 2015 a 2025. Com a expressão “English curriculum for children” foram gerados dez resultados por meio do Google Acadêmico. E com a expressão “English syllabus for children” foi gerado apenas um resultado. Desses trabalhos, apenas sete foram selecionados para leitura, sendo que dois deles não estavam disponíveis para download gratuito. Estes trabalhos foram selecionados, visto que se enquadravam de forma mais direta dentro da temática em questão, ao tratar de currículo de língua inglesa para crianças.

Quadro 2 – Levantamento das pesquisas internacionais realizadas sobre língua inglesa nos anos iniciais e currículo (2015-2025)

	Natureza da Pesquisa	Local da Pesquisa	Título	Autor	Objetivo do estudo	Resultados da pesquisa
1.	Artigo	Austrália	<i>Listening to teachers talk about multimodality and multimodal texts: considerations for the national English curriculum</i>	Deb Brosseau; Lynn Downes (2024)	Analisar os discursos de professores sobre textos multimodais dentro de sua prática pedagógica e de letramento.	Para as crianças se tornarem usuárias efetivas de textos multimodais, o currículo deveria prover aos professores uma metalinguagem para todos os tipos de construção de sentidos.
2.	Artigo	Coreia do Sul	<i>Enacted curriculum of private English kindergartens in Korea: cases of three play-based English kindergartens in Seoul</i>	Jeehee Kim; Tae-Hee Choi, 2022	O artigo visa analisar o currículo praticado de 03 pré-escolas e ilustrar como tensões não intencionais e imprevisíveis entre políticas dão forma ao currículo e sua instrução baseada em brincadeiras.	É necessário que o governo saiba lidar com as aspirações dos pais/responsáveis para a educação precoce em língua inglesa com crianças.
3.	Artigo	Reino Unido	<i>A funds of knowledge approach to examining play interests: listening to children's and parents' perspectives</i>	Liz Chesworth, 2016	Argumentar em favor da participação em atividades socioculturais por crianças, a fim de gerar interesses informados por conhecimento prévio reconstruído em suas brincadeiras.	O artigo recomenda que professores e pesquisadores se envolvam criticamente com os conhecimentos prévios individuais e coletivos das crianças, a fim de melhor compreender as complexidades das culturas lúdicas.
4.	Artigo	Reino Unido	<i>Theorising young children's interests: making connections and in-the-moment happenings- Learning, Culture and Social Interaction, 2019 – Elsevier</i>	Liz Chesworth, 2019	Este artigo explora 03 maneiras diferentes pelas quais a noção de "interesse" pode ser conceitualizada e posicionada em relação à aprendizagem, ao conhecimento e às formas de conhecer das crianças pequenas.	A autora sugere que os interesses sejam constituídos por uma combinação das motivações intencionais das crianças para fazer conexões com repertórios socioculturais e os acontecimentos imprevisíveis e momentâneos que emergem por meio da intra-atividade em ambientes de aprendizagem na primeira infância.

5.	Artigo	Austrália	<i>Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices</i> - Journal of Early Childhood Literacy-journals.sagepub.com	Stacey Campbell, 2020	Investigar a relação entre as crenças relatadas pelos professores sobre a alfabetização lúdica, suas práticas fonéticas e as razões por trás de suas decisões de não usar programas fonéticos comerciais nos anos anteriores à escola.	Compreensão de diferentes tipos de métodos fonéticos que a criança pode encontrar, a preocupação dos professores sobre a perda da aprendizagem e da alfabetização baseada em brincadeiras e as controvérsias entre a fonética direcionada por adultos e as práticas lúdicas comuns às crianças.
6.	Artigo	Inglaterra	<i>Dynamic, playful and productive literacies</i> M Cannon, J Potter, A Burn - Changing English, 2018 - Taylor & Francis	Michelle Cannon e John Potter (2018) - não disponível para download gratuito	----	-----
7.	Livro	China	<i>Early Childhood English Teaching: Theory and Practice</i>	Xiao Chang (2023) - não disponível para download gratuito em inteiro teor	----	-----

Fonte: a própria autora (2025)

O **Quadro 2** foi elaborado com base nas leituras dos textos na íntegra com foco em seus resumos e de suas conclusões. Explicitamos neste quadro os títulos dos artigos, seus autores, os objetivos dos estudos e os resultados das pesquisas.

De nossa perspectiva, fica perceptível que poucas são as pesquisas que abordam a língua inglesa e o currículo no EFI, sendo que seu enfoque recai sobre discursos de professores sobre multimodalidade no ensino, além de suas crenças sobre alfabetização lúdica e práticas fonéticas. Além disso, destaca-se o ensino para crianças da educação infantil e não do EFI, foco desta tese.

Quando se trata de currículo, são analisadas as práticas de escolas de educação infantil - crianças menores de seis anos -, e não de seis a dez – primeiro ciclo do ensino fundamental. Portanto, faz-se urgente a produção de pesquisas que envolvam a abordagem de questões curriculares, a fim de expandir o conhecimento na área, principalmente no que tange ao EFI. Existem pesquisas na área de LIC que consideram importante a perspectiva

das crianças geradas por meio de sequências didáticas e transcrições das produções orais de alunos do primeiro ano do EFI como, por exemplo, a dissertação de mestrado de Magiolo (2021) e a tese de doutorado de Merlo (2022), na qual as autoras representam, por meio de modelo autoetnográfico, produções de seus alunos, os quais são reproduzidos por desenhos retirados de seu arquivo pessoal.

Na subsecção seguinte, discutimos os trabalhos identificados com vistas a aproximá-los do foco da tese aqui defendida.

3.1.1.1 Discussão sobre as pesquisas internacionais que abordam a temática “currículo e língua inglesa para crianças”

Brosseuk e Downes (2024) pontuam que uma metalinguagem formal associada a diferentes multimodalidades soa pertinente para acadêmicos que se especializam em língua inglesa e suas respectivas literaturas no EFI na Austrália. O currículo do país foca na teoria baseada em evidência e na prática em trabalhar com textos multimodais. As autoras objetivam: a) situar os estudos da literatura sobre textos multimodais e como eles refletem no currículo de língua inglesa australiano, b) analisar a inclusão e a exclusão no currículo de uma metalinguagem formal para descrever e falar sobre modos linguístico, visual, auditivo, gestual e espacial.

A análise das autoras é baseada na análise crítica do discurso (ACD) de Fairclough (2003). Os pilares do currículo australiano de inglês para crianças são baseados na língua/linguagem, literatura e letramento. De acordo com as autoras, é preciso refletir sobre a realidade da comunicação contemporânea e as necessidades de aprendizagem, uma vez que os modos gestual, auditivo e espacial estão em voga, os quais envolvem expressões pessoais, dependentes de contexto e que complicam a padronização, como é feita com as habilidades comunicativas escritas e orais tradicionais.

Com o objetivo de ensinar as crianças a compreender, criar e analisar criticamente textos multimodais, é necessário que os professores utilizem uma metalinguagem formal, modelo a ser seguido dentro deste contexto. Dessa forma, o currículo de inglês não deveria identificar e definir uma metalinguagem formal associada aos modos linguístico e visuais, e sim, direcionar a atenção uníssona a todos os outros modos com os quais a criança se depara na contemporaneidade. Para

Brosseuk e Downes (2024), os professores necessitam de um currículo que enfoque as multimodalidades e associe a metalinguagem formal, para auxiliar as crianças a descreverem, interpretar e entenderem como as multimodalidades geram sentido dentro das disciplinas que aprendem durante sua vida escolar.

Algumas considerações de seu estudo focam na tentativa e incerteza que alguns professores têm ao discutir multimodalidade e textos multimodais, fazendo uso de linguagem do dia a dia, ao invés de uma metalinguagem formal, fator que destaca o impacto potencial do currículo de inglês australiano em moldar como os docentes falam sobre o assunto na sua prática de letramento diária. Acreditamos que este currículo pode colaborar com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa por crianças, uma vez que é necessário repensar as formas tradicionais de habilidades comunicativas escritas e orais, ao pensarmos nas mudanças educacionais contemporâneas e nas necessidades dos alunos, os quais se expressam por modos gestuais, auditivos e espaciais.

No cenário do ensino de inglês na Coreia do Sul, Kim e Choi (2022) relatam sobre o aumento considerável de pré-escolas privadas, as quais oferecem programas de imersão em língua inglesa e a controvérsia sobre a falta de regulamento político sobre seu currículo e a qualificação dos professores, comparadas às pré-escolas públicas. O ensino privado no país garante a oferta de inglês para os pequenos aprendizes antes do ensino formal da língua no EFI público, a partir dos dois anos de idade.

Assim como no Brasil, na Coreia do Sul não existem diretrizes específicas voltadas ao ensino de LIC na pré-escola. Dessa forma, a avaliação do aluno, a abordagem do professor e os conteúdos de aprendizagem, aspectos desejavelmente presentes em um currículo, não podem ser avaliados ou monitorados. Sobre a formação de professores, esta é, em alguns casos, precária posto que os docentes não possuem experiências em sala de aula, tampouco certificado para lecionar. No que se referem aos três institutos de ensino privados analisados por Kim e Choi (2022), estes oferecem um ambiente de imersão para promover aos estudantes a exposição ao inglês e, com isso melhorar suas habilidades, as quais variam entre as pré-escolas, podendo ser o ensino geral, não somente de inglês, habilidades de letramento e habilidades orais.

Sobre o ensino de LI, os autores avaliam o discurso dos responsáveis pelos institutos privados na Coreia do Sul e constatam que, para eles, é preciso criar

um ambiente confortável para o aluno a fim de que ele não sinta estresse e aprenda o inglês de forma agradável e lúdica. Embora sejam institutos privados, seus gestores acreditam que ensinar somente o inglês não basta, uma vez que é preciso que a criança se desenvolva por inteiro, com aulas de música, arte, educação física, por exemplo, fator que não agrada o ministro da Educação, por compreender que essas pré-escolas deveriam ensinar somente a língua em si.

Ensinar outras matérias além do inglês fere as políticas curriculares que regem as pré-escolas privadas de língua inglesa. Conforme destacam Kim e Choi (2022), o governo deveria buscar meios de tornar o currículo de inglês para professores e alunos, direcionado à formação integral destes últimos, enquanto cidadãos.

Chesworth (2016) faz uma tentativa de alterar o discurso da “brincadeira”, bem-visto pela cultura ocidental no que concerne às crianças, para incorporar entendimentos críticos dos interesses dos pequenos aprendizes e como se relacionam com a manifestação de poder e desigualdade dentro das salas de aula e nas culturas pares da infância precoce. Os interesses das crianças podem ser entendidos como um desejo de se conectar e reconstruir significado às atividades socioculturais, valores e práticas das comunidades às quais elas pertencem.

As diretrizes curriculares de língua inglesa para os anos iniciais na Inglaterra, segundo Chesworth (2016), afirmam que os professores deveriam observar se as crianças demonstram interesses particulares, certificar-se de que os recursos são relevantes aos interesses das crianças e dar suporte com o passar do tempo. O currículo inglês não aborda com clareza, segundo a autora, quais seriam esses interesses infantis que estão relacionados às práticas sociais e culturais diárias de sua casa, de sua escola e de sua comunidade.

Chesworth (2016) se utiliza do conceito de bancos de conhecimento para entender os interesses das crianças em relação às práticas sociais e culturais. Este conceito pode representar tanto o tipo quanto a área de conhecimento os quais informam o interesse das crianças. Então, para a pesquisadora, os interesses das crianças surgem com o engajamento diário em atividades com a família, com a escola e com a comunidade.

Em seu artigo, a autora foca em exemplificar como o banco de conhecimento compartilhado pode criar possibilidades para as crianças colaborarem em suas brincadeiras, a fim de coconstruir significados. Por meio da brincadeira, é

possível que as crianças demonstrem agência e deem significado aos seus interesses. Assim sendo, faz-se necessário, segundo Chesworth (2016), interrogar as interpretações dos interesses das crianças, para compreender como estes são manifestados dentro das hierarquias sociais as quais operam nas salas de aulas entre crianças e adultos e entre crianças e seus pares.

A especialista conclui que bancos de conhecimento oferecem uma lente alternativa por meio da qual os professores podem interpretar as brincadeiras das crianças, analisar a sua prática e articular maneiras de entender como essas brincadeiras podem servir para privilegiar um interesse sobre o outro, destacando a questão de sua inclusão ou exclusão. A prática pedagógica informada por meio do diálogo entre as crianças e suas famílias pode contribuir para entendimentos profissionais de como os interesses das crianças emergem das práxis diária das casas e comunidades.

Sobre o interesse das crianças, Chesworth (2019) explora três maneiras de como este pode ser conceitualizado e posicionado em relação ao aprendizado das crianças, conhecimentos e formas de conhecer: 1) perspectiva de política instrumental; 2) localização de interesses com os pares na sala e 3) interesses como intra-ação. Assim sendo, a pesquisadora problematiza o que conta realmente como conhecimento válido e os modos legítimos de se tornar experiente na educação infantil. Corrobora ainda a ideia de que a associação da brincadeira com os objetivos de aprendizagem do currículo universalmente prescrito levou à restrição da agência da criança em buscar seus próprios interesses e preocupações. A autora ainda questiona como interesses são posicionados em relação ao conhecimento e ao currículo e defende que os mesmos são compreendidos como os meios com os quais as crianças aprendem – o aprendizado ocorre em conjunto com os pares movidos pelos seus interesses sobre determinada brincadeira ou ação.

Chesworth (2019) em seu artigo propõe novas configurações de interesse que se enquadram em perspectivas socioculturais e neomaterialistas, a fim de destacar as características dinâmicas e emergentes das investigações e preocupações das crianças. Para a autora é importante que as crianças não apenas tenham conhecimento sobre o mundo, mas dentro do mundo onde vivem, a fim de se tornarem discursos políticos instrumentais. Os interesses que emergem das dinâmicas vivenciadas pelas crianças oferecem múltiplas possibilidades para a geração de um currículo divergente e dinâmico.

O artigo de Campbell (2020) visa contestar o programa de ensino de fonética australiano com foco nas crianças, uma vez que ele representa um programa comercial e investiga as representações dos professores da pré-escola, quanto a esta questão, uma vez que alguns favorecem no processo linear o ensino de fonética, enquanto outros valorizam pedagogias de letramento centradas em brincadeiras. O estudo da autora focou, portanto, em investigar as crenças de professores que não apoiavam os métodos sintéticos e sistematizados de ensino de fonética, e em segundo plano, explorar as razões por trás de suas decisões em não utilizar programas de fonética comerciais com as crianças da escola primária.

Campbell (2020) apregoa que as crianças não são iguais e que o ensino de fonética necessita ser responsivo por elas de forma individual. Segundo a autora, a fonética sintética - conexões entre fonema e grafema de forma isolada - e a analítica - conexões entre fonema e grafema de forma holística, conectando-os a textos - deveriam se complementar para garantir melhor resultado na aprendizagem dos pequenos. Em seu texto, a autora problematiza o crescente uso de programas comerciais de fonética para o ensino de crianças pequena da pré-escola, especialmente entre os cinco e seis anos de idade, e afirma que neste contexto existe uma visão de que a abordagem da fonética deveria ser baseada em brincadeiras e contextualizada, considerando as necessidades específicas de cada criança. Na educação da pré-escola, as brincadeiras e o aprendizado acadêmico não deveriam ser separados, e sim integrados (Campbell, 2020).

Como resultados de sua pesquisa, Campbell (2020) constata que os professores entrevistados não possuíam um vasto conhecimento sobre fonética, especialmente por terem se graduado há longo tempo, e que este tema não era foco dos programas de ensino da educação infantil. Para a autora, é importante entender que as crenças dos professores quanto à fonética podem influenciar seu comportamento e, conseqüentemente, impactar na forma como a ensinam para as crianças, e destaca ainda que esta pode ser ensinada de forma explícita e intencional, por meio de ambientes ricos em alfabetização e de uma maneira integrada, relacionada às experiências da vida real, com o aprendizado baseado em brincadeiras o qual é significativo para a criança.

De modo geral, as pesquisas internacionais que abordam a questão do currículo trazem problematizações sobre a multimodalidade, a falta de regulamentação política curricular e baixa qualificação profissional dos professores,

principalmente, do ensino privado, os interesses das crianças e a fonética. A pesquisa sobre o currículo australiano de inglês traz à tona a necessidade de um enfoque maior nas multimodalidades e na metalinguagem formal, a fim de conectar à criança ao mundo contemporâneo e fazer com que ela correlacione as disciplinas que aprende na escola com as experiências fora dela.

O caso da Coreia do Sul explicita a questão da necessidade de considerar a realidade da criança, de que ela necessita não somente do inglês para viver e como pode aprender por meio dele e correlacioná-lo aos demais conteúdos do currículo, que deve abordar as peculiaridades do pequeno aprendiz de forma holística, e não somente focar em questões linguístico-funcionais. O governo sul-coreano sugere o foco na língua, porém, de acordo com a pesquisa de Kim e Choi (2022), os gestores das pré-escolas selecionadas estavam incorporando outras vertentes a este currículo, considerando o contexto de vivência da criança.

Para Johnstone (2019, p. 17)³⁵,

uma implicação poderia ser que para que um currículo seja verdadeiramente de sucesso, abordagens “top-down” (de cima para baixo) e “bottom-up” (de baixo para cima) devem se interagir e se desafiar, sugerindo um papel criativo para a pedagogia de sala de aula dos professores.

O mesmo autor ainda traz alguns apontamentos sobre o currículo de língua inglesa para crianças na Coreia do Sul que, segundo ele, as políticas vinculadas ao currículo são top-down (de cima para baixo), colocando em pauta o “Teaching English Through English” - ensinando inglês por meio do inglês (TETE), fator que não considera de forma suficiente o papel da língua materna da criança.

É possível fazer uma comparação da Coreia do Sul com o caso brasileiro – existe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que torna compulsório o ensino de inglês somente a partir do sexto ano, porém, esta prática já vem ocorrendo desde a pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental. O Documento-base mencionado no capítulo 1 é fruto da observação e da reflexão sobre a BNCC, que incorpora as adequações necessárias ao ciclo de ensino em questão, ao considerar a realidade da criança no aqui e no agora.

³⁵ Do inglês: “An implication might be that for a curriculum to be truly successful, then ‘top-down’ and ‘bottom-up’ approaches must interact with and challenge each other, suggesting an important creative role for teachers’ classroom pedagogy”.

Ávila (2019, p. 39) aponta que um conjunto de diretrizes ou um documento orientador

podem auxiliar os professores quanto aos conteúdos e metodologias a serem utilizados nas salas de aula do EFI de modo que a aprendizagem do aluno não fique comprometida e acabe por desencadear nele uma desmotivação ao aprender o idioma.

Junior *et. al.* (2022), em sua pesquisa sobre elaboração de currículo em língua japonesa para crianças, tecem algumas considerações sobre como este poderia ser, destacando que é bem-vindo aquele em espiral, no qual as temáticas vão avançando, por exemplo, iniciando com a questão da família, para depois compreender o espaço da escola e, por fim, a comunidade externa à escola.

É importante que a criança saiba se identificar enquanto ser humano, participante de uma sociedade, membro constituinte de uma família (independentemente de como esta seja), membro de uma instituição escolar, e possuidor de uma vida externa à escola (em seu tempo de lazer).

Brossi (2022, p. 75) destaca que “a matriz deve ser pensada após o início e durante a implementação, pois [...] a construção da matriz deve ser contínua e colaborativa, tornando-se mais significativa para as crianças se for pensada junto com elas, ao invés de para elas”. A mesma autora ainda pontua que

Se por um lado a inexistência de políticas curriculares oficiais para o EIC não indicam caminho algum para as professoras, por outro a imposição de um currículo oficial pode assumir um enfoque prescritivo e, muitas vezes engessar o fazer das professoras em sua realidade (Brossi, 2022, p. 149-150).

Esta citação faz com que reflitamos sobre a imposição de um currículo de língua inglesa para/com crianças, uma vez que o mesmo pode limitar a criatividade dos professores e tornar o ensino rígido, ao invés de ampliado para novas oportunidades e possibilidades de aprendizagem dos pequenos estudantes. O ideal a nosso ver seria o envolvimento das famílias das crianças e dos professores, juntamente à equipe diretiva escolar para que os temas a serem trabalhados possam ser pensados e analisados se são convenientes ou não com a realidade dos pequenos e de sua comunidade local. É importante trazer um norte para o ensino, porém, de uma forma um pouco mais colaborativa, com a participação de todos.

Numa busca mais recente sobre trabalhos que abordem a questão curricular e a presença dos pais na educação de seus filhos, Višnjić-Jevtić (2021) compreendem que a aprendizagem infantil implica reconhecer a criança como protagonista ativa, inserida em ambientes culturais e sociais que influenciam seu desenvolvimento. A autora, ao investigar as percepções de pais croatas sobre como seus filhos aprendem, evidencia que muitos ainda associam o aprender ao ensino formal e à aquisição de habilidades acadêmicas. Essa visão contrasta com abordagens contemporâneas de educação linguística que defendem a aprendizagem como processo interativo, lúdico e situado — premissa também presente nas teorias pós-críticas do currículo (Silva, 2010).

Esta seção abordou as pesquisas internacionais sobre língua inglesa para crianças e a questão do currículo. De modo geral, é preciso ensinar as crianças a interpretarem o mundo de acordo com as demandas da contemporaneidade, mesmo em face da falta de regulamento político sobre o currículo e a baixa qualificação profissional dos professores. Faz-se necessário também avaliar o que é de interesse da criança a fim de moldar os conteúdos a serem ensinados em sala de aula.

3.1.2 Pesquisas Nacionais sobre a Temática “Currículo e Língua Inglesa para Crianças”

Uma busca no Google Acadêmico no mês de março/2023 com as palavras “currículo de língua inglesa para crianças” sem as aspas e dentro de um período de dez anos (2013 – 2023) geraram 16.000 resultados e com as aspas, gerou-se apenas um trabalho (Vicentin, 2013). Com uma busca mais refinada, com as palavras entre aspas “língua inglesa para crianças” (516 resultados) e “inglês para crianças” (911 resultados), foram selecionados 45 trabalhos que se enquadram na temática da formação de professoras de língua inglesa para crianças. Dentre os 45 trabalhos levantados, apenas seis referem-se a currículo diretamente, de acordo com seus resumos, e trazem reflexões sobre a inserção da língua inglesa no currículo do primeiro ciclo da educação básica. Numa busca pelo site do FELICE³⁶ na seção de mapeamento³⁷ de pesquisas nacionais sobre formação de professores e ensino de

³⁶Acrônimo para “Formação de Professores e Ensino de Línguas para crianças”, grupo de pesquisa criado em 2014 e cadastrado no CNPq no site: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7106943312930158.

³⁷Disponível em: [Mapeamento – FELICE \(wordpress.com\)](http://mapeamento-felice.wordpress.com). Acesso em 04 jun. 2023.

línguas (estrangeiras, adicionais e materna) para crianças, foi selecionado apenas um trabalho dentro da temática escolhida. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES³⁸ com as palavras-chave “currículo de língua inglesa para crianças” e “currículo de inglês para crianças”, ambas entre aspas, foi encontrada somente uma dissertação de mestrado intitulada *Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas* de Karina Aparecida Vicentin (2013), realizada na Unicamp/SP.

Segue o **Quadro 3** referente às pesquisas encontradas no Google Acadêmico, no site do FELICE e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, envolvendo a temática de língua inglesa para o EFI e a questão do currículo. Assim como o Quadro 3, realizamos o levantamento das pesquisas nacionais com este foco, fizemos a leitura na íntegra dos textos, e com o auxílio dos resumos e das conclusões dos estudos, explicitamos seus títulos, seus autores, seus objetivos e seus resultados.

Quadro 3 – Levantamento das pesquisas nacionais realizadas sobre língua inglesa nos anos iniciais e currículo (2013-2023)

	Título	Autor/data	Objetivo do estudo	Resultados da pesquisa
Teses e Dissertações nacionais publicadas na área				
1.	Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas	Karina Aparecida Vicentin (2013) – dissertação de Mestrado (UNICAMP)	“Refletir sobre as políticas linguísticas de ensino de língua inglesa para as séries iniciais do EFI público com base nos discursos de dez professores desse contexto que atuam em Campinas/SP e o documento Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa dos anos iniciais criado por eles” (p.7)	“Os resultados da pesquisa revelam que para que seja possível a implementação efetiva do ensino de língua inglesa na matriz curricular, é necessário haver um modelo de política linguística específico para língua estrangeira para crianças” (p.7)
2.	O brincar na educação infantil com base em atividades sociais: por um currículo não encapsulado	Fabírcia Pereira Teles (2018) – tese de doutorado	“Recorte de pesquisa em nível doutoral sobre o brincar no desenvolvimento de um projeto de intervenção organizado com base em atividades sociais (Liberali, 2009)” (p.11)	“O currículo da escola focal sofreu transformações, isto é, passou a ser vivido numa nova perspectiva, o que demonstra que a escola está caminhando na direção de um currículo mais sócio-histórico-cultural e desencapsulado” (p.11)
3.	Formação	Ana Sara	“Analisar propostas	“Foram analisadas 15

³⁸Acrônimo para “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”.

	inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis	Manhabusque Galvão (2021) - dissertação de Mestrado – UFES	curriculares dos cursos de Letras das Instituições públicas de ensino superior do Brasil com foco na formação inicial de professores de inglês para atuação na educação infantil” (p.6)	universidades e foi possível detectar iniciativas significativas para a área, como a oferta de disciplinas, a possibilidade de realizar estágio supervisionado nesse segmento, projetos de extensão e pesquisa. É possível refletir sobre a formação de professores de LIC como um espaço novo, relacionado ao contexto local e marcado por reflexões e problematizações” (p.6)
Artigos nacionais publicados em revistas e trabalhos de conclusão de curso na área				
4.	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	Fábio Luiz Villani (2013) – artigo em revista	“Apresentar um estudo sobre a implementação do ensino de inglês nas escolas brasileiras com salas do EFI sem a preparação adequada dos professores que trabalham nesse nível de ensino. Discutir ainda o que dizem os documentos oficiais sobre possíveis modos de torná-los eficientes para que os alunos, de fato, aprendam a língua alvo” (p.1)	“Sugestão de trabalho com gêneros textuais para as crianças, considerando o processo de sensibilização das crianças à língua inglesa” (p.1)
5.	A inserção da língua inglesa no currículo das séries iniciais das escolas brasileiras	Luiz Fernando Scaglione; Luciana Aparecida de Araújo; Cláudia Regina Mosca Giroto (2019) – artigo em revista	“Analisar e discutir sobre a inserção da língua inglesa no currículo das séries iniciais do ensino fundamental, no período de 1996 a 2018, disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)” (p.359)	“Conclui-se que há evidências da necessidade de maiores investimentos em educação e na formação de professores para a garantia de acesso e ensino de qualidade desse idioma” (p.359)
6.	A inserção do inglês como componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública	Welton John dos Anjos (2020) - TCC	“Investigar a viabilidade do ensino/aprendizagem de língua inglesa nas séries iniciais e no ensino fundamental I nas escolas públicas” (p.2)	“Conclui-se que os professores de inglês não possuem formação mínima necessária/adequada para lecionar uma língua estrangeira e que os professores, participantes da pesquisa, consideram relevante o ensino do idioma desde os anos iniciais” (p.2)

7.	A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital?	Juliana Reichert Assunção Tonelli; Paula Aparecida Ávila (2020) – artigo em revista	“O objetivo deste artigo é 1) refletir acerca da implementação de aulas de língua estrangeira na rede pública de ensino em nosso país e o que tais ações podem indicar sobre políticas linguísticas nesta etapa da escolarização, e 2) questionar se a ausência de documentos oficiais sinaliza um silenciamento inocente ou omissão proposital” (p.243)	“Os resultados indicam que as políticas em língua inglesa para crianças (LIC) existem na prática, mas pouco se concretizam em texto” (p.243)
8.	Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo	Leandra Inês Segnanfredo Santos; Juliana Reichert Assunção Tonelli (2021) – artigo em revista	“Propor possíveis caminhos para a caracterização de um currículo de curso de formação docente para atuação no ensino de línguas adicionais para crianças, bem como para construção de políticas públicas concernentes ao tema a partir da apresentação e análise de duas propostas de formação continuada de professores de línguas adicionais para crianças, na modalidade <i>lato sensu</i> , implementadas em duas universidades estaduais públicas localizadas nas regiões Centro-Oeste e Sul” (p.233)	“Os resultados sinalizam que um currículo possa integrar pressupostos teórico-metodológico-científicos para oportunizar uma formação docente reflexiva, oportunizando a compreensão de como se caracteriza a criança como aprendiz de línguas e, conseqüentemente, oferecendo oportunidades de planejamento” (p.233)
9.	English language teaching: barriers to definitive curricular inclusion in early childhood education and elementary school first stage	Maria Isabel de Araújo (2021) - TCC	“Abordar as dificuldades enfrentadas pelo ensino de línguas para crianças por meio do contexto histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil por intermédio de regulamentos os quais incidem e incidiram sobre o sistema educacional pátrio” (p.4)	“Como considerações finais, a autora aposta na teoria sócio-histórico-cultural (TSHC), a fim de conectar o aprendizado com a interação social, já que alguns alunos são mais capazes de aprender por meio da observação e interação, e não somente por meio de aulas expositivas” (p.4)

Fonte: a própria autora (2025)

O **Quadro 3** foi elaborado com base nas leituras dos textos na íntegra e com foco em seus resumos e nas suas conclusões. Assim como é revelado no

Quadro 3, é possível observar que ainda são escassas as pesquisas nacionais que abordam a temática da língua inglesa para o EFI e a questão do currículo.

Sobre as teses e dissertações nacionais sobre a temática, nota-se que o foco é na representação de professores (Vicentin, 2013), bem como sua formação inicial para atuar na educação infantil (Galvão, 2021). A tese encontrada trata da educação infantil e a questão do brincar com base em atividades sociais (Teles, 2018), não possuindo o enfoque do currículo de língua inglesa no EFI.

Já os artigos mapeados trazem em seu bojo a preocupação sobre a inserção do inglês como componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública e como é feita a sua implementação. As pesquisas buscam refletir sobre a má qualidade do professorado para assumir aulas de inglês para crianças (Villani, 2013; Scaglione; Araújo; Giroto, 2019; Anjos, 2020), ausência da língua inglesa para os anos iniciais do EFI na BNCC (Tonelli; Ávila, 2020), questões curriculares em cursos de pós-graduação com foco em inglês para crianças (Santos; Tonelli, 2021) e barreiras no ensino de língua inglesa para crianças (Araújo, 2021).

Diferentemente das pesquisas internacionais, os estudos nacionais possuem como enfoque o EFI, porém, ainda são escassos os trabalhos que abordam língua inglesa e currículo nesse ciclo, para crianças de seis a dez anos – a preocupação recai sobre a oferta do inglês para este público e não de que forma este currículo poderia ser organizado, a fim de corroborar as demandas locais.

3.1.2.1 Discussão sobre as pesquisas nacionais que abordam a temática “currículo e língua inglesa para crianças”

Nesta subseção, o objetivo é apresentar um panorama sobre o teor dos trabalhos nacionais levantados referentes a currículo de língua inglesa com crianças (**Quadro 4**) e como eles contribuem para uma análise do cenário nacional das pesquisas realizadas na área.

Vicentin (2013), em sua dissertação de mestrado, analisa as representações dos professores de língua inglesa entrevistados da rede municipal de educação de Campinas (São Paulo) acerca de como deve ser o currículo de língua inglesa para crianças. Para a autora, as diretrizes curriculares de ensino da língua inglesa nos anos iniciais no município de Campinas não parecem ser suficientes para garantir uma prática efetiva e significativa, já que os professores entrevistados,

coautores deste documento parecem se contradizer ou não veem de fato a língua da forma como descreveram-na.

De acordo com os professores entrevistados da pesquisa de Vicentin (2013), a metodologia do ensino de LIC deve estar ancorada na oralidade, contemplada com músicas, jogos e brincadeiras e não fazem menção ao uso da leitura e da escrita no ensino de LIC. Além disso, os professores entrevistados sentiam dificuldades em se verem como agentes da política de ensino, “policy makers” (criadores de políticas), já que foi a primeira vez que elaboraram em conjunto de diretrizes para o ensino de LI nos anos iniciais do ensino fundamental.

O artigo de Villani (2013) objetiva apresentar um estudo sobre a implementação do ensino de inglês em salas do EFI, sem a preparação adequada dos professores que trabalham neste nível, discutindo os documentos oficiais sobre a formação de professores e como torná-los eficientes no processo da aprendizagem da língua. Para o autor, uma das formas de estabelecer minimamente uma igualdade social entre as pessoas é oferecer aulas de inglês para as séries iniciais do EFI público, já que o setor privado já as oferece há longo tempo.

Villani (2013) trata das vantagens de se ensinar inglês para os anos iniciais do EFI como, por exemplo, o contato com diversas formas de compreender o mundo e valorizar as experiências, ponto importante na formação de um cidadão capaz de estabelecer uma relação mais tolerante e ética com as diferentes formas de cultura e sociedade. Sobre o currículo de língua inglesa com crianças, Villani (2013) defende o ensino do inglês por meio de gêneros com os quais os pequenos aprendizes já estejam familiarizados, para tornar possível o aprendizado por meio de uma linguagem mais contextualizada, considerando a realidade sociocultural do educando. O autor critica a formação de professores, já que os cursos de Letras habilitam o profissional a trabalhar do sexto ano do ensino fundamental II ao ensino médio e não com crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

Tonelli e Ávila (2020) discutem a questão do termo “política” (policy – regulamento de ações públicas, geralmente documentadas em texto e politic(s) – política em ação), além do conceito de política linguística (quando se trata de qual língua ensinar em determinado contexto – e na maioria dos casos, a língua “eleita” é o inglês). Quando o governo se omite de algo, isso se refere a uma política pública e, portanto, a forma como vem ocorrendo a inserção de língua inglesa com crianças em escolas públicas brasileiras, sem a formação de professores adequada e em larga

escala para atuarem com essa faixa etária e a carência de documentos norteadores representam alguns dos aspectos negativos dessa omissão governamental.

O próprio documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) silenciou o ensino de LIC, embora apregoe em seu texto diversidade, equidade e igualdade e formação de cidadãos críticos e participativos da vida social. Tonelli e Ávila (2020) discutem se a ausência de diretrizes curriculares para o ensino de LIC na BNCC representariam um silenciamento ou até mesmo uma omissão proposital por parte do governo nacional. Acreditamos que existe sim omissão proposital, uma vez que ao não mencionar o EFI no documento oficial nacional, o governo se desobriga a oferecer condições mínimas necessárias para que o ensino de LIC aconteça nestes contextos de forma regulamentada e com profissionais dotados de boa formação para lidar com este público específico.

A dissertação de Galvão (2021) faz um levantamento dos cursos de Letras de universidades estaduais e federais nacionais com foco na formação inicial, de professores de inglês para atuação na educação infantil. Do total das universidades pesquisadas (108), apenas 15 delas abordam, por meio da oferta de disciplinas obrigatórias ou eletivas, a formação inicial do professor de inglês para atuar na educação infantil, fator que já representa grande avanço para a área denotando preocupação com o educador que ministrará aulas para esse ciclo de ensino, alterando a visão de Villani (2013) sobre cursos de formação de professores de língua inglesa para o contexto das séries iniciais, foco de seu trabalho.

Galvão (2021) analisa currículos de Letras de instituições públicas brasileiras e pontua que, apesar do ensino de língua inglesa com crianças estar consolidado na prática, ainda ocupa pouco espaço ou nenhum nos cursos de Letras-Inglês. A autora aposta em um currículo transdisciplinar para cursos de graduação e pós-graduação para lidar com temas cada vez mais pertinentes e que não se adequam a grades curriculares fixas. É importante destacar que o currículo não se restringe ao que ocorre em sala de aula, e tampouco a formação de professores está restrita aos currículos, considerando que o saber construído por meio deles é complexo, plural, heterogêneo e pode impulsionar alunos e professores a fazerem suas escolhas e construir conhecimento com base em seus interesses (Galvão, 2021).

Santos e Tonelli (2021), ao refletirem sobre a ausência de políticas públicas sólidas na regência do ensino de línguas adicionais com crianças no Brasil, somada à não existência de um documento norteador oficial nacional para ensinar

inglês para pequenos aprendizes, questionam-se como pode caracterizar-se um currículo de um curso de formação docente para atuar em contextos público e privado. Para as autoras, o currículo destinado à formação de docentes para atuar no ensino de línguas adicionais com crianças inscreve-se no escopo das teorias pós-críticas de currículo, as quais problematizam a suposta neutralidade das proposições curriculares, dessa forma, aqueles que desejam atuar nesta esfera são considerados sujeitos que agem por meio da linguagem e devem estar engajados na construção de sua formação.

Santos e Tonelli (2021) expõem o desenho dos currículos de dois cursos de especialização em ensino de línguas adicionais/língua inglesa para crianças, os quais são ofertados pela Universidade Estadual do Mato Grosso/câmpus Sinop (UNEMAT) e o outro pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Os cursos objetivam a formação de um profissional que seja capaz de considerar as especificidades que constituem o ensino de inglês para crianças, desde os primeiros anos de vida escolar, considerando os objetivos educacionais embasados nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais, nas diferentes abordagens metodológicas priorizando a formação integral.

Os desenhos dos currículos dos dois cursos de especialização investigados unem três campos formativos para a atuação de docentes de línguas adicionais/língua inglesa com crianças: a) o teórico: pressupostos sobre a linguagem, a criança como aprendiz e a formação docente; b) o metodológico: como fazer, modos de agir e de coconstruir o ensino de línguas adicionais com crianças (LAC) e c) produção científica: práticas reflexivas voltadas à pesquisa de sala de aula.

Scaglione *et al.* (2019), em seu artigo, objetivam analisar estudos do período de 1996 a 2018, selecionados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que tratam da inserção do inglês nos currículos do EFI e constatarem que a língua era considerada elitizada desde as primeiras políticas públicas brasileiras do século XIX ao século XX. Da complexa gama de línguas, as quais eram ensinadas aos alunos, tornou-se compulsório somente o inglês a partir do sexto ano do ensino fundamental II e uma segunda língua opcional a partir do ensino médio. Em razão da ausência de uma política pública que torne o ensino de língua inglesa compulsório no EFI público, a língua ainda permanece privilégio de poucos, dentro deste contexto de atuação.

Teles (2018), em sua tese de doutorado, objetiva investigar o brincar

na reorganização do currículo de uma escola de educação infantil localizada na cidade de Parnaíba/PI, antes e durante o desenvolvimento de um projeto organizado com base em atividades sociais. A implementação deste projeto, segundo a autora, propiciou novos modos de agir, conceber e viver o brincar de adultos e crianças. O brincar foi entendido não como uma forma de prazer, e sim, primordial para o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento humano. As transformações experienciadas pelo projeto subsidiaram o fortalecimento prático-teórico da proposta curricular da instituição. Neste trabalho, a ideia é propor a desencapsulação do currículo da educação infantil, já que ele se mostra muito enrijecido e com pouca flexibilidade no que tange principalmente à questão do brincar.

Embora a pesquisa de Teles (2018) não se relacione diretamente ao ensino de LIC, faz-nos pensar que é necessário que o currículo escolar relacione, efetivamente, a vida na escola com a vida fora dela, ou seja, o que é ensinado e aprendido deve ter relação direta com a vivência dos alunos, sejam eles quem forem.

Anjos (2020), em sua pesquisa relacionada ao trabalho de conclusão de curso, objetiva investigar a viabilidade do ensino e aprendizagem de língua inglesa nas séries iniciais do EFI nas escolas públicas e constata que a grande maioria dos professores ainda não possui formação mínima necessária ou adequada para lecionar uma língua estrangeira e que os participantes consideram importante, tanto para a sua prática, quanto para o desenvolvimento dos alunos, que o ensino de inglês ocorra desde o primeiro ano do EFI. Destaca-se neste ponto a pesquisa de Galvão (2021), já mencionada, quando se trata da parte curricular dos cursos de Letras de universidades estaduais e federais públicas – existem sim iniciativas para que o professor tenha boa formação mais completa, especialmente no que tange à área de ensino de língua inglesa com crianças, embora ainda tímida nos currículos de cursos de graduação públicos pelo Brasil.

Araújo (2021), em sua pesquisa de conclusão de curso, retoma a questão da negligência dada ao ensino de línguas estrangeiras no sistema educacional nacional e que o governo se despe da obrigatoriedade em ofertar o ensino de inglês desde a educação infantil, perpassando as séries iniciais, tornando-o obrigatório somente a partir do sexto ano do ensino fundamental II. Apesar da BNCC apregoar a importância da língua inglesa para as crianças, isto se reflete apenas do ensino fundamental II ao ensino médio, não atingindo diretamente crianças da educação infantil ou do EFI públicos, como já mencionado. Dessa forma, torna-se

importante e necessário promover a redução das desigualdades, de uma maneira que indivíduos de classes subalternas possam competir em pé de igualdade com aqueles que já têm acesso ao inglês, por exemplo, desde os primeiros anos de vida. É importante destacar que no ensino particular, as crianças têm acesso à LI desde muito pequenas, enquanto que no público, somente a partir do EFI e isso não ocorre em todo o setor público escolar, o que causa grande desfalque entre público e privado.

De modo geral, as pesquisas nacionais enfocam a ausência de políticas públicas sólidas que garantam a inserção da língua inglesa tanto na educação infantil (pré-escola), quanto no EFI, foco desta tese. Corroboramos com a necessidade de questionamento proposta por Ávila e Tonelli (2020), quando as autoras refletem se o fato de o inglês não estar presente nas séries iniciais do ensino fundamental se caracteriza como um silenciamento inocente ou uma omissão proposital. A partir do levantamento bibliográfico realizado, depreende-se uma omissão estatal no que tange à formação docente específica e à normatização da oferta de LIC, minimizando as oportunidades das crianças em se tornarem cidadãos do mundo e participativas da vida social.

Ao atualizarmos o levantamento dos trabalhos em âmbito nacional que abordam a temática currículo, temos o artigo de Tonelli, Egido e Magiolo (2024), o qual aborda uma reflexão sobre duas teses de doutorado (Costa, 2022; Brossi, 2022), com foco na discussão de a) conceitos centrais de construções curriculares e b) iniciativas voltadas à formação de professores (ações de extensão voltadas à educação linguística com crianças e disciplinas curriculares em curso de formação de professores de inglês). O desejo dos autores é que o currículo que experimentamos na educação linguística em inglês com crianças seja aquele sobre o qual refletimos na esfera da academia.

O currículo, segundo os autores, deve ser compreendido a partir de entendimentos que incorporam tempo-espaço, em diálogos que incorporam práticas locais. Costa (2022) em sua tese trata da questão do currículo emergente, aquele que surge conforme a práxis no lócus da educação linguística em inglês com crianças. Ao discutir currículos concebidos em praxiologias críticas (Tonelli; Egido; Magiolo, 2024), foi identificado pelos autores mencionados, que elas nascem dos diálogos de pessoas inseridas em contextos reais de atuação e a coconstrução de currículos sob perspectivas críticas sugere a maturidade de práticas locais já consolidadas.

Para os autores, um currículo que não é imposto é uma oportunidade

de formar professores de diversas maneiras. É o que comprova o excerto:

Em síntese, a não imposição de um currículo tem nos dado espaço - ou de nós exigido - uma formação de professoras multifacetada, a qual, por sua vez, permite a emergência de **currículos que emanam da prática docente**, a fim de promover uma sociedade mais justa, democrática e igualitária para e, em especial com as crianças. (Tonelli; Egido; Costa, 2024).

Na próxima seção, trazemos os aspectos referentes às teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo e a nossa aposta para esta tese.

3.2 TEORIAS TRADICIONAIS, TEORIAS CRÍTICAS E TEORIAS PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO: PARA ALÉM DO SEU CONCEITO

Nesta seção, abordamos os conceitos de currículo e de que forma este é entendido por pesquisadores da área, para orientar a nossa compreensão sobre tal temática e, conseqüentemente, guiá-la nas análises dos dados da tese.

Ao retomar a etimologia³⁹ da palavra currículo, temos que esta é de origem latina – *curriculum* - e pode abarcar diferentes significados. Conforme o dicionário Houaiss, currículo é definido como “programação de um curso ou de matéria a ser examinada”. O Dicionário Interativo da Educação Brasileira⁴⁰ define o currículo como o “conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional”. A forma etimológica da palavra “currículo” pode representar “currere” em latim (caminho, jornada, trajetória, percurso), “cursus, curriculum” (carreira, corrida), ou “currus” (carruagem, veículo).

Numa trajetória histórica sobre o currículo, temos as teorias tradicionais (Bobbitt, 1918), as teorias críticas (Freire, 1970; Apple, 1979; Giroux, 1983) e mais recentemente as teorias pós-críticas (Silva, 2010; Landulfo, 2022; Sacristán, 2013), foco desta pesquisa. Em suma, uma teoria é a representação, um reflexo da realidade vivenciada por uma sociedade em determinada época e está irremediavelmente implicada em sua produção (Silva, 2010). O estudo sobre o

³⁹Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em 31 jan. 2025.

⁴⁰Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>. Acesso em 31 jan. 2025.

currículo ocorre inicialmente por volta de 1920 nos Estados Unidos, pela massificação da educação recorrente de movimentos migratórios. Pessoas ligadas à administração da educação fazem uma tentativa de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos e encontram sua expressão na obra de Bobbitt (*The Curriculum*, produzido em 1918), a qual compreende que os estudantes devem ser processados como um produto fabril.

A obra de Bobbitt (1918) demonstra que houve mudanças significativas com o passar do século XIX, adentrando posteriormente ao século XX, sendo que novas demandas sociais foram surgindo e a escola necessitava se adequar a novos padrões acadêmicos. Para o autor, no campo da educação, saber o que fazer é tão importante quanto como fazer. Bobbitt (1918) ainda afirma que há dois níveis de experiência educacional: a) o nível cultural, o qual exige uma ampliação de visão, um aprofundamento de conhecimento, a modernização do potencial das pessoas, o aproveitamento dos interesses pessoais, em suma, a humanização completa do indivíduo e b) o nível prático, no qual consiste na responsabilidade, na precisão técnica, indústria, persistência, hábitos corretos, conhecimento prático – neste caso, a educação deve ser baseada em trabalho prático.

A educação para a Bobbitt (1918) é composta, portanto, de duas vertentes: a) o brincar, por meio dele o aluno adquire experiências prazerosas e b) o trabalho, por meio dele são gerados os resultados do desenvolvimento (poder de pensar, sentir e agir), os quais são denominados “frutos do trabalho”. Para o autor, a ideia do trabalho em si deve começar desde a educação infantil e atingir sua complexidade nos níveis educacionais mais altos. O currículo para ele deveria ser desenhado com o objetivo de atingir a eficiência no trabalho e pode ser definido de duas maneiras: a) o arcabouço de experiências, diretas ou indiretas, do indivíduo e b) experiências de treinamento conscientemente direcionadas pela escola para completar e aperfeiçoar o desenvolvimento. O autor ainda defende que a educação que prepara para a vida, prepara os indivíduos especificamente para situações laborais, as quais exigem técnica e experiência.

Bobbitt (1918) ainda defende o ensino de línguas estrangeiras como uma possibilidade do indivíduo se adentrar no mercado de trabalho e ocupar profissões que as exigem para a execução de seu ofício, especialmente para a promoção dos interesses comerciais das comunidades de imigrantes.

Para Silva (2010), é mais importante refletir sobre a forma como tem

sido definido o currículo por meio de suas teorias do que defini-lo em si. Segundo o autor, as teorias tradicionais pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas, enquanto as teorias críticas e pós-críticas argumentam que não existe teoria neutra, e sim, inevitavelmente implicada em relações de poder. A pergunta feita a teorias tradicionais é “o quê?” e “como?”, preocupando-se com questões de organização, enquanto que as teorias críticas e pós-críticas possuem como questão central “por quê?”, atentando-se a explicar por que tal conhecimento e não outro, por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?

De acordo com Silva (2010), as teorias tradicionais se definem como conservadoras, voltadas para a economia local – a escola era vista como grande empresa, onde os estudantes se especializavam para garantir mão de obra para as indústrias que estavam em expansão em solo norte-americano. Para ele, a tarefa do especialista em currículo consistia, portanto, em fazer um levantamento das habilidades necessárias para as diversas ocupações, desenvolver currículos de modo a permitir o desenvolvimento dessas habilidades, planejar e elaborar instrumentos de medição, a fim de verificar se elas foram aprendidas pelos alunos. Era necessário padronizar o ensino, de forma a torná-lo seriado e que cada fase correspondesse a um desenvolvimento de uma habilidade específica. As teorias tradicionais do currículo reverberaram no Brasil nas próximas décadas sucessivas ao marco proposto por Bobbitt (após 1920).

Na década de 60, houve diversas movimentações no mundo – como a independência das antigas colônias europeias, movimentos estudantis na França e em outros países, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, e no Brasil vivíamos as lutas contra a ditadura militar. Nessa época, surgiram teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. As teorias tradicionais representam teorias de aceitação, ajuste e adaptação, enquanto as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.

Como autores críticos do currículo, temos Freire (1970), cuja obra de importante leitura é a *Pedagogia do Oprimido*, na qual o enfoque é o currículo como prática libertadora; a educação é defendida de forma dialógica e crítica, na qual o conhecimento é construído de forma coletiva, e Giroux (1983), cuja obra seminal se intitula *Theory and Resistance in Education: Towards a pedagogy for the opposition*⁴¹.

⁴¹Em português: “Teoria e Resistência na Educação: rumo a uma pedagogia para a oposição”.

O enfoque desta obra é o currículo como prática cultural e política. O autor é um dos principais representantes da pedagogia crítica. Apple (1979) também se configura como um dos símbolos da pedagogia crítica e em sua obra intitulada *Ideologia e Currículo* traz a relação entre currículo, poder e ideologia, questionando a neutralidade do currículo e sua função na reprodução das desigualdades sociais. As teorias críticas enfatizam a questão da ideologia – enquanto a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, é válido questionar qual seria o papel da educação e da escola nesse processo e como esta última contribui para manter o ideal capitalista na sociedade.

O currículo escolar está baseado na cultura dominante – ele se expressa na linguagem da elite e é transmitido por meio do código cultural dominante, gerando o fator de exclusão daqueles que não pertencem a esta cultura, a esta classe. Na perspectiva crítica do currículo, ou perspectiva fenomenológica, o currículo não é constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos ou abstratos, e sim, uma oportunidade para docentes e aprendizes examinarem, de forma renovada, os significados da vida cotidiana, que até então eram naturalizados. O currículo não se limita a nossa vida escolar, educacional, mas a nossa vida inteira, como propriamente uma pista de corrida, a qual devemos percorrer.

Para Silva (2010), é importante repensar sobre quais interesses guiaram a seleção de tal conhecimento particular e quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular. Faz-se necessário questionar como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo, como ele as reproduz, qual conhecimento é privilegiado, quais grupos são beneficiados ou prejudicados por meio dele, entre outras questões.

Giroux (1983) acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores, a fim de desenvolver um currículo e uma pedagogia claramente políticos e que sejam críticos das crenças e dos arranjos sociais dominantes. Por meio do conceito de voz, o autor sinaliza para a necessidade de um papel ativo de participação social, o qual contesta as relações de poder existentes na sociedade, em busca de sua democratização. É importante, nesta vertente, desenvolver uma perspectiva de currículo que conteste os modelos técnicos então dominantes.

Freire (1970) denomina a educação compreendida por meio das teorias tradicionais, como educação “bancária”, na qual se acreditava que o

conhecimento era simplesmente transferido do professor para o aluno – o conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário. Nesta concepção, o educador possui sempre um papel ativo, enquanto o educando possui um papel de receptor passivo. Para o autor, os educandos deveriam ter um papel ativo na escolha de conteúdos que fariam parte do currículo, representando este um trabalho conjunto com o educador. Uma teorização crítica da educação não pode deixar de questionar qual é o papel da escola no processo de reprodução cultural e social e o currículo ocupa uma função central neste processo.

Existe a noção de currículo oculto (Giroux, 1983; Silva, 1992), a qual expressa todos os aspectos do ambiente escolar que não estão incluídos no currículo oficial explícito, e contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes como, por exemplo, atitudes, comportamentos, valores e orientações. Este currículo permite que as crianças e jovens se ajustem de forma conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento da escola. São as relações sociais que ocorrem dentro da escola (professores e alunos; administração e alunos; alunos e alunos) que representam algumas fontes do currículo oculto.

O currículo oculto ensina através de rituais, regras, regulamentos, normas – a forma como a sala de aula é organizada (rígida ou menos rígida), o controle do tempo para determinada tarefa a ser executada, a pontualidade, entre outros aspectos, os quais o caracterizam. Importa que nos tornamos conscientes do conceito de currículo oculto, para conseguirmos, de alguma forma, compreendê-lo melhor, permitindo-nos alguma possibilidade de mudança ou desenvolvimento de nosso ponto de vista.

Como autores expoentes que tratam da pedagogia pós-crítica com foco no currículo, temos William Pinar (1995) com a obra intitulada *Understanding curriculum*⁴², a qual tem como enfoque uma *perspectiva* reconceptualista. Esta concepção se propõe a estimular a autocompreensão e a reconstrução social, e esta reparação no contexto curricular significa reconstruir o percurso realizado (*currere*). O currículo espera do sujeito a atitude da ação, do movimento estruturado no tempo e no espaço e é currículo compreendido como uma experiência e narrativa pessoal, destacando a importância do sujeito na construção curricular.

Já Thomas Popkewitz (2015) traz como enfoque em suas obras a

⁴²Em português: “Compreendendo o currículo”.

abordagem sociológica, questionando os discursos que organizam o currículo e suas implicações nas políticas educacionais. Uma de suas obras principais é *A "Razão" da Escolarização: Historicizando os Estudos Curriculares, da Pedagogia e a Formação de Professores*. Outro autor de destaque que trata que currículo pós-crítico é Ivor Goodson (1988/2004), cuja obra principal é *The Making of the Curriculum*⁴³, em que o enfoque é o currículo como construção histórica e social, com base nas histórias de vida de professores e o currículo em ação.

Popkewitz (2015) e Goodson (2004) se articulam a Silva (2010) à medida em que se complementam. Os autores compreendem o currículo e a escolarização como práticas culturais e discursivas, as quais produzem sujeitos e identidades, diferentemente da visão tradicional de transmitir o conhecimento ao público-alunado. Para Popkewitz (2015), o foco recai na escola como tecnologia do governo e fabricação do sujeito, enquanto que, para Goodson (2004), a ênfase está sobre a história e narrativa do currículo e dos professores. Para Silva (2010), o currículo é compreendido como discurso e documento de identidade.

Silva (2010) traz à tona questões de multiculturalismo e diferença, as quais devem compor dois dos pilares das teorias pós-críticas. Para o autor, o primeiro conceito se faz ambíguo, uma vez que representa um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países a terem suas formas culturais reconhecidas e expressas na cultura nacional, ao mesmo tempo em que serve como solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos lança para a cultura nacional dominante. Porém, este conceito representa importante instrumento de luta política, pois não se pode estabelecer, segundo ele, uma hierarquia entre as culturas humanas, já que são epistemológica e antropologicamente equivalentes.

Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e histórias realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. **Os diferentes grupos culturais se tornariam igualados por sua comum humanidade** (Silva, 2010, p. 86).

⁴³Em português: A produção do currículo.

Para Silva (2010), num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão e, para ele, a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente e para haver essa justiça curricular é preciso que o cânon curricular seja modificado, a fim de refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. Outro componente das teorias pós-críticas do currículo é o gênero. As perspectivas críticas do currículo foram questionadas, uma vez que se centravam unicamente em analisar questões de desigualdade social, sem considerar o gênero e a raça no processo de produção e reprodução dessa desigualdade. O feminismo também vinha demonstrando que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado (Costa, 2022).

O feminismo reflete a visão crítica do atual sistema onde vivemos, movido principalmente pelo patriarcado. Segundo Silva (2010), os estereótipos e preconceitos de gênero são, em geral, internalizados pelos próprios professores que inconscientemente depositam suas expectativas de forma diferenciada em meninos e meninas, determinando suas carreiras educacionais, reproduzindo assim as desigualdades de gênero. Seria importante não inverter o currículo masculinizado por questões femininas, mas construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, todas as experiências dos mais variados gêneros, além do binarismo feminino-masculino.

As questões de gênero têm implicações que não são apenas epistemológicas. Elas se relacionam a problemas e preocupações importantes para o mundo e a época em que vivemos, conforme discute Silva (2010). Para o autor, a pedagogia feminista faz uma tentativa de construir um ambiente de aprendizagem que valorize o trabalho coletivo, enfatizando a solidariedade feminina, a qual se opõe ao espírito de competição e individualismo, dominante na sala de aula tradicional.

No que se referem às questões de raça e etnia, temos que é complexo defini-las. Num sentido mais abrangente, a raça estaria relacionada a características físicas, como a cor da pele, enquanto a etnia estaria relacionada a características mais culturais, como a religião, modos de vida, língua etc. Numa perspectiva pós-crítica, os conceitos de raça e etnia não podem ser considerados construtos sociais fixos, uma vez que dependem e se articulam aos processos históricos e discursivos de construção da diferença e estão sujeitos a um constante processo de mudança e

transformação. As questões de raça e etnia são centrais de conhecimento, poder e identidade e tratar do racismo, por exemplo, de forma individual, não é suficiente, pois ele deve ser tratado de uma forma mais ampla e crítica. Um currículo antirracista, portanto, deveria centrar-se nas discussões das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo (Silva, 2010).

Silva (2010) ainda trata da teoria *queer*, como algo referente ao estranho, ao que foge da normalidade, afirmando que a identidade sexual, assim como a de gênero, é uma construção social e cultural. A teoria *queer* problematiza a heterossexualidade, considerada em sua maioria, como normal, aceita pela sociedade em detrimento da homossexualidade, muitas vezes vista como anormal, como um problema social. A homossexualidade torna-se definida como um desvio da sexualidade dominante, hegemônica e, ideologicamente normal, ou seja, a heterossexualidade; na teoria *queer*, a identidade torna-se uma viagem entre fronteiras.

O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica a qual não se restringe à identidade e aos conhecimentos sexuais, mas que se estende ao conhecimento e à identidade de modo geral. Ao pensar pelo viés da teoria *queer*, o indivíduo deve questionar, problematizar, contestar todas as formas consideradas 'normais' de conhecimento e de identidade. Um currículo baseado nesta teoria não se limita a questionar o aprendizado como socialmente construído, mas a explorar aquilo que ainda não foi organizado. Esta tese se sistematiza de maneira ao permitir que os responsáveis legais expressem as suas vozes sobre currículos de LI para o EFI público, e qual é a sua visão sobre o ensino desta disciplina nas escolas públicas municipais de Ibiaporã, mais precisamente da instituição escolar, foco desta pesquisa.

Silva (2010) faz menção ao pós-modernismo para representar o período em que vivemos, diferente da rigidez de tempos atrás, e sim, um momento histórico fluido e o pós-estruturalismo, o qual se diverge da sistematização estrutural da linguagem, por exemplo. Por meio deste último viés, o conhecimento e o currículo são caracterizados por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder. Para o autor, devemos combinar a teoria pós-crítica com a teoria crítica para compreendermos como nos tornamos aquilo que somos.

Com o auxílio das lentes da teoria pós-crítica, é possível pensar o currículo a partir de outra forma, considerá-lo por meio de outras perspectivas, as quais não se restringem àquelas que nos foram legadas pela tradição: imagens

estáticas como a de grade curricular e lista de conteúdos. As teorias pós-críticas têm o potencial de ampliar o legado deixado pelas teorias críticas, descentralizando o poder, por exemplo, afirmando que este está em toda a rede social, e não somente no estado. O conhecimento torna-se parte inerente do poder, por meio das teorias pós-críticas.

No **Quadro 4**, a seguir, é possível observar o enfoque de cada teoria:

Quadro 4 – Representação do enfoque das teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas do currículo

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

Fonte: A autora a partir de Silva (2010)

No **Quadro 4** é apresentado de modo que sintetiza o enfoque das teorias tradicionais, das teorias críticas e das teorias pós-críticas do currículo, com base em Silva (2010). O autor faz referência a Bobbitt (1918), já mencionado nesta tese, a fim de tecer considerações sobre a educação, em que o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos são pilares das teorias tradicionais do currículo. O aluno é compreendido como uma tábula rasa, onde é depositado todo o conhecimento que o professor possui, tal qual um processo fabril, em que o aluno produz mecanicamente de acordo com as instruções de seu mestre. Este processo é denominado de educação bancária.

Após o pensamento derivado das teorias tradicionais do currículo, temos as teorias críticas do currículo (Giroux, 1983; Apple, 1979; Freire, 1970). Há a preocupação muito grande com a consciência de classe social relacionada às questões capitalistas, bem como questões de poder e ideologia e o currículo oculto, ou seja, tudo o que não está explícito no currículo de forma oficial e planejada, como um conjunto de aprendizados sociais e comportamentais que ocorrem de maneira implícita no ambiente escolar. É o currículo construído por meio do convívio cotidiano,

como nas aulas, nos intervalos ou nas atividades extracurriculares, constituído de valores, normas e crenças, os quais moldam a forma como os alunos se relacionam e veem o mundo.

Posterior às teorias críticas, temos as teorias pós-críticas do currículo, as quais se interessam por questões relacionadas à identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e ao discurso, o saber-poder (um se conecta ao outro de forma direta), representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Esses tópicos são de grande importância para teóricos da área, como Silva (1992, 2010), conforme já mencionado, Sacristán (2013), dentre outros.

Assim como Silva (2010), Sacristán (2013) também corrobora a ideia de que o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade, exteriores às instituições de educação, além de ser uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre as sociedades contemporâneas e futuras, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar. Sendo assim, a partir das ideias do referido autor, pode-se dizer que é necessário que estejamos abertos ao diálogo e à participação de todos os agentes e posições controversas. Portanto, faz-se imperativo ocupar os espaços sociais, a fim de debater sobre esta temática, contando com a participação de todos os envolvidos da sociedade. No caso desta tese, os responsáveis legais.

O currículo é um processo de construção política, concretizando-se nos contextos sócio-históricos de sua produção. É a interação entre política, poder e controle. Ao pensar em uma democratização escolar, é preciso assegurar que a escola responda às necessidades educacionais dos setores mais desfavorecidos. Para o autor, é importante

[...] considerar a cidade (e não a escola) ambiente determinante do pensamento e promotor da educação, muito mais do que os currículos escolares; integrar as novas tecnologias a serviço de interesses de abertura e ampliação do conhecimento, sob os critérios de justiça e democratização dos saberes; e imaginar as instituições de outra maneira (Sacristán, 2013, p. 13-14)

Pela mesma perspectiva de Sacristán e Silva (2010) que asseveram que a escola atua ideologicamente por meio de seu currículo, seja de uma forma mais direta por meio de disciplinas como estudos sociais, história e geografia, seja de uma forma mais indireta, por meio de disciplinas técnicas como ciências e matemática. A ideologia, imbricada pelo e no currículo, pode atuar de forma discriminatória,

inclinando as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Para Silva (2010, p. 150),

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é **relação de poder**. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: **no currículo se forja nossa identidade**. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Para complementar o argumento de Silva (2010), trazemos Landulfo (2022, p. 95) que pontua:

Mas a verdade é que **não há nenhuma neutralidade em uma proposta curricular**, pelo contrário, **o currículo é espaço de disputa**, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, **reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos**.

Landulfo (2022) questiona a ideia de Silva (2010), quando o autor afirma que o currículo é espaço, território: este espaço e território seriam de quem ou para quem? A autora faz questionamentos sobre o motivo do silenciamento das línguas indígenas, africanas e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos mais diversos contextos educacionais. Assim sendo, ela advoga por um currículo decolonial, o qual traz à tona o grito de quem foi silenciado pelos moldes europeus, e que carrega consigo as suas vivências, a sua história de vida.

Sobre o conceito de currículo, Barros (2018), em sua dissertação de Mestrado, aponta alguns autores que versam sobre currículo, como Apple (1982), Stenhouse (1991, 1984), Silva (2010), conforme exposto neste capítulo, dentre outros. Para Apple (1984), o currículo é compreendido como forma de pensar a sociedade, as desigualdades bem como pensar sobre o que se ensina, por que, para que e para quem se ensina. O currículo serve para orientar o professor na sua prática e é necessário seguir a práxis da educação na qual se acredita (Stenhouse, 1984).

A pesquisa de Barros (2018), mencionada anteriormente, revelou que os professores se sentem solitários e despreparados na ausência de um currículo de LI para o ciclo de alfabetização correspondente ao primeiro e ao terceiro ano do EFI, e contam com sua experiência ou a experiência de outros professores para ministrar aulas para este segmento da educação.

Pelo mesmo viés, Ferreira (2020) pontua ser necessário repensar o currículo, de forma que este não se volte apenas para preparar o educando para exames como o vestibular, ou o curso da faculdade, mas ampliar o repertório curricular, para que os alunos também sejam atores do percurso de ensino e aprendizagem, com foco no seu dia a dia e não somente no seu futuro. Sacristán (2013) argumenta que ao delimitar um currículo, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, bem como limitar a autonomia dos professores.

Assim como Barros (2018) e Ferreira (2020), Duboc (2011) traz outros tipos de questionamentos no que concerne ao currículo, na tentativa de repensá-lo em virtude de demandas contemporâneas. Para a autora, é preciso se preocupar com a teoria dos letramentos e de que forma esta afeta o ensino e a aprendizagem de LI, uma vez que a sociedade está a cada dia mais alterando sua configuração e a maneira pela qual consome os mais diversos textos⁴⁴. Os impactos da globalização devem também ser considerados na produção do currículo e no entendimento da sociedade como um todo.

Para Duboc (2011), esses impactos se apresentam como um composto por similitude e diferença, compressão e expansão, convergência e divergência, nacionalismo e internacionalismo, universalismo e particularidade. Além disso, é vital considerar a questão da localidade – pensar o global é também pensar no local, constituindo um debate cada vez mais crescente no campo da educação quanto das políticas públicas.

Duboc (2011), diante das reconceituações de língua discutidas pelos novos letramentos ou multiletramentos advindos da era digital, traz o questionamento de como estas podem influenciar o currículo de ensino de línguas estrangeiras⁴⁵, abarcando a noção ampliada de língua, a qual vai além da noção de língua como um código ou de língua como mero instrumento de comunicação, e respondendo às demandas globais, evitando a homogeneização e padronização de conteúdos curriculares.

Neste âmbito, é importante trazer novamente o conceito de glocal

⁴⁴Trata-se da era digital, a qual impacta direta ou indiretamente na forma como o professor transpõe para seus alunos determinado conteúdo

⁴⁵Nesta tese compreendo a língua inglesa como uma língua adicional no ensino com crianças, conforme já mencionado.

(Robertson, 1994, 1995), ligado às teorias tradicionais e críticas do currículo. Não devemos minimizar o impacto que o conceito primordial de currículo nos trouxe até o presente momento - século XXI. Por meio dele, podemos compreender as influências que a sociedade norte-americana teve sobre a sociedade brasileira, no quesito conteúdos a serem abordados na sala de aula, com o objetivo de formar uma massa trabalhadora na indústria ou no comércio em si. O conceito referente às teorias críticas do currículo (Giroux, 1983; Freire, 1970) também expande a visão tradicional de currículo (Bobbitt, 1918), contribuindo para que o conceito de glocal se intensifique ainda mais, com as contribuições do pensador francês Henry Giroux (1983). O autor aponta a questão da importância de compreender o currículo oculto e do expoente nacional Paulo Freire (1970), ao afirmar que a educação não deve ser bancária, ou seja, depositada na mente dos estudantes, mas contestada, ressignificada por professores e alunos, sendo que estes últimos devem ser os protagonistas de todo o seu processo educacional.

O currículo, segundo Duboc (2011), tem alguns desafios. Dentre eles, o de olhar o global e o local, ou seja, entender que os impactos globais influenciam nas questões locais, o que nos leva ao conceito de glocal (Robertson, 1994, 1995). Significa, portanto, olhar para as especificidades encontradas em sua região, pois a padronização dos conteúdos curriculares parece não priorizar o local. O impacto do conceito de glocalização nesta tese é a questão de pensar no local e não apenas no global, mas compreendendo que são termos que se interrelacionam entre si.

Selecionamos o contexto local desta atuação a fim de compreender como as perspectivas dos responsáveis legais dos alunos da referida instituição escolar⁴⁶ contribuem para uma organização curricular dos anos iniciais a partir da teoria pós-crítica, na tentativa de atender às necessidades glocais (Robertson, 1994, 1995).

A noção de língua como estrutura fixa e inabalável é alterada para a construção social de sentidos que passam a ser culturalmente criados e historicamente situados - a língua como construção social vai além de meramente um meio de comunicação entre as pessoas, e sim, faz parte de sua história, de sua vida, conforme discute Duboc (2011).

Para a autora, é necessário pensar num currículo global e local,

⁴⁶Esta é tratada na seção do percurso metodológico da pesquisa.

simultaneamente - global, pois abarca de forma ampla as questões internacionais e do país em questão, neste caso o Brasil, e local, pois remete a questões específicas de cada região brasileira, por exemplo.

Estudar o currículo, um campo complexo no universo escolar, exige uma **reflexão ligada à história cultural, política e econômica tanto da contemporaneidade, quanto de nossos antepassados uma vez que é necessário compreender as implicações que o currículo oferece aos sujeitos em suas vidas escolares** e não escolares desde a institucionalização da educação, ou seja, do surgimento da escola (Gomes, 2010, p. 15).

Dessa forma, Gomes (2010) alinhado à Duboc (2011), considera que o currículo está estritamente ligado à história - não podemos simplesmente considerar os currículos atuais, desconsiderando todo o planejamento anterior ao que temos hoje. Os currículos contemporâneos refletem mudanças e, às vezes, avanços ao que outrora foi posto aos alunos. Tratar de currículo é tratar de práticas educativas.

O foco principal do conhecimento escolar transmitido nos currículos deve mirar-se no indivíduo; para tal, o conhecimento escolar alicerçado em escolhas culturais tanto das elites quanto populares, assumirá a função de formação e transformação desse indivíduo, sendo os entrelaçamentos dos currículos oficial, oculto e real os elementos necessários para o nascimento desse novo indivíduo (Gomes, 2010, p. 38).

Gomes (2010), em sua dissertação de mestrado, assim como Duboc (2011), nos traz que os efeitos da globalização podem influenciar direta ou indiretamente na produção de um currículo⁴⁷. Os fatores econômicos oriundos das necessidades mercadológicas parecem 'ditar as regras' no que tange ao conteúdo a ser ensinado em sala de aula com os alunos. No que se refere à cultura, o que parecia se sobrepor às demais, em suas palavras, era a cultura estadunidense: outras culturas como a australiana ou a canadense ou as outras culturas do globo, também usuárias da língua inglesa, tinham um espaço escasso no quadro de conteúdos a serem ofertados pelos professores. Isso pode representar certo 'atraso' na forma de pensar e agir perante a educação, em especial à pública, que carece de mais atenção por parte do governo.

⁴⁷O foco de seu trabalho recai sobre o ensino médio.

Limitar a cultura inglesa a somente países do círculo interno⁴⁸ (Kachru, 1985), é impor limites aos educandos no seu processo formativo. Seria necessário oferecer-lhes o conhecimento de que pela língua inglesa ter tido alcance global, as diversas culturas do mundo também deveriam ser consideradas e inseridas no currículo, seja este de qualquer segmento, em especial, do EFI, foco desta tese.

Um currículo de língua inglesa voltado para crianças (Tonelli, 2016) deveria abarcar princípios e ser construído em forma de espiral, pautado principalmente na ludicidade. Lopes e Pitombeira (2021, p. 33-34) se alinham à Tonelli (2016), quando afirmam que o currículo promove a ligação dos saberes provenientes das disciplinas da matriz curricular,

[...] embora o currículo traga a ideia de ordem e disciplina, constituintes como elementos essenciais para qualquer curso, é evidente que ele surge como um forte orientador e mediador das práticas de ensino de línguas-culturas, e será, a partir desse processo, que promoveremos a (re)ligação dos saberes provenientes das disciplinas da matriz curricular.

Para Tonelli (2016), Lopes e Pitombeira (2021), o currículo é fruto de elaborações e considerações feitas no espaço escolar, levando-se em conta a relevância social, cultural e política da língua-cultura inglesa. Lopes e Pitombeira (2021, p. 35) enfatizam a necessidade de os professores irem “além dos muros da escola”, no que tange às questões curriculares e participar de forma ativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino onde atuam. Os mesmos autores pontuam que o processo de ensino-aprendizagem deve centrar-se no aluno, considerando suas vivências e experiências, a fim de construir um conhecimento além do previsto na organização curricular.

Lopes e Pitombeira (2021, p. 40) corroboram a ideia de que

[...] por meio da elaboração e reelaboração das matrizes curriculares, podemos intensificar o respeito à diversidade, em todos os seus aspectos, visando a garantia do respeito a todos, independente das diferenças de etnia, religião, cultura, gênero, biológica, emocional e de classe social.

⁴⁸Segundo Kachru (1985), os países do círculo interno representam aqueles cuja língua materna, ou primeira língua é o inglês, como é o caso dos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá etc. Já os países do círculo externo são aqueles cuja segunda língua é o inglês, como é o caso de países colonizados pela Inglaterra, como a Índia, Senegal, dentre outros, e os países do círculo em expansão, são aqueles nos quais o inglês ainda é língua estrangeira, porém está em crescente uso, como é o caso do Brasil, da Rússia, da China, dentre outros.

Assim como Lopes e Pitombeira (2021), Sacristán (2013), Passoni *et al.* (2010) argumentam que o currículo não deve apenas questionar o conhecimento como um objeto socialmente construído, mas aventurar-se a explorar aquilo que ainda não foi construído. As autoras possuem como foco o currículo e a transformação, sendo assim, para elas, a formação de professores com a visão de diferentes perspectivas curriculares pode combater as tradições incutidas nas mentes dos educadores, quanto à organização e aos princípios que sustentam a escola, buscando, assim, minimizar a (re)produção de preconceitos e estereótipos sociais.

Neste capítulo, buscamos apresentar um panorama das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, pelas lentes dos pensadores da área curricular, com vistas a compreendermos os conceitos que embasam tais vertentes e de que forma estão relacionadas ao conceito de glocal, abordado no capítulo 1. É importante ressaltar que as três teorias estão correlacionadas ao conceito de glocal, à medida em que influenciaram sobremaneira o pensamento mundial e local sobre o que vem a ser o currículo, de que maneira ele deve ser compreendido e quais conceitos estão subjacentes a ele.

Na teoria tradicional do currículo, portanto, a ideia é formar uma massa trabalhadora que esteja adequada às exigências da indústria ou do comércio. As teorias críticas revelam que existe algo que ainda não foi discutido pelas teorias tradicionais as quais são, principalmente, a questão do currículo oculto (Giroux, 1983) e da educação bancária (Freire, 1970). Já as teorias pós-críticas (Silva, 2010; Sacristán, 2013) não rompem com as teorias críticas, porém, trazem um viés que pode ir além do que já foi postulado pelas anteriores, preocupando-se com questões de raça e etnia, do binarismo feminino-masculino, alegando a existência de tantos outros gêneros, defendidos pela teoria/pedagogia *queer*, por exemplo.

Na próxima seção, discorreremos sobre o percurso metodológico da pesquisa. Nele, recuperamos o objetivo geral, as questões éticas na pesquisa com seres humanos, a natureza do estudo, os instrumentos e os procedimentos de geração e análise de dados, por meio das teorias do currículo (Giroux, 1983; Freire, 1970; Silva, 2010; Landulfo, 2022; Sacristán, 2013, para citar alguns), o Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022), apresentado no **Quadro 1**, e as questões da agenda neoliberal (Egido; Tonelli; Costa, 2023). As identidades compreendidas pela teoria *queer* são capturas pela mercantilização da linguagem e pela agenda neoliberal. Essa última é apresentada por Pessoa e Lucena (2024), quando mencionam que devemos

olhar e refletir sobre o alastramento do ensino bilíngue no Brasil, ao analisarmos quais falas são informadas pela autoridade da área da educação, e quais provêm de origem leiga, e como os discursos de ensino bilíngue são desafiados por pessoas comuns. Para as autoras, as ideologias linguísticas pós-nacionalistas promovem a ideia de que a língua inglesa pode conduzir à ascensão social e funcionam como um mecanismo de regulação e legitimação do capital em um contexto de economia globalizada.

Para as autoras, as ideologias de linguagem estão enraizadas em sistemas de poder, hierarquias sociais e identidades coletivas, e demonstram como elas podem ser utilizadas para reforçar ou desafiar desigualdades políticas e sociais. Pessoa e Lucena (2024) também abordam o conceito de mercantilização da linguagem, o qual se refere ao processo em que a língua é tratada e valorizada como uma mercadoria. Neste contexto, a língua inglesa, por exemplo, representa a língua e cultura de grupos dominantes e é privilegiada em detrimento das línguas e culturas dos grupos marginalizados, podendo ser vendida e consumida como um bem, cuja aquisição pode levar ao sucesso, à modernização e a uma cultura mais avançada. As autoras também apontam alguns atrativos associados ao inglês, como viagens, intercâmbios e oportunidades de mercado de trabalho. Em seguida, portanto, apresentamos a seção 4 que trata do percurso metodológico da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo é destinado à apresentação dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e foi organizado em oito seções. São elas: questões éticas na pesquisa, natureza da pesquisa, instrumentos e procedimentos de geração de dados; o instrumento questionário, o instrumento entrevista e o instrumento grupo focal; contexto da pesquisa; participantes da pesquisa; transcrição dos dados e procedimentos de análise dos dados.

Faz-se necessário, portanto, recuperar o objetivo da pesquisa e sua pergunta norteadora.

Objetivo geral: a partir do Documento-base⁴⁹, identificar possibilidades de organização de um currículo para o ensino de inglês com a participação dos responsáveis legais dos alunos matriculados na instituição de ensino “Professor Carlos Augusto Guimarães” na cidade de Ibiporã/PR, sob a perspectiva das teorias do currículo.

Com vistas a atingir tal objetivo, seguimos para a pergunta de pesquisa: Em quais aspectos os responsáveis legais das crianças matriculadas na instituição de ensino “Professor Carlos Augusto Guimarães”, da cidade de Ibiporã/PR contribuem para uma organização curricular dos anos iniciais do ensino fundamental a partir das teorias do currículo?

No que se referem aos objetivos específicos, propomos três:

- d) analisar quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículo de inglês do EFI público;
- e) identificar que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo;
- f) comparar de que maneira as visões dos responsáveis legais se relacionam com os currículos existentes e as vozes da academia.

O desejo de me aprofundar nos estudos curriculares adveio de motivações pessoais e profissionais, em 2020, quando decidi⁵⁰ concorrer à vaga no

⁴⁹Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-iniciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2022.

⁵⁰A mudança de pessoa no discurso (1ª pessoa do singular) se refere às reflexões pessoais, enquanto que a primeira pessoa do plural se refere às decisões/opiniões coletivas.

curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem em nível de doutorado; foi elaborado um projeto no qual enfatizava a insatisfação perante a ausência do componente curricular de língua inglesa no EFI, além do que seria desejável ensinar para as crianças, que não fosse apenas baseado em livros didáticos (antes de 2022), ou apostilas (pós 2022). Sentíamos que o conteúdo não poderia ser pré-determinado, ou rígido, fixado anualmente. Com a leitura da tese de Brossi (2022), foi delimitado um caminho a ser percorrido, aproximando dos responsáveis legais de algumas crianças matriculadas na escola onde trabalho como professora de língua inglesa, a fim de incluí-los nesta pesquisa.

Como motivação profissional, enquanto trabalhava na escola e cursava o doutorado, fui convidada a participar do grupo de pesquisa FELICE e do projeto MOLIC⁵¹, do qual fui integrante durante o processo de doutoramento. Este projeto visava mapear iniciativas brasileiras de ensino de inglês no EFI, bem como desenvolver materiais acessíveis para o ensino emergencial online, o qual perdurou por um tempo durante o cenário pandêmico da Covid-19. Na próxima seção abordamos as questões éticas na pesquisa com seres humanos.

4.1 QUESTÕES ÉTICAS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS

Este projeto de pesquisa está aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos) sob o protocolo n. 50223821.4.0000.5231, cujo parecer positivo é 4.977.827, aprovado em 15/09/2021. Sobre os tipos de pesquisa, existem três, segundo Egido (2024), baseado em Cameron e colaboradores (1993):

⁵¹Este projeto (n. 12681), “Mapeando Iniciativas Brasileiras de ensino de inglês no ensino fundamental I e o desenvolvimento de materiais acessíveis para o ensino emergencial online” doravante “MOLIC” é um projeto interinstitucional, em parceria com o British Council (Conselho Britânico), visando mapear os municípios brasileiros que ofertam inglês ou outra língua adicional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) coordenado pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL), do qual fazemos parte, enquanto integrante do mesmo. Este projeto é conduzido por cinco instituições de ensino superior: a) Universidade Estadual de Londrina (UEL); b) Universidade Federal de São Carlos (UfSCar); c) Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); d) Universidade Estadual de Goiás (UFG – Inhumas) e e) Universidade de Brasília (UnB). O projeto conta com algumas fases de execução: Num primeiro momento, o estudo identifica quais secretarias de educação dos quatro estados e do DF ofertam a língua inglesa, seja por meio de projetos ou inserida no currículo, como lei. Portanto, foi enviado um questionário contendo 25 questões para representantes das secretarias a fim de conhecer a realidade dos municípios; A etapa final do projeto se deu pelo desenvolvimento de materiais didáticos gamificados para atender, em caráter temporário, as regiões mais afetadas pela pandemia. Esses materiais foram veiculados via WhatsApp ou em outros canais, para as famílias e crianças excluídas por falta de acessibilidade.

(I) pesquisa sobre os participantes; (II) pesquisa para os participantes e (III) pesquisa com os participantes. O primeiro tipo de pesquisa considera os participantes como sujeitos, objeto da pesquisa, na qual suas vozes não são ouvidas, nem consideradas. O segundo tipo de pesquisa os participantes são interpretados como aqueles que precisam de emancipação/transformação, necessitando de alguma ajuda ou suporte por parte do pesquisador, a fim de que o mesmo desenvolva um estudo para o bem estar dos agentes da pesquisa. No terceiro caso, os participantes são tomados como reais ou ativos/as do processo de pesquisa.

Consideramos que esta pesquisa está enquadrada na segunda categoria, uma vez que busca analisar as perspectivas dos responsáveis legais com vistas à organização curricular, para apresentar-lhes o resultado de como sua visão impacta no processo de construção de currículo. As implicações éticas e epistemológicas desta escolha se relacionam ao participante da pesquisa não ser apenas um objeto de estudo fornecedor de dados que alimentem a investigação, mas sujeitos com direitos diante de uma nova realidade compreendida (epistemologia).

A resolução⁵² nº. 196 de 10 de outubro de 1996 preconiza que os quatro referenciais básicos da bioética são “autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado” (Brasil, 1996).

A seção III da referida resolução (Brasil, 1996) afirma que

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais.

III.1 - A eticidade da pesquisa implica em:

- a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (não maleficência);
- d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-

⁵²Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em 28 abr. 2023.

humanitária (justiça e equidade) (Resolução N. 196/1996).

Na compreensão de que os seres humanos devem ser tratados de forma digna, individual e respeitosa, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), anexado ao APÊNDICE A, no qual estão presentes todas as informações sobre o projeto de pesquisa desenvolvido, os dados da pesquisadora, a universidade à qual ela pertence, os objetivos da pesquisa, seus benefícios e ônus e seus prováveis riscos ou desconforto aos seus participantes.

Além disso, como parte dos cuidados éticos, conforme poderá ser visto mais adiante, para a preservação identitária dos indivíduos colaboradores desta pesquisa, todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios ou de sua escolha. Na próxima seção, situamos o campo onde a presente investigação se encontra e caracterizamos sua natureza de pesquisa.

4.2 ESCOPO, NATUREZA DA PESQUISA E MÉTODO DE ANÁLISE

O escopo de pesquisa enquadra-se na linguística aplicada (Moita Lopes, 2006; Celani, 2016; Signorini; Cavalcanti, 1998; Almeida Filho, 2007; Amorim, 2017). Sobre este campo de estudos, temos no site da Associação Internacional de Linguística Aplicada⁵³ (AILA) uma definição⁵⁴ do que vem a ser esta área de pesquisa.

A Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar e transdisciplinar de pesquisa e prática o qual lida com problemas de língua/linguagem e comunicação na prática que podem ser identificados, analisados e solucionados por aplicar teorias disponíveis, métodos e resultados da Linguística ou por desenvolver novos quadros teóricos e metodológicos na Linguística para trabalhar com esses problemas. A Linguística Aplicada se difere da Linguística no geral principalmente por sua orientação explícita diante de problemas práticos do cotidiano relacionados à língua/linguagem e comunicação. Os problemas com os quais a Linguística Aplicada lida giram em torno de aspectos da competência linguístico-comunicativa do indivíduo, como aquisição de

⁵³ Site da AILA: <https://aila.info/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

⁵⁴ Do original: “Applied Linguistics is an interdisciplinary and transdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems. Applied Linguistics differs from Linguistics in general mainly with respect to its explicit orientation towards practical, everyday problems related to language and communication. The problems Applied Linguistics deals with range from aspects of the linguistic and communicative competence of the individual such as first or second language acquisition, literacy, language disorders, etc. to language and communication related problems in and between societies such as e.g. language variation and linguistic discrimination, multilingualism, language conflict, language policy and language planning.”

primeira e segunda língua, letramento, desordem linguística, etc. à língua e comunicação relacionadas a problemas dentro e entre sociedades, como variação e discriminação linguísticas, multilinguismo, conflitos linguísticos, políticas linguísticas e planejamento linguístico.

O campo da linguística aplicada surgiu como disciplina de estudos no pós-guerra, momento em que houve a necessidade urgente de se estabelecer comunicação eficaz entre falantes de diferentes línguas, aliados de guerra ou não. Por outro lado, estava sendo questionada a eficiência de métodos de ensino de língua estrangeira – gramática e tradução tradicionalmente adotados na época (Rodrigues, 2011). Atualmente, a linguística aplicada não é mais vista como uma disciplina, mas como um campo de estudos científicos, cuja linguagem em uso é o seu foco. Rodrigues (2011) ainda argumenta que a linguística aplicada toma para si formalizações teóricas para explicar fenômenos linguísticos situados na sociedade.

Moita Lopes (2006), por sua vez, caracteriza a linguística aplicada como um campo de estudos que dialoga com teorias das ciências sociais e das humanidades. Segundo o autor, esta não tenta solucionar os problemas de linguagem, mas, problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, buscando alternativas outras. A investigação nessa área é centrada no contexto aplicado, onde as pessoas vivem e agem, devendo ser consideradas as mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Rocha e Daher (2015, p.114) se posicionam quanto ao papel deste campo de estudos e pontuam que

Um traço característico das pesquisas na área **é o interesse por problemas de diferentes ordens**: ensino de línguas, tradução, confecção de dicionários, singularidades das relações de serviço (atendimento em guichê, relação entre profissionais e clientes), ações diversas de peritagem na empresa, na justiça, etc. **Há de se reconhecer, a esse respeito, a existência de problemas sociais que requerem uma solução, e a hipótese que se faz é que a linguística aplicada tem sua parcela de contribuição a oferecer.**

Localizada, portanto, na linguística aplicada, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Sobre este termo, Godoy (1995, p. 21) faz alguns apontamentos:

[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. [...] Segundo esta perspectiva, **um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.** Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. **Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.**

Ainda sobre pesquisa qualitativa, pautamo-nos em Egido (2024, p. 141), para quem

Dados qualitativos constituem um diferencial. Enquanto dados que servem ao paradigma quantitativo são geralmente extensos e compostos por números, no paradigma qualitativo, por outro lado, eles são ricos em detalhes e situados sócio historicamente. O contexto e as condições de geração e coleta de dados são informações igualmente importantes. Devido sua riqueza descritiva, os dados podem ser em pequena quantidade e extensão. Por exemplo, ao invés de conduzir um estudo de escopo nacional que envolva milhares de participantes, um/a pesquisador/a qualitativo/a geralmente convida alguns atores sociais a participarem de sua pesquisa. Enquanto exemplos de instrumentos usados em estudos qualitativos para geração e ou coleta de dados, destaco *questionário*, *observação*, *entrevista*, dentre outros.

Utilizamos nesta tese a análise de conteúdo (doravante AC) para explicar os fenômenos decorrentes da pesquisa, interpretando os dados sob as lentes de Paiva *et al.* (2021); estes últimos com base em Bardin (1977, 2016) e Sousa e Santos (2020).

A AC surgiu na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, e focava essencialmente o setor jornalístico, expandindo-se para outros setores, como a psicologia, posteriormente. Como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a AC apoia-se na descrição analítica, a qual funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, por meio da inferência textual.

A proposta da AC é conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, tal qual a linguística aplicada, que objetiva compreender a linguagem utilizada dentro de uma determinada sociedade.

A sequência técnica da AC se apresenta **no Quadro 5.**

Quadro 5 – A sequência técnica da AC

1) Pré-análise	Leitura flutuante; Escolha dos documentos; (Re)formulações de objetivos e formulação de indicadores
2) Exploração do material	Criação das categorias
3) Tratamentos dos resultados	Interpretação dos resultados

Fonte: Sousa e Santos (2020)

Segundo Bardin (2016), antes de qualquer agrupamento por classificação, é feita uma pré-análise, na qual são reunidas as palavras idênticas, sinônimas ou próximas em nível semântico. A análise lexical e sintática de uma amostra é feita com base no vocabulário (número de ocorrências ou vocábulos, os quais representam o número de palavras diferentes) e sua média de repetições no texto. As unidades de vocabulário são denominadas “palavras plenas” (portadoras de sentido: substantivos, adjetivos, verbos) e “palavras-instrumento” (funcionais de ligação: artigos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções etc.).

A leitura flutuante é o momento em que o pesquisador se debruça a conhecer e reconhecer o material, criando uma primeira impressão sobre o que encontrou. A partir da leitura flutuante e a escolha dos documentos a serem analisados, deve-se obedecer a algumas regras: a) regra da exaustividade: não deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão, sendo completada pela regra de não seletividade; b) regra da representatividade: a amostra deve ser uma parte representativa do universo inicial; c) regra da homogeneidade: os documentos devem ser homogêneos e obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios e d) regra de pertinência: os documentos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

No caso desta tese, foram analisados os dados dos instrumentos utilizados na pesquisa para a geração de material utilizado na análise desta tese (questionário, entrevistas e grupo focal – estes apresentados de forma mais detalhada na seção 4.3 – Instrumentos e procedimentos de geração de dados). Os elementos gerados na pesquisa, os quais estão apensados nesta tese, foram minuciosamente explorados, sem exclusão de dados. O universo inicial era de 48 participantes, depois restaram 19 e na terceira etapa da pesquisa restaram sete que se propuseram a colaborar com a pesquisadora. Os documentos contêm o mesmo teor (ensino de inglês para crianças e a questão curricular).

O objetivo é a finalidade geral a que nos planejamos. A referenciação dos índices e a formulação dos indicadores representa a frequência em que tal vocábulo se apresenta nos documentos. A preparação do material consiste na junção dos documentos, de forma que possam ser analisados durante sua exploração, a qual representa a aplicação sistemática das decisões tomadas. Esta fase consiste na codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas (já mencionadas).

Por meio de resultados significativos e fiéis, o pesquisador pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Esta etapa foi feita de acordo com a seleção dos materiais gerados por meio do questionário, das entrevistas e do grupo focal. Foram selecionadas as respostas dos participantes para fins de análise.

A segunda etapa da AC é a exploração da matéria, a qual se baseia na administração das técnicas no *corpus*. Esta etapa é feita de acordo com os conteúdos presentes nos dados do questionário, nas entrevistas e no grupo focal – foram levantadas as temáticas mais abordadas pelos responsáveis legais e de que forma eles entendem a educação linguística em língua inglesa com crianças.

A terceira etapa desta metodologia se refere ao tratamento dos resultados e interpretações, com foco em operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretação; esta última pode representar outras orientações para uma nova análise, impactando na administração das técnicas no *corpus* ou mesmo na formulação das hipóteses ou objetivos, além de também utilizar os resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticos. Nesta etapa, abordamos os dados de forma clínica, observando quais são os itens mais presentes nas falas dos responsáveis de que maneira os mesmos podem impactar uma organização curricular de acordo com os objetivos da pesquisa.

Segundo Paiva *et al.* (2021, p. 20), com base em Bardin⁵⁵ (1977, 2016), a AC

[...] é um método de pesquisa muito utilizado para a realização de pesquisas científicas qualitativas e que **auxilia na identificação e compreensão do real sentido dos textos investigados e que**

⁵⁵Professora-Assistente de Psicologia na Universidade de Paris V, Laurence Bardin aplicou as técnicas da análise de conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massa. Esta técnica pode ser utilizada por psicólogos, sociólogos, psicanalistas, historiadores, políticos, jornalistas etc., enfim, muito profícua nas ciências humanas.

abrange maior pluralidade de sentido para as informações encontradas.

Por meio desta abordagem metodológica, é possível melhor estruturar e organizar uma pesquisa qualitativa, na qual é feita a decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos (Paiva *et al.*, 2021). É um método que permite decifrar tanto mensagens explícitas, quanto implícitas de um determinado objeto estudado. Para Bardin (1977, 2016), a AC objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. Na próxima seção, trazemos os instrumentos e procedimentos de geração de dados.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa apoia-se em três instrumentos para a geração de dados: 1) questionário semiestruturado; 2) entrevista e 3) grupo focal. Foi enviado um questionário, contendo 21 questões abertas e fechadas para famílias de, aproximadamente, 400 crianças regularmente matriculadas na escola municipal “Professor Carlos Augusto Guimarães”, localizada na cidade de Ibiporã/PR, no dia 10 de agosto de 2023. Após o questionário, os responsáveis legais pelos estudantes da referida instituição escolar de cada série, do primeiro ano ao quinto ano do EFI, foram convidados para uma entrevista, que foi realizada com o auxílio de um roteiro⁵⁶, nos meses de agosto e setembro de 2023.

Além desses instrumentos de geração de dados, foi formado, remotamente, um grupo focal no dia 27 de setembro de 2024, com pais/responsáveis pelas crianças da instituição escolar mencionada, a fim de ouvir suas vozes, no que tange ao ensino de língua inglesa destinado ao EFI e a questão curricular. Na próxima seção, tecemos alguns argumentos sobre os instrumentos questionário, entrevista e grupo focal.

⁵⁶Este roteiro se encontra no Apêndice C.

4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO

Quevedo-Camargo (2015, p. 262) discute as vantagens e as desvantagens de utilizar o instrumento questionário na obtenção de dados de uma pesquisa inserida na área de ciências humanas. Como vantagens, a autora aponta o baixo custo de aplicação, a pouca ou nenhuma necessidade de treinar aplicadores, respostas fornecidas conforme a disponibilidade do participante, obtenção de informações de um grande grupo simultaneamente, possibilidades de envio pelo correio ou pela internet, obtenção rápida de informações, facilidade de tabulação no caso de perguntas fechadas, pouca ou nenhuma pressão para que o participante responda imediatamente, possibilidade da garantia de anonimato dos participantes, padronização das perguntas e obtenção de grande número de informações de natureza diferente.

Por outro lado, a autora aponta desvantagens do uso do questionário, como problemas com a qualidade de seus dados e sua elaboração. Esta última, acreditamos que pode ser sanada se o pesquisador tiver o cuidado de refletir sobre as perguntas que deseja enviar aos seus participantes e potencial e se elas têm a devida correlação às teorias/conceitos estudados para a produção da pesquisa.

Conforme Quevedo-Camargo (2015),

Um questionário estruturado, ou seja, aquele que apresenta opções de resposta, em geral, é considerado mais eficiente, por permitir uma tabulação com base em números. Um questionário aberto, por sua vez, fornece dados mais detalhados e descritivos, exigindo outro tipo de análise. **É possível, porém, elaborar um questionário que contenha as duas características, dependendo do objetivo da pesquisa e da natureza dos dados que se quer obter** (Quevedo-Camargo, 2015, p. 263).

Portanto, segundo a autora, é possível produzir um questionário semiestruturado, ou seja, aquele que contém tanto perguntas fechadas de múltipla escolha, quanto abertas, sugerindo diversas interpretações por parte dos participantes da pesquisa.

Ainda sobre as perguntas a serem feitas para um questionário, a pesquisadora enfatiza: “deve-se tomar o cuidado de elaborá-las a partir de um único foco, abordando uma ideia de cada vez, com clareza e objetividade, de forma a possibilitar uma só interpretação”. Além disso, as perguntas não devem sugerir as

respostas (Quevedo-Camargo, 2015, p. 269). Segundo a autora, o questionário deve ser claro, não permitindo dúvidas ao respondê-lo, e possuir clareza e determinação, de acordo com o seu foco.

Foi elaborado pela pesquisadora, junto com a sua orientadora, o total de 21 questões, sendo 15 delas fechadas de múltipla escolha (para escolher apenas 1 alternativa) e seis abertas, para os responsáveis legais responderem de acordo com a sua experiência de vida e conhecimento do que foi proposto. Do total de responsáveis legais de 400 famílias, 48 responderam ao questionário. É válido destacar que algumas perguntas, pós-apreciação da banca de qualificação, foram enviesadas, sugerindo às pessoas que responderam ao questionário respostas induzidas pela pesquisadora. No **Quadro 6**, segue o instrumento, que foi aplicado, na íntegra.

Quadro 6 – Questionário aplicado aos responsáveis legais

PERFIL PESSOAL DO(A) RESPONDENTE
1)Qual é o seu nome/codiname? _____
2)Quanto ao sexo, como você se declara? ☐ feminino ☐ masculino ☐ prefiro não dizer
3)Qual é a sua idade? ☐ 18- 25 anos ☐ 26 - 30 anos ☐ 31 - 35 anos ☐ 36 - 40 anos ☐ 41 - 45 anos ☐ 46 - 50 anos ☐ 51 - 55 anos ☐ 56 - 60 anos ☐ acima de 60 anos
4)Que trabalho você exerce? ☐ autônomo ☐ trabalhador com carteira assinada ☐ desempregado ☐ Outra _____
5)Qual é a renda familiar mensal? ☐ menos que 1 salário mínimo ☐ 1 salário mínimo e meio ☐ 2 salários mínimos ☐ 3 salários mínimos ☐ mais que 3 salários mínimos

6) Quem contribui com a renda mensal da família? ☐ pai ☐ mãe ☐ pai e mãe juntos
SOBRE A LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DA CIDADE DE IBIPORÃ
7) Você sabia que o inglês é ensinado nas escolas públicas municipais de Ibiporã desde 2010? ☐ Sim ☐ Não
8) Sobre a importância do ensino de inglês nas escolas públicas municipais, você considera que ☐ Não é importante ☐ É importante ☐ É muito importante
9) O(a) seu(ua) filho(a) tem contato com o inglês fora da escola? ☐ Não tem contato ☐ Sim, por meio de rádio ☐ Sim, por meio da TV ☐ Sim, por meio da internet ☐ Outros: _____
10) Caso queira, deixe um comentário sobre a sua resposta: _____
11) Na sua opinião, qual é a importância da língua inglesa para a vida do(a) seu(ua) filho(a)? ☐ Pouco importante ☐ Importante ☐ Muito importante
12) Por favor, comente a sua resposta em relação ao item anterior: _____ _____
13) Na sua opinião, qual é a importância da língua inglesa para o futuro do(a) seu(a) filho(a)? Por favor, comente a sua resposta: ☐ Pouco importante ☐ Importante ☐ Muito importante
14) Por favor, comente a sua resposta em relação ao item anterior: _____
15) O seu filho comenta sobre as aulas de inglês em casa? ☐ Nunca comenta ☐ Raramente comenta ☐ Comenta sempre que tem aulas ☐ Comenta sempre que aprende algo novo ☐ Comenta, pois tem interesse em conhecer outros países
16) Você conhece os conteúdos que seu(ua) filho(a) aprende nas aulas de inglês na escola? ☐ Não conheço ☐ Sim, mas não entendo porque não sei inglês ☐ Não conheço, porque não tenho tempo para acompanhar os conteúdos escolares ☐ Sim, conheço porque questiono o que ele(ela) está aprendendo de inglês na escola.
17) Se você respondeu "sim" na questão anterior, comente se você entende que os conteúdos de inglês são interessantes para o desenvolvimento de seu(a) filho(a).

18)Na sua opinião, quais assuntos poderiam ser abordados nas aulas de inglês? _____
19) Considerando a realidade agropecuária de nosso município, você acredita que aprender inglês desde cedo: ☐ Não é importante ☐ É pouco importante ☐ É Importante ☐ É muito importante
20)Por favor, comente a sua resposta na questão anterior.
21)Você poderia dispor de seu tempo (30 minutos no máximo) para uma entrevista sobre o ensino da língua inglesa para crianças? Em caso positivo, por favor, indique seu número de telefone/whatsapp, que entraremos em contato. ☐ Sim ☐ Não Obrigada pela sua colaboração!

Fonte: a autora (2023)

O **Quadro 6** representado faz referência ao questionário que foi aplicado aos responsáveis legais no dia 10 de agosto de 2023, sendo precedido das entrevistas. Ao total foram seis perguntar sobre o perfil das famílias e 14 perguntas sobre a língua inglesa nas escolas de Ibiporã e a visão dos pais sobre esta disciplina. À medida que eram recebidas as respostas, através do “Google Forms”, já eram agendadas as entrevistas. Na próxima seção, apresentamos o instrumento entrevista utilizado também para a geração de dados.

4.5 O INSTRUMENTO ENTREVISTA

Sobre a entrevista, Martins (2018) argumenta que esta permite um contato maior entre o pesquisador e o grupo entrevistado e esta pode ser de dois tipos: a) estruturada e b) semiestruturada. A primeira requer o uso de perguntas fechadas, enquanto a segunda, requer a utilização de perguntas abertas. Sob a óptica de Quevedo-Camargo (2015), já que a entrevista requer a formulação de um roteiro de questionamentos, as perguntas devem ser claras e objetivas, levando os entrevistados a somente uma única interpretação. Martins (2018), por sua vez, ressalta que um questionamento precisa conduzir ao outro e permitir, assim, uma boa

contextualização para que as respostas façam sentido.

Segundo o referido autor, é indicado que se anotem dados referentes à classificação do entrevistado antes das perguntas, como gênero, classe social, hábitos e escolaridade. Depois, é possível separar os grupos e entender suas diferenças (Martins, 2018). As entrevistas ocorreram em ambiente escolar, entre os meses de agosto e setembro de 2023, no espaço reservado para a biblioteca, solicitado juntamente à equipe diretiva. Sua duração foi, em média, de 10 minutos para cada uma, sendo gravada por meio de dispositivo eletrônico e, posteriormente, transcritas. Esta etapa contou com a participação de 19 responsáveis legais. No Quadro 6 segue o roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora, junto a sua orientadora.

ROTEIRO DE ENTREVISTA - Pais/Responsáveis pelas crianças da escola investigada

Quadro 7 - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos responsáveis legais pelas crianças

Nome: _____
Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____
Formação: _____
Emprego: _____
Data de nascimento: ____/____/____
Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não
Em qual ano seu(s) filho(a)(s) está(ão) matriculado(s) nesta escola: _____
Outras informações que entender relevante: _____

Fonte: Pesquisadora: Marcella Bordini

Pesquisa: “Configurações curriculares para o ensino de inglês para crianças: um estudo glocal mediado pelas perspectivas de responsáveis legais”

Roteiro de entrevista semiestruturada

Desde já agradecemos por aceitar participar desta entrevista. Faremos algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm à sua mente. Vamos começar:

1 - Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?
2 - Quais conteúdos são ensinados ao (à) seu(ua) filho(a), de acordo com ele/ela?
3 - Nesta cidade, utilizamos o material “Maxi” para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você diria desse material? Por favor, comente.
4 – Os conteúdos que regem o ensino de inglês na nossa cidade são baseados na apostila do “Maxi”. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do material?
5 - Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas de nossa cidade? Comente.

6 - No Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais - algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública, desde criança?
7 - Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você, enquanto pai/responsável pelo(a) seu(ua) filho(a) entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é?
8 - O currículo que temos na nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês, e sim baseado nos conteúdos da apostila Maxi. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades?
9 - As cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária “montam” suas próprias listas de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano, são cumprimentos, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais selvagens e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade de seu(ua) filho(a)?
10 - Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu (sua) filho(a) se torne um (a) cidadão(ã) do mundo e participativo da vida social?
11- Conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto baseamo-nos nos conteúdos da apostila “Maxi” de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila Maxi?

Fonte: a autora (2023)

O **Quadro 7** exposto faz referência às perguntas da entrevista semiestruturada feita com os responsáveis legais. Ela contém 11 perguntas abertas, para que eles pudessem expressar suas opiniões a respeito do ensino de inglês na cidade de Ibiporã, do material apostilado e do currículo que poderia ser repensado por eles junto com as professoras pesquisadoras, no caso, nós. Na seção 3.6, trazemos a explicação sobre o instrumento grupo focal, bem como a forma como o mesmo foi conduzido durante a pesquisa.

4.6 O INSTRUMENTO GRUPO FOCAL

Entende-se por grupo focal uma técnica de entrevista que se debruça em sua habilidade de observar a interação sobre um tópico (Morgan, 1997). Segundo o autor⁵⁷,

As discussões do grupo **providenciam evidência direta sobre**

⁵⁷No original: “Group discussions provide direct evidence about similarities and differences in the participants' opinions and experiences as opposed to reaching such conclusions from post hoc analyses of separate statements from each interviewee. This reliance on group interaction, however, also means that individual interviews have clear advantages over focus groups with regard to (a) the amount of control that the interviewer has and (b) the greater amount of information that each informant has time to share. By comparison, focus groups (a) require greater attention to the role of the moderator and (b) provide less depth and detail about the opinions and experiences of any given participant” (Morgan, 1997, p. 10).

similaridades e diferenças nas opiniões e experiências dos participantes contrastando o alcance de certas conclusões de análises posteriores de afirmações separadas de cada entrevistado. Esta confiança na interação de grupo, entretanto, também significa que entrevistas individuais têm vantagens sobre os grupos focais no que se refere a a) a intensidade de controle que o entrevistador possui e b) a grande quantidade de informação que cada informante tem tempo de compartilhar. Como comparação, os grupos focais a) requerem grande atenção para o papel do moderador e b) fornece baixa profundidade de detalhes sobre as opiniões e experiências de cada participante (Morgan, 1997, p. 10).

De acordo com Silva, Veloso e Keating (2014), o grupo focal tem algumas vantagens para a pesquisa, como agrupar pessoas rapidamente com menores custos, ao colher informação de forma flexível de uma grande variedade de indivíduos, com níveis de escolaridade muito reduzidos. A técnica também é rápida e abrange grande quantidade de informação.

O grupo focal foi utilizado nesta tese com a finalidade de oportunizar um espaço para os responsáveis legais debaterem junto à pesquisadora sobre a temática do currículo na visão das teorias pós-críticas, de forma que suas vozes pudessem ser ouvidas e acolhidas, frente à diversidade de opiniões. O link da reunião foi encaminhado, via aplicativo de mensagens instantâneas, aos responsáveis legais que participaram da entrevista presencial. O grupo focal foi conduzido através da plataforma Google Meet (reunião instantânea), com horário definido para os participantes entrarem na sala virtual, em setembro de 2024. O grupo focal foi guiado por meio da temática que era lançada a cada novo questionamento, dando abertura para que os pais expusessem as suas opiniões.

Esta reunião contou com a presença de oito participantes, contando com a pesquisadora. Escolhemos o grupo focal, uma vez que é possível explorar dinâmicas de grupo, que podem ampliar as percepções obtidas em entrevistas individuais. A escolha desse instrumento foi viável, pois objetivou explorar uma vasta gama de ideias, sentimentos e motivações que o público-alvo tem sobre um tema específico; compreender de forma mais crítica atitudes, comportamento e valores dessa comunidade; avaliar a opinião do grupo em questão sobre propostas ou formas de comunicação e obter retorno para refletir sobre o trabalho do docente em sala de aula de língua inglesa com crianças.

Seguem as perguntas orientadoras do grupo focal, utilizadas para a condução da reunião entre a pesquisadora e os participantes:

Quadro 8 – Perguntas orientadoras do grupo focal com os responsáveis legais

- 1- Enquanto pai/responsável, qual é a importância dos acontecimentos internacionais no aprendizado de inglês com crianças?
- 2 - Você acredita que as questões de gênero e sexualidade deveriam compor a grade curricular de inglês dos alunos do ensino fundamental I? De que(ais) forma(s) isso poderia ocorrer?
- 3 - Nas entrevistas realizadas com os pais em agosto e setembro de 2023, foi possível perceber que há uma preocupação muito grande com o futuro das crianças. E quanto ao tempo presente das crianças? De que forma você acredita que o inglês pode contribuir para o tempo que acontece no aqui e no agora?
- 4 - Na sua opinião, como as aulas de inglês podem contribuir para o conhecimento de outras culturas?
- 5 - As questões de raça/etnia são temas recorrentes na atualidade. Você acredita que esses temas são importantes de serem trabalhados nas aulas de inglês? Como isso poderia ser feito? Esses temas deveriam ser trabalhados em sala desde o 1º ano? (faixa etária de 6 anos)
- 6 - Nas aulas de inglês, deveria haver esta cobrança da leitura e da escrita ou focar no lúdico (brincadeiras) para o aprendizado? Ou a mescla dos dois?
- 7 – Você, enquanto pai/responsável, acredita que saber inglês é se conectar com o mundo? De que forma isso ocorre e como a escola pode ser capaz de tornar a criança preparada para isso?
- 8 - Nas entrevistas, foi possível perceber que os pais entendem interessante trabalhar com as crianças as questões do cotidiano, ou seja, da realidade vivida por elas. No seu ponto de vista, quais seriam as necessidades de nossas crianças e como o inglês pode ajudar nisso, pensando na criança no momento atual de sua vida?
- 9 - Na sua opinião, é importante delimitar conteúdos em inglês para cada ano do ensino fundamental I ou o ideal seria deixar mais flexível?
- 10 - Na sua opinião é possível para as crianças desenvolverem atitudes positivas com relação ao aprendizado do inglês? Como os pais, a família pode contribuir para isso?

Fonte: a autora (2024)

O **Quadro 8** exposto faz referência às perguntas direcionadas do grupo focal em questão, contendo o total de dez perguntas norteadoras do debate em foco. Conduzimos a discussão aguardando os responsáveis legais se expressarem sobre cada tema abordado. Na próxima seção (3.7), discorreremos sobre o contexto da pesquisa.

4.7 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, abordamos o contexto da pesquisa, onde este estudo foi realizado. Destacamos importante descrever o histórico do município, ao qual a escola pertence, histórico da instituição escolar investigada e diagnóstico do perfil socioeconômico da comunidade escolar.

É preciso descrever o contexto a fim de compreender com qual público estamos lidando e, de que maneira o seu perfil socioeconômico, por exemplo, influencia em suas escolhas, sua opinião, acerca do tema abordado nesta pesquisa.

4.7.1 Histórico do Município

O município de Ibiporã, onde foi realizada a presente pesquisa, situa-se no norte do estado do Paraná e possui 51.603 habitantes, de acordo com o último censo (IBGE⁵⁸, 2022). De acordo com o site do município investigado, há 13 creches (CEMEIs), quatro complexos educacionais (compreendem creche e EFI) e 11 escolas de EFI. Segundo dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), a cidade investigada é majoritariamente urbana (95,22% em 2010) e o índice de desenvolvimento humano (IDH) é 0,726 (em 2010), o qual é considerado um IDH alto, já que varia de 0 até 1. O número de matrículas é alto em creches e escolas municipais de EFI (educação básica), totalizando 11.679, segundo o MEC/INEP (2022) e 96,8% de escolarização de seis a 14 anos (IBGE, 2010).

Vale ressaltar que o inglês é ensinado no município em questão desde 2009 (Gini, 2017), tornando-se lei a oferta desta língua para as crianças do EFI, por meio de concurso público, para a contratação de professores graduados em Letras-ínglês, realizado nos anos 2011, 2014, 2015, 2019 e 2023, conforme apontado no capítulo 1. Em 2010, nota-se que a formação exigida para a entrada no concurso seria licenciatura específica na área ou magistério com habilitação em língua estrangeira. Já nos outros anos (2014, 2015, 2019 e 2023), a exigência foi a formação em Letras com habilitação em língua inglesa. De 2014 até o presente momento, a prefeitura deu indícios de valorização⁵⁹ da formação do professor em Letras com habilitação em

⁵⁸ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/ibipora.html>. Acesso em 21 out. 2024.

⁵⁹ Conforme exposto, a exigência nos concursos de 2014 a 2023 era a formação específica do professor de inglês com crianças na área de Letras-Ínglês.

língua inglesa para assumir a vaga do concurso.

4.7.2 Histórico da Instituição de Ensino Investigada

A escola municipal “Professor Carlos Augusto Guimarães” é antiga, inaugurada em 19/04/1941. Inicialmente, a escola possuía duas salas de aula e duas salas administrativas. Em 1999, cessaram as atividades da “Escola de Jovens e Adultos Francisco Gutierrez Beltrão” para dar espaço à municipalidade escolar (antigas 1ª à 4ª séries), onde também funcionava o Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJA) - quinta à oitava séries e ensino médio, sob administração estadual.

Na seção municipal atual, destacam-se o ensino do primeiro ano ao quinto ano, na modalidade presencial nos períodos matutino e vespertino e o EJA referente ao fundamental I, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Além das salas de aula regulares, a escola conta com uma classe especial de ensino e sala de aula para portadores de transtornos globais do desenvolvimento (TGD) no período matutino. No período vespertino, a escola conta com uma sala de recursos (multifuncional), destinada a alunos com defasagem de aprendizagem e possuidores de laudo médico. Atualmente, são oferecidas aulas de reforço no contraturno, principalmente como uma tentativa de sanar o déficit de aprendizado expandido no período pandêmico. Tratando-se da seção municipal, a escola possui, atualmente, o total de quase 400 alunos.

No que se refere à estrutura física da escola, esta possui dez salas de aula com capacidade para 40 alunos, sendo uma cozinha e um refeitório com capacidade para 45 crianças, sem distanciamento, uma despensa, quatro sanitários femininos para as alunas, quatro sanitários masculinos para os alunos, três sanitários para professores, uma secretaria com capacidade para três pessoas, uma sala para biblioteca (capacidade para 40 pessoas), uma sala de informática (para 32 alunos), uma sala de professores com capacidade para dez professores, uma sala para a classe especial (capacidade de 35 alunos), uma sala para TGD (capacidade de 35 alunos), três salas para o EJA (capacidade de 40 alunos), uma quadra poliesportiva coberta, um pátio coberto, um pátio aberto com piso e dois portões de acesso.

Atualmente, a escola possui um diretor, um coordenador pedagógico, uma secretária escolar e o total de 36 professores, lotados nos períodos matutino,

vespertino e noturno. No que se refere aos funcionários operacionais (limpeza e cozinha), a instituição escolar possui três pessoas responsáveis pela limpeza, duas responsáveis pela cozinha e uma responsável pela organização geral da escola (monitoria de alunos).

4.7.3 Diagnóstico do Perfil Socioeconômico da Comunidade Escolar

A grande maioria dos alunos se enquadra no segundo ano regular da instituição de ensino em pauta. No início dos tempos da pandemia, o ensino era a distância (o responsável pelo aluno buscava o material a ser feito em casa e entregue na escola); com o passar do tempo, o ensino se tornou híbrido (o responsável pelo aluno buscava o material de estudo na escola para realizar em casa) e também havia a oportunidade de ter aula presencial para os alunos cujos responsáveis assim o autorizavam.

Em 2022, foi novamente implantado o ensino presencial para todos, com os devidos cuidados de higienização e uso de máscara para evitar a possível transmissão do Covid-19. Neste mesmo ano, foi enviado aos responsáveis legais um questionário socioeconômico para que preenchessem e entregassem à escola novamente, a fim de que ela pudesse fazer um levantamento de seu perfil detalhado de suas condições de vida. Segundo os dados do LESETE⁶⁰, a maioria dos nossos alunos (47,8%) mora em residências alugadas, o que pode ser um indício de que pertencem à classe de média ou baixa renda. Porém, a maioria das residências (69,1%) possui de quatro a seis cômodos, o que pode sugerir certo desconforto e espaço inadequado para o estudo das crianças.

No que se refere à quantidade de moradores da casa, a maioria (45%) afirma que habitam na residência de três a quatro pessoas, fator que pode indicar a boa qualidade de vida dos alunos. A maioria dos pais/responsáveis (55,8%) declara que não possui automóvel, fator que também indica o seu enquadramento na faixa da população de média ou baixa renda. Com relação ao rendimento financeiro da família, indicado nos dados, temos que 38,6% ganha de um a três salários-mínimos e 33,6%

⁶⁰O acrônimo LESETE, refere-se a “Levantamento Socioeconômico e Tecnológico” da cidade - os dados se referem ao período de 2021 e 2022. Disponível em: <https://www.ibipora.pr.gov.br/uploads/pagina/arquivos/LESETE-Escola-Municipal-Carlos-Augusto-Guimaraes.pdf> Acesso em 21 out. 2024.

recebem até um salário mínimo.

No que se refere a quem contribui para a renda familiar, tem-se que 61,6% das famílias possui apenas uma pessoa contribuinte, sendo que em 37,9% é o pai que fornece o sustento para as casas e 36,3% é a mãe. Este dado nos fornece a ideia de que o mercado de trabalho está cada vez mais cedendo espaço para as mulheres trabalharem, apesar de que houve aumento da taxa de desemprego⁶¹ no Brasil, em razão da pandemia. O pai ou a mãe partiria então em busca de condições melhores de vida para seus filhos (as), apesar de que a grande maioria dos brasileiros teve que optar por trabalhos informais, sem carteira assinada. Esse índice melhorou no ano de 2022⁶², segundo os dados do IBGE, os quais apontam que a região Sul do Brasil foi a que teve a menor taxa de desocupação no segundo trimestre de 2022, um pouco mais de 5%, índice baixo, se comparado à região Nordeste que teve por volta de 13%.

Com relação ao recebimento ou não de benefício assistencial, a maioria (68,2%) declara não receber, enquanto 24,6% declara receber o “Bolsa Família”. Isso pode ser um fator que denota que a maioria dos alunos não se encontra em situação de vulnerabilidade social. De acordo com a lei 14.284/21, o governo federal instituiu o Programa Auxílio Brasil e o Programa “Alimenta Brasil” em substituição ao “Bolsa Família”⁶³. A família declarante deve comprovar que recebe de R\$89,00 a R\$178,00⁶⁴ por mês, e existe uma série de exigências do governo federal para a concessão desse benefício, cujo valor mensal é de até R\$390,00. No governo anterior, o presidente junto a seus assessores disponibilizaram durante a pandemia, o “auxílio emergencial”, o que auxiliou muitas famílias que estavam em situação de risco no país.

Sobre a situação de trabalho do principal responsável pelo aluno, tem-se que 30,7% trabalham formalmente com carteira assinada; em contrapartida, 19,5% trabalham informalmente, como autônomo, sem carteira assinada e 23,5% estão desempregados. Estes dados podem ter sofrido alterações durante o ano de 2022, porém, é importante destacar que a maioria dos responsáveis pelos alunos trabalhou

⁶¹Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-desemprego-durante-a-pandemia-foi-maior-que-o-estimado/>. Acesso em 28 out. 2022.

⁶²Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 28 out. 2022.

⁶³Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1347329862/lei-14284-21>. Acesso em 28 out. 2022.

⁶⁴Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/98541/quem-tem-direito-ao-bolsa-familia-atual-auxilio-brasil>. Acesso em 28 out. 2022.

na informalidade em 2021 e, provavelmente, a porcentagem de 30,7% aumentou em 2022, com as novas oportunidades de empregos que surgiram na região, gerando um saldo positivo na contratação de pessoas com carteira assinada.

Com relação ao nível de instrução dos responsáveis pelo aluno, tem-se que grande parte (32,2%) possui ensino fundamental incompleto e que apenas 6,7% possuem superior completo, enquanto 1,8% estão cursando o ensino superior. Este fator pode ser um indicativo de baixa renda, comprovada pela porcentagem dos pais/responsáveis que possuem até um salário-mínimo mensal (33,6%).

No que se refere ao tratamento de saúde, a maioria dos pais/responsáveis (84,7%) afirma que o aluno utiliza o Sistema Único de Saúde (SUS) enquanto que 14,5% possuem plano de saúde privado. O SUS é destinado a todos os brasileiros, e é gratuito, talvez por este fator, a maioria o utilize – vale ressaltar novamente que a maioria dos pais/responsáveis recebe por mês até um salário mínimo.

Durante a pandemia, os pais/responsáveis buscavam os materiais de seus filhos nas escolas, para ser realizado em casa e devolvido no prazo de duas semanas. Os dados do LESETE apontam que a maioria (74,6%) possuía, em 2021, acesso à internet, fator que pode ter contribuído positivamente para os estudos dos alunos em suas respectivas casas, uma vez que grande parte dos conteúdos de todas as disciplinas eram transmitidos em formato de vídeo, na plataforma do Youtube, além também de serem transmitidas pelo canal de televisão local (canal 21).

Dentre a porcentagem dos pais/responsáveis que declararam que possuíam internet em suas residências, a maioria (66,4%) declara que esta é do tipo fibra óptica, com uma velocidade em torno de até 800 MB, o que pode ter contribuído de forma positiva para que, mesmo distantes da escola, os alunos pudessem estudar e acessar os conteúdos relativos às disciplinas escolares. Porém, apenas 9,6% declararam que possui internet acima de 101 mega, fator que pode ter prejudicado o público-alunado, ao baixar ou assistir algum conteúdo, em especial, durante a pandemia.

Mais da metade dos pais/responsáveis (53%) declarou que o(a) filho(a) possui celular ou tablet próprios para os estudos. Porém, a maioria (74,5%) declarou que o aluno não possui o próprio notebook/computador para o estudo. Dentre os que possuem o aparato em casa (13,8%) próprio do aluno, a porcentagem de 63,6% declarou que o notebook/computador não é compartilhado com os outros

membros da família.

A maioria dos alunos (87,7%) não possui impressora em casa, fator que pode comprometer os estudos, impossibilitando ter acesso a material impresso para leitura, bem como atividades extraclasse, porém, não é um fator impeditivo de acesso aos conteúdos ministrados em sala de aula, já que mais da metade declarou possuir celular/tablet para os estudos e internet em suas residências.

No entanto, há uma preocupação muito grande no que se refere ao debruçamento dos indivíduos nas telas, especialmente as crianças. A neurocientista da Universidade da Califórnia, Maryanne Wolf, especialista em aquisição e desenvolvimento cognitivo dos processos de leitura e escrita, relata que a forma como lemos, formata nossos circuitos cerebrais. Wolf (2019) afirma que quanto mais estímulos durante o processamento da leitura, mais dificuldade para a concentração, e, inevitavelmente, mais vagaroso seria o processamento e a compreensão das informações acessadas. Dessa forma, é possível afirmar que o nível de concentração poderia ser reduzido diante das telas, ao invés de atividades no papel para a criança realizar.

De acordo com os dados do LESETE, a grande maioria tem acesso à TV em casa e ao celular, e é por meio destes aparatos que as famílias dos alunos se mantêm informados. Um dos canais televisivos de notícia da região (canal 21) é acessado pela maioria das famílias entrevistadas (73,8%).

Esses dados são importantes à medida em que contribuem para a compreensão sobre o público com o qual estamos lidando nesta pesquisa. Como a maioria afirma possuir aparelhos tecnológicos em sua residência e acesso à internet de qualidade, o questionário foi enviado pelo Google Forms para que todos os pais tivessem acesso para respondê-lo, bem como o grupo focal também foi realizado de forma remota, garantindo a comodidade dos responsáveis legais, e a facilidade em acessar o link do Google Meet, o qual foi gerado e enviado pela direção da escola por meio de um aplicativo gratuito de mensagens instantâneas, em que as famílias estão incluídas.

No entanto, tendo em vista o perfil socioeconômico apresentado, como indicaremos mais adiante, pode-se depreender que o acesso à língua inglesa desde os anos iniciais, represente para as famílias chances futuras de melhores condições de vida. Sendo assim, os dados apresentados nesta seção, colaboram, de certo modo a interpretarmos as respostas dadas pelos responsáveis legais quando

indagados sobre a importância da aprendizagem de inglês na escola já no ensino fundamental. Ponto este que será recuperado oportunamente nesta tese.

Na próxima seção, apresentamos os participantes da pesquisa.

4.8 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para esta pesquisa, foram selecionados os responsáveis legais pelos alunos matriculados do primeiro ao quinto ano do EFI da referida instituição de ensino. Foi elaborado um questionário semiestruturado contendo 21 questões, lançado inicialmente para todas as famílias da escola e como segundo momento, uma entrevista com cada responsável legal pela criança que aceitasse participar desta pesquisa.

O questionário utilizado na pesquisa foi criado através do Google Forms⁶⁵, e enviado aos pais/responsáveis pelos alunos no dia 10 de agosto de 2023 às 10h30, por meio de aplicativo de mensagem instantânea, para o grupo de pais, com o aval da diretoria escolar. Obtivemos o total de 48 respostas. Também no período de 14 de agosto de 2023 a 30 de setembro de 2023 foram organizadas as entrevistas no espaço da Biblioteca da escola, com o total de 19 pais/responsáveis.

O grupo focal, realizado de forma remota em 27 de setembro de 2024 das 18h30 às 19h30, contou com a presença de sete responsáveis legais. No **Quadro 9**, destacamos os participantes da pesquisa, que contribuíram ao responder o questionário, ao participar das entrevistas (data e tempo de duração) e ao participar do grupo focal:

Quadro 9 – Características dos participantes da pesquisa

Participante	Profissão	Participação no questionário	Participação na entrevista, data e tempo de sua duração	Participação no grupo focal (27/09/2024 das 18h30 às 19h30)
Carlos	Engenheiro agrônomo	X	17/08/2023 às 16h- 10'	X
Isadora	Professora	X	18/08/2023 às 16h - 8'30"	X
Lilian	Formada em pedagogia	X	24/08/2023 às 16h – 9'01"	X

⁶⁵O questionário foi criado através do Google Forms (formulários Google), uma vez que a maioria dos pais/responsáveis declarou que possui acesso à internet e ao dispositivo móvel ou computador. O link do questionário foi enviado por meio do aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp, com o aval positivo da diretoria escolar.

Márcia	Professora	X	25/08/2023 às 16h – 8'25''	X
Marco Aurélio	Médico veterinário	X	31/08/2023 às 16h – 8'12''	X
Mérelin	Do lar	X	01/09/2023 às 16h – 11'	X
Silvia	Do lar	X	14/09/2023 às 16h – 9'	X
Anita	Caixa de mercado	X	15/09/2023 às 16h – 7'	
Rosely	Atendente nos correios	X	21/09/2023 às 16h – 10'	
Janete	Do lar	X	22/09/2023 às 16h – 9'30''	
Suéllen	Do lar	X	28/09/2023 às 16h – 8'	
Raiane	Do lar	X	29/09/2023 às 16h – 9'	
Bella	Atendente comércio no	X	05/10/2023 às 16h – 10'	
Kakau	Do lar	X	06/10/2023 às 16h – 12'	
Cláudia	Do lar	X	19/10/2023 às 16h – 11'	
Felícia	Atendente comércio no	X	20/10/2023 às 16h – 10'	
Francisca	Do lar	X	26/10/2023 às 16h – 8'30''	
Diana	Auxiliar administrativo	X	27/10/2023 às 16h – 9'30''	
Flora	Do lar	X	09/11/2023 às 16h – 10'	
Éveline	Trabalhador CLT	X		
Janaíne	Trabalhador CLT	X		
Marina	Trabalhador CLT	X		
Analice	Trabalhador CLT	X		
Angélica	Trabalhador CLT	X		
Dilcilene	Diarista	X		
Ronaldo	Trabalhador CLT	X		
Paola	Autônomo	X		
Adriana	Trabalhador CLT	X		
Katiane	Desempregado	X		
Mariane	Trabalhador CLT	X		
Alfria	Prefere não dizer	X		
Giuliana	Trabalhador CLT	X		
Karoline	Autônomo	X		
Pauline	Desempregado	X		
Vanessa	Autônomo	X		
Vera	Cozinheira	X		
Silva	Desempregado	X		
Layla	Desempregado	X		
Regina	Trabalhador CLT	X		
Laiane	Trabalhador CLT	X		
Dênia	Trabalhador CLT	X		
Jandaia	Trabalhador CLT	X		
Juliette	Desempregado	X		
Gisa	Desempregado	X		
Fabricia	Autônomo	X		
Josiane	Professora	X		
Cristiane	Professora	X		
Fabíola	Trabalhador CLT	X		

Fonte: a própria autora (2025)

O **Quadro 9** representa os responsáveis legais que aderiram à participação na pesquisa em todas as suas etapas. Ao todo foram 48 participantes ao responder o questionário, deste total 19 participaram das entrevistas e desse montante, sete participaram do grupo focal (8 no total, contando com a pesquisadora).

Podemos observar que a maioria trabalha com carteira assinada, alguns não trabalham fora de casa e outros são autônomos. Esses dados corroboram aqueles apresentados na seção 3.7.3 (Diagnóstico do perfil socioeconômico da comunidade escolar), o qual aponta que a maioria das famílias é de classe baixa à média. Os responsáveis legais que participaram das três etapas possuem, em sua maioria, ensino superior, o que denota que podem ter mais interesse na educação de seus filhos e se preocupam com o seu futuro.

Durante a pesquisa, portanto, foi enviado apenas um questionário, contando com a participação de 48 responsáveis legais. Foram entrevistados 19 responsáveis legais, e foi realizado somente um grupo focal contando com a presença de sete responsáveis legais. Na próxima seção, trazemos os procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

4.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

De forma a atingir o objetivo geral - a partir do Documento-base⁶⁶, identificar possibilidades de propositura de currículos para uma educação linguística pós-crítica juntamente aos responsáveis legais pelas crianças matriculadas nos anos iniciais do EFI, que atenda às necessidades locais – trazemos nesta seção o Quadro 5, onde apresentamos os objetivos específicos, as perguntas de pesquisa, o *corpus* analisado e as lentes e categorias de análise.

Quadro 10 - Quadro teórico-metodológico da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	CORPUS ANALISADO	LENTE DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE
a) Analisar quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículo de inglês do EFI público;	Quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículos de inglês do ensino fundamental I público?	Questionário, entrevistas e grupo focal	Silva (2010) – teorias curriculares; Sacristán (2013) Documento-base (Tonelli <i>et al.</i> , 2022) – norteamentos para o ensino de LIC; Tonelli (2023) - Barros (2018) – ausência de currículo no ciclo de alfabetização, dentre outros autores. Duboc (2011) – currículos de LI em tempos globais; Brossi (2022) – políticas para o ensino de LI; Balbino e Moraes (2023) – letramento em avaliação para a comunidade escolar; Chaguri e Tonelli (2013, 2019) – políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil; Gomes (2010) – currículo, globalização e indústria cultural, dentre outros autores.	Perspectivas dos responsáveis legais sobre currículo de inglês do EFI público.
b) Identificar que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo	Que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo?	Entrevistas e grupo focal	Silva (2010) – teorias curriculares; Documento-base (Tonelli <i>et al.</i> , 2022); Landulfo (2022); Sacristán (2013), para citar alguns.	Perspectivas dos responsáveis legais no que tange às teorias curriculares

⁶⁶Já mencionado nesta tese, na seção “Ensino de Inglês para crianças no Brasil”. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em 05 nov. 2024.

c) Comparar de que maneira as visões dos responsáveis legais se relacionam com os currículos existentes e as vozes da academia.	Como as visões dos responsáveis legais se relacionam com os currículos existentes e as vozes da academia?	Entrevistas e grupo focal	Silva (2010) – teorias curriculares; Documento-base (Tonelli <i>et al.</i> , 2022); Landulfo (2022); Sacristán (2013), para citar alguns	Relação das vozes dos responsáveis legais com os currículos existentes
---	---	---------------------------	--	--

Fonte: A própria autora (2025)

O questionário, as entrevistas e o grupo focal foram analisados por diversas lentes como aponta o **Quadro 10**. Lançamos nosso foco nas teorias curriculares pautadas em Silva (2010), na questão curricular na contemporaneidade (Sacristán, 2013), Barros (2018), que trata da ausência de currículo no ciclo de alfabetização, Duboc (2011) que propõe a discutir currículos em tempos de globalização, Brossi (2022), como lacuna para esta pesquisa, a qual afirma que não houve aproximação com as famílias no período pandêmico, Balbino e Moraes (2023) que incluem os pais no estudo sobre letramento em avaliação, Chaguri e Tonelli (2013, 2019), que abordam as políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Com o auxílio do Documento-base, exposto no **Quadro 1** e, com base na AC (Bardin, 1977, 2016), bem como a partir de Sousa e Santos (2020), com foco neste método, descrevemos como os dados foram analisados por meio dessas lentes. Na próxima seção (seção 5), apresentamos a análise dos dados da pesquisa, seguindo a lógica da AC, baseada em Bardin (1977, 2016), já mencionada neste capítulo.

5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados da pesquisa com base em Bardin (1977, 2016), no referencial teórico que sustenta esta pesquisa e no Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022), a fim de responder aos questionamentos acerca do ensino de LIC na visão de seus responsáveis legais, tendo como *locus* de investigação uma escola pública de EFI da cidade de Ibiporã, localizada no estado do Paraná.

Para tanto, é importante recuperar o objetivo desta tese, juntamente com os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa as quais propusemos a responder. Posto isso, conforme exposto, o objetivo geral é, a partir do Documento-base⁶⁷, identificar possibilidades de organização de currículo para o ensino de LIC que atenda às necessidades locais e valorize as percepções dos responsáveis legais das crianças matriculadas nos anos iniciais do EFI. No **Quadro 11** são apresentados os objetivos específicos da tese e as perguntas de pesquisa:

Quadro 11 – Objetivos específicos da tese e as respectivas perguntas de pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA
a) Analisar quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículos de inglês do EFI público.	Quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículos de inglês do ensino fundamental I público?
b) Identificar que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo	Que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo?
c) Comparar de que maneira as visões dos responsáveis legais se relacionam com os currículos existentes e as vozes da academia.	Como as visões dos responsáveis legais se relacionam com os currículos existentes e as vozes da academia?

Fonte: A própria autora (2025)

Faz-se igualmente necessário retomar o Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022) que consta no **Quadro 1**, com o qual tivemos contato, e que sustentou as análises.

⁶⁷ Já mencionado nesta tese, na seção “Ensino de Inglês para crianças no Brasil”. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-iniciais-molic-britishcouncil-2022.pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-iniciais-molic-britishcouncil-2022.pdf). Acesso em 05 nov. 2024.

Com a retomada do objetivo geral, do objetivo específico e do Documento-base norteador de nossas análises, discorreremos sobre as análises dos dados gerados por meio dos instrumentos já mencionados: a) questionário, b) entrevistas; e c) grupo focal. Todos os dados obtidos por meio dos instrumentos da pesquisa (questionário, entrevistas e grupo focal) foram analisados obedecendo ao critério da exaustão, o qual frisou todos os elementos possíveis: a homogeneidade, o agrupamento de concepções, regularidades e divergências por caminharem juntos na interpretação; e a pertinência dos dados coletados com a finalidade de trazer significados ao objetivo da tese, com base na AC de Bardin (1977, 2016).

5.1 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO

Ao analisar os dados gerados por meio do questionário produzido através do Google Forms, temos que da questão 1 à questão 6, o objetivo era responder sobre o perfil do participante (nome ou codinome, sexo, idade, trabalho exercido, renda familiar mensal e quem é mantenedor do lar). Da questão 7 à questão 9, tratamos da língua inglesa nas escolas de Ibiporã/PR. A maioria dos responsáveis legais afirmou que tem conhecimento de que o inglês é ensinado nas escolas desde 2010, de que esta língua é muito importante. De acordo com a questão 9 (O (a) seu(ua) filho(a) tem contato com o inglês fora da escola? Opções: Não tem contato./Sim, por meio de rádio./Sim, por meio da TV./Sim, por meio da Internet./Outro:_____

De acordo com as respostas, a grande parte das crianças não tem contato com o inglês fora da escola, sendo que a outra parte acessa conteúdos na língua por meio da internet. A questão 10 sugere que os participantes comentem sobre o contato que seus filhos têm fora da escola com a língua inglesa seguida da questão 9, mencionada anteriormente, e somente quatro acrescentaram seus comentários⁶⁸:

“Vejo que desde quando eu estudei já havia a matéria inglês e vejo que este ano para meu filho são algumas provas mas não tem aquele livro didático ainda né e ele me fala sobre o inglês as vezes mostro algumas coisas e pergunto sobre numerais cores ou digo ele ou ela”.
[sic]. (Marina)

⁶⁸Destacamos que os comentários do questionário foram inseridos nesta tese, tal qual foram respondidos por meio do formulário. O uso da linguagem é própria do responsável legal. Em alguns momentos, algumas respostas estão mesclando português e espanhol, pela origem do participante.

“Referente a falta de tempo” [sic]. (**Ronaldo**)

“Apps Educativos” [sic]. (**Mariane**)

“Infelizmente no momento não consigo pagar aulas de inglês” [sic].
(**Laiane**)

O excerto de Marina faz uma alusão à ausência de um livro didático para o ensino de inglês que talvez para ela seria mais significativo, embora o sistema de ensino seja apostilado, desde o ano de 2022. Ronaldo e Laiane relacionam a ausência de contato de seus filhos com a língua inglesa fora da escola, por questões financeiras, o que vai ao encontro do perfil socioeconômico da instituição escolar em questão, explanado na seção 3.7.3 (Diagnóstico do perfil socioeconômico da comunidade escolar), momento em que é revelado que a grande maioria das famílias se sustenta com, no máximo, três salários mínimos por mês. A questão 11 (Na sua opinião, qual é a importância da língua inglesa para o dia a dia do seu filho(a)?) destaca que os responsáveis legais consideram, em sua maioria, o inglês muito importante para o cotidiano dos pequenos.

Seguindo a lógica de Bardin (1977, 2016), enfatizamos os termos que apareceram com mais frequência ao analisarmos a questão 12 (Por favor, comente a sua resposta em relação ao item anterior (o qual se refere à questão 11)).

Quadro 12 – Unidades de registro da resposta à questão 12 do Google Forms

Unidades de registro	Número de ocorrência das palavras/sinonímia	Palavras registradas
Carreira profissional e futuro das crianças	16	Mercado de trabalho (6x) Carreira profissional e futuro (10x)
Inglês como língua universal	5	Inglês mundial (2x) língua universal (3x)
Melhor comunicação	2	Comunicação com o mundo (2x)

Fonte: a própria autora

Destacamos os excertos das respostas dos responsáveis legais para a questão 12 mencionada:

É importante pois o **mercado de trabalho** hj quanto maior o conhecimento melhor, e na língua inglesa tem um diferencial positivo [sic]. (**Marco Aurélio**)

“Nos dias atuais é necessário se falar um segundo idioma, claro que o **inglês é a melhor escolha**, por ser considerado uma **língua universal**. Abre portas para um **melhor futuro**” [sic]. (Isadora)

“O inglês é uma **língua universal**, sendo assim ela é usada em quase tudo na alimentação (cardápios) na internet, e sabendo inglês a pessoa se **comunica com o mundo**” [sic]. (Lilian)

É importante para uma **melhor comunicação** no mundo actual, em quanto ao desarrollo⁶⁹ tecnológico e para crescimento intelectual das crianças [sic]. (Mérelín)

É importante observar que um dos participantes é hispano falante, o que indica que muitos migrantes internacionais estão viajando para o Brasil para buscarem um novo lar e, dessa forma, matriculam seus filhos nas escolas do país. Assim sendo, existe o convívio de duas línguas, o português e o espanhol, e a primeira é considerada como uma língua de acolhimento (português como Língua de Acolhimento - PLAc) e esta é uma preocupação de vários especialistas da área como Tonelli, Selbach e Zambaldi (2024), Tonelli e Selbach (2024) em seus artigos, além de cursos de extensão (Tonelli, 2023) e materiais didáticos produzidos por Tonelli, Aguiar, Nardes e Souza (2024).

Atualmente, a tendência de nos depararmos com migrantes internacionais é grande, por diversos fatores, como os socioeconômicos de seus países de origem, e é um dos deveres do professor e da comunidade escolar acolher esses alunos da melhor forma. O professor de inglês pode utilizar seu arsenal linguístico, tanto da língua portuguesa, quanto da língua inglesa para receber os estudantes e tornar o ambiente confortável para o ensino de LIC. De acordo com um dos objetivos do Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022) (promover o contato com a língua inglesa e sua comparação com a língua primeira e também com outras), a presença de migrantes internacionais em sala de aula pode favorecer o que está postulado por este documento orientador e auxiliar o professor em sala de aula de LIC.

De acordo com os excertos, é possível compreender que os responsáveis legais se preocupam com o futuro profissional das crianças, imperando a lógica do futurismo (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020; Assis-Peterson; Gonçalves, 2001), como já mencionado nesta tese. Nesta concepção do ensino de línguas, mais

⁶⁹Do espanhol e significa em português “desenvolvimento”.

precisamente o ensino de inglês, existe uma mitologia ou imaginário social que são discutidos criticamente sobre aprender a LI desde cedo. Kawachi-Furlan e Rosa (2020) analisam como certos discursos difundidos pela mídia, por famílias, pela escola e até pelas professoras, constroem um mito sobre este ensino, o qual é pouco problematizado.

O mito do quanto mais cedo melhor garante a aprendizagem mais rápida, pronúncia perfeita, naturalidade e ausência de esforço e resultados de aprendizagem semelhantes ao do falante nativo. O artigo das autoras apresenta que não há consenso científico sobre uma idade ideal para aprender línguas, o tempo de exposição à língua é muito mais importante que a idade, a pronúncia correta faz relação a um falante nativo idealizado, ensinar muito mais cedo envolve várias demandas, como a emocional, cognitiva, social e física, as quais são específicas da infância. Além disso, compreender a criança como uma esponja é crer que esta absorve os conteúdos como uma tábula rasa, descartando as concepções contemporâneas de educação linguística.

Outra questão a ser considerada é o inglês como porta de entrada para o futuro, o qual, segundo os discursos analisados por Kawachi-Furlan e Rosa (2020), garante melhores empregos, sucesso profissional, vantagens competitivas e ascensão social. Isso é problematizado pelas autoras, as quais defendem que a etapa da infância deve também ser considerada e valorizada, bem como os interesses infantis, a língua inglesa é vista como um produto a ser consumido, como já mencionado e discutido nesta tese, ignorando as desigualdades de acesso e a mercantilização do ensino de línguas.

Portanto, as autoras propõem uma abordagem crítica, que valorize a infância no presente, respeite a criança como sujeito ativo e promova uma educação linguística comprometida com a diversidade e com práticas pedagógicas significativas. Acreditamos que é importante pensarmos no futuro das crianças, porém, não ignorar o tempo presente, momento em que ela pode ter as suas experiências de vida, conhecer a si mesma e ao outro, aprender sobre a língua inglesa valorizando-a, não como uma simples mercadoria, mas como um apoio para suas atividades cotidianas e para seu desenvolvimento infantil.

A noção de inglês como língua universal (Bordini; Gimenez, 2014; Seidlhofer, 2001, 2004, 2011, 2022) utilizada para comunicação global também entra em pauta, sendo que para os responsáveis legais ela se configura como a “melhor

escolha”. Outro discurso que deve ser problematizado, é a questão de a língua inglesa ser a melhor escolha. Conforme aponta Seidlhofer (2011, p. 7), o inglês como língua franca representa “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o meio comunicativo de escolha, e frequentemente a única opção”.

Para Phillipson (1992), não existe melhor escolha e sim, a ideologia de um imperialismo linguístico, que explica como uma língua domina determinado território, como é o caso do continente africano, no qual coexistem as línguas locais e as europeias (inglês, francês e português, por exemplo), pelo processo de colonização e exploração da região. Os responsáveis legais ora mencionam inglês como língua mundial ou inglês como língua universal, nomenclaturas presentes no estudo de Bordini e Gimenez (2014), quando realizam uma metassíntese qualitativa das pesquisas sobre o inglês como língua franca, e argumentam que existem diferentes maneiras de nomear esta língua para representar sua internacionalidade.

Na questão 13 (Na sua opinião, qual é a importância da língua inglesa para o futuro do seu(a) filho(a)?) e na questão 14 (Por favor, comente a sua resposta em relação ao item anterior (referente à questão 13)), os termos frequentes foram:

Quadro 13 - Unidades de registro da resposta à questão 13 e 14 do Google Forms

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras/sinonímia	Palavras registradas
Vida profissional	15	Profissional (5x) Emprego melhor (1x) Emprego no futuro (2x) Importante para o futuro (4x) Ingressar em um bom emprego (1x) Ampla vaga de emprego (1x) Futuras oportunidades (1x)
Viajar para fora do país	8	Viajar para fora (3x) Viagem (4x) Intercâmbio (1x)
Comunicação (Inglês como língua universal/internacional)	3	Inglês como língua universal (2x) A língua inglesa é internacional (1x)
Inglês como meio necessário	2	Necessário saber inglês (1x)

Fonte: a própria autora

Destacamos alguns excertos das respostas dos responsáveis legais para a questão 14 mencionada:

Para melhorar a comunicação na hora de viajar a outro país que precisa falar inglês [sic]. (Éveline)

Para ingressar em um bom emprego, pois hoje em dia o inglês é fundamental para o estudo das crianças, pois vai refletir lá na frente em sua vida profissional [sic]. (Janaíne)

Silvia - A língua inglesa é considerada universal. Uma pessoa sendo fluente nela e a tendo no currículo consegue abrir portas. Tento passar isso aos meus filhos para que criem, desde já, esta bagagem [sic]. (Silvia)

Lilian - Pois ao ingressar no ensino fundamental II ele já terá uma bagagem [sic]. (Lilian)

É possível afirmar que os responsáveis interpretaram as questões 11, 12, 13 e 14 praticamente da mesma forma, ou seja, para eles a importância do inglês para a vida das crianças em seu cotidiano e para o futuro é a mesma: garantir melhor empregabilidade, ascensão social e chances de competir no mercado de trabalho. Assim sendo, a ideia de quanto mais cedo melhor, para valorizar a vida rotineira da criança, o seu contato com a língua inglesa em tenra idade, respeitando os pequenos aprendizes enquanto sujeitos ativos vai na contramão das ideias dos especialistas já mencionados nesta tese (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020; Assis-Peterson; Gonçalves, 2001). Os responsáveis legais mesclam a ideia de cotidiano com a ideia de futuro, e o mito da melhor idade e do quanto mais cedo melhor (Johnstone, 2019; Assis-Peterson; Gonçalves, 2001; Liao, 2007; Rocha, 2009, para citar alguns). Dessa forma, esquecem da realidade da criança do aqui e do agora (Tonelli *et al.*, 2022), como um dos objetivos presentes no Documento-base, já exposto.

É válido mencionar que os responsáveis legais não tiveram acesso ao Documento-base. Mesmo porque trata-se de um documento voltado a docentes e gestores que atuam em contexto educacional. Desta maneira, não havia, de nossa parte, a expectativa de que os participantes se referissem, ainda que indiretamente, aos termos nele mobilizados. Entretanto, vale relembrar que o Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022) serviu como uma das lentes de análise com a finalidade de analisar de que forma a visão deles interfere numa propositura de currículo de língua inglesa para o EFI, tendo como suporte este documento orientador de caráter não oficial. No **Quadro 1**, o qual se refere ao conteúdo presente no Documento-base, podemos perceber que seus objetivos se enquadram num paradigma de educação linguística em língua inglesa com crianças, o qual defende como uma das premissas, a interculturalidade e a sensibilização ao ensino de línguas, o que não está presente no discurso dos responsáveis legais, fator que pode denotar que suas falas são

guiadas pela mídia (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020) e precisam ser problematizados a fim de garantir, ou pelo menos tentar, um ensino mais equiparado aos objetivos e às premissas do documento orientador já mencionado.

Sobre a questão 15 (O seu filho comenta sobre as aulas de inglês em casa?), temos duas principais porcentagens das alternativas apresentadas no questionário: a) comenta sempre que tem aulas (45,8%) e b) comenta sempre que aprende algo novo (41,7%). Isso representa que os alunos sentem, de certa forma, afeto pela língua inglesa, demonstrando curiosidade na aprendizagem, e desenvolvendo atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas (Tonelli *et al.*, 2022).

Sobre a questão 16 (Você conhece os conteúdos que seu(sua) filho(a) aprende nas aulas de inglês na escola?) e a questão 17 (Se você respondeu “Sim” na questão anterior, por favor, comente se você entende ser interessante os conteúdos de inglês para o desenvolvimento de seu(ua) filho(a)), a maioria dos participantes (60,4%) afirma conhecê-los, uma vez que o questiona em casa e, 29 responsáveis legais do total de 48 acreditam que os conteúdos de inglês são interessantes para o desenvolvimento de seus filhos.

De acordo com a questão 18 (Na sua opinião, quais assuntos poderiam ser abordados nas aulas de inglês?), o **Quadro 14** apresenta o resumo dos termos registrados pelos responsáveis legais:

Quadro 14 - Unidades de registro da resposta à questão 18 do instrumento questionário (Na sua opinião, quais assuntos poderiam ser abordados nas aulas de inglês?)

Unidades de registro	Número de ocorrência das palavras/sinonímia
Comunicação e assuntos do cotidiano	15
Não saberia dizer	7
Cores e números	3

Fonte: a própria autora

No **Quadro 14** é apresentado que os responsáveis legais têm interesse na comunicação como forma de enquadrar seus filhos num mundo cada vez mais globalizado, e parecem se importar com temas do cotidiano, porém, não descrevem quais seriam esses. No **Quadro 14** também é demonstrado que os responsáveis legais parecem estar alinhados com um dos objetivos do Documento-base que preconiza considerar a realidade da criança, no aqui e no agora, e não em

um futuro melhor, apesar de o **Quadro 12** apresentar que a LI é muito importante para o futuro, em sua visão. Dessa forma, percebe-se que os responsáveis legais ao mesmo tempo que se alinham ao Documento-base mencionado nesta tese, mesmo sem conhecê-lo, distanciam-se dele. Ao menos a questão de “no aqui e no agora”, a qual se remete à realidade, ao cotidiano, parece ser convocada, embora tenham grande conexão com a mitologia da melhor idade e a ideia de futurismo.

Na **seção 2** foi apresentado um panorama geral de como se configura o ensino de LIC, caminhando para o sentido de glocalização e sua agenda segue as demandas globais, e no caso do Brasil, mais especificamente na escola onde atuo, segue um cronograma glocal. É comum que o interesse dos responsáveis legais convirja aos interesses internacionais de disseminação da língua e sua importância para o mundo na contemporaneidade, refletindo no futuro das crianças e na sua vida profissional em busca de uma carreira de sucesso ao dominar a língua.

Esta questão reflete a discussão apresentada por Egido, Tonelli e Costa (2023), quando os autores afirmam que a disseminação de escolas bilíngues pelo país atende às demandas neoliberais, as quais prometem às crianças um futuro promissor, uma profissão de sucesso, sem pensar em sua realidade no aqui e no agora. Esses discursos são reverberados nas falas dos responsáveis legais entrevistados nesta pesquisa, embora esta instituição de ensino foco da pesquisa ainda não seja enquadrada na categoria bilíngue. O currículo de LI para o EFI público é afetado por essas falas, à medida em que o pensamento paira na questão da língua como um bem de consumo e não como algo que vai auxiliar no desenvolvimento intelectual das crianças, conforme exposto pelas vozes de Mérelín, migrante internacional, hispano falante, que parece estar na direção do Documento-Base (Tonelli *et al.*, 2022).

No que se refere à questão 19 (Considerando a realidade agropecuária de nosso município, você acredita que aprender inglês desde cedo: não é importante, é pouco importante; é importante; é muito importante), 47,9% dos responsáveis legais consideram que “é importante”, seguido da opção “muito importante” (45,8%). A questão 20 (Por favor, comente a sua resposta na questão anterior – referente à questão 19)) gerou um resumo dos termos mais utilizados pelos participantes, apresentados no **Quadro 15**, relacionados à temática agrícola regional:

Quadro 15 - Unidades de registro da resposta à questão 20 do Google Forms

Unidades de registro	Número de ocorrência das palavras/sinonímia	Palavras registradas
Para entender termos agrícolas	5	Termos agrícolas (1x) Agropecuária não fica de fora (1x) Língua inglesa impressa na embalagem de maquinários agrícolas (1x) Manuseio de máquinas agrícolas (1x) GPS e drones vêm de outros países (1x)
Exportação	3	Por conta da exportação (1x) Para futuras exportações (1x) Para a economia de muitos países (1x)

Fonte: a própria autora

Esta questão faz menção à realidade agropecuária do município de Ibiporã, cidade que está entre as bilionárias do agro⁷⁰, no cultivo de soja e milho, criação de frangos e suínos e produção de leite. O município conta com a ampliação dos parques industriais e a instalação de grandes cooperativas, fator que faz com que os responsáveis se sensibilizem a essa demanda e possivelmente compreendam que o inglês também faz parte deste setor. É o que um dos participantes afirma: “A tecnologia no agronegócio aumenta a cada dia, agricultura de precisão que já é usada depende do conhecimento de GPS, drones, que geralmente vêm de outros países” (Carlos, engenheiro agrônomo).

De modo geral, a análise do questionário demonstrou que os responsáveis legais se preocupam com o ensino de inglês nas escolas, porém, ainda estão atrelados à ideia de futurismo, a uma vida melhor por meio da aprendizagem de língua inglesa e à ideia de que ao saber inglês as chances de se empregar no mercado de trabalho são altas. Eles acreditam que comunicar-se em outra língua é essencial para a vida, e estão alinhados, de certa forma ao Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022), no que concerne à concepção interacional de língua. A seguir, apresentamos a análise dos dados das entrevistas realizadas com os responsáveis legais.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, analisamos o material didático apostilado utilizado pela

⁷⁰Ibiporã está entre os municípios “bilionários do agro” na região metropolitana de Londrina. Disponível em: <https://www.folhaportal.com.br/noticia/ibipora-esta-entre-os-municipios-bilionarios-do-agro-na-regiao-metropolitana-de-londrina#:~:text=Atualmente%2C%20o%20Estado%20est%C3%A1%20entre,28%2C39%20bilh%C3%B5es%20de%20d%C3%B3lares>. Acesso em 08 nov. 2024.

Secretaria de Educação de Ibiporã/PR, além de analisar os dados gerados por meio das entrevistas com os responsáveis legais.

5.2.1 O Material Didático Apostilado utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã/PR

O material didático apostilado utilizado pela Secretaria de Educação de Ibiporã/PR entrou em vigor no município em 2022, e segue orientações de uma rede de ensino particular de Londrina/PR. Ao todo são utilizados cinco livros didáticos seguindo o sistema apostilado de ensino. Para o primeiro ano do EFI, utilizamos o material “Step by Step”, a qual é voltada para a educação infantil, mas foi acordado de adotá-lo para o primeiro ano, pois representa o primeiro contato da criança com a língua inglesa, abordando atividades introdutórias para a criança se familiarizar. Neste material contêm com nove unidades. São elas: Unidade 1 – Greetings; Unidade 2 – Family; Unidade 3 – Breakfast; Unidade 4 – Shapes; Unidade 5 – Classroom; Unidade 6 – My house; Unidade 7 – Places; Unidade 8 – Zoo Animals; Unidade 9 – Professions e Unidade 10 – Review (Revisão).

Figura 3 – Material do 1º ano do EFI utilizado em Ibiporã/PR



Fonte: <https://www.apucarana.pr.gov.br/site/apucarana-investe-r-146-milhoes-em-veiculos-uniformes-e-materiais-didaticos-para-escolas/> (03/02/2023)

No **Quadro 16** apresentamos o que é feito em cada bimestre, as unidades e seus respectivos conteúdos, bem como as expectativas de aprendizagem, com base na BNCC:

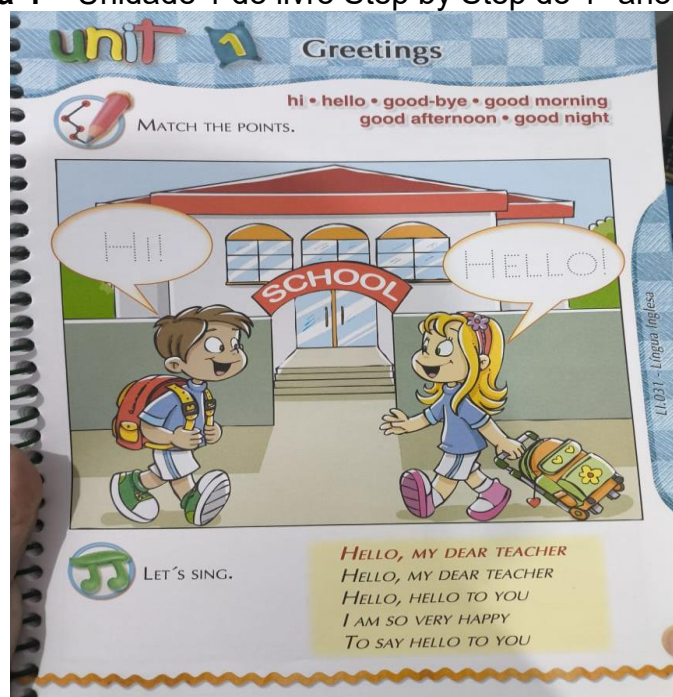
Quadro 16 – Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 1º ano do EFI

Bimestre	Unidade	Conteúdos	Expectativas de aprendizagem
Primeiro	1 – Greetings	Saudações	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula;
	2 – Family	Membros da família	HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos;
	3 – Breakfast	Alimentos do café da manhã	HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado; HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados.
Segundo	4 – Shapes	Formas geométricas	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
	5 – Classroom	Material escolar	HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos.
	6 – My House	Partes da casa	HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências.
Terceiro	7 – Places	Lugares/locais da cidade	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
	8 – Zoo animals	Animais selvagens	HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados.
Quarto	9 – Professions	Profissões	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
	10 – Review	Revisão	HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados.

Fonte: Planejamento Anual Geral – Secretaria Municipal de Educação de Ibioporã (2022)

O **Quadro 16** apresenta as unidades, o conteúdo e as expectativas de aprendizagem, segundo a BNCC, para o primeiro ano do EFI. Embora estas últimas sugiram que o professor trabalhe em sala de aula com a abordagem comunicativa, é perceptível que a apostila possui como enfoque principal a parte lexical descontextualizada, fazendo com que os alunos fiquem sujeitos à memorização de palavras, juntamente as suas imagens ilustrativas.

Figura 4 – Unidade 1 do livro Step by Step do 1º ano do EFI

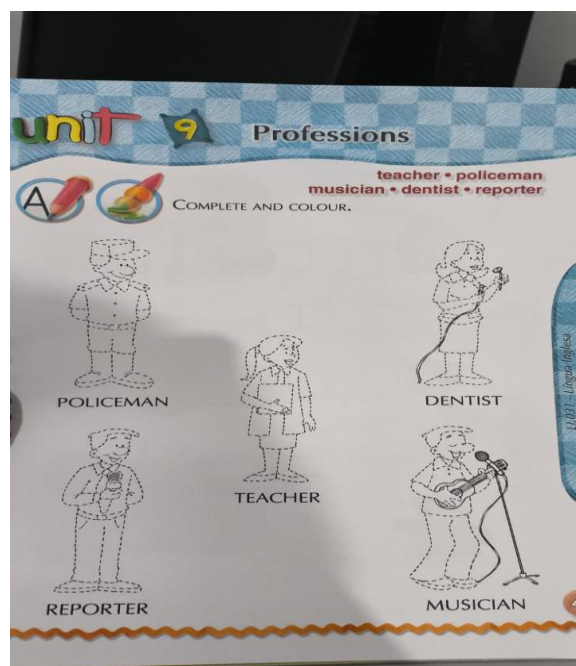


Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

O material também se difere do que é proposto no Documento-base (Tonelli *et al.* 2022), o qual possui como um dos objetivos considerar a realidade da criança no aqui e no agora e não num futuro melhor, por meio de uma profissão. Na apostila do primeiro ano do EFI, em sua penúltima unidade (unidade 9) são abordadas algumas profissões, porém, esta não é uma temática que se encaixa com o universo da criança de imaginação e brincadeiras, bem como não possibilita experiências culturais através da língua (também um dos objetivos do Documento-base). Observamos que o material foi produzido em 2009, quando ainda não havia sido criado o Documento-base, porém, o primeiro ainda é utilizado por várias redes municipais, além de Ibiporã, como Apucarana/PR e Piraí do Sul/PR. Em seguida, apresentamos a imagem da abertura da unidade 9 (Professions), contendo também o vocabulário desconexo de atividades cuja abordagem é comunicativa, como é o caso

de países que vêm assimilando desde um longo tempo, a questão da comunicação em língua inglesa e sua importância para os dias atuais (Jin; Cortazzi, 2019), abandonando regras gramaticais em prol da proficiência linguística.

Figura 5 – Abertura da unidade 9 (Professions)



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

Apesar do que foi mencionado a respeito do material didático apostila, os responsáveis legais afirmam que é de boa qualidade, e que abrange mais conteúdos que um livro tradicional. É o que podemos observar na fala da Raiane:

Eu acho ele, um material bem aproveitável, né pras crianças, primeiro porque, resumidamente ele abrange mais né o conteúdo, bem mais do que nos livros né? Os livros vinha mais conteúdo só que acabava sendo uma coisa que não era tão...às vezes nem na grade do currículo né, anual do **professor não conseguia abranger tudo que na apostila acaba abrangendo**, né? **Eu gosto muito do (material apostilado), tanto nas outras matérias, quanto no inglês**, eu acho muito aproveitável [sic]. (I. 1206-1210 – entrevista)

Sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados para as crianças, a mesma responsável legal comenta:

Então, em relação a temas é praticamente a mesma resposta da anterior, porque eu, pra falar de temas, eu acho que pra cada fase tem

um tema pra ser, a única coisa que eu acho é que deveria ser assim abordado nessa parte, pros alunos se dedicarem mais com essa...porque hoje, eu respondi lá na pesquisa **eu acho que não se consegue um futuro sem você ter uma segunda língua e o inglês é a língua universal, onde você for é falado o inglês**. Então, eu acho que no Brasil, se a gente não paga, a gente não tem aquela, mesmo por um colégio particular, se você não paga uma escola de específica de línguas pra trabalhar naquela língua, você não consegue um inglês fluente, **um que vá te ajudar, no caso, profissionalmente, né?** E eu acho que é isso que deveria ser mais assim, não só em Ibiporã, mas no geral assim, no contexto geral no Brasil, eu acho que deveria ser, **porque é necessário né, uma segunda língua**, mesmo que não queira futuramente pra viajar pra fora, trabalhar fora, **mas qualquer eu acho que, profissão né? Uma profissão...vai acabar precisando.** (I.1225-1235 – entrevista).

Assim como os dados do questionário, as entrevistas também apontam para um interesse pelos responsáveis legais no ramo profissional, na questão futurista da língua, e para isso os alunos devem iniciar seus estudos em inglês desde cedo, a fim de garantir melhores condições de empregabilidade (Jin; Cortazzi, 2019; Moodie, 2023). A **figura X** representa os materiais apostilados utilizados nos segundo, terceiro e quarto anos do EFI em Ibiporã/PR.

Figura 6 – Materiais utilizados nos 2º, 3º e 4º anos do EFI em Ibiporã/PR



Fonte: [https://www.piraidosul.pr.gov.br/noticia/630/pela-primeira-vez-escolas-municipais-passam-a-contar-com-ensino-de-ingles-/\(07/02/2024\)](https://www.piraidosul.pr.gov.br/noticia/630/pela-primeira-vez-escolas-municipais-passam-a-contar-com-ensino-de-ingles-/(07/02/2024))

Sobre o material utilizado com o segundo ano do EFI em Ibiporã/PR, o **Quadro 17** apresenta as unidades, os conteúdos e as expectativas de aprendizagem pelo aluno, elaborado pela Secretaria de Educação de Ibiporã/PR:

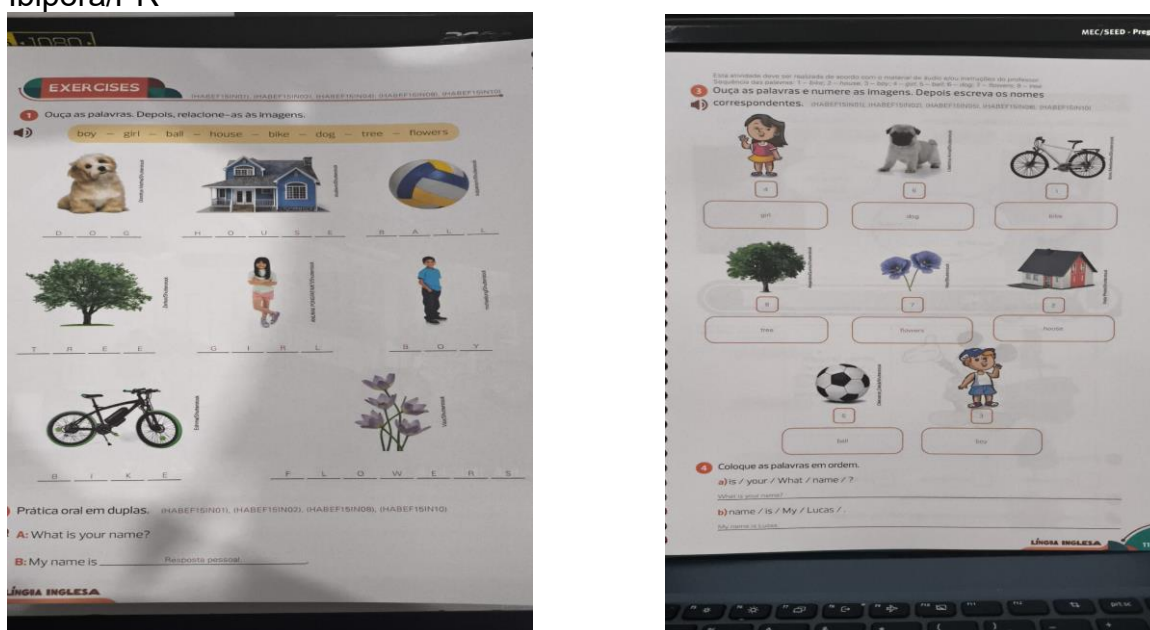
Quadro 17 - Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 2º ano do EFI

Bimestre	Unidade	Conteúdos	Expectativas de aprendizagem
Primeiro	1 - Hi! What's your name?	Apresentação pessoal	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa.
	2 - I love my family!	Membros da família	HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados.
	3 - The sky is blue	- As Cores	HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas.
	4 - How old are you?	- Idade/Números de 0 a 10	HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito. HABEF15IN14 Conhecer o alcance da língua inglesa no mundo e a sua presença na sociedade brasileira.
Segundo	5 - My schoolbag	- Material Escolar	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
	6 - What are your favorite toys?	- Brinquedos/Cores	HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras e/ou vice-versa.
	7 - My pet is a cat	- Animais de Estimação	HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados.
	8 - A happy face	- Partes do rosto/Adjativos	HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito. HABEF15IN14 Conhecer o alcance da língua inglesa no mundo e a sua presença na sociedade brasileira.
Terceiro	9 - Good evening, my dear!	Cumprimentos/partes do dia	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
	10 - House for sale on Green street	Partes da casa/endereço	HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa.
	11 - Where is my book?	Preposições de lugar	HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas.
	12 - Our classroom is nice	Sala de aula	HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito. HABEF15IN14 Conhecer o alcance da língua inglesa no mundo e a sua presença na sociedade brasileira.
Quarto	13 - Places to visit	Locais/lugares	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
	14 - I love the animals at the zoo!	Animais do zoológico	HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos.
	15 - Let's go to the mall?	Locais no shopping	HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado.
	16 - I like salad and juice	Comida e bebida	HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito.

Fonte: Planejamento Anual Geral – Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã (2022)

O material utilizado para o segundo ano do EFI em Ibiporã/PR, diferentemente do material do primeiro ano do EFI, é composto por 16 unidades, sendo que a cada bimestre o professor deve trabalhar quatro unidades. A figura X apresenta exemplos de atividades relativas à unidade 1 da apostila do segundo ano do EFI:

Figura 7 – Exemplos de atividades presentes na unidade 1 do 2º ano do EFI de Ibiporã/PR



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

Observamos que embora a unidade se refira à apresentação pessoal, a apostila parece desviar do foco comunicativo, trazendo em seu aporte exercícios de fixação/memorização de palavras aleatórias, fator que vai contra o que apregoa o Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022), que traz, por exemplo, como um de seus objetivos possibilitar experiências culturais por meio da língua, além de promover o contato com a língua inglesa e sua comparação com a língua primeira e também com outras.

As unidades da apostila poderiam apresentar de forma comparativa a língua inglesa e a língua portuguesa, por exemplo, em situações de comunicação oral para apresentação pessoal. Assim como pontuam Foley (2010) e Calderbank (2013), apresentados na seção 2, subseção 2.2.1, quando tratamos do ensino de LIC no continente africano, a língua materna deveria ser considerada no ensino de língua inglesa, a fim de valorizar a primeira e o conhecimento do aluno e evitar que o mesmo

seja excluído socialmente.

A **figura 8** representa a abertura da unidade 2 (“I love my family”) que trata de família:

Figura 8 – Abertura da unidade 2 do 2º ano do EFI de Ibiporã/PR



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

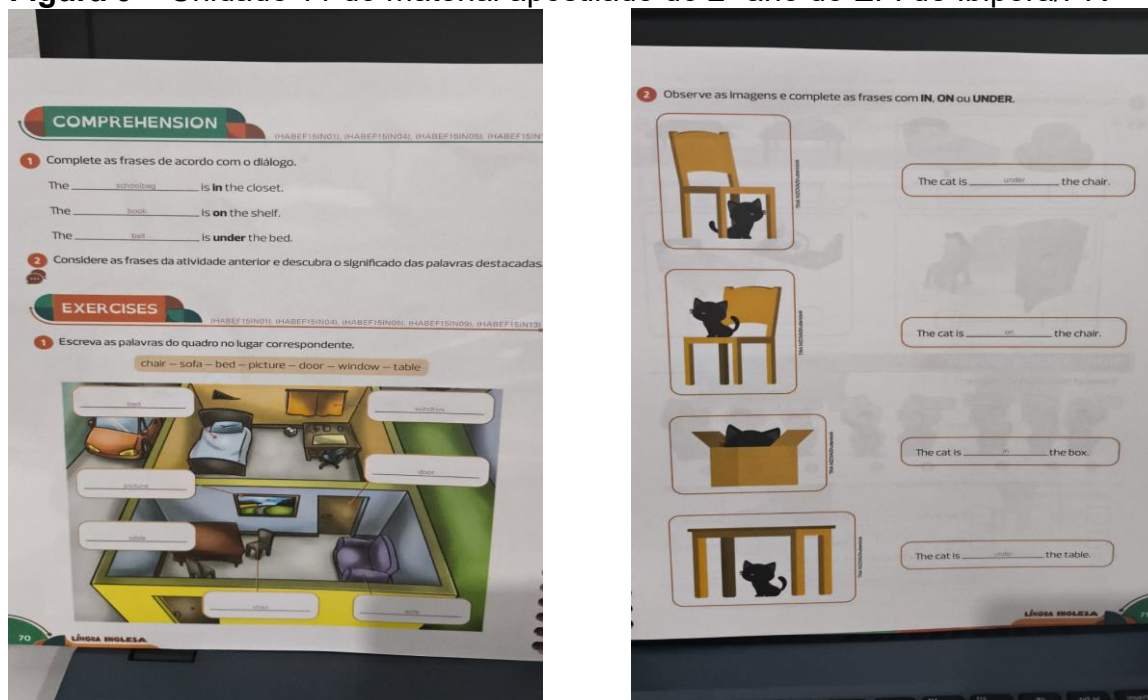
A unidade 2 (“I love my family”), que trata do tema família, aborda uma questão conservadora e tradicional – a família é composta por avô e avó, pai e mãe, tio e tia – não é considerado o fato de que muitas das famílias são diferentes dessa representada na imagem. Muitas crianças são cuidadas por pessoas do mesmo sexo, e podem não se sentir incluídas neste contexto exposto pela **Figura X**. Na subseção 3.2, quando tratamos de teorias do currículo, apresentamos as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. As tendências contemporâneas relacionam-se a essas últimas, as quais, segundo Silva (2010), nos trazem a perspectiva da diferença, do gênero e da sexualidade, por exemplo, questões que não são empregadas no material apostilado.

Conforme pontua o Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022), dois de seus objetivos são: levar à apreciação de costumes e valores de si e do outro e construir sua cidadania, de forma a buscar novos saberes e ideias e uma visão de diferentes lugares, costumes e pessoas. Assim sendo, para que o aluno construa a sua cidadania, ele precisa compreender o outro, que possui valores e costumes

diferentes do seu, objetivando ampliar sua visão de mundo.

Outra unidade do material apostilado que podemos apresentar é a unidade 11 (“Where is my book?”, em português “Onde está o meu livro?”), que tem como foco referir-se a regras puramente gramaticais, como as preposições de lugar, também inseridas de forma descontextualizada.

Figura 9 – Unidade 11 do material apostilado do 2º ano do EFI de Ibiporã/PR



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

É importante refletir sobre como esses conteúdos podem contribuir para a formação da cidadania da criança, e como podem levar à apreciação de costumes de si e do outro, além de experiências culturais (Tonelli *et al.*, 2022). Conforme Ferreira (2020), citado na subseção 3.2, faz-se necessário repensar o currículo, para que este não vise apenas os exames para entrar na universidade, mas ampliá-lo, para que os alunos sejam protagonistas de seu ensino e aprendizado, no aqui e no agora e não num futuro melhor (Tonelli *et al.*, 2022; Kawachi-Furlan; Rosa, 2020). Sobre o terceiro ano do EFI, segue o **Quadro 18**, contendo as unidades, conteúdos e as expectativas de aprendizagem para esta série:

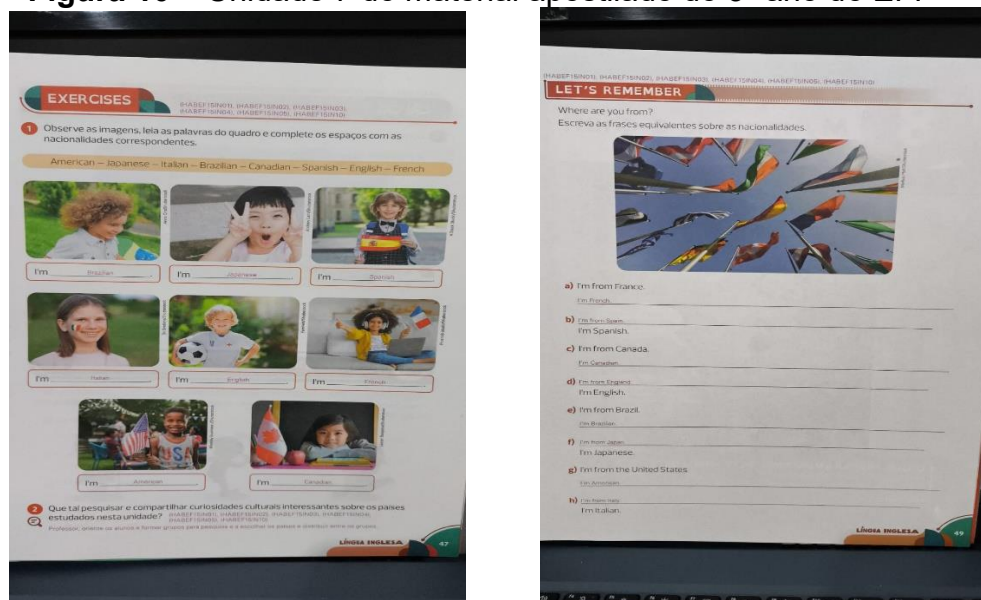
Quadro 18 – Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 3º ano do EFI

Bimestre	Unidade	Conteúdos	Expectativas de aprendizagem
Primeiro	1 – Fun Day sat a Summer Camp!	- Dias da semana	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa.
	2 – The months and the seasons	- Os meses e as estações do ano	HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas
	3 – It's six o'clock! It's time to get up!	- Números até 20 e horas	HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito.
	4 – How is the weather?	- Tipos de clima	HABEF15IN14 Conhecer o alcance da língua inglesa no mundo e a sua presença na sociedade brasileira.
Segundo	5 – Do you prefer the beach or the country?	- Praia e interior	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos.
	6 – I love 1grapes!	- Legumes e frutas	HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados.
	7 – I am Brazilian. And you?	-Países e nacionalidades	HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas.
	8 – My mom is a chef.	- Profissões	HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados.
Terceiro	9 – You have a beautiful family!	Membros da família	HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa.
	10 – She's young and happy	Adjetivos	HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados.
	11 – We love sports!	Esportes	HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas.
	12 – My dad is a hero!	Partes do corpo e quantidade	HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito. HABEF15IN14 Conhecer o alcance da língua inglesa no mundo e a sua presença na sociedade brasileira.
Quarto	13 – My drawing of the nature	Natureza	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos.
	14 – Let's help save the wild animals!	Animais do zoológico	HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras e/ou vice-versa.
	15 – How do you come to school?	Meios de transporte	HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue.
	16 – I prefer the sandbox!	Playground	HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito. HABEF15IN14 Conhecer o alcance da língua inglesa no mundo e a sua presença na sociedade brasileira.

Fonte: Planejamento Anual Geral – Secretaria Municipal de Educação de Ibioporã (2022)

Selecionamos atividades das unidades 7 (I am Brazilian. And you?) e 9 (You have a beautiful family) do material apostilado referente ao terceiro ano do EFL. As figuras 10 e 11 representam os exemplos de exercícios presentes nas unidades:

Figura 10 – Unidade 7 do material apostilado do 3º ano do EFI



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

Podemos observar que esta unidade, embora nos apresente as nacionalidades, não traz questões culturais envolvidas nos países em questão, conforme apontam Tonelli *et al.* (2022), como um dos objetivos do Documento-base já mencionado nesta tese. O aluno não vivencia uma experiência cultural, uma troca de conhecimento sobre costumes e valores dos países, e sim, exercícios que remetem à escrita correta da nacionalidade, juntamente com as frases sobre origem da pessoa (*I'm from France – I'm French*).

Com relação à unidade 9 (You have a beautiful family!), temos a apresentação da temática família, assim como também é demonstrada na unidade 2 do segundo ano do EFI. Como o currículo geralmente é compreendido com um espiral, as unidades da apostila retomam os conteúdos já aprendidos pelo aluno, como forma de revisão. É o que aponta a **figura 11**:

Figura 11 - Unidade 9 do material apostilado do 3º ano do EFI



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

Com relação à unidade 9 do material apostilado do terceiro ano do EFI, é possível avaliar que, assim como a unidade 2 apresentada no segundo ano do EFI, temos uma família tradicional composta por um binarismo (homem-mulher), sendo que algumas famílias são diferentes da que conhecemos como convencional. Algumas crianças são cuidadas pelos avós, não tem contato com os pais; outras famílias são compostas por duas mães que desempenham o papel familiar com êxito, ou por dois pais, os quais também realizam sua função com maestria, e estes não estão representados em ambas as unidades (unidade 2 do 2º ano do EFI e unidade 9 do 3º ano do EFI).

Conforme tendência curricular, temos no currículo pós-crítico uma visão diferenciada dos currículos tradicionais e ampliada do currículo crítico (Silva, 2010; Sacristán, 2013), que traz à tona questões emergentes da sociedade, as quais preocupam teóricos, como identidade, alteridade, diferença, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. Esse enfoque poderia estar presente nos materiais didáticos dos alunos, a fim de prepará-los para a vida social, e também fazer com que se sintam incluídos numa sociedade que ainda é excludente, principalmente se o “padrão social” não for seguido.

O **Quadro 19** nos apresenta a unidade, o conteúdo e as expectativas de aprendizagem para o quarto do EFI:

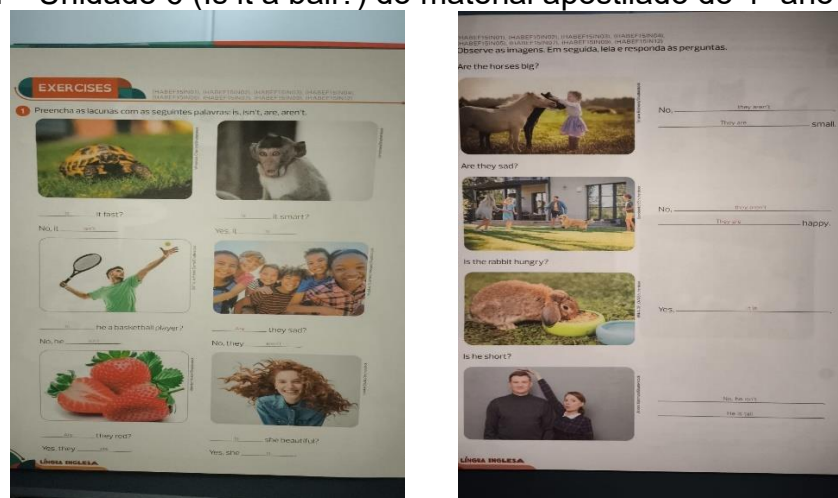
Quadro 19 – Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 4º ano do EFI

Bimestre	Unidade	Conteúdos	Expectativas de aprendizagem
Primeiro	1 - I'm a new student	- Descrição pessoal	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito.
	2 - My doll can spell my name!	- O Alfabeto em inglês	
	3 - What's for lunch?	- Comida e pirâmide alimentar	
	4 - There is a tree in the yard!	- Partes da casa	
Segundo	5 - She's hungry and tired	- Adjetivos e verb TO BE – afirmativo/negativo	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito.
	6 - Is it a ball?	- Verb TO BE – perguntas e respostas	
	7 - I can see ten stamps	- Números até 100.	
	8 - I can swim well	- O verbo "poder" (can – habilidades)	
Terceiro	9 - Let's play chess?	- Atividades diárias	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito.
	10 - What's your favorite school subject?	- Matérias escolares e dias da semana	
	11 - The children are having fun at the park!	- Verbos no presente contínuo	
	12 - Happy Thanksgiving!	- Ação de Graças	
Quarto	13 - The beach and the farm	- A praia e o campo	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito.
	14 - The space	- O Espaço	
	15 - How about a picnic at the park?	- Piquenique	
	16 - Different cultures	- Culturas diferentes	

Fonte: Planejamento Anual Geral – Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã (2022)

O material apostilado do quarto ano do EFI, assim como os segundo e terceiro anos, também apresenta 16 unidades temáticas, cada qual organizada em formato de espiral para que os alunos possam revisar os conteúdos já aprendidos em sala de aula. Observamos, por exemplo, de acordo com o **Quadro 19** que, nas unidades 5, 6 e 8, o foco é voltado para regras gramaticais envolvendo o verbo “to be” (frases afirmativas, negativas e interrogativas) e o verbo “can” para expressar habilidades. É o que aponta a **figura 12**:

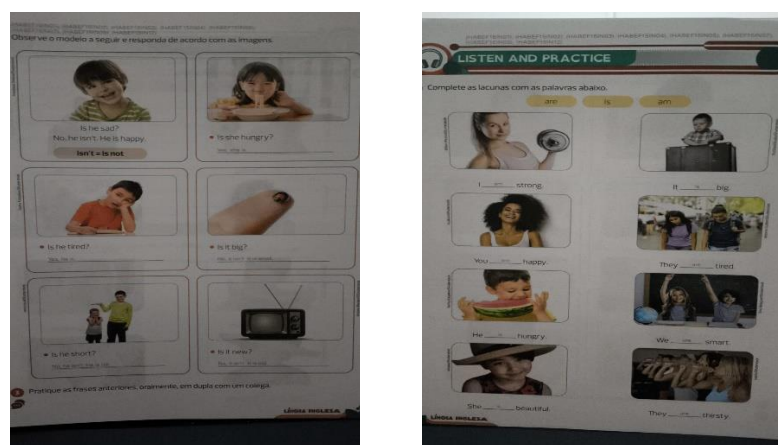
Figura 12 – Unidade 6 (Is it a ball?) do material apostilado do 4º ano do EFI



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

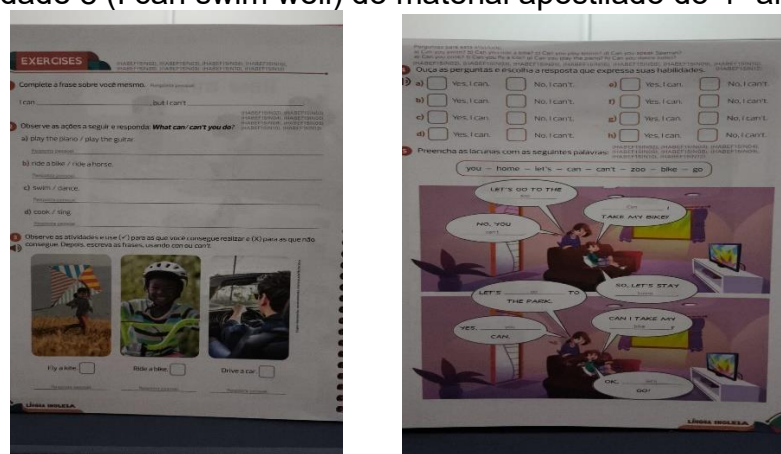
Temos como outros exemplos, conforme mencionados, as unidades 5 e 8, as quais também possuem como enfoque regras gramaticais descontextualizadas:

Figura 13 – Unidade 5 (She is hungry and tired) do material apostilado do 4º ano do EFI



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

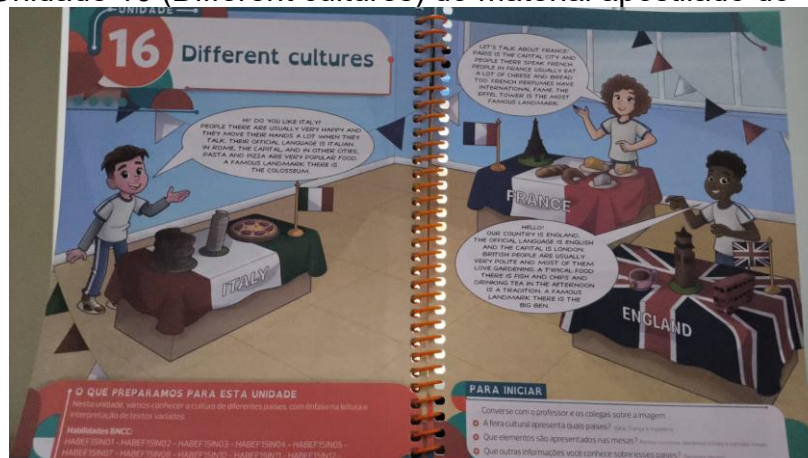
Figura 14 - Unidade 8 (I can swim well) do material apostilado do 4º ano do EFI



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

De acordo com o **Quadro 19**, no quarto bimestre, na unidade 16, o tema é “Different Cultures” (Culturas diferentes), porém quando analisamos com um olhar mais crítico, observamos que o material apostilado traz estereótipos de alguns países e não uma realidade local. É o que podemos identificar na **figura 15**:

Figura 15 – Unidade 16 (Different cultures) do material apostilado do 4º ano do EFI



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

Primeiramente, observamos que a abordagem é com relação a países da Europa, e na subseção 2.2.4, a qual nos traz um panorama de como se configura o ensino de inglês para crianças em contexto europeu, desperta-nos para uma visão do multilinguismo, ou seja, valorização de outras línguas e não apenas o inglês, e sim, línguas de vizinhança, línguas com as quais as crianças têm acesso desde cedo na pré-escola. A Europa multilíngue requer muito mais que uma língua oficial para cada país; ela requer, além da língua oficial, as línguas locais, as línguas de fronteira e o

inglês, o qual segundo autores não deve se sobressair, mas somar às demais (Phillipson, 1992; Rixon, 2019; Komorowska e Krajka, 2024; Pokrivčáková, 2020).

Com relação ao material ofertado para o quinto ano do EFI, segue a figura da abertura da capa.

Figura 16 – Material apostilado do 5º ano do EFI utilizado em Ibiporã/PR



Fonte: [https://www.piraidosul.pr.gov.br/noticia/630/pela-primeira-vez-escolas-municipais-passam-a-contar-com-ensino-de-ingles-/\(07/02/2024\)](https://www.piraidosul.pr.gov.br/noticia/630/pela-primeira-vez-escolas-municipais-passam-a-contar-com-ensino-de-ingles-/(07/02/2024))

O material do quinto ano do EFI, assim como os segundo, terceiro e quarto anos, também possui 16 unidades temáticas, diferenciando-se apenas do primeiro ano, que possui nove unidades. O **Quadro 20** representa as unidades, os conteúdos e as expectativas de aprendizagem para o quinto ano do EFI:

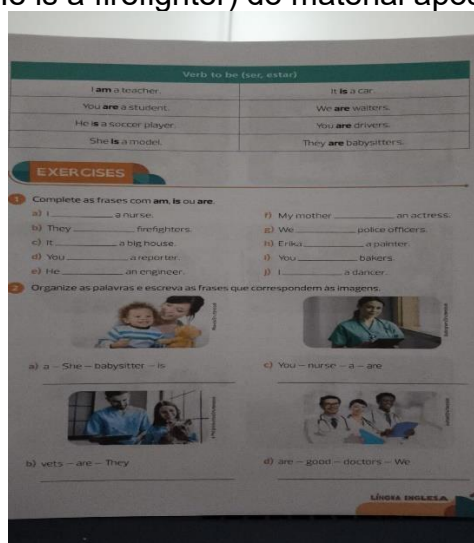
Quadro 20 - Unidade, conteúdo e expectativas de aprendizagem para o 5º ano do EFI

Bimestre	Unidade	Conteúdos	Expectativas de aprendizagem
Primeiro	1 - Busy day!	- Horas e Números	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito. HABEF15IN14 Conhecer o alcance da língua inglesa no mundo e a sua presença na sociedade brasileira.
	2 - My grandma is sick and I am sad	- Tipos de Dor/Mal estar	
	3 - He is a firefighter	- Profissões e verb TO BE	
	4 - Is it important to be healthy?	- Saúde e verb TO BE Afirmativo/Negativo	
Segundo	5 - Pretty faces	- Descrição, Adjetivos e verb TO BE	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito. HABEF15IN14 Conhecer o alcance da língua inglesa no mundo e a sua presença na sociedade brasileira.
	6 - My dad has a strong body	- Adjetivos e Partes do Corpo	
	7 - Babies grow up	- Pronome Demonstrativo e Verbos/Ações	
	8 - Let's answer the quiz!	- Operações Matemáticas	
Terceiro	9 - Is she a nice girl?	- Nacionalidade e verb TO BE Afirmativo/Negativo/ Pergunta e Resposta Cumprimentos/partes do dia	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN03 Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras, e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN06 Conhecer números e expressar quantidades em contextos variados. HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito.
	10 - How much is the cupcake?	-Quantidade= Incontáveis	
	11 - Let's guess the countries!	- Continentes e verbos no Presente	
	12 - How many students are there in your classroom?	- Quantidade= Contáveis	
Quarto	13 - I'm reading. And you?	- Verbos no Presente Contínuo	HABEF15IN01 Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula. HABEF15IN02 Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. HABEF15IN04 Fazer a associação entre imagens e palavras e/ou vice-versa. HABEF15IN05 Construir e ampliar repertório lexical essencial e diversificado. HABEF15IN07 Conhecer a organização de um dicionário bilíngue. HABEF15IN08 Entender perguntas simples e dar respostas a elas. HABEF15IN09 Compreender e empregar regras gramaticais básicas. HABEF15IN10 Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para transmitir informações, ideias, rotinas, gostos e preferências. HABEF15IN11 Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa. HABEF15IN12 Localizar informações específicas em textos de gêneros variados. HABEF15IN13 Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral ou escrito
	14 - I'm wearing nice clothes!	- Pronome Possessivo	
	15 - We need some information, please!	- Locais e Preposições de Lugar.	
	16 - What does the color yellow mean?	- O significado da Cor Amarelo	

Fonte: Planejamento Anual Geral – Secretaria Municipal de Educação de Ipirorã (2022)

De acordo com o **Quadro 20**, é possível observar que a maioria das unidades possui como enfoque a gramática, em especial, o verbo “to be”, o qual faz parte do currículo do sexto ano do EFII. Compreendemos que isto pode ser um fator benéfico na transição do EFI para o EFII, porém, o material apostilado não pode se resumir somente a isso, mas abordar outras vertentes, conforme apresentado no Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022), a fim de se tornar atrativo para quem ensina e muito mais para quem aprende. A **figura X** recupera alguns dos conteúdos presentes no material apostilado do quinto ano do EFI:

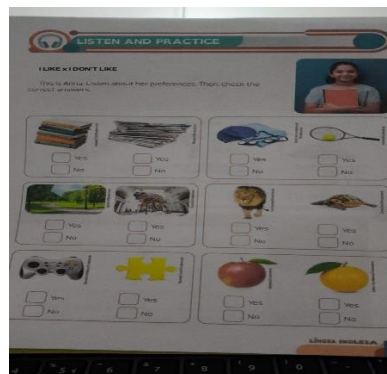
Figura 17 – Unidade 3 (He is a firefighter) do material apostilado do 5º ano do EFI



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

A **figura 18** aborda questões culturais, porém, assim como mencionado na Unidade 16 (Different cultures) do material apostilado do quarto ano do EFI, também traz um olhar estereotipado para os países em foco.

Figura 18 – Unidade 11 (Let's guess the countries) do material apostilado do 5º ano do EFI



Fonte: Material apostilado de ensino de Londrina/PR (2009)

Na abertura da unidade, os autores do material apostilado trazem a Austrália, o Japão, o Egito, a Alemanha e a Colômbia, diferentemente da unidade 16 do quarto ano do EFI, onde estão presentes somente países do continente europeu. Porém, na página seguinte da abertura, é apresentado ao aluno um exercício sobre gostos e preferências (I like/ I don't like), abordando novamente questões gramaticais descontextualizadas.

Finalizamos a análise do material apostilado adotado pelo município de Ibiporã, e seguimos com a análise dos dados das entrevistas. Os termos/sinônimos mais frequentes destacadas das entrevistas, com base na AC (Bardin, 1977, 2016), constituindo as unidades de registro do material explorado são apresentados no **Quadro 21**:

Quadro 21 – Unidades de registro das entrevistas realizadas com os responsáveis legais

N.	Unidades de registro	Número de ocorrência das palavras/sinonímia
1	Interação comunidade/pais/família	19
2	Cores, números, animais, frutas alimentos	17
3	Apostila	13
4	Aprender desde pequeno	12
5	Dia a dia/cotidiano	12
6	Profissão/serviço	11
7	Inglês para o futuro	10

Fonte: a própria autora

Os números que aparecem ao lado das unidades de registro representam a frequência com que a palavra foi reproduzida nas entrevistas. Ainda na seção de exploração do material, no **Quadro 22**, temos as categorias iniciais, oriundas das unidades de registro presentes na transcrição dos dados da entrevista. Estas foram agrupadas de acordo com o conteúdo temático mobilizado. Após apresentar as categorias iniciais agrupadas por assunto, apresentamos o conceito norteador de cada categoria, o qual representa a ideia central de cada grupo, com vistas a analisar as vozes dos responsáveis legais participantes da pesquisa. As categorias intermediárias são geradas a partir da interpretação das categorias iniciais e, dessa forma, cria-se uma nova temática, mais ampla, abordando todas essas categorias.

Quadro 22 – Categorias iniciais das entrevistas com os responsáveis legais

N.	Categorias iniciais
1	Interação comunidade/pais/família
2	Cores, números, animais, frutas alimentos
3	Apostila ótima/boa/suficiente
4	Aprender desde pequenininho
5	Dia a dia/cotidiano
6	Profissão/serviço
7	Ideia de futurismo
8	Vontade de aprender
9	Gostam bastante da língua
10	Palavra/vocabulário
11	Inglês como meio necessário/fundamental
12	Pronúncia
13	Comunicação/diálogo/conversação
14	Saudações
15	Coisas de interesse dos(as) filhos(as)
16	Desenvolvimento do(a) filho(a)
17	Política
18	Inglês para se manter esperto
19	Pesquisar
20	Questões de racismo/preconceito
21	Para não sofrer tanto
22	Reunião pedagógica/troca de experiência
23	Educação e cidadania/cortesia e gentileza/valores
24	Personalidade
25	Cada região com uma necessidade específica/adequar
26	Brincadeira
27	Muito cedo para aprender
28	Bullying

Fonte: a própria autora

Das 28 categorias iniciais, destacamos oito categorias intermediárias, as quais são os agrupamentos das categorias iniciais, e abordam informações por meio de um conjunto de expressões oriundas dos documentos das entrevistas e fomentadas por um conceito orientador, o qual representa uma breve descrição das categorias encontradas e exploradas, construído diante da epistêmica dos achados e significados da pesquisa. Nesta etapa, as categorias iniciais são descritas de acordo com a interpretação do conteúdo dos instrumentos de pesquisa e dos conceitos teóricos.

Quadro 23 – Categorias intermediárias das entrevistas com os responsáveis legais

Categoria inicial	Conceito orientador	Categoria Intermediária
1-Interação comunidade/pais/família 22-Reunião pedagógica/troca de experiência; 25-Cada região com uma necessidade específica/adequar	Segundo os pais/responsáveis, a comunidade escolar poderia contribuir para a produção de um currículo de LI para os anos iniciais que atendessem às necessidades locais	1 - Interação entre a comunidade escolar e as famílias para surtir efeitos positivos
2-Cores, números, animais, frutas, alimentos; 14-Saudações	Os pais retomam alguns dos conteúdos aprendidos pelos filhos, referentes à apostila	2 - Temática presente na apostila de inglês
3-Apostila ótima/boa/suficiente	Os pais alegam que a apostila é boa e suficiente para a aprendizagem de inglês de seus filhos. Apenas 2 respondentes afirmam que ela não é boa, por não substituir o livro didático.	3 - Qualidade da apostila na visão dos pais
4-Aprender desde pequenininho; 21-Para não sofrer tanto	Na visão dos pais, quanto mais cedo o aprendizado melhor para o filho no futuro	4-Ideia de quanto mais cedo melhor e a ideia de futurismo
5-Dia a dia/cotidiano; 15-Coisas de interesse; 26-Brincadeiras; 8-Vontade de aprender; 9-Gosto pelo aprendizado; 17-Política; 20-Questões de racismo/preconceito; 23-Educação e cidadania/cortesia e gentileza/valores; 27-Bullying.	Os pais/responsáveis correlacionam os conteúdos que poderiam ser aprendidos nas aulas de inglês por meio de brincadeiras, assuntos do cotidiano e do gosto deles, além de incitarem questões de racismo e preconceito, advindos do bullying.	5-Temáticas que poderiam ser ensinadas às crianças na visão dos pais/responsáveis
6-Profissão/serviço; 7-Ideia de futurismo.	Na visão dos pais/responsáveis o inglês é a peça-chave que garantirá melhores resultados para seus filhos, principalmente melhores empregos e posições profissionais	6- A ideia de futuro e o mundo profissional
11-Inglês como meio necessário/fundamental; 12-Pronúncia; 13-Comunicação/diálogo/conversação	Na visão dos pais/responsáveis, o inglês é fundamental na comunicação global, porém, eles parecem não ser adeptos à ideia do inglês como língua franca e questões de inteligibilidade, mas à norma padrão da língua (inglês americano, que é o mais comumente “ensinado” no Brasil).	7-Inglês como língua internacional versus inglês normativo
18-Esperto 19-Pesquisar 24-Personalidade 16-Desenvolvimento do(a) filho(a)	Segundo os pais/responsáveis, a identidade do filho se molda enquanto ele aprende a língua inglesa, e isso surte efeitos em sua própria personalidade.	8 – Desenvolvimento do filho quanto à sua personalidade

Fonte: a própria autora

As oito categorias intermediárias apresentadas por meio do **Quadro 23** formam novos agrupamentos e estão representadas no **Quadro 24**, a seguir, como novas categorias iniciais gerando novos conceitos orientadores e novas categorias intermediárias. No **Quadro 24** são apresentadas as categorias finais da AC.

Quadro 24 – Categorias finais da análise de conteúdo (AC) das entrevistas

Categorias finais		
Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria intermediária
1 - Interação entre a comunidade escolar e as famílias para surtir efeitos positivos; 5-Temáticas que poderiam ser ensinadas às crianças na visão dos pais/responsáveis; 7-Inglês como língua internacional versus inglês normativo; 2-Temática presente na apostila de inglês 3 - Qualidade da apostila na visão dos pais	Os pais/responsáveis interessam-se pelo apoio que podem fornecer à escola na busca de melhores estratégias para o aprendizado de seu filho. Uma delas é a construção de um currículo de LI que atenda às necessidades locais, uma vez que o inglês se configura como uma língua internacional, fundamental nos dias atuais. Para os participantes da pesquisa, os assuntos do cotidiano, como o racismo e o bullying são muito bem-vindos no ensino de LIC, bem como os gostos e preferências pelas brincadeiras infantis.	Apoio da comunidade escolar na organização de um currículo de língua inglesa que atenda às necessidades locais.
4-Ideia de quanto mais cedo melhor e a ideia de futurismo; 6- A ideia de futuro e o mundo profissional; 8 – Desenvolvimento do filho quanto à sua personalidade	A ideia de aprender inglês, na visão dos pais/responsáveis está intrinsecamente ligada a um futuro promissor, almejado por eles aos (às) seus(uas) filhos(as). A ideia de desenvolver-se enquanto criança não é pensada no aqui e no agora, mas num futuro melhor, do qual o inglês fará parte.	Desenvolvimento do(a) filho(a) por meio da língua inglesa em prol de um futuro melhor para ele(a).

Fonte: a própria autora

As perspectivas dos pais, por meio das entrevistas, quanto ao ensino de inglês são pautadas, em sua maioria, na ideia de futurismo (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020), em consonância com o apresentado pela análise do questionário aplicado via Google Forms. Neste sentido, é perceptível o fortalecimento da ideia de que quanto mais cedo a criança aprender, melhores chances de empregabilidade no futuro ela terá. É o que aponta a visão de Lilian, pedagoga (I.290-294):

Lilian – É...eu acredito que se ele aprende inglês, o futuro dele vai ser melhor. Ele não vai ter uma dificuldade de encontrar um **emprego**

aonde precisa ter no currículo o inglês, porque ela já teve. Então, é o que eu falei lá. Ela tem que ser estimulante. Isso daqui é só uma base. Logicamente, ela vai ter que correr atrás se ela quiser se aprofundar no inglês. Mas, **já começando desde pequeno a instigar**, eles vão chegar a hora que for pro **mercado de trabalho** tá capacitados [sic].

Pela mesma perspectiva, temos a visão de Carlos (I.1352-1357), engenheiro agrônomo:

Carlos – As **vantagens** são muitas, não tem nem o que falar, tem que aprender o **inglês desde cedo mesmo**, porque é uma língua que se você parar para analisar, pra questão de **emprego no futuro** vai ser necessário, não tem nem o que ver. Tem que ter o inglês mesmo, tem que puxar mesmo, tem que ser desde cedo, porque é uma língua muito importante, hoje se a pessoa, tudo o que vai mexer hoje, eu vejo na parte de logística, tem bastante coisa de inglês, e às vezes a gente acaba pecando, tem que ficar traduzindo, então é necessário sim [sic].

Apesar da ideia de futurismo estar presente nos dados, os responsáveis legais também se preocupam com o tempo presente da criança, ao afirmarem que é importante trabalhar assuntos do cotidiano, de interesse dela, juntamente às brincadeiras. É o que está presente nas visões de Kakau (do lar) e Janete (do lar):

Kakau – Eu acho que tema...tema global, assim, né, **coisa que passa no cotidiano**, no dia-a-dia, pra ele poder ir se associando quando alguém perguntar e ele saber como que tá a situação, ele conseguir entender o que tá passando em volta dele, **temas atuais**, talvez (I.1590-1592) [sic].

Janete – Ah, acho que seria mais sobre o **cotidiano** assim, as coisas que vêm acontecendo também, seria importante pra eles aprender inglês também (I. 686-687) [sic].

Estes dados demonstram que embora alguns pais se filiem às demandas de uma agenda neoliberal (Egido; Tonelli; Costa, 2023), o ensino de LIC deve iniciar desde cedo para que as crianças se sensibilizem e demonstrem interesse pela língua. Dessa forma, esta visão influencia positivamente a tese de que as perspectivas geradas pelos responsáveis legais contribuem com uma organização curricular, quando afirmam que se sentem confortáveis com o material lícitado pela prefeitura e proposto para ser trabalhado em sala de aula (material apostilado), porém consideram outros assuntos contemporâneos passíveis de serem abordados nas

aulas de LIC.

Os pais demonstram-se muito solícitos a apoiarem a instituição escolar no que concerne a possível organização de um currículo de língua inglesa para o EFI, pautado em diversas vozes, com base em suas necessidades locais (Robertson, 1994, 1995). Os responsáveis legais participantes afirmam que o inglês é necessário por ser uma língua internacional, fundamental nos dias atuais, e temas que seriam passíveis de serem ensinados, segundo eles, são assuntos do cotidiano, como o racismo e o bullying, além de gostos e preferências das crianças. Esta ideia pode ser comprovada pela voz de Janete.

Janete – Ah, é... não fazer não...cometer aqueles bullying, né? [sic].

Pesquisadora – Ah, sim.

Janete – A tratar a pessoa igual, aceitar o jeito que a pessoa é, e explicar desde pequenininho ali, na matéria de inglês também seria bom.. [sic].

Pesquisadora – Para trabalhar a questão de racismo, preconceito...

Janete – Aham [sic].

Pesquisadora – Todas essas questões, né?

Janete – Aham [sic].

(linhas 756-763 da entrevista)

Podemos notar que este excerto trouxe a voz do responsável legal, seguida da afirmação da pesquisadora, quando esta afirma sobre racismo e preconceito. Esta questão pode ter tornado os dados enviesados, assim como no questionário. Apesar das perspectivas dos pais, em sua maioria, não se enquadrarem na ideia de considerar a realidade da criança no aqui e no agora como sugere o Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022) apresentado no **Quadro 1**, sua visão encontra-se de certa forma alinhada aos seus objetivos como, por exemplo, “construir sua cidadania, de forma a buscar novos saberes e ideias e uma visão de diferentes lugares, costumes e pessoas” e “desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem de línguas”, apoiando-se em uma de suas premissas, a qual é a premissa da ludicidade (Tonelli *et al.*, 2022) que envolve brincadeiras, músicas, teatro, jogos e outras performatividades que fazem parte do universo lúdico da criança, podendo fazer parte do currículo, de acordo com o enfoque vygotskiano de desenvolvimento na convivência com os pares.

A realidade da criança no presente sugere considerar os momentos vividos por ela em sua infância. As pesquisas internacionais trazem à tona esta questão relacionada às brincadeiras infantis (Brosseuk; Downes, 2024; Kim; Choi,

2022; Chesworth, 2016, 2019) e sustentam que o assunto a ser ensinado aos pequenos aprendizes deve estar em sintonia com suas demandas pessoais. As pesquisas nacionais também se assimilam às internacionais, à medida em que valorizam o contexto infantil baseado no momento presente (Tonelli, 2023; Tonelli; Ávila, 2020; Chaguri; Tonelli, 2013; Santos; Tonelli, 2021).

As perspectivas dos pais se encontram, de certo modo, alinhadas às três teorias do currículo, uma vez que é mencionado nas entrevistas que se sentem satisfeitos com o material proposto pela Secretaria de Educação, por meio de licitação (sistema apostilado), e assinalam que a língua inglesa é a língua universal, o que denota questões de poder e que uma das temáticas que poderiam ser trabalhadas em sala de aula de inglês é a questão do racismo e do bullying, temas que incitam a reflexão e o cuidado em considerar atos de violência física ou psicológica.

Esta visão pode impactar positivamente a organização curricular de língua inglesa para o EFI público, uma vez que estas temáticas são interessantes na contemporaneidade e importantes para a sociedade, passíveis de serem inseridas no currículo, a fim de corroborar o entendimento desses assuntos na LA em sala de aula.

Sobre a apostila, conforme já mencionado, trazemos a visão de Marco Aurélio (médico veterinário), Márcia (professora) e Raiane (do lar):

Marco Aurélio – Uma apostila completa né, tem bastante coisa... (l.793) [sic].

Marco Aurélio - ...mas é o conteúdo muito bom, eu acredito que é bem completa (l.802) [sic].

Márcia - Então eu acho que é bem completa, e ajuda bastante na aprendizagem deles (l.958) [sic].

Raiane – Sim, eu sei que ele tem aula de inglês, e ele geralmente comenta quando ele aprende palavras novas, né, quando é atividades novas, coisas novas, ele sempre comenta. A pronúncia ele tenta fazer certinho, dá uma estudada sempre, principalmente quando a apostila vai, porque não é sempre que a **apostila** vai pra casa, né? É daí que ele gosta mais de estar lendo e fazendo a pronúncia certinho (l.1192-1196) [sic].

Sobre questões de poder e a posição da língua inglesa na atualidade, temos a visão de Raiane (do lar) e Felícia (trabalhadora CLT).

Raiane – Então, em relação a temas é praticamente a mesma resposta da anterior, porque eu, pra falar de temas, eu acho que pra

cada fase tem um tema pra ser, a única coisa que eu acho é que deveria ser assim abordado nessa parte, pros alunos se dedicarem mais com essa...porque hoje, eu respondi lá na pesquisa eu acho que não se consegue um futuro sem **você ter uma segunda língua e o inglês é a língua universal**, onde você for é falado o inglês (l.1225-1229) [sic].

Felícia – Ah, eu vejo assim, o meu ponto de vista é...o inglês é necessário hoje em dia. Lá na frente, no futuro, você terá um emprego melhor, se você tiver uma língua a mais, e o inglês hoje é **fundamental** (l. 1736-1737) [sic].

Sobre as questões que poderiam ser trabalhadas em sala de aula de língua inglesa para crianças, temos a visão de Isadora (professora), Lilian (pedagoga) e Márcia (professora).

Isadora – Eu acho que **alguns temas aí acaba fugindo da realidade** do aluno, né? Porque, por exemplo, zoológico, não é uma coisa que tem na cidade. Então acaba ficando uma coisa meio solta pra criança (l.208-209) [sic].

Isadora – Talvez seria mais relevante **assuntos que é mais do cotidiano deles** né? Que eles conseguiriam chegar em casa e pronunciar também com a família (l.213-214) [sic].

Lilian – Eu acho que nós poderíamos trazer um pouquinho sobre como é a vida lá fora, nos países que já falam a língua inglesa, que a gente percebe a questão de educação, é totalmente diferente da educação do Brasil. A..os..as características deles são diferentes, o modo **como eles se portam em relação aos preconceitos**, a..vamo abranger o **preconceito ali, seja ele intelectual, ou físico**, eles são, é..são entre aspas “treinados” a serem cidadãos perfeitos. A gente nunca, ah, **nós não conseguimos ver muitas questões de racismo** que nem nós estamos vendo ultimamente no Brasil. A gente não vê tanto isso lá fora. Então, acredito que, se a gente pudesse fazer essa transição entre o mundo exterior, lá fora, em comparação ao Brasil, **eu acho que nós poderíamos ter uma...ampla visão pra essas crianças...**e que estaria mudando o jeito deles pensar, o jeito deles verem as coisas lá fora (l.334-342) [sic].

Márcia – O que eu gosto muito que eu vejo que falta muito que a gente trabalha muito nas séries iniciais, mas depois se perde, eu acho que é **educação e cidadania**, cortesia e gentileza, valores, resgatar isso, porque se perde. (l. 1041-1043) [sic].

A próxima subseção faz referência à análise dos dados do grupo focal, realizado em 27 de setembro de 2024, com base na AC de Bardin (1977, 2016).

5.3 ANÁLISE DOS DADOS DO GRUPO FOCAL

De acordo com a análise do grupo focal, seguem os termos/sinônimas mais frequentes destacadas por meio deste instrumento, com base na AC (Bardin, 1977, 2016), constituindo as unidades de registro do material explorado.

Quadro 25– Unidades de registro do grupo focal com os responsáveis legais

N.	Unidades de registro	Número de ocorrência das palavras/sinonímia
1	Raça e etnia	7
2	Lúdico	7
3	Cotidiano	7
4	Currículo	7
5	Assunto polêmico – ambiente familiar (sexualidade)	6
6	Comunicação	7
7	Inglês para o futuro	4
8	Acontecimentos globais/internacionais	3
9	Assunto polêmico, porém necessário (sexualidade)	3
10	Música	3

Fonte: a própria autora

Com base nas unidades de registro identificadas no material, apresentamos 20 categorias iniciais derivadas da AC:

Quadro 26 – Categorias iniciais presentes no grupo focal com os responsáveis legais

N.	Categorias iniciais
1	A favor de raça e etnia nas aulas de inglês
2	Mescla do lúdico com a escrita
3	Inglês para o cotidiano
4	Currículo de inglês flexível com planejamento
5	Pais devem incentivar o(a)(s) filho(a)(s) no aprendizado de inglês
6	Gênero e sexualidade devem ser trabalhados no ambiente familiar
8	Inglês como ferramenta de comunicação
9	Crianças na geração tecnológica – gostam do inglês
10	Inglês para o futuro
11	Acontecimentos globais/internacionais
12	Sexualidade como assunto polêmico
13	Música
14	Conexão do inglês com o mundo
15	A favor do gênero e sexualidade
16	Profissão/mercado de trabalho
17	Trabalhar algo de interesse das crianças
18	Inglês como língua universal
19	Inglês como língua enquanto cultura
20	Lúdico mais importante que a escrita

Fonte: a própria autora

Diante do exposto, destacamos seis categorias intermediárias, as quais foram selecionadas baseadas no assunto das categorias iniciais, formando novos agrupamentos, pautado em Sousa e Santos (2020).

Quadro 27 – Categorias intermediárias relativas ao grupo focal

Categoria inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
1-A favor de raça e etnia nas aulas de inglês; 3-Inglês para o cotidiano; 4- Currículo de inglês flexível com planejamento; 11- Acontecimentos globais/internacionais; 13 – Música; 17- Trabalhar algo de interesse das crianças.	Na visão dos pais, os temas globais devem sim ser incluídos no currículo de língua inglesa para crianças do EFI, especialmente se o assunto for de interesse de determinada faixa etária.	1 – Currículo baseado em assuntos globais e de interesse das crianças.
2-Mescla do lúdico com a escrita; 9- Crianças na geração tecnológica – gostam do inglês; 20-Lúdico mais importante que a escrita.	O lúdico é confirmado pelos pais/responsáveis como uma peça-chave para o ensino de LIC, tornando-se ainda mais importante que a escrita, especialmente com crianças menores de 9 anos (séries iniciais do EFI – 1º e 2º anos, por exemplo).	2- Premissa da ludicidade no ensino de inglês.
5-Pais devem incentivar o(a)(s) filho(a)(s) no aprendizado de inglês; 10- Inglês para o futuro; 14-Conexão do inglês com o mundo; 16-Profissão/mercado de trabalho;	O inglês está fortemente arraigado com melhores condições no futuro, no que tange ao emprego que seus(as) filhos(as) vão obter; a ideia de futurismo é bem presente e intensa na mente dos pais/responsáveis	3- Conexão do inglês com o mundo e com o mercado de trabalho.
18- Inglês como língua universal; 19- Inglês como língua enquanto cultura.	O inglês é visto como uma língua franca, que permite o acesso do aluno a diferentes culturas ao redor do mundo – a língua está profundamente ligada com o conceito de cultura.	4- Língua franca global que permite o acesso às culturas.
6-Gênero e sexualidade devem ser trabalhados no ambiente familiar; 7-Contra o gênero sexualidade; 3-Assunto polêmico.	Este assunto, de acordo com os pais é polêmico, pois em sua visão, tanto questões de gênero como de sexualidade deveriam ser trabalhadas em casa com a criança, e não na escola. Um dos respondentes ainda afirmou que o professor poderia não ter “bagagem” para lidar com esta temática.	5- Polêmica no ensino de inglês no que se refere ao gênero e à sexualidade.
12 – Sexualidade como assunto polêmico, porém necessário 15 – A favor do gênero e da sexualidade	Apesar da sexualidade ser tratada como um assunto polêmico, 02 dos respondentes acreditam que ele deveria ser trabalhado na escola nas aulas de inglês.	6 – Necessidade de ter a sexualidade em pauta.

Fonte: a própria autora

As categorias finais da AC do grupo focal estão destacadas no **Quadro 28**, as quais foram selecionadas baseadas no assunto das categorias intermediárias presentes neste quadro, que se tornam as novas categorias iniciais, formando novos agrupamentos, pautado em Sousa e Santos (2020).

Quadro 28 – Categorias finais da análise de conteúdo do grupo focal

Categorias finais		
Categoria inicial	Conceito Orientador	Categoria intermediária
1 – Currículo baseado em assuntos globais e de interesse das crianças; 2- Premissa da ludicidade no ensino de inglês; 5- Polêmica no ensino de inglês no que se refere ao gênero e à sexualidade.	A visão dos pais/responsáveis sobre o currículo de inglês dos alunos do EFI é pautada por assuntos globais e de interesse da criança, pautada numa das premissas do Documento-base (premissa da ludicidade). Porém, alguns assuntos como gênero e sexualidade ainda são polêmicos de serem trabalhados pelos professores – um participante afirma que por ser um tema delicado, este poderia ser exposto aos alunos em uma faixa etária mais elevada (ensino fundamental II).	Currículo orientador do ensino de LI para crianças no EFI.
6 – Necessidade de ter a sexualidade em pauta.	A visão dos pais também permite concluir que alguns são adeptos à inclusão da sexualidade na organização curricular do EFI.	Uma possível pauta para futuros debates sobre organização curricular.
3- Conexão do inglês com o mundo e com o mercado de trabalho; 4- Língua franca global que permite o acesso às culturas.	O inglês é na visão dos pais/responsáveis uma língua franca global, que permite aos alunos vivenciarem outras culturas, além de adentrarem-se com mais facilidade ao mercado de trabalho, apresentando mais uma vez a questão do futurismo da língua.	Inglês como língua franca e o mercado de trabalho.

Fonte: a própria autora

Para construir uma discussão a respeito dos dados levantados por meio dos instrumentos mencionados nesta tese, é preciso analisar quem são as famílias com quem mantivemos contato desde o início em 2023 e no ano de 2024. De acordo com os dados do questionário, a grande maioria (37,5%) recebia um salário mínimo e meio, enquanto que apenas 14,6% recebiam mais que três salários mínimos. Dos 48 participantes do questionário, apenas 19 se prontificaram a participar da entrevista. Dos 19 representantes familiares participantes, sete possuem ensino

superior ou técnico e trabalham na área de atuação, enquanto que 11 possuem o ensino médio e apenas uma participante afirma possuir o EFI.

Do total de 19 participantes das entrevistas, apenas sete estiveram presentes no grupo focal, dentre eles: cinco responsáveis legais detentores de ensino superior e dois com ensino médio. Optamos pelo grupo focal de forma remota, pois como a maioria dos familiares declarou possuir acesso a computador, dispositivo móvel e à internet, acreditamos que esses fatores facilitariam sua participação online, evitando deslocamento, o que contribuiu para sua comodidade.

As perspectivas dos responsáveis legais contribuem para uma propositura de organização curricular à medida em que se filiam aos conceitos propostos pelas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo, como a questão do gênero e da sexualidade (Silva, 2010), estando alinhados também aos objetivos do Documento-base (Tonelli *et al.*, 2022), como possibilitar experiências culturais por meio da língua, expostos no Quadro 1, além da premissa da ludicidade.

Apesar da temática “gênero e sexualidade” ser um assunto polêmico de ser discutido em sala de aula de inglês no EFI, ele é necessário, uma vez que faz parte da vida da criança. É o que aponta a voz de Marco Aurélio no grupo focal.

Oi, Marcella. Eu acho que a sua pergunta, como todo mundo tá falando aqui, ela é polêmica, ela é pra um ambiente familiar, e **ela abrange muita coisa, então eu acho que algumas coisas de sexualidade e gênero podem ser ditas e faladas, mas eu acho que é muito importante estar pautada com a APM, com os próprios pais, o quanto vai ser abordado**, pois conforme avança a idade das crianças, como o Carlos mesmo disse, de repente, coisas mais difíceis podem ser elaboradas, mas também um [trecho não compreendido], não acho que seja papel do professor lidar com todo o tema, **mas é muito difícil quando você tem crianças e adolescentes e você não falar nada sobre alguns temas que eles estão trabalhando. Então, eu acho muito importante, e muito difícil, a participação dos pais sobre o que vai ser comentado, se é só divisão do que que é menina e do que que é menino, então pra eles se identificarem no grupinho de meninas...porque é muito, muito, muito delicado** (l. 67-76).

Marco Aurélio corrobora a ideia de que a temática do gênero e da sexualidade é relevante para alunos do EFI, porém deve ser inserida de forma cautelosa, com respaldo da Associação de Pais e Mestres da escola (APM) e em reunião com os pais, para decidirem qual é a melhor forma de fazer esta inserção de maneira democrática.

No que se refere a questões de raça e etnia, este assunto deve ser amplamente disseminado na sala de aula de inglês do EFI. Isadora e Márcia são professoras, e Lilian é pedagoga, e por se enquadrarem na área da educação, possuem conhecimento sobre as leis que regem as normativas educacionais sobre os conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas. É o que se pode destacar da fala de Isadora, professora da escola onde atuamos.

Sim, acredito que é primordial, ainda mais esse ano, né, principalmente, o nosso calendário já foi alterado, né, no dia 20 de novembro já foi considerado mesmo e nós já trabalhamos isso no dia-a-dia mesmo, português e eu **acho interessantíssimo, inglês também continuar esse trabalho.** (l. 148-150).

Isadora não menciona a maneira como poderia ser feito um trabalho em sala de aula envolvendo o assunto raça e etnia, mas desperta aos professores de inglês uma possibilidade de organização curricular, não como uma lista de conteúdos de cada série, mas como abordagens diferenciadas para ensinar a língua inglesa com crianças.

As necessidades gloais, conforme apontadas pelo conceito de Robertson (1994, 1995), também são igualmente importantes, como observado na fala de Carlos, engenheiro agrônomo.

Então, professora, eu acho importantíssimo, né, eu penso o seguinte, **Ibiporã é um município muito agrícola, e é uma área agrícola também, né, e essas crianças logo logo vão ser adolescentes e vão trabalhar no mercado agrícola, também.** A agricultura tem muitos termos em inglês e está cada vez mais crescendo, então tem palavras, termos em inglês e então, pensando em jovens mais capacitados, então acredito que o inglês para essas crianças, **considerando que muitas são de área rural de Ibiporã, ajudaria numa fase aí jovem,** adolescente para elas estarem aprendendo mais, e até se inserindo mais no mercado da agricultura que hoje tá bem em inglês, assim, esse é o ponto, **não tão pra criança agora, mas pra ela um pouquinho maiorzinha,** jovem, adolescente, enquanto trabalha. (l. 246-253).

Embora o responsável legal aborde a necessidade de trabalhar o inglês desde a tenra idade, uma vez que o município de Ibiporã se faz essencialmente agrícola, ele pensa no aprendizado em longo prazo, para que a criança enquanto futuro adolescente utilize essa língua em suas atividades, mas não descarta a importância da língua no EFI. A realidade “no aqui e no agora” destacada pelo

Documento-base (**Quadro 1**) pode estar correlacionada à realidade agrícola do município em questão, da qual os alunos matriculados na instituição de ensino “Professor Carlos Augusto Guimarães” fazem parte.

O inglês, na visão dos participantes é uma língua franca global, pois remetem-na à ideia de universalidade, de língua internacional, tão necessária e requisitada atualmente. Embora sua visão esteja pautada no futurismo, em geral, a ideia da ludicidade é muito importante, ou igualmente importante à necessidade de se escrever nesta língua e entender de sua estrutura (teorias tradicionais).

Lilian – Então, de repente procurar uma música que está de acordo com o que você está ensinando, **acho que as duas coisas**, e de repente mandar atividade pra casa, tentar fazer uma coisa diferente, pra que eles aprendam mais. Eu concordo, não lembro quem que falou, escola particular com a pública, infelizmente, tem uma diferença, é..na escola particular, é cobrado, eu tenho o exemplo do meu filho mais velho, né, do Lucas, então, assim, eu vejo a cobrança, então a Lívia eu acho que poderia tá aprendendo mais, **então eu acho que o lúdico**, mandando pra casa pra poder tá aprendendo, cantando com a gente, elas chegam mais animadas em casa, e acho que ficaria melhor, **se mesclasse a matéria dada com o lúdico** (l.190-197).

Isadora – Sim, concordo, em haver **um equilíbrio na verdade, né, principalmente nas séries iniciais do fundamental, eles ainda precisam dessa base, da ludicidade pra se desenvolver**, mas em contrapartida, nas séries finais, a cobrança é maior e eu acho que exigiria melhores resultados né? (l.199-201).

Nos trechos anteriores, os quais revelam as vozes de Lilian e Isadora, é perceptível que ambas as responsáveis legais corroboram a ideia da mescla da ludicidade com o ensino de LI com crianças pequenas do EFI público, fator que vai ao encontro de uma das premissas do Documento-base (premissa da ludicidade) (Tonelli *et al.*, 2022). Além disso, a música possibilita experiências culturais por meio da língua, bem como leva à apreciação de costumes e valores de si e do outro, sensibiliza desde a infância para novas formas de funcionamento e uso das línguas inglesa e materna, os quais representam alguns dos objetivos do Documento-base.

Faz-se necessário recuperar as perguntas de pesquisa desta tese:

- a) Quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículos de inglês do ensino fundamental I público?
- b) Que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo?
- c) Como as visões dos responsáveis se relacionam com os currículos existentes e as

vozes da academia?

Com relação à primeira pergunta de pesquisa (a), e de acordo com os excertos expostos neste capítulo, e com base no **Quadro 4** (Representação do enfoque das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo), é possível afirmar que os discursos dos responsáveis legais se enquadram nas teorias do currículo, quando mencionam a questão do ensino e aprendizagem desde cedo para a criança ter melhores chances no futuro. Além disso, a questão de compreender a língua inglesa por ser uma língua franca global é para os responsáveis legais uma questão de poder. A questão das teorias pós-críticas se enquadra nos argumentos a favor de gênero, raça e etnia em sala de aula de inglês, além da questão da sexualidade.

A segunda questão (b) pode ser exemplificada com o argumento do responsável legal (Carlos) que menciona o fato de o município de Ibiporã ser densamente agrícola, e que o inglês inserido neste currículo global fortaleceria o público-alunado, enquanto criança e, principalmente, quando esta for adolescente, para servir de mão de obra técnica (possivelmente) na área em foco.

A terceira questão (c) se refere ao currículo que hoje temos na cidade de Ibiporã, o qual é orientado por meio do próprio sistema de apostilamento do município, licitado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Os responsáveis legais, ainda, se filiam fortemente à apostila e afirmam (aqueles que já tiveram contato com o material impresso) que a apostila traz uma parte lúdica, ao mesmo tempo que ela é definida como completa por eles. Assim sendo, mesmo que os participantes afirmem que é necessária sua contribuição com a escola, para a produção de um currículo que atenda suas necessidades, ainda estão atrelados a um material já finalizado e entregue aos alunos, embora este não tenha sido escolhido pelos professores de inglês.

Os responsáveis legais, em sua maioria, concordam que o ensino de LIC deva ocorrer desde cedo, a fim de garantir um futuro promissor para seus filhos, embora alguns também afirmem que esta língua é necessária para o dia a dia da criança, para que esta realize atividades que envolvam conhecer a língua, por meio de assuntos do cotidiano, do universo infantil. A premissa da ludicidade é consensual entre os participantes da pesquisa, os quais focam no ensino por meio de brincadeiras.

Sobre a organização curricular de língua inglesa para o EFI público, é possível afirmar que existe uma amálgama: no quesito “ensino de sexualidade”, por exemplo, um responsável legal concorda com a apresentação da temática de forma

cuidadosa, enquanto outros preferem que este assunto seja tratado em ambiente familiar – teorias tradicionais e pós-críticas se entrecruzam e é preciso ouvir e acolher as vozes dos pais, a fim de analisar de que forma podem contribuir para uma organização curricular em LI.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa possibilitam afirmar a tese de que as perspectivas dos responsáveis legais contribuem para uma organização curricular dos anos iniciais do EFI, a partir das teorias do currículo (Bobbitt, 1918; Giroux, 1983; Freira, 1970; Silva, 2010; Landulfo, 2022; Sacristán, 2013). Retomamos, portanto, a afirmação de Rajagopalan (2013), quando este menciona que não somente os especialistas da área da linguística aplicada devem participar da política, mas qualquer cidadão, pois este precisa ser ouvido, respeitado e consultado, independentemente do seu grau de escolaridade ou seu campo de atuação profissional. Na seguinte seção, discorreremos sobre as considerações finais desta tese.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção é voltada para as considerações finais desta tese. É importante recuperarmos o objetivo geral da pesquisa: a partir do Documento-base já apresentado no capítulo 1, seção 1.3.1 (Um documento orientador para o ensino de LIC não oficial), identificar possibilidades de organização curricular para o ensino de inglês para crianças com os responsáveis legais dos alunos matriculados na instituição de ensino “Professor Carlos Augusto Guimarães” na cidade de Ibiporã/PR, sob a perspectiva das teorias curriculares, bem como os objetivos específicos de analisar quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículos de inglês do EFI público, identificar que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo e comparar de que maneira as visões dos responsáveis legais se relacionam com os currículos existentes e as vozes da academia.

Para tanto, perseguimos as seguintes perguntas de pesquisa, baseadas nos objetivos específicos:

- a) Quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículo de inglês do EFI público?
- b) Que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo?
- c) Como as visões dos responsáveis legais se relacionam com os currículos existentes e as vozes da academia?

Os resultados desta pesquisa apontam que a maioria dos participantes é adepta à ideia de futurismo da língua (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020), a qual apregoa que o inglês trará sucesso no futuro, servirá para ingressar no mercado de trabalho e que está presente nos discursos neoliberais (Pessoa; Lucena, 2024; Egido; Tonelli; Costa, 2023), como aqueles presentes em escolas bilíngues. Inclusive, na época da inauguração da escola bilíngue⁷¹ em Ibiporã, em dezembro de 2021, muitos desejaram matricular seus filhos nela, segundo conversas com alguns responsáveis legais na época. Apesar da ideia de futurismo estar presente na mente, as famílias também concordam que o inglês é importante para o cotidiano das

⁷¹Disponível em: <https://www.facebook.com/tvcanal21hd/videos/escola-ivanildes-nalim-%C3%A9-escolhida-para-receber-ensino-bil%C3%ADngue-em-ibipor%C3%A3/329164502008281/>. Acesso em 01 nov. 2025.

crianças, o que permite afirmar que também se preocupam com a realidade no aqui e no agora de seus(uas) filhos(as).

No que se refere à primeira pergunta de pesquisa - Quais elementos revelam as visões dos responsáveis legais sobre currículo de inglês do EFI público? – os responsáveis legais estão fortemente atrelados à ideia de quanto mais cedo melhor, que representa a tendência dos países mencionados na seção 2 desta tese (Ssentanda; Ngwaru, 2019; Prah, 2012; Calderbank, 2013; Gordon; Harvey, 2019, para citar alguns), corroborando o pensamento de que a criança terá melhores chances futuras de empregabilidade. O inglês no currículo é uma língua necessária, especialmente porque possui o estatuto de língua franca global (Seidlhofer, 2001, 2011), fundamental para a comunicação ao redor do globo. Saber inglês é questão de poder (Phillipson, 1992). Os responsáveis legais também argumentam a favor de gênero, raça e etnia em sala de aula de inglês, além da temática sobre sexualidade.

Sobre a segunda questão - Que argumentos, se algum, são mobilizados para tais visões de currículo? – um dos responsáveis legais pertencente ao ramo agrícola (Carlos, engenheiro agrônomo) relata a importância de um currículo global voltado para questões relativas ao campo, a fim de formar a criança como um cidadão que pertencerá ao mercado de trabalho, exercendo sua função nesta área, com o auxílio da língua inglesa, a qual deve estar presente desde cedo para que a criança se familiarize e adquira o acesso ao ramo profissional agrícola.

A terceira questão - Como as visões dos responsáveis legais se relacionam com os currículos existentes e as vozes da academia? – refere-se ao currículo que atualmente faz parte da Secretaria Municipal de Educação de Iporã, o qual é orientado pelo sistema de apostilamento de ensino de Londrina/PR. Os responsáveis legais acreditam que a apostila é um material completo para o aluno, porém, acreditam que temáticas que atendam suas necessidades peculiares são bem-vindas dentro do currículo. Embora os responsáveis legais estejam atrelados ao material apostilado, afirmam que é necessária a sua participação junto ao (à) professor(a) de língua inglesa e à escola como um todo, a fim de contribuir na formação de um currículo que se faça adequado à comunidade escolar.

Esta pesquisa se justifica de maneira pessoal pela necessidade em expandir os conhecimentos acerca do ensino de LIC ao redor do mundo e no contexto brasileiro, foco desta tese, além de explorar as questões das teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. Como justificativa social, apresentamos a

necessidade de maior participação das famílias (Brossi, 2022) na vida escolar dos filhos, particularmente no que tange ao ensino de inglês em sala de aula com crianças, impactando na sociedade, conforme exposto por Rajagopalan (2013), devendo cada indivíduo ser consultado, ouvido e acolhido, independentemente de seu grau de instrução ou de seu ramo profissional. A lacuna de pesquisa preenchida, neste caso, foi incluir responsáveis legais de um total de 400 crianças matriculadas na instituição de ensino conforme mencionado, e ouvir suas vozes e dar-lhes importância, independentemente de seu nível instrucional, uma vez que Rajagopalan (2013) afirma ser necessário convidar a todos para participarem do debate sobre temas sociais.

Na seção 2 desta tese, discorreremos sobre o ensino de LIC ao redor do mundo e no contexto brasileiro, e é perceptível, por meio das leituras realizadas, que existem muitas iniciativas internacionais nesta área, e o Brasil também está ampliando este cenário. As ações globais interferem direta ou indiretamente nas propostas locais, trazendo o sentido de glocal (Robertson, 1995, 1995; Trivinho, 2022), o qual se refere à maneira como as comunidades locais se relacionam mediante a estrutura da globalização, e que está relacionado à modernidade.

O contexto da tese refere-se à glocalização, uma vez que o local sofre influência do global e vice-versa e o ensino de LIC enquanto uma LA aborda esta ideia. A concepção de LA traz à tona questões de respeito à cultura do outro, de se colocar no lugar no outro e de se sensibilizar mediante novas formas de uso da língua. O termo LA, conforme exposto no capítulo 1, é um termo guarda-chuva e traz a questão das particularidades do local mediante aspectos globais.

Na seção 3, trazemos o mapeamento de estudos internacionais e nacionais relativos ao ensino de LIC e a questão do currículo e concepções relacionadas às teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, e apostamos nesta última como proposta para o ensino de LIC em escolas públicas regulares de EFI. Sobre as pesquisas internacionais, é perceptível que existe a preocupação na qualidade profissional do professor que ministrará aulas de LIC, a qual é, em sua maioria, precária; existe também a preocupação com a questão dos multiletramentos e como abordá-lo com crianças pequenas. Com relação ao contexto nacional, são escassas as pesquisas que abordam o ensino de LIC e a questão do currículo de forma integrada, por esta razão foram recuperados poucos trabalhos na área.

Na seção 4, abordamos a metodologia de pesquisa da tese, e trazemos as seguintes subseções: a) questões éticas na pesquisa com seres

humanos, b) natureza da pesquisa, c) instrumentos e procedimentos de geração de dados (questionário, entrevista e grupo focal), d) contexto da pesquisa, e) participantes da pesquisa e f) procedimentos de análise dos dados.

A análise dos dados foi feita por meio da Análise de Conteúdo (AC), baseada em Bardin (1977, 2016), a qual prescreve algumas etapas a serem realizadas: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados e interpretações. Foram criados os quadros contendo as unidades de registro (termos mais utilizados oriundos das respostas do questionário, das transcrições das entrevistas e do grupo focal), as categorias iniciais, as categorias intermediárias e as categorias finais para cada instrumento de geração de dados. Essas categorias foram construídas por meio de agrupamentos dos termos e de seu teor, conforme exposto no capítulo 3, e, posteriormente, nas análises na seção 4.

Na seção 5, abordamos a análise dos dados desta tese, com base na AC (Bardin, 1977, 2016). Ao tratarmos das lacunas e avanços desta pesquisa, destacamos a necessidade de mais pesquisas sobre a temática língua inglesa e currículo de LI para crianças, a fim de avançar nos estudos sobre as teorias curriculares e de que maneira podem servir como apoio ao professor de LIC em sala de aula. Como avanços da pesquisa, enfatizamos a aproximação com as famílias das crianças que outrora não havia sido possível pelo contexto pandêmico em que vivíamos (Brossi, 2022). Esperamos que esta pesquisa sirva de base para tantas outras que serão feitas no âmbito da linguística aplicada, no que tange ao currículo de LI no EFI. Pretendemos aqui lançar mão de algumas percepções do decorrer deste trabalho que nos permitiram refletir sobre a forma como o ensino de LI acontece nos muros da escola pública no EFI.

O grupo de responsáveis legais participantes da pesquisa demonstrou caminhar na mesma perspectiva do Documento-base exposto (Quadro 1), mesmo não tendo acesso a ele, sendo analisado somente pela pesquisadora, principalmente no que concerne ao ensino de novas culturas, a premissa da ludicidade, a importância do inglês para a vida das crianças, apesar de a maioria acreditar que o inglês é uma porta de entrada para o mercado de trabalho (Pessoa; Lucena, 2024), importante para o futuro delas.

Os pontos que os responsáveis legais mencionaram relacionam-se a questões da realidade agropecuária da região de Ibiporã, por exemplo, e que o inglês pode contribuir para o desenvolvimento das crianças no que concerne à comunicação

em LI e o uso desta língua pelos pequenos aprendizes e pelos adolescentes que farão parte do mercado de trabalho. As temáticas sobre raça e etnia são desejáveis pelas famílias, porém, a temática sexualidade na sala de aula foi aceita por um número reduzido de responsáveis legais, devendo esta ser abordada com os alunos de forma mais cautelosa com o auxílio de toda a comunidade escolar.

Esta pesquisa, como qualquer outra, possui suas limitações. O questionário e a entrevista foram elaborados com algumas perguntas enviesadas, sugerindo que os responsáveis legais respondessem às questões, conforme orientação da pesquisadora. Outro fator também a ser considerado era o tempo que os responsáveis legais podiam despender para que a pesquisa fosse concretizada. Por esta razão, por exemplo, não foi elaborada uma pesquisa longitudinal e sim, mais pontual, o que poderia ter trazido outros resultados, outro viés para o estudo. Desta forma, pensamos em apresentar este estudo aos pais, por meio de uma reunião escolar, a fim de explicar como o trabalho foi feito e dialogar com eles. Pretendemos elaborar um currículo de acordo com os dados desta pesquisa, com o intuito de pôr em prática o que foi sugerido por eles, de acordo com o questionário, as entrevistas e o grupo focal.

Sugerimos como pesquisas futuras, a maior inserção de responsáveis legais das famílias para moldarem constantemente o currículo glocal dos alunos, a fim de que suas vozes sejam realmente concretizadas e modificadas conforme as necessidades da comunidade. Apostamos também em pesquisas que abordem o acompanhamento dos pais juntamente a seus filhos, no seu processo educativo, enquanto pequeno aprendiz de LI. Outra sugestão de pesquisa seria investigar como as crianças percebem e vivenciam o currículo de inglês glocal e analisar práticas pedagógicas a partir de registros infantis, por meio da perspectiva dos pequenos aprendizes.

O ensino de LIC cresce de forma exponencial mundialmente, e em território nacional, e é preciso compreender que espécie de currículo poderíamos desenvolver em sala de aula junto aos responsáveis legais, acolhendo suas vozes para refletir sobre sua visão e de que forma esta pode colaborar com o trabalho do professor, contribuindo para a organização curricular, que pode ser moldada conforme às necessidades locais de cada contexto.

REFERÊNCIAS

- AILA. Disponível em: <https://aila.info/>. Acesso em: 30 abr. 2023. Site.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007. 326p.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 1984. 202p.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979. 288p.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 288p.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; GONÇALVES, Margarida. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 11-26, 2001.
- ÁVILA, Paula Aparecida. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior**: um estudo de caso em um município do Paraná. 2019. 248f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- BALBINO, Thais Rossafa Tavares; MORAES, Isadora Teixeira. Letramento em avaliação em contexto de línguas para pais e responsáveis por crianças. **Revista X**, Curitiba, PR, v. 18, n. 1, p. 5-38, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BARROS, Arianne Ferreira. **A ausência de currículo para o ciclo de alfabetização**: percepções de professores de inglês da rede municipal de ensino de São Paulo. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BISOTTO, Maria Lúcia Striquer. **Compêndio histórico de Ibioporã**. Ibioporã: Fundação Cultural de Ibioporã, 2008. v.1. 435p.
- BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. Nova Iorque: CUP, 1918. 313p. Disponível em: <https://archive.org/details/curriculum008619mbp/page/n283/mode/2up>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- BORDINI, Marcella; GIMENEZ, Telma Nunes. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 1, n. 17, p. 10-43, 2014.
- BORTOLOTTI, Fernanda Seidel; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Teaching English to children up to the age of six: reports on South America and on Brazil. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 65-77, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro**

didático PNLD 2023: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2022.

Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/ManualdeEscolhadoPNLD2023Objeto4.pdf#:~:text=A%20escolha%20do%20PNLD%202023%20%E2%80%93%20Objeto,Gest%C3%A3o%20escolar%20com%20o%20tema%20%E2%80%93CAvalia%C3%A7%C3%B5es%20Educacionais%E2%80%9D>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 196 de 10 de outubro 1996.** Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 1996. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 28 abr. 2023.

BROSSI, Giuliana Castro. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública.** 2022. 327f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CALDERBANK, Tony. **How should Africa teach its multilingual children?**

Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-should-africa-teach-multilingual-children>. Acesso em: 03 fev. 2025.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: do conhecimento à política. *In*:

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede:** do conhecimento à Acção política. 2005. p. 17-30.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na linguística aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA:** Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, SP, v. 32, n. 2, p. 543-555, 2016.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil:

(re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan. /abr. 2019.

CHAGURI, Jonathas; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? *In*:

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças:** o ensino e a formação em foco. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 37-58.

CIRINO, Dayani Rita de Souza; DENARDI, Didie Ana Ceni. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/35703/26726>. Acesso em: 01 nov. 2025.

COCICOV, Jorge. **Imigração:** búlgaros e bessarabianos “romenos” Brasil-Uruguai. Ribeirão Preto: Editora Legis Summa, 2007. 725p.

COLE, Mikel. Translanguaging in every classroom. **Language Arts**, Washington, v. 96, n. 4, p. 244-249, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/348443409_Translanguaging_in_Every_Classroom. Acesso em: 28 maio 2025.

COSTA, Mariana Furio da. **Feminismos e a formação de professores de inglês com crianças**: uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente. 2022. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

DIVISÃO DE REFERÊNCIA (org.). **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**. Londrina: Sistema de Bibliotecas UEL, Universidade Estadual de Londrina, 2025. Apostila. Recurso digital.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

EGIDO, Alex Alves. **A-Z de metodologia em pesquisa**: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais. São Luís: EDUFMA, 2024. 191p.

EGIDO, Alex Alves; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; COSTA, Peter de. Rolling out the red carpet: a critique of neoliberal motivations orienting the promotion of public bilingual schools to young learners in Brazil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 23, n. 1, p. 1-17, 2023.

ESTUPIÑAN, Karen Tatiana Duran. Exploración de la enseñanza del inglés em Colombia: implicaciones históricas, teóricas y prácticas de su desarrollo. **Ciencia Latina – Revista Científica Multidisciplinar**, Ciudad de México, México, v. 8, n. 2, p. 4278-4298, 2024.

FERREIRA, Geralda dos Santos. Histórias sobre a prática de língua inglesa no ambiente online: a construção do currículo em um grupo do *Facebook*. **Revista Ciranda**, Montes Claros, MG, v. 4, n. 1, p. 107-124, 2020.

FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ensino de inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo de práxis emergentes. **Trama: Revista do Curso de Letras, Marechal Cândido Rondon**, PR, v. 17, n. 41, p. 150-161, 2021.

FOLEY, Andrew. **Mother tongue education in South Africa**. Disponível em: <http://teachenglishtoday.org/index.php/2010/06/page/2/?print=print-search>. Acesso em: 03 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 256p.

FUENTEALBA, Lidia Andrea; CARILLO, Miguel Friz; ROJAS, Valeria Sumonte; HENRÍQUEZ, Susan Sanhueza; RAMIREZ-MUÑOZ, Bruno. La enseñanza de lenguas em Chile: una mirada desde la planificación y política lingüística. **Estudios Filológicos**, Valdivia, Chile, CL, v. 68, p. 69-88, 2021.

GARCÍA, Ofelia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. In: MOHANTY, Ajit K.; PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove (ed.). **Multilingual education for social justice**: globalising the local. New Deli: Orient

BlackSwan, 2009. p. 140-58.

GARCIA, Ofelia; LIN, Angel Y. Translanguaging in bilingual education. *In*: GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel; MAY, Stephen. **Bilingual and multilingual education, encyclopedia of language and education**. Cham: Springer, 2018. DOI: 10.1007/978-3-319-02324-3_9-1

GIMENEZ, Telma Nunes. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍTLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. v. 1, p. 199-218.

GIMENEZ, Telma Nunes. Beyond communication: teaching English in the age of globalization. **Claritas**, São Paulo, SP, v. 13, p. 22-30, 2007.

GINI, Karen Mariette Piovezan. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná**. 2017. 192f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**. Subsídios. São Paulo: Cortez, 1983. 95p.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Ludmila Alessandra de Carvalho. **Currículo, globalização e indústria cultural: análise desse processo na sala de aula da disciplina inglês**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte, MG, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Nilzete Ferreira (org.). **Manual de normalização para trabalhos acadêmicos (ABNT): graduação e pós-graduação**. Manaus: Rede de Bibliotecas da UFRA (Redeteca), Universidade Federal Rural da Amazônia, 2024. 84f.

GORDON, Steven; HARVEY, Jaqueline. **South Africans prefer their children to be taught in English**. Disponível em: <https://theconversation.com/south-africans-prefer-their-children-to-be-taught-in-english-124304>. Acesso em: 03 fev. 2025.

GUIA curricular para a língua inglesa – Educação Infantil e Ensino Fundamental – subsídios para professores e gestores. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Recuso digital.

IBIPORÃ. (Município). Câmara Municipal. **História de Ibiporã**. Ibiporã: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: <https://www.cmibipora.pr.gov.br/imprensa/institucional/Historia/1/2025/89>. Acesso em: 10 ago. 2025.

JIANG, Haozhe. Teaching English to young learners in China and Ukraine. **Educational Challenges**, Ukraine, v. 27, n. 2, p. 16-28, 2022.

JIN, Lixian; CORTAZZI, Martin. Early English language learning in East Asia. *In*: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The routledge handbook of teaching English**

to young learners. Oxon: Routledge, 2019. p. 477-492.

JOHNSTONE, Richard. Languages policy and English for young learners in early education. *In*: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The routledge handbook of teaching English to young learners**. Oxon: Routledge, 2019. p. 13-29.

KACHRU, Braj B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry G. (ed.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: CUP, 1985. p. 11-30.

KASTER, Jaime dos Santos. **A fotografia na recuperação da história e preservação da memória: a ferrovia e a estação ferroviária de Ibiporã**. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; ROSA, Marina Márcia. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Cassilândia, MS, v. 1, n. 1, p. 7-20, 2020.

KIELING, Helena dos Santos; SELBACH, Helena Vitalina; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ensino de inglês como língua adicional para e com crianças: repensando a prática por meio da abordagem CLIL integrada à experiência de Dewey. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, MG, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2024.

KIM, Jeehee; CHOI, Tae-Hee. Enacted curriculum of private English Kindergartens in Korea: cases of three play-based English Kindergartens in Seoul. *In*: KHAN, Rubina; BASHIR, Ahmed; BASU, Bijoy L., UDDIN, Elias M. (ed.). **Local research and Glocal perspectives in English language teaching**. Singapore: Springer, 2022. p. 111-126. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-19-6458-9_8

KOMOROWSKA, Hanna; KRAJKA, Jaroslaw. Trends in European language education policy on teacher education: teaching foreign language to young learners. **Glottodidactica**, Poland, v. 51, n. 1, p. 27-44, 2024.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 5, p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **Tesol Quarterly**, Washington, US, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 121p.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 95-102.

LOPES, Lucas Rodrigues; PITOMBEIRA, Cátia Veneziano. A língua-cultura inglesa na esfera federal: currículo, reflexões teóricas e apontamentos docentes. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis, BA, v. 12, n. 1, p. 32-41, 2021.

MAGIOLO, Gabrielli Martins. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MELLO, Mariana Gomes Bento de. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MELLO, Mariana Gomes Bento de. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR**. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. **Autoetnografia, infâncias e decolonialidades em (trans)formação**. 2022. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MILLER, Inés K.; CUNHA, Maria Isabel A.; BEZERRA, Isabel Cristina R. Moraes; NÓBREGA, Adriana N.; EWALD, Clarissa X.; BRAGA, Walewska G. Teaching English to young learners: some reflective voices from Latin America. *In*: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The routledge handbook of teaching English to young learners**. Oxon: Routledge, 2019. p. 508-522.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279p.

MOODIE, Ian. Primary school English teacher education in South Korea. *In*: ZEIN, Subhan; BUTLER, Yuko Goto (ed.). **English for young learners in Asia: Challenges and directions for teacher education**. Nova Iorque: Routledge. 2023. p. 16 – 31.

MORGAN, David. **Focus groups as qualitative research**. London: Sage Publications, 1997. 80p.

NUGRAHA, Sidik Indra. The Language-in-Education Policy in South Africa: a gap between policy and efficacy. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, Dordrecht, The Netherlands v. 254, p. 568-572, 2019.

PAIVA, Adriana Borges de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; HILLESHEIM, Mara Cristina Piolla. Análise de conteúdo: uma técnica de pesquisa qualitativa. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 16-33, 2021.

PASSONI, Taisa Pinetti; AUDI, Luciana Cristina da Costa; D'ALMAS, Juliane; GAMERO, Raquel. Um olhar sobre currículo: ferramenta para empoderamento do professor. **Revista X**, Curitiba, PR, v. 1, p. 89-105, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. Oxon: Routledge, 2017.

PERES, Rafaeli Constantino Valêncio. **Projeto Londrina global: currículo e**

representações sociais dos professores de inglês para crianças. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PESSOA, Ana Paula Simões; LUCENA, Maria Inêz Probst. Entre palavras e mercado: tensionamento entre ideologias de linguagem em uma escola bilíngue português-inglês no sul do Brasil. *In*: ROHLING, Nívea (org.). **Ideologias linguísticas e (des)colonialidade da linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 188-211.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992. 365p

PINAR, William. **Understanding curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995. 1143p.

POKRIVČÁKOVÁ, Silvia. **Introducing English to very young learners I**. República Tcheca: Tomas Bata University Press, 2020. 74p. Recurso digital. ISBN 978-80-7454-962-5

POPKEWITZ, Thomas. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção. *In*: CATANI, Denice Barbara; GATTI, Décio (org.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDFU, 2015. p. 317-343.

PRAH, Kwesi Kwaa. The burden of English in Africa: from colonialism to neo-colonialism. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE, 5th, 2009, Gaborone, Botswana. **Keynote address presented [...]**. Gaborone: University of Botswana, 2009. Theme: Mapping Africa in the English-Speaking World. Recurso digital.

PRAH, Kwesi Kwaa. The language of development and the development of language in the contemporary Africa. **Applied Linguistics Review**, London, v. 3, p. 1-17, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de; LILLO-MARTIN, Diane. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, RJ, n. 55, p. 213-222, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Breve história da evolução do construto proficiência em línguas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 32, p. 27-44, 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Questionando os questionários: uma autoanálise. *In*: Chaguri, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.). **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: EDUEL, 2015. p. 259 - 290.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine; Silva, Kleber Aparecido; TÍLIO, Rogério; Rocha, Cláudia H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2013. v. 1, p. 19-42.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, DF, v. 13, p. 301- 334, 2021. DOI: 10.26512/rbla.v13i01.37207

REGO, Renato Leão; MENEGUETTI, Karin Schwabe. O território e a paisagem: a formação da rede de cidades do norte do Paraná e a construção da forma urbana. **Paisagem e ambiente**, São Paulo, SP, v. 1, n. 25, p. 37-53, 2008.

RIXON, Shelagh. Teaching English to young learners in Europe. *In*: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The routledge handbook of teaching English to young learners**. Oxon: Routledge, 2019. 493-507.

ROBERTSON, Roland. Globalisation or glocalisation? **Journal of International Communication**, Sydney, AU, v. 1, n. 1, p. 33-52, 1994.

ROBERTSON, Roland. Glocalization: time-space and homogeneity –heterogeneity. *In*: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott; ROBERTSON, Roland (ed.). **Global modernities**. London: Sage, 1995. p. 25–54.

ROCHA, Cláudia Hisldorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. **Anais do SETA**, Campina, SP, v. 2, p. 435-440, 2008.

ROCHA, Cláudia Hisldorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, SP, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que ela pode se tornar? **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, SP, v. 31, n. 1, p. 105-141, 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE – UFSC, 2011. 232p.

ROY-CAMPBELL, Zaline M. Teaching English as a ‘second language’ in Kenya and the United States: convergences and divergences. **Global Education Review**, New York, v. 2, n. 2, p. 84-97, 2014.

SABADIN, Marlene Neri. A inserção da língua adicional no ensino fundamental I. **Travessias**, Cascavel, PR, v. 17, n. 2, p. 1-16, 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. 542p.

SAGICA, Vanessa S. Multilinguismo indígena: línguas que transmitem saberes intergeracionais em prol da vida em plenitude. **Caderno de Letras**, Pelotas, RS, n. 49, p. 257-272, 2024.

SALLES, Michele Ribeiro; GIMENEZ, Telma Nunes. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. **Entretextos**, Londrina, v. 8, p. 150-160, 2008.

SANTOS, Leandra Inês S.; Tonelli, Juliana Reichert A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 28, n. 52, p. 233-259, set. /dez. 2021.

SAYERS, Judy; MARSCHALL, Gosia; PETERSSON, Jöran; ANDREWS, Paul. English and Swedish teachers' perspectives on the role of parents in year one children's learning of number: manifestations of culturally-conditioned norms. **Early Child Development and Care**, New York, v. 191, n. 5, p. 760–772, 2021.

SCAGLION, Luiz Fernando; ARAÚJO, Luciana Aparecida de; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. A inserção da língua inglesa no currículo das séries iniciais das escolas brasileiras. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, SP, v. 5, n. 2, p. 359-377, jul. /dez. 2019.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 36, p. 11-22, 2000.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico (org.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. v. 1, p. 125-172.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a língua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p.133-158, 2001.

SEIDLHOFER, Barbara. Of names and norms. **Wiener Linguistische Gazette (WLG)**, Viena, v. 92, p.4 1-45, 2022.

SEIDLHOFER, Barbara. Research perspectives on teaching English as a língua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Ed. OUP, 2011.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 216p.

SILVA, Diego Barbosa da. Política linguística na Oceania: nas fronteiras da colonização e da globalização. **Alfa**, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 317-417, 2019.

SILVA, Isabel Soares; VELOSO, Ana Luísa; KEATING, José Bernardo. Focus group: considerações teóricas e metodológicas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, PT, v. 26, p. 175-190, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A economia política do currículo oculto. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 94-112.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo

em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2006.

SSENTANDA, Medadi E.; NGWARU, Jacob Marriott. Early English language learning in Africa. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The routledge handbook of teaching English to young learners**. Oxon: Routledge, 2019. p. 461-476.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984. 320p.

STENHOUSE, Lawrence. La investigación del curriculum y el art del profesor. **Investigación en la Escuela**, Seville, Spain, n. 15, 1991. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8658>. Acesso em: 30 jan. 2025.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professores de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. 2017. 255f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TELES, Fabrícia Pereira. **O brincar na educação infantil com base em atividades sociais**: por um currículo não encapsulado. 2018. 216f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TIMBANE, Alexandre Antônio. Reflexões sobre a internacionalização da língua portuguesa nos países vizinhos dos PALOP. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 2, 171-186, 2022.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 62, p. 58-73, 2023.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Imigrantes na escola**: uma reflexão sobre políticas linguísticas e acolhimento da criança em idade escolar. Londrina: UEL, 2023. Curso de curta duração ministrado.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; AGUIAR, J. B. C.; NARDES, N. N. N.; SOUZA, C. O. E. **Português como língua de acolhimento com crianças migrantes internacionais. Anos iniciais**. Londrina: UEL, 2024. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Material Didático, v.1).

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; ÁVILA, Paula Aparecida. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, Curitiba, PR, v. 15, n. 5, p. 243-266, 2020.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BROSSI, Giuliana Castro; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: British Council, 2022. 40p.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CARVALHO, Ingrid. The younger, the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI**, Inhumas, Goiás, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lópes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan. /abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 01 nov. 2025.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; EGIDO, Alex Alves; MAGIOLO, Gabrielli Martins. Currículos que emanam das práticas: reflexões sobre educação linguística em inglês com crianças no Brasil. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, London, UK, v. 1, 21, n. 3, p. 318-340, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/15505170.2024.2382198>

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Ana Beatriz Maehashi. The use of the “game rules” textual genre in the English teaching for children. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, MT, v. 9, p. 16-35, 2016.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva; CORDEIRO, Areta Estefane Belo. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI**, Inhumas, Goiás, v. 9, n. 1, p. 124-141, 2014.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina. Crianças migrantes internacionais e o português como Língua de acolhimento: uma proposta de unidades temáticas multiculturais a partir de histórias infantis. **The ESpecialist**, São Paulo, SP, v. 45, p. 105-127, 2024.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Praxiologias colaborativas e o papel da universidadescola na formação de educadoras linguísticas com crianças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 3, p. 1-29, 2025.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina; SECCATO, Mariana Guedes. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, Cubatão, SP, v. 18, n. 29, 34-46, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47734/lm.v18i29.2051>

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina; ZAMBALDI, Ana Luiza. Letramento em avaliação na perspectiva da justiça social para educadores de português como língua de acolhimento com crianças migrantes internacionais. **Revista X**, Curitiba, PR, v. 19, p. 353-378, 2024.

TRAD, Leny A. Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões

baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas com saúde. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRIVINHO, Eugênio. O que é Glocal? Sistematização conceitual e novas considerações teóricas sobre a mais importante invenção tecnocultural da civilização mediática. **Matrizes**, São Paulo, SP, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2022.

TSHOTSHO, Baba Primrose. Mother tongue debate and language policy in South Africa. **International Journal of Humanities and Social Science**, Brooklyn, NY, v. 3, n. 13, p. 39-44, 2013.

VICENTIN, Karina Aparecida. **Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental público**: de representações de professores a políticas linguísticas. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, SP, Campinas, 2013.

VILLANI, Fábio Luiz. 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 Recorte**, Três Corações, MG, v. 10, n. 1, jan. /jun. 2013.

VIŠNJIĆ-JEVTIĆ, Adrijana. Parents' perspective on a children's learning. **Journal of Childhood, Education & Society**, Türkiye, v. 2, n. 2, p. 117–125, 2021.

WILLANS, Fiona. Teaching English to young learners across the Pacific. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The routledge handbook of teaching English to young learners**. Oxon: Routledge, 2019. p. 523-536.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Editora Contexto, 2019. 256p.

APÊNDICES

APÊNDICE A
TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE-ESCLARECIDO

Prezados ais e/ou responsáveis,

Esta pesquisa é sobre a “Coconstrução de um currículo de língua inglesa para o ensino fundamental I pautado em um documento-base considerando as necessidades glocais” e está sendo desenvolvida por mim, Marcella Bordini, do Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a orientação da Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

O objetivo deste estudo é construir junto aos pais/responsáveis um currículo de língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental I que atenda às necessidades glocais do contexto investigado. A finalidade deste trabalho é contribuir para uma reflexão acerca do que vem a ser currículo e desenhar um que atenda às necessidades dos alunos. Esta pesquisa será realizada no município de Ibiporã/Paraná/Brasil.

Solicitamos a sua colaboração para entrevistas e possíveis “rodas de conversa”, grupos focais, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Estudos da Linguagem e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. A coleta de dados perdurará por aproximadamente um ano.

Existe um desconforto e risco mínimo para que você, enquanto participante da pesquisa se submeta à coleta do material, mais especificamente, a exposição de suas opiniões e materiais utilizados. No entanto, ao autorizar o compartilhamento de tais dados – mantendo sempre suas identidades com padrões profissionais de sigilo – estes poderão contribuir significativamente não somente para esta pesquisa, como também para outras pesquisas que tratem da formação de professores de inglês para crianças. Caso ocorra algum desconforto, o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora, uma vez que a resolução 466/12 em seu item V.6 afirma: “O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa. Os resultados da pesquisa podem beneficiar os envolvidos com o ensino, especificamente os professores de língua inglesa, os quais lidam diretamente com esta disciplina. A pesquisa oferecerá aos envolvidos uma oportunidade de repensar o currículo pelas lentes de quem atua com a educação e com o ensino interdisciplinar.

A Carta Circular n. 1/2021 – CONEP/SECNS/MS prevê orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, visando preservar a proteção, a segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Declaro ainda que ao decidir participar da pesquisa, é garantida à você a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer de suas etapas, sem acarretar em qualquer ônus ou prejuízo.

Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo absoluto.**

Sobre os CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: Eu, _____ RG: _____

_____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora pesquisadora Marcella Bordini certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Sei que a pesquisadora não prevê despesas por parte dos participantes. Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, com a garantia do ressarcimento pela pesquisadora.

Assinatura da pesquisadora
responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Ibiporã, _____ de _____ de 2022

Assinatura do participante ou
responsável legal

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora no Telefone/WhatsApp: _____ ou para o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina-Endereço: CEP/UEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14.Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43- 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br

APÊNDICE B

Questionário semiestruturado destinado aos pais/responsáveis pelos alunos da instituição de ensino investigada (criado através da plataforma Google Forms, enviado via Whatsapp pelo grupo da escola municipal “Professor Carlos Augusto Guimarães”)

PERFIL PESSOAL DO(A) RESPONDENTE
1 . Qual é o seu nome/codigome? _____
2)Quanto ao sexo, como você se declara? ☐ feminino ☐ masculino ☐ prefiro não dizer
3)Qual é a sua idade? ☐ 18- 25 anos ☐ 26 - 30 anos ☐ 31 - 35 anos ☐ 36 - 40 anos ☐ 41 - 45 anos ☐ 46 - 50 anos ☐ 51 - 55 anos ☐ 56 - 60 anos ☐ acima de 60 anos
4)Qual é o trabalho você exerce? ☐ autônomo ☐ trabalhador com carteira assinada ☐ desempregado ☐ Outra _____
5)Qual é a renda familiar mensal? ☐ menos que um salário mínimo ☐ um salário mínimo e meio ☐ dois salários mínimos ☐ três salários mínimos ☐ mais que três salários mínimos
6)Quem contribui com a renda mensal da família? ☐ pai ☐ mãe ☐ pai e mãe juntos
SOBRE A LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DA CIDADE DE IBIPORÃ
7)Você sabia que o inglês é ensinado nas escolas públicas municipais de Ibiporã desde 2010? ☐ Sim ☐ Não
8)Sobre a importância do ensino de inglês nas escolas públicas municipais, você considera que: ☐ Não é importante ☐ É Importante ☐ É Muito importante
9) O seu(ua) filho(a) tem contato com o inglês fora da escola? ☐ Não tem contato

☐ Sim, por meio de rádio ☐ Sim, por meio da TV ☐ Sim, por meio da Internet ☐ Outros: _____
10) Caso queira, deixe um comentário sobre a sua resposta: _____
11) Na sua opinião, qual é a importância da língua inglesa para a vida do seu(ua) filho(a)? ☐ Pouco importante ☐ Importante ☐ Muito importante 12) Por favor, comente a sua resposta em relação ao item anterior: _____ _____
13) Na sua opinião, qual é a importância da língua inglesa para o futuro do seu(a) filho(a)? Por favor, comente a sua resposta: ☐ Pouco importante ☐ Importante ☐ Muito importante 14) Por favor, comente a sua resposta em relação ao item anterior: _____
15) O seu filho comenta sobre as aulas de inglês em casa? ☐ Nunca comenta ☐ Raramente comenta ☐ Comenta sempre que tem aulas ☐ Comenta sempre que aprende algo novo ☐ Comenta, pois tem interesse em conhecer outros países
16) Você conhece os conteúdos que seu(ua) filho(a) aprende nas aulas de inglês na escola? ☐ Não conheço ☐ Sim, mas não entendo porque não sei inglês ☐ Não conheço, porque não tenho tempo para acompanhar os conteúdos escolares ☐ Sim, conheço porque questiono o que ele está aprendendo de inglês na escola.
17) Se você respondeu “sim” na questão anterior, comente se você acha os conteúdos de inglês interessantes para o desenvolvimento de seu(a) filho(a). _____
18) Na sua opinião, quais assuntos poderiam ser abordados nas aulas de inglês? _____
19) Considerando a realidade agropecuária de nosso município, você acredita que aprender inglês desde cedo: ☐ Não é importante ☐ É pouco importante ☐ É Importante ☐ É muito importante 20) Por favor, comente a sua resposta na questão anterior.
21) Você poderia dispor de seu tempo (30 minutos no máximo) para uma entrevista sobre o ensino da língua inglesa para crianças? Em caso positivo, por favor, indique seu número de telefone/whatsapp, que entrarei em contato. ☐ Sim ☐ Não Fazer uma sessão de agradecimento pessoal (abrir sessão – obrigada por sua colaboração) _____

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada aos pais/responsáveis pelas crianças

ROTEIRO DE ENTREVISTA - Pais/Responsáveis pelas crianças da escola investigada

Nome: _____ Sugestão de codinome para identificação na pesquisa: _____ Formação: _____ Emprego: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Deseja receber devolutiva dos dados? () Sim () Não Em qual ano seu(s) filho(a)(s) está(ão) matriculado(s) nesta escola: _____ Outras informações que achar relevante: _____
--

Pesquisa: A coconstrução de um currículo de língua inglesa para os anos iniciais do EFI: Uma proposta pautada em um documento-base considerando as necessidades locais

Pesquisadora: Marcella Bordini

Roteiro de entrevista semiestruturada

Desde já agradeço por aceitar participar desta entrevista. Farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Vamos começar:

1 - Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?
2 - Quais conteúdos são ensinados ao seu(ua) filho(a), de acordo com ele/ela?
3 - Nesta cidade, utilizamos o material "Maxi" para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material? Por favor, comente.
4 - Os conteúdos que regem o ensino de inglês na nossa cidade são baseados na apostila do "Maxi". Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do material?
5 - Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas de nossa cidade? Comente.
6 - No Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais - algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública, desde criança?
7 - Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você, enquanto pai/responsável pelo seu(ua) filho(a) entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é?
8 - O currículo que temos na nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês, e sim baseado nos conteúdos da apostila Maxi. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades?

9 - As cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária “montam” suas próprias listas de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1. ano, são: cumprimentos, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais selvagens e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade de seu(u) filho(a)?

10 – Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

11- Conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto nos baseamos nos conteúdos da apostila “Maxi” de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila Maxi?

APÊNDICE D

Transcrição das 19 entrevistas realizadas com os pais/responsáveis pelos alunos da escola municipal Professor Carlos Augusto Guimarães

Transcrições dos áudios das entrevistas realizadas em agosto e setembro de 2023 com os pais/responsáveis pelas crianças:

Total de 19 entrevistas

Legenda:

P – Pesquisadora

O nome dos entrevistados é fictício, para manter o anonimato.

Entrevista 1- Anita, mãe do David e do Alyson:

P – Iniciando então a entrevista com a mãe Anita, mãe do David e do...Alyson. Então, o roteiro de entrevista semiestruturada. Então desde já agradeço por aceitar participar dessa entrevista. Fare algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Tá? Vamos começar. É..número 1: você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Anita – Sim, eles fala as palavra que eles aprende aqui, tudo certinho... O David, principalmente ele sabe as palavra tudo certinho, é uma bênção.

P – Aham. Sim... é...questão 2: quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ele ou ela? O que eles falam sobre os conteúdos?

Anita – Aprende número, aprende os animais, aprende a falar o nome da professora em inglês

P – Aham. Ok. Então, nessa cidade utilizamos o material Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês...é o Maxi, né? Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material? Por favor...é bom? Tem alguma coisa que você gostaria de falar sobre esse material? Você conseguiu ver o material de inglês dos alunos?

Anita – O de inglês...acho que o de inglês...o que vai mais...acho que é o...ai...

P – O da professora regente?

Anita – É...

P – Ah tá..

Ana Paula – O de inglês acho que eu não cheguei a ver em casa.

P – Aham.

Anita – Eu vi as folhinhas para trabalhinho...

P – Ah sim...mas a apostila de inglês você não conseguiu ver?

Anita – Acho que ainda não...se tiver uma apostila na...como ele está faltando muito...

P – É que a gente leva..quando tem prova, por exemplo, a avaliação, a gente manda a apostila na bolsa né, pro pai tá estudando, a mãe tá estudando em casa...

Anita – É...apesar que ele não gosta, diz que é só na escola..mas tá bom.

P – É?

Anita – É bem isso...é complicado aquele garoto...né?

P – É? Ai meu Deus...é..então vamo, lá! Quatro – os conteúdos que regem o inglês na nossa cidade são baseados na apostila Maxi. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do material? O que você acha que é um ponto forte e fraco?

Anita – Eu sou muito ruim nesses negócio, meu Deus...

P – O que você acha do material? O que é bom? O que é ruim? O que que poderia melhorar? O que eles falam do material, já que você não viu ele?

Anita – Eles gostam, eles gostam bastante, eles fala que aprende bastante do material,

P – Uhum. Sim...na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês nas escolas de nossa cidade? O que que eles deveriam aprender, ou poderiam aprender pro desenvolvimento deles?

Anita – Ai...acho que eles aprende tudo né? Pra mim...

P – Tem algum assunto que você acha que seria relevante, importante para eles aprenderem?

Anita – Ai, pra mim tá ótimo assim, do jeito que eles tão aprendendo.

P – É?

Anita – Eles fala tudo quanto é coisa de inglês, eu já não entendo é nada. Sabe mais coisa que eu...

P – Aham..ah OK, Ana Paula. A questão 6 – No Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não, por exemplo, em Ibiporã, implantou, mas tem outras cidades que não têm o inglês ainda do 1º ao 5º ano. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?

Anita – É bom que já fica esperto, né? Quando crescer já sabe falar...a gente aprendendo de mais velho, é mais complicado, que nem eu mesma que comecei a estudar à noite, fazer o EJA, foi bastante complicado, então as únicas coisas que às vezes eu sei falar é “love”...é pouco...eles já novo, não né? A cabecinha já é mais aberta né?

P – Sim, entendo. Ótimo. É...vamo lá! Na questão 7 – Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você enquanto pai/responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é?

Anita – É porque a maioria do serviço hoje quer saber né, se tem algum idioma, alguma coisa pra poder contratar...pra eles vai ser bom, que daí eles já vão aprendendo, já vai tá no currículo deles que eles sabe inglês, né?

P – Sim..e por exemplo, como isso vai...isso reflete em quem ele é? O David ou o Alyson? Como que esses conteúdos, esse currículo né..esses temas vão refletir...é...na identidade deles?

Anita – Ai, Marcella do céu...complicado pra mim...é bom que vai mostrar que eles aprenderam na

escola né? Vai...vão cada vez mais aprendendo mais, né?

P – Uhum...sim...agora a gente vai para a questão 8, então. É, Ana Paula. O currículo que temos na nossa cidade, então o currículo são..pode ser uma lista de conteúdos, ou os temas que são abordados na escola não foi criado pelos professores de inglês e sim, baseados no conteúdo, nos conteúdos da apostila Maxi. Você poderia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades? Como que a gente poderia fazer o inverso? Porque esse currículo foi colocado pra nós, né? A gente segue a apostila Maxi, os conteúdos da apostila Maxi. Como que a gente pode fazer o inverso?

Anita – É que antigamente quando eu estudava, era o professor que fazia as provinha, o professor que fazia tudo né? Hoje tá bem diferenciado com essa Maxi. Na minha época, nunca estudei com essa, era tudo os professor que elaborava né? Inglês...era tudo eles que elaborava, né? Bom, eu achava que era bem melhor que essa apostila, sei lá...no meu ver.

P – Você achava que era bem melhor que a apostila?

Anita – Era bem melhor, né?

P – Ah, tá. E assim, como que o professor pode então criar esse currículo assim, e as famílias, enfim...como que a gente pode talvez se juntar pra tá criando esse currículo? Esses temas que são colocados no inglês? Nas aulas de inglês...?

Anita –Ai, Marcella do céu...antigamente o pessoal pesquisava na internet, né...trabalhinho, tudo né...procurar né, o melhor...

P – Sim.

Anita – Pra que o aluno possa entender, né? 7

P – Sim, ok. A 9 – as cidades que possuem inglês para crianças em sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdos para professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo primeiro ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da casa, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho?

Anita – A identidade? Eles aprende bastante né? Falar os..falar os animais, falar o nome da professora, é bem interessante, que nem às vezes, ele fala “boa noite”, “obrigado” em inglês...a gente não sabe, aí eles falam..mãe, isso significa isso, isso significa aquilo, então, é bem interessante.

P – E como que esses temas podem contribuir para quem ele é?

Anita - Quem ele é...?

P – Pra formação dele, pra identidade dele enquanto pessoa, enquanto criança... como esses temas podem contribuir?

Anita – Ah, aí é que ajuda eles a escolher uma profissão, tudo, é isso aí...

P – OK. Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social? O que poderia ser abordado nas aulas de inglês, pra que ele se torne participativo, um cidadão (tosse), do mundo?

Anita – Bom, eles gostam bastante de fazer coisinhas diferente né? Eles são...eles gostam bastante de...por exemplo, o David, mesmo que tem, ele gosta bastante de coisa que interessa a ele, pintar, desenhar, essas coisas.

P – Uhum. Tá. É...Número 11 – é a última questão, tá? Conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês pra crianças. Não tem algo fixado, do governo, portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato, apesar que você não teve contato com a apostila. Você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila Maxi? Você acredita que a comunidade escolar...os pais, as mães, as crianças, os responsáveis, podem contribuir para a construção desse currículo, com os temas que podem ser trabalhados na escola?

Anita – É bom sempre estar instruindo a criança a pesquisar, né e tá?..Porque só na escola não dá pra aprender tudo. Então às vezes é muito pouco tempo. As crianças também tem que se interessar em casa, em pesquisar.

P – Aham. Mas assim, você acha que a participação da comunidade escolar, dos pais pra construir esse currículo de inglês, já que não existe esse currículo de inglês pronto...você acha que é importante a participação da comunidade na construção desse currículo?

Anita - Ah, é bom, né? Todo mundo se interagir, os pais, os professores, tudo, né? Se os pais não ligar, as crianças também não tão nem aí...

P – Se os pais não colaborarem, as crianças não se desenvolvem, né?

Anita - Os professores sempre tando junto, conversando e se interagindo um com o outro para poder ajudar o melhor para nossos filhos.

P – OK, Ana Paula. Deixa eu só finalizar aqui.

Entrevista 2 – Isadora, mãe do Davi

P – Vou começar a entrevista com a mãe Isadora, a mãe do Davi...é...desde já agradeço por aceitar participar desta entrevista, farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Vamos começar! OK? Número 1 – Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Isadora – Eu sabia, ele gosta bastante das aulas de inglês...é...e ele usa bastante o vocabulário aprendido.

P – Uhum. É...número 2 – Quais conteúdos são ensinados ao seu filho, de acordo com ele/ela...no caso ele né, o Davi?

Isadora - Aham...é...ele aprende animais, frutas, cores, alimentos...o que vem à mente são esses...

P – Aham.

Isadora – To lembrando das tarefas de casa...

P – OK. Nessa cidade, utilizamos o material Maxi para ensino das disciplinas gerais e também para o ensino de inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material? Por favor, fale alguma...o que que você acha do material?

Isadora – Eu acho que o material é bom, tá bem de acordo com cada etapa.

P – De inglês também?

Isadora – Sim, ahm.

P – OK. É...os conteúdos que regem o inglês em nossa cidade são baseados na apostila Maxi. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do material? Quais são os pontos fortes do material Maxi e os pontos fracos?

Isadora – Eu acho que é um material bom, até além, acima do que o aluno consegue atingir, que daí esse que é ponto fraco, né? Que às vezes vai um pouco além do que aquela criança naquela idade consegue...então tem algumas que conseguem...e a gente vê que outras precisaria ser mais...

P – Talvez mais simples?

Isadora – É...

P – Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas escolas de nossa cidade?

Isadora – Eu acho que eles devia ter mais diálogo.

P – Mais diálogo? Conversação?

Isadora – É. Pra aprender a pronúncia, não tanto a parte escrita, mas a parte de diálogo.

P – Uhum. Tá. É...a questão 6 – No Brasil o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais. Algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não. Então, tem cidades que têm inglês e outras que não. Por exemplo, Cambé não tem inglês. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública, desde criança?

Isadora – Eu acho importante, porque se muitos alunos não ter esse contato na escola, dificilmente vai ter em outro lugar.

P – Uhum.

Isadora – E o inglês acaba sendo necessário pra tudo né?

P – Aham.

Isadora – Tem às vezes alguma coisa que vai mexendo no computador, se ele não tem uma noção básica do inglês ele não vai conseguir desenvolver aquilo. E talvez tenha esse contato só na escola, não vai poder pagar um curso fora, entendeu? Então, eu acho bem importante.

P – Uhum. Ok, entendo. A questão 7 – Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você, enquanto pai/responsável pelo seu filho, entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é?

Isadora – Não entendi essa parte da pergunta...

P – Então, o currículo ele...ele contribui para quem nós somos, ele representa a nossa identidade.

Isadora – Aham.

P – Como você pai/responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês isto reflete em quem ele é, na formação dele, na identidade dele, como que esse conteúdo reflete nisso?

Isadora – Ah, sim. Eu acredito que ajuda ele no desenvolvimento maior, sabe, no desenvolvimento mais pleno, que nem no caso o Davi ele ama inglês, ele quer comunicar com a gente em inglês, eu acho que, por exemplo, lá na frente, numa graduação, se ele já tem esse básico desde pequeno já tem esse contato, eu acredito que vai ser bem mais fácil no futuro.

P – OK.

Isadora – Então, eu acho que vai ajudar bastante.

P – OK. A questão 8 – O currículo que temos na nossa cidade não foi criado pelos professores de

inglês, e sim, baseados nos conteúdos da apostila Maxi. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades?

Isadora – Essa pergunta eu acho que não vou saber responder.

P – Por exemplo, como que a gente poderia criar nosso currículo? Porque o currículo que a gente tem é baseado na apostila do Maxi, nos conteúdos da apostila. Como que a gente pode fazer o inverso?

Isadora – Mas você acha que foge do que vocês pensam que...

P – Bom, não sei assim...

Isadora – Porque ele segue a BNCC, não segue?

P – Então, ele segue a BNCC, mas na BNCC a gente não tem os conteúdos de inglês para o ensino fundamental I.

Isadora – Hum...

P – Então a gente se baseia nos conteúdos do fundamental, do infantil né? Mas não pé voltado para o inglês na BNCC. A gente não tem é...um documento pautado na língua inglesa, pro ensino da língua inglesa, entendeu? Então como que a gente poderia fazer esse inverso? Porque a gente recebe esse currículo, né...a gente recebe esses conteúdos da apostila Maxi e a gente...é...a gente somente recebe e a gente tem que aplicar esse conteúdo. Como que a gente poderia fazer o inverso, um caminho inverso?

Isadora – Eu acho então que poderia usar esse material como apoio...

P – Aham..

Isadora – E vocês prepararem algo além, de acordo com o que seria mais adequado para cada faixa etária.

P – Uhum. Tá. OK. A questão 9 – As cidades que possuem inglês para crianças em sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdo, para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo primeiro ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho? Como que esses temas podem contribuir para a formação dele, para a identidade dele no caso?

Isadora – Eu acho que alguns temas aí acaba fugindo da realidade do aluno, né? Porque, por exemplo, zoológico, não é uma coisa que tem na cidade. Então acaba ficando uma coisa meio solta pra criança.

P – Não tem na cidade de Ibiporã, né?

Isadora – É...em Ibiporã, né?

P – Aham.

Isadora – Talvez seria mais relevante assuntos que é mais do cotidiano deles né? Que eles conseguiriam chegar em casa e pronunciar também com a família.

P – Aham. OK. Questão 10 – Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

Isadora – Eu acho que talvez, conforme vai aumentando a série, inserindo alguns termos mais técnicos que talvez eles usariam ali em alguma...como que eu posso dizer, por exemplo, em alguma pesquisa que às vezes vai fazer e aí surge um termo que precisa, em algum manual que vai fazer uma leitura, aí tem alguma coisa que precisa compreender, mais essa parte técnica?

P – Sim.

Isadora – Que talvez conforme eles vão crescendo num quinto ano que depois vai para um sexto, eles conseguem ter um norte melhor.

P – Sim. OK. E a questão 11, a última questão da nossa entrevista – conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês, que não seja apenas baseado na apostila Maxi?

Isadora – Ah, eu acredito que sim. Sempre é necessário uma contribuição além.

P – Uhum.

Isadora – Eu acho que nunca pode ficar engessado ali em uma coisa só, sabe? Precisa sempre ter um complemento.

P – Então a comunidade escolar, então auxiliaria nesta construção desse currículo, pois na verdade não existe um currículo pronto do governo.

Isadora – É...eu acredito que sempre toda contribuição é válida.

P – Uhum.

Isadora – Até porque conversando a gente chega em algo que vai atingir melhor esse aluno.

P – OK. Então muito obrigada pela participação Isadora, então encerramos a nossa entrevista.

Isadora – Obrigado.

Entrevista 3 – Lilian, mãe da Lívia

P – Então, agora estou aqui à tarde com a mãe Lilian, né, que é a mãe da Lívia. Então, desde já agradeço por aceitar participar desta entrevista Lilian. Farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Ok? Então vamos começar. Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Lilian – Então, a Lívia comenta bastante sobre as aulas de inglês e é uma coisa que ela gosta. Ela até pediu pra mim tá colocando ela em escolas fora da escola que ela gosta. É uma língua que ela tem vontade de aprender.

P – Uhum.

Lilian – Então, acho muito importante.

P – OK. Quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ela, no caso a Lívia?

Lilian – Ela gosta...ela aprendeu as cores, os números, aí ela..ela tem sede de aprender a conversar no inglês. Aí eu falei pra ela que tem etapas a ser passado até ela chegar nessa conversa, na fala.

P – Conversação?

Lilian – Completa.

P – Uhum, ok. Então nessa cidade (Ibiporã), nós utilizamos o material Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material?

Lilian – Tive sim a oportunidade de tá verificando e pude fazer a comparação já com o de outras escolas particulares, onde eu trabalhei já e a gente..todo mundo fala, a educação pública é diferenciada da particular. Mentira. Graças a Deus com essa nova apostila, podemos falar que está igual, não tem diferença, às vezes um grau a mais, um grau a menos, mas isso também..o aluno busca recuperar. O material tá ótimo.

P – Uhum. Você poderia falar um pouco sobre os pontos fortes e fracos do material? Algum ponto fraco que você encontrou no material...? Pontos fortes...

Lilian – Eu acho que ele poderia ser mais instigante pra criança.

P – Uhum.

Lilian – Mais figuras, é...mostrando mais coisas pra eles, mas instigando eles a procurar fora daquilo ali, fora daquele material, procurar em outros meios.

P – Aham, algo extra assim pra eles..ah tá...É..na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês nas escolas de nossa cidade?

Lilian – Eu acredito que...com as séries iniciais seria ótimo né a numeração, as pronúncias falando inglês, é..a conversação dentro de sala de aula entre os amigos, ao receber o professor, já falar..responder o professor em inglês, então acho que essa troca de informações, trocas de aula...é ótimo para isso acontecer.

P – Uhum. OK. No Brasil o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades implantam a língua né, na sua carga horária e outras não. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?

Lilian – Eu acredito que a vantagem seja que lá no futuro, a hora que eles entrarem no ensino médio, ou fundamental II, eles não vão ter aquela dificuldade, não vai ser uma coisa obscura pra eles, não vai ser uma coisa absurda, como que eu vou responder isso em inglês? Não..porque eles já têm uma base. É igual...

P – Uma bagagem..

Lilian – Isso, porque ele já vem desde pequeno ensinando isso. Então, eles vão chegar lá sem nenhum medo de enfrentar.

P – Ah, OK. É...Lilian, segundo pesquisadores o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você, enquanto pai/responsável pelo seu..pela sua filha entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é?

Lilian – É...eu acredito que se ele aprende inglês, o futuro dele vai ser melhor. Ele não vai ter uma dificuldade de encontrar um emprego aonde precisa ter no currículo o inglês, porque ela já teve. Então, é o que eu falei lá. Ela tem que ser estimulante. Isso daqui é só uma base. Logicamente, ela vai ter que correr atrás se ela quiser se aprofundar no inglês. Mas, já começando desde pequeno a instigar, eles vão chegar a hora que for pro mercado de trabalho tá capacitados.

P – Sim, e como isso reflete em quem ele é? Na identidade dele? No jeito dele, de lidar com as coisas...?

Lilian – Vai ser bem mais fácil ele lidar...vamo supor que aconteça na escola um intercâmbio...

P – Uhum.

Lilian – Ele vai saber se comunicar com um amigo, por quê? Porque ele já teve essa bagagem né, lá atrás. Então isso é bom pra ele, porque num decorrer do momento, ele precisar se comunicar, ele tem essa comunicação já fluente pra ele.

P – Sim. O currículo que temos na nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês, e sim, baseados nos conteúdos da apostila Maxi. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo, para atender as nossas necessidades? Como que a gente poderia criar o nosso currículo? Porque na verdade ele foi algo colocado pra nós, veio da apostila. Como que a gente pode fazer o caminho inverso, nós mesmos criarmos?

Lilian – Eu acho assim, que o professor dentro da sala de aula ele vai saber, é..quais são as dificuldades dos alunos e em cima disso trabalhar. A apostila, ela tem uma bagagem. A gente dentro da sala de aula, a gente consegue percebe onde o aluno tem mais dificuldade, e aí o professor consegue abranger maior esse conteúdo, melhor esse conteúdo, e aí tirar qualquer dificuldade, qualquer problema que a criança esteja passando, pra conseguir adquirir esse conteúdo.

P – Sim. A próxima né? As cidades que possuem inglês para criança na sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdos, para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo primeiro ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho?

Lilian – (Em silêncio).

P – Difícil? (Risos)

Lilian – Um pouco, é...

P – Como que ele cria a identidade, o jeito dele de lidar com as coisas, a formação dele enquanto criança, né?

Lilian – É...ele vai saber...se a professora chegar em casa..é..na sala, e perguntar alguma coisa, ele vai conseguir e é a questão da educação, então, desde pequenininho, é a mesma coisa da gente ensinar a ter as obrigações, os deveres, é o inglês...você ensinando desde pequenininho, ele vai caminhando ali junto. Então, a partir da hora que você consegue desde pequenininho, desde o primeiro ano, você vai construir uma linha...e essa linha, ela vai crescendo...então, ela é igual eu falei...ela é importante desde pequenininho mesmo, pra eles poderem chegar e ah, olha, isso aqui eu aprendi de lá atrás tia, ah, oh...ô tia isso aqui a gente vai aprender quando? É a tal da estimulação pra criança...

P – Uhum.

Lilian – Então acho que contribui muito pra criança, principalmente você saber um “bom dia”, um “boa tarde”, dar o alimento, ah, olha, passar num outdoor e ver “oh, mãe, aquilo ali significa isso”, a percepção visual totalmente deles.

P – OK. Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

Lilian – Eu acho que nós poderíamos trazer um pouquinho sobre como é a vida lá fora, nos países que já falam a língua inglesa, que a gente percebe a questão de educação, é totalmente diferente da educação do Brasil. A..os..as características deles são diferentes, o modo como eles se portam em relação aos preconceitos, a..vamo abranger o preconceito ali, seja ele intelectual, ou físico, eles são, é..são entre aspas “treinados” a serem cidadãos perfeitos. A gente nunca, ah, nós não conseguimos ver muitas questões de racismo que nem nós estamos vendo ultimamente no Brasil. A gente não vê tanto isso lá fora. Então, acredito que, se a gente pudesse fazer essa transição entre o mundo exterior, lá fora, em comparação ao Brasil, eu acho que nós poderíamos ter uma...ampla visão pra essas crianças...e que estaria mudando o jeito deles pensar, o jeito deles verem as coisas lá fora.

P – OK. Então, conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto, nos baseamos nos conteúdo da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês, que não seja apenas baseado na apostila Maxi? Então, os pais, colaborando na construção desse currículo, pra atender as necessidades locais, no caso locais, como que seria isso, na sua opinião?

Lilian – Olha, eu como pai, sou leiga em inglês. Se eu pudesse era uma matéria que eu pulava, porque eu tenho dificuldade nisso. Isso é uma coisa de mim. Eu acho que com..se a gente...os professores de inglês, tudo..é igual eu falei...eu acho que eles que teriam que montar esse currículo pra escola, porque eles estão vivendo com as crianças, eles estão vendo como que tá acontecendo. A criança pode vim de casa, “oh, meu pai perguntou isso”, então vamo abranger isso, vamo trabalhar isso dentro da sala. Então eu acredito que...eu acredito que seria a melhor coisa se acontecer. A comunidade entre si, escola versus a família, trabalhar em conjunto pra poder ta melhorando cada vez mais a educação.

P – Então, a comunidade escolar, ela pode sim ajudar nessa construção do currículo?

Lilian – Sim, pode. Ela...é um dever nosso, como pais estar sempre participando da escola.

P – OK. Muito obrigada Lilian, vamos encerrar então a entrevista. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Lilian – Não.

P – Não? Então tá bom.

Entrevista 4 – Silvia, mãe do Pedro

P – Estou agora com a Silvia, mãe do Pedro e nós vamos iniciar a...a entrevista. Então a pesquisa se chama “A co-construção de um currículo de língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental I – uma proposta pautada em um documento-base considerando as necessidades locais”, então as necessidades dos estudantes né? Então, desde já agradeço participar dessa entrevista, farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente, ok? Então, vamos começar. Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Silvia – Então, eu já sabia que tinha aula de inglês...ele comenta muito, ele fala que aprendeu, é..as palavras, e eu acho muito importante pra escola.

P – Pra escola...aham. Quais conteúdos são ensinados ao seu filho, de acordo com ele? O que que ele aprende na escola? O que ele fala pra você?

Silvia – Ah...cores, né...o nome dos animais, né...e ele fala também que ele quer aprender assim, ele tem vontade de ir pra outro país, então...ele aprende essas coisas assim, tem mais...ele deseja aprender também o nome de lá onde que fica, fica no país...os nome de lanche, nome de carro, essas coisas assim, ele fala, comenta.

P – OK. Em Ibiporã, né nessa cidade, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve alguma oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material? O material do Maxi de inglês...você já teve contato com esse material?

Silvia – Eu não cheguei ainda a ver a apostila...

P- Nem quando ele leva pra casa na semana de avaliação?

Silvia – Não, não cheguei a ver.

P – Então, sobre os pontos fortes e fracos do material você não saberia dizer?

Silvia – Não.

P – Tá. Na sua opinião, quais temas deveriam ou poderiam ser abordados nas aulas de inglês nas escolas de nossa cidade? Que temas que os alunos poderiam aprender que seria importante, na sua visão?

Silvia – Eu acho que sim, eu acho que pode aprender o...o nome dos bichinho, né? Também, o nome do..do alimento, é...também, o número que é bem, também, é bem importante, é assim também...eu não sou muito inglês, mas pra eles que tão começando a aprender, isso é importante né?

P – Aham. Sim. Silvana, no Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, não é obrigatório ainda, só a partir do 6º ano, tá? Algumas cidades implantam a língua inglesa na sua carga horária e outras não. Por exemplo, tem inglês em Ibiporã, tem inglês em Rolândia, não tem inglês em Cambé e não tem inglês em Londrina, por exemplo. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública, desde criança?

Silvia – É importante, né? Que aí eles vão aprendendo desde pequeno, né? Pra eles depois precisar quando eles tão grande, aí não sofrer né, as consequências, então é muito importante que eles aprendam desde pequenininho, né?

P – Aham, sim. Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Então os conteúdos que a gente aprende e tal. Né? Como você, enquanto pai ou responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês isso vai refletir, vai mostrar quem ele é? Como que isso acontece assim...quando ele aprende inglês, como que isso reflete em quem ele é? No que ele pode vir a ser, assim...

Silvia – Ah, ele..ele vai sentir-se importante, por exemplo, assim, um dia futuramente, num país exterior que precisa o inglês, ele não vai sofrer tanto né? Então, eu acho que ele começa já pensar isso já né?

P – Ah, entendi. Ah, ok. É...outra pergunta, faltam mais quatro perguntas tá, só um minutinho Silvana. É...o currículo que temos na nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês, e sim, baseados nos conteúdos da apostila Maxi. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atendermos as nossas necessidades? Porque assim, o currículo de inglês que a gente tem, ele não foi elaborado pelos professores, ele segue o conteúdo da apostila. Como que a gente pode fazer o inverso? Estar produzindo o nosso próprio conteúdo? Junto com a comunidade escolar? Só os professores... como que você acha que isso poderia funcionar?

Silvia – Ah, eu acho que também podia também com a comunidade também escolar né? Eles vão falar o que necessita né? O mais importante né? Pra aprender. Porque na apostila pode ser que não tenha tanto conteúdo como eles podem criar né...a atividade escolar.

P – Aham. Obrigada Silvana. É...a próxima, as cidades que possuem inglês para crianças na sua carga

horária, montam as listas de conteúdos para os professores seguirem, que eu já falei né? Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são: saudações, ou cumprimentos né? (Bom dia, boa tarde), membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho? Como que esses temas podem contribuir para a identidade deles, pra pra..é...entender né, como eles são, pra identidade deles, né, no caso.

Silvia – Ah, é importante, né, que eles podem aprender futuramente o nome do pai, da mãe, né, do irmão, da família, né, também, eu acho que é importante.

P – Eles podem relacionar ao contexto deles, por exemplo?

Silvia – Como assim?

P – À vida deles, ao meio ambiente deles, que eles vivem, então, eles aprendem o inglês na escola e isso vai refletir em quem ele é, como criança...

Silvia – Futuramente, né, por exemplo, a aula assim de informática tem bastante coisa de inglês, é importante também um cursinho que ele fazer, futuramente, que ele já vai, já vai aprendendo né?

P – Aham, sim, Silvana, obrigada. Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social? O que que você acha? Quais temas a gente poderia colocar nas aulas de inglês para que ele se tornasse um cidadão do mundo, participasse de tudo, tivesse uma vida social mais ativa, né, pudesse participar...que conteúdos você acredita que seriam necessários?

Silvia – Ah, eu acho que assim que é bom ensinar assim como na profissão deles, por exemplo, num meio ambiente, assim, futuramente assim um professor futuro, futuro professor, ou então um médico, sobre as doenças, essas coisas assim, né?

P – Seria importante...é, o Pedro falou que você gostaria que ele fizesse Pedagogia...

Silvia – Isso.

P – Ele falou que é o sonho seu pra ele. Ah, eu achei tão bonitinho, ele falou, aí eu falei assim: “Nossa que legal, Pedro!”, achei super legal, sabe? É bom que você vai incentivá-lo, né?

Silvia – Aí você pode também dar aula, né, ensinar outras crianças, que eu gosto, amo criança, né? Então, ele tá mãe: “Você tem tudo pra ser professora”...mas o futuro não quis assim...

P – Você trabalha com o que Silvana?

Silvia – Eu trabalhava auxiliar de costura. Mas, como eu fiquei grávida dele mesmo achei por bem cuidar da própria casa e da família, né?

P – É tá certo. Última pergunta, Silvana. Conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças. Então, não tem um currículo pronto, igual pro 6º, 7º, 8º e 9º ano, né? Pra crianças, não tem um currículo pronto ainda. Então, a gente se baseia nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês tiveram contato, você falou que você teve pouco contato com a apostila, né?

Silvia – A única coisa que eu vi na apostila do Maxi é o negócio da família, vô, vó, mãe, pai, irmão, tinha uma atividade aí ele quis eu ajudasse ele.

P – Ah, entendi.

Silvia – Aí, eu acabei olhando, né? Mas, daí ele fica envolvido com as coisa dele, aí eu acabei nem olhando a apostila na semana da avaliação, de inglês, aí acabei não olhando.

P – Na sua opinião, Silvana, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi? O que que você acha? Que a comunidade escolar poderia contribuir?

Silvia – Sim, eu acho que a comunidade poderia contribuir, porque aí ajuda mais as crianças a desenvolver né? Por exemplo, assim, traduzir uma redação, né, ou um texto, alguma coisa assim, né? Aí, eles não sofrem tanto, né? Se precisar fazer um concurso futuramente...

P – Sim.

Silvia – É...ajuda bastante né?

P – Por exemplo, o vestibular?

Silvia – Sim, o vestibular, que aí não sofre tanto né, porque aí fala “ah, eu não estudei isso”...traduzir uma redação, uma coisa assim.

P – OK. Silvia, você gostaria de colocar mais alguma coisa com relação às perguntas?

Silvia – Não, tranquilo.

P – Ah, então tá bom Silvia. Agora eu vou finalizar aqui a entrevista...só finalizar...muito obrigada pela participação.

Silvia – Aham, nada.

- 481
482 **P** – Então, vamos iniciar agora a entrevista com a Rosely, a mãe do Paulo. Então, desde já agradeço
483 por participar da entrevista, farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me
484 responder com as ideias que vêm a sua mente. Vamos começar! Você sabia que seu filho tem aulas
485 de inglês na escola? O que é comentado em casa?
- 486 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje
487 mamãe, eu aprendi tal coisa..aí eu falo, ah, você aprendeu? E como que fala? Ele repete o que ele
488 falou né, dentro da sala de aula e repete pra gente, ou então assim, sem ele falar o que ele disse, o
489 que ele aprendeu de novo, a gente pergunta, o que você aprendeu hoje, sabe? Então, assim, eu acho
490 interessante a gente tá participando da vida do filho, do que ele aprendeu no dia-a-dia.
- 491 **P** – Sim, sim...Muito importante. É...quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ele?
- 492 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Na
493 questão do inglês?
- 494 **P** – Do inglês.
- 495 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje –
496 Assim, quais que eles...
- 497 **P** – Que ele aprende, que ele comenta em casa...
- 498 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Ah
499 sim, o que a gente..o pouco de conhecimento que eu tenho do inglês, ele tá aprendendo o básico, tipo,
500 pai, mãe em inglês, bom dia, boa tarde, essas coisas...né? Então, assim, são as iniciais, mesmo do
501 inglês.
- 502 **P** – Sim.
- 503 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje –
504 Então, se eles falam dentro da sala de aula, se eles tem essa conversação..
- 505 **P** – Eles falam um pouco.
- 506 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje –
507 Eles falam? Então, eu acho interessante eles comecem, porque nessa idade que eles estão agora...o
508 aprendizado deles é mais fácil do que a gente como mãe que já é velha aprender...a minha dificuldade
509 é na pronúncia.
- 510 **P** – Aham.
- 511 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje –
512 Sabe, às vezes a escrita ou até assim, você lê...eu acho mais fácil, mas no meu caso, a pronúncia do
513 inglês eu acho difícil.
- 514 **P** – Aham, sim. É...Em Ibiporã, né, nessa cidade utilizamos o material Maxi para o ensino das disciplinas
515 gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo
516 Maxi? O que você acha desse material?
- 517 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Ah,
518 eu não...eu não tenho esse conhecimento da apostila.
- 519 **P** – Você não conhece a apostila de inglês?
- 520 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje –
521 Não conheço.
- 522 **P** – Então, você não pode nem falar sobre os pontos fracos e fortes da apostila?
- 523 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje –
524 Não, não posso falar. Sobre o material estudado, não.
- 525 **P** – E quando vai pra casa a apostila pra ele estudar? Pra avaliação. Você não teve acesso?
- 526 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Foi
527 pouco, muito pouco.
- 528 **P** – Mas você conseguiu folhear o livro?
- 529 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje –
530 É...você sentar e dar...sabe eu não posso falar nem que sim, nem que não...porque não foi assim
531 aquela questão de você fazer revisão, olha isso, ah legal, isso é importante.
- 532 **P** – Sim. Deixa eu ver aqui. Os conteúdos que regem o inglês na nossa cidade são baseados na apostila
533 Maxi. Ah, bom esse aqui a gente já passou né? Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados
534 nas aulas de inglês das escolas de nossa cidade?
- 535 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – De
536 inglês?
- 537 **P** – É...que temas poderiam ser abordados na sua opinião?
- 538 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Ah,
539 não sei..a conversação?
- 540 **P** – Talvez a conversação?

- 541 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – A
 542 conversação, tipo o diálogo mesmo entre os alunos, né? Ou de repente até eles fazerem o trabalho pra
 543 fazer a conversação em casa, né? De repente, não, sei, uma pesquisa, talvez seria interessante pra
 544 gente interagir com eles, na conversação em casa.
- 545 **P** – Ah, entendi.
- 546 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – A
 547 família, né, no caso...
- 548 **P** – Sim. No Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades implantam
 549 a língua na sua carga horária e outras não. Por exemplo, tem inglês em Ibiporã e inglês em Rolândia,
 550 mas não tem inglês em Cambé e não tem inglês em Londrina. Então, cada cidade implanta o inglês de
 551 acordo com a sua necessidade, tem cidades que ofertam e tem cidades que não. Na sua opinião, quais
 552 são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?
- 553 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Ah,
 554 eu acho que o inglês hoje é fundamental, eu acho que deveria ter em todas as escolas, primeiro porque
 555 assim, hoje em dia o campo de trabalho tá muito concorrido, então, assim, eu acho assim, de pequeno
 556 mesmo que você aprende alguma coisa mesmo e tem facilidade em falar o inglês.
- 557 **P** – Aham.
- 558 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Eu
 559 penso comigo, é...porque assim, eu fiz o inglês, mas assim, igual eu te falei...eu tinha muita dificuldade
 560 na fala e tenho até hoje.
- 561 **P** – Aham...a pronúncia..
- 562 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – A
 563 pronúncia. Por isso que eu falo, a gente tem que aprender enquanto tá pequeno, porque daí você já
 564 vai convivendo, você já vai aprendendo...sabe que começa do mais fácil de vai dificultando, né?
- 565 **P** – Aham.
- 566 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje –
 567 Então, assim, eu acho que é muito importante o inglês em todas as fases mesmo, desde lá de
 568 bebezinho até pra toda vida, porque ó..primeiro que hoje o mercado de trabalho tá concorrido, né?
 569 Então, e assim, até no seu trabalho, você tem que ter o inglês, porque ele faz parte do seu dia-a-dia,
 570 pelo menos é o que eu vejo lá onde eu tô. Então isso...o inglês é muito importante.
- 571 **P** – Aham, é...questão 7: segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa
 572 quem nós somos. Como você enquanto pai, responsável pelo seu filho entende que quando ele
 573 aprende um conteúdo de inglês, isso vai refletir em quem ele é? Como que isso reflete em quem o
 574 Paulo é? Por exemplo, os conteúdos que ele aprende de inglês...
- 575 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Em
 576 quem...
- 577 **P** – É..
- 578 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Eu
 579 acho que ele vai se espelhar na professora.
- 580 **P** – Vai se espelhar na professora?
- 581 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje –
 582 Vai. Eu acho que daí, ele vai se espelhar na professora, a forma como foi ensinado, ele vai passar pra
 583 gente e de repente se a gente falar alguma coisa errada ele vai corrigir.
- 584 **P** – Ah, então, ele vai se espelhar na professora, no que ela ensina na sala?
- 585 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – No
 586 que ela ensina na sala de aula. E isso ele passa pra irmã, ou pra pai, mãe...então acho que o professor
 587 é o...é o...
- 588 **P** – O modelo?
- 589 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – O
 590 modelo, né...porque é ali que ele vai aprender, não vou falar a educação e questão de respeito, mas
 591 de ensino.
- 592 **P** – Ok Rose, tô passando um pouquinho mais pra frente, tem só mais quatro perguntas, tá? O currículo
 593 que temos na nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês e sim, baseado nos conteúdos
 594 da apostila Maxi. Então a gente não teve um currículo que foi criado pelos professores, as temáticas
 595 que a gente ia trabalhar, então a gente segue a apostila do Maxi, os conteúdos que estão na apostila.
 596 Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio
 597 currículo para atender as nossas necessidades? Como que a gente poderia produzir esse currículo,
 598 essas temáticas, enfim, para atender as necessidades da nossa sala, da nossa comunidade?
- 599 **Rosely** – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Ah,
 600 esse daí, eu já não sei te falar, porque não tenho, assim, não sei se vocês se juntam com...porque eu

acho que o professor de inglês tem só você aqui na cidade? Ou não? Tem outros?

P – Não, tem mais. Acho que 25, acho.

Rosely – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Ah, não sei se a vivência de outro, a experiência de outras regiões, não sei se ajudaria...tipo, experiência de professores de fora. É tipo, fazer uma reunião pedagógica que vocês chamam, troca de experiência...isso é bom, isso não é... não sei...

P – Talvez por esse caminho?

Rosely – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Talvez por esse caminho.

P – Aham, ok. As cidades que possuem inglês em sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdos, para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho? Na sua opinião...como esses temas eles contribuem para a criação da identidade do Paulo, enquanto criança e talvez um adulto no futuro, né? Como que esses temas podem colaborar?

Rosely – Ah, esse daí, eu acho que vai ser na parte da...é porque...é igual eu te falei, tem que ser na parte da conversação que vai ajudar, que vai contribuir para ele, a gente sabe que são de palavrinhas em palavrinhas que ele vai construindo a fala né? E o diálogo também, pra poder conversar, então o caminho tá certo...começa de pouquinho em pouquinho e a cada ano vai evoluindo e construindo mais, criando mais, não criando né? Aumentando o vocabulário das crianças.

P – E você acha que esses temas são relevantes para o 1º ano?

Rosely – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – São.

P – Pra ele se familiarizar com o tema, a temática, pra se desenvolver...

Rosely – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – É uma coisa que...bom dia, boa tarde, essas coisas a gente usa todos os dias, entendeu? E pai e mãe também...mãe mais ainda (risos).

P – Aham.

Rose - E os demais membros da família, irmã, irmão, vô...essas coisas, os animais, que tá em contato ali todos os dias...então esse daí eu acho que é muito importante.

P – Obrigada Rose...é...na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo, participativo da vida social?

Rosely – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Ah, os temas, eu acho que o que a gente vê hoje em dia que são: política, né? E...eu acho que de tudo, no modo geral...tudo que a gente vive hoje no português, vamos jogar para o inglês.

P – Sim, entendi. É...conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Então, como o inglês é obrigatório só a partir do 6º ano no Brasil, ele não é obrigatório no ensino fundamental I nos anos iniciais, né? Por isso que algumas cidades implantam e outras não. Então, na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês, que não seja apenas baseado na apostila do Maxi?

Rosely – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Sim, eu acredito que isso...que deve fazer parte sim, do currículo, da escola, desde a fase inicial até a fase final, e sempre né...e continuar o inglês pra toda a vida.

P – Você acredita que a comunidade escolar pode auxiliar nessa construção desse currículo de inglês?

Rosely – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Pode. Eu acredito que pode.

P – Os pais, os familiares...

Rosely – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Eu acredito que sim.

P – E como isso poderia ser feito?

Rosely – O Paulo...ele comenta quando ele aprende coisas novas na escola..aí ele fala...ah, hoje – Ah...eu acho que em reunião com os pais, mostrando o trabalho de vocês, explicando... a necessidade do inglês hoje, na vida do filho, então, eu acho que o inglês hoje é tudo...é como se fosse o português, a matemática...então eu acho que é muito importante.

P – Sim...então muito obrigada, Rosely, vamos finalizar a nossa entrevista.

Entrevista 6 – Janete, mãe da Gabrielly, do Miguel Rodrigues, do Pablo e do Ryan.

P – Então agora estou com a Janete, mãe da Gabrielly, do Miguel Rodrigues, do Pablo e do Ryan. Então, desde já, eu agradeço por participar dessa entrevista, farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Vamos começar. Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Janete – Ah, eu sei desde quando eles começou que já tem e eles gostam bastante, eles chegam sempre quando tem aula de inglês, sempre chegam comentando.

P – Ah, sim. É...quais conteúdos são ensinados aos seus filhos, de acordo com eles?

Janete – As cores, números, ah, os meses, dias assim...é os que eles mais comentam.

P – Uhum. É..em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material? Já viu o material do Maxi de inglês?

Janete – Ah, já vi a apostila.

P – O que que você acha do material? Quais seriam os pontos fortes e fracos do material?

Janete – É um material bom, mas ainda tem algumas atividades ali que tinha que explicar um pouquinho mais.

P – Aham. Você acha um pouco mais difícil?

Janete – É, um pouco mais complicado de fazer.

P – Você acha que deveria ser mais básico para o aluno entender melhor?

Janete – É...

P – Ah, entendi...mais algum comentário sobre o material?

Janete – Não.

P – Tá...é...na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês nas escolas de nossa cidade?

Janete – Ah, acho que seria mais sobre o cotidiano assim, as coisas que vêm acontecendo também, seria importante pra eles aprender inglês também.

P – Hum..então, o que tá acontecendo atualmente e junto com o inglês?

Janete – Isso.

P – Ah, entendi. É...no Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, por exemplo, tem cidades que têm inglês, como Ibiporã e Rolândia, por exemplo, e tem cidades, por exemplo, Cambé e Londrina, que não têm, tá? Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?

Janete – Ah, é importante, porque eles começa a aprender desde pequeno, se deixar mais pra frente fica mais complicado pra eles. Começando desde o 1º ano, fica mais fácil pra eles entender a matéria.

P – Sim. Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você enquanto pai/responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês isto vai refletir em quem ele é? Como esses conteúdos de inglês refletem, por exemplo, em quem o Ryan é...a Gabrielly é...as crianças? Como que esses conteúdos refletem, fazem parte da vida deles...no caso, refletir em quem eles são?

Janete – Ah, assim, eu acho que pra eles, é bom assim desde pequeno, porque quando eles tiverem maior, eles vão precisar bastante do inglês, né? Então, se eles receberem uma oportunidade de uma bolsa de estudos fora, eles já vão saber como lidar, já vão saber falar outras línguas.

P – Aham, sim. Ok. Vamos para a oitava questão, são 11 questões tá, Jennifer? É rapidinho. Então, oitava questão. O currículo que temos na nossa cidade, aqui em Ibiporã, não foi criado pelos professores de inglês e sim baseado nos conteúdos da apostila Maxi. Então, a gente pega a apostila Maxi de inglês, vê os conteúdos que têm e a gente ensina esses conteúdos, a gente não tem um currículo pronto, que o professor daqui de Ibiporã fez. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades? Como que a gente poderia produzir esse currículo de inglês, talvez esses conteúdos pra atender as nossas necessidades, sem utilizar algo que já vem pronto da apostila?

Janete – Ah, aí já não sei responder, é meio complicado, mas...

P – Qual é a sua opinião?

Janete – Aproveitar algumas horinhas vagas pra tentar fazer, né? Porque ali, o professor que tá dando a aula que sabe o jeito que o aluno é.

P – Aham.

Janete – Aí seria melhor até se o professor conseguisse montar um e passar para os alunos.

P – Aham, entendi. Ó...as cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdos, para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas pra serem trabalhados pelo 1º ano são: o que que eles aprendem no 1º ano né...saudações, que são

cumprimentos, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como...na sua opinião, né...como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho? Sobre o que ele é...como esses temas ajudam ele a ser quem ele é?

Janete – Bom, ali já ajuda bastante ali, no que ele tá aprendendo, ele vai saber mais as coisas, vamo supor assim, ele vai aprendendo a falar a família dele, dele mesmo assim, às vezes, a cor, o sexo, tudo assim, né? Já vai ajudando ele bastante, desde o 1º ano.

P – Ai, tendo contato com esses conteúdos já vai ajudar ele no ambiente em que ele vive?

Janete – Sim. O Miguel mesmo que tá no 1º ano ele chega em casa depois da aula de inglês, ele vai contando o que ele aprendeu, aí ele fala, ai mãe, “menino” é “boy”, a cor, a cor do cabelo dele, tudo assim, ele já vai se referindo, falando em inglês.

P – Aham, sim.

Janete – Ok. É...questão 10: na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social? Que temas que seriam interessantes para ele se tornar um cidadão do mundo e participar das coisas, participar da vida social...?

Janete – Ah...a política seria bom também aprender um pouco, pra hora que tiver grande já entender, deixa eu ver, ah, relações assim entre as pessoas também...

P – Que tipo de relações?

Janete – Ah, é...não fazer não..cometer aqueles bullying, né?

P – Ah, sim.

Janete – A tratar a pessoa igual, aceitar o jeito que a pessoa é, e explicar desde pequenininho ali, na matéria de inglês também seria bom..

P – Pra trabalhar a questão de racismo, preconceito...

Janete – Aham.

P – Todas essas questões, né?

J Janete – Aham.

P – Entendi. É...então, conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Você falou que teve algum contato com a apostila, né?

Janete – Aham.

P – Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês, que não seja apenas baseado na apostila Maxi?

Janete – É bastante importante.

P – Que a família participe dessa criação desse currículo, que fale quais são as necessidades dessas crianças, o que que você acha?

Janete – É importante sim, porque a família tem que tá presente na vida escolar da criança, aí juntar a família com o professor e conversar, vai ser melhor para a criança aprender, não pegar só o que vem ali na apostila para ensinar.

P – Então, os pais poderiam ajudar na questão do que é necessário aprender, quais são as necessidades da comunidade...

Janete – Aham.

P – Conversa com o professor talvez, para criar um currículo, uma lista de conteúdos, enfim, um currículo mesmo que atenda as nossas necessidades, né?

Janete – Isso.

P – OK. Mais alguma questão, Janete?

Janete – Não.

P – Então, a gente vai finalizar a entrevista por hoje, muito obrigada.

Entrevista 7 - Marco Aurélio, pai do Kayo Winícius

P - Então, agora estou aqui com Marco Aurélio, pai do Kayo Winícius do 2º ano, e desde já Marco Aurélio eu agradeço por participar dessa entrevista. Farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Ok? Vamos começar! Você sabia que o Kayo tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Marco Aurélio – Sim, sabia que ele tem aula...toda vez que ele tem aula, eu pergunto que que ele aprendeu e ele fala o conteúdo que foi passado na aula.

P – Uhum. Sim. Quais conteúdos são ensinados ao Kayo, de acordo com ele?

- 781 **Marco Aurélio** – É...os números, as cores, ah...ai meu deus, esqueci o nome agora...os cômodos da
 782 casa, o nome dos animais...
- 783 **P** – Sim...
- 784 **Marco Aurélio** – É...ai meu deus tinha uma coisa que agora eu não me lembro...mas, é basicamente
 785 isso, os cômodos, as cores, o nome dos animais, números...hum, acho que é isso mesmo.
- 786 **P** – É isso mesmo? Tá. Aqui em Ibiporã, Marco Aurélio, nós utilizamos o material do Maxi para o ensino
 787 das disciplinas gerais (matemática, português, ciências, história, geografia) e também do inglês. Você
 788 já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse
 789 material?
- 790 **Marco Aurélio** – Sim, sempre que a apostila vai pra casa a gente dá uma olhada pra ver o que que é
 791 que ele tá fazendo, como ele tá se saindo, e o conteúdo é muito bom.
- 792 **P** – Sim.
- 793 **Marco Aurélio** – Uma apostila completa né, tem bastante coisa...
- 794 **P** – A parte de inglês você chegou a ver?
- 795 **Marco Aurélio** – Sim.
- 796 **P** – E o que você acha...quais seriam os pontos fortes e fracos desse material?
- 797 **Marco Aurélio** – É...os pontos fortes é que pela idade dele de já tá aprendendo, porque quando eu
 798 tinha aula de inglês assim era uma vez no mês e eu não aprendia nada assim, era pouquíssimas coisas.
 799 Hoje ele com 8 anos ele sabe muito mais do que eu quando estudava na 5ª, 6ª série. Eu achei ela...tem
 800 bastante coisa assim, eu acho que é até um pouquinho bem puxado...
- 801 **P** – Uhum...
- 802 **Marco Aurélio** – ...mas é o conteúdo muito bom, eu acredito que é bem completa.
- 803 **P** – Sim, obrigada Marco Aurélio. É...os conteúdos que regem o inglês na nossa cidade são baseados
 804 na apostila Maxi...bom essa aqui a gente já fez tá...na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados
 805 nas aulas de inglês das escolas da nossa cidade? Que temas poderiam ser abordados, assim...?
- 806 **Marco Aurélio** – Menina do céu...
- 807 **P** – Na sua ideia...sua opinião...
- 808 **Marco Aurélio** – ah...dá uma pausinha aí pra eu pensar...
- 809 **P** – Não, pode pensar, pode...
- 810 **Marco Aurélio** – (risos)...
- 811 **P** – O que você acha que poderia ser trabalhado nas aulas de inglês, para o desenvolvimento da
 812 criança...enfim...
- 813 **Marco Aurélio** – menina do céu...meu deus...
- 814 **P** – Não saberia dizer?
- 815 **Marco Aurélio** – Não sei...eu ajudei a minha esposa a responder essa, e agora fugiu da mente...
- 816 **P** – Aham...
- 817 **Marco Aurélio** – meu pai eterno.
- 818 **P** – É a sua opinião, entendeu...não tem uma resposta certa ou errada...
- 819 **Marco Aurélio** – É que fugiu da minha cabeça agora...eu ajudei a minha esposa a responder essa...
- 820 **P** – Aham...
- 821 **Marco Aurélio** – E agora eu esqueci o que que foi que a gente respondeu...
- 822 **P** – Sim...que temas então deveriam ser abordados, ou poderiam ser abordados nas aulas de inglês
 823 das escolas da nossa cidade?
- 824 **Marco Aurélio** – Temas assim em relação...
- 825 **P** – Temas, temáticas...conteúdos...de inglês que poderiam ser abordados nas aulas... na sua opinião...
- 826 **Marco Aurélio** – Tem que colocar os temas que as crianças gostam assim, né?
- 827 **P** – Aham.
- 828 **Marco Aurélio** – Que nem o Kayo, ele gosta bastante de futebol..
- 829 **P** – Aham...esportes...
- 830 **Marco Aurélio** – Isso, esportes...é...fazer meio que uma pesquisa assim, o que as crianças meio que
 831 gostam de fazer...que parece que chama mais atenção, né...e fazer meio que uma brincadeira, eles
 832 aprendem mais assim, o Kayo mesmo é bem competitivo, então quando faz uma competiçãozinha
 833 assim, eu acredito que esportes, futebol, todas essas brincadeiras que as crianças gostam, eu acho
 834 que seria um tema muito bacana...
- 835 **P** – Um tema relevante pra eles...aham...ok, Marco Aurélio. No Brasil, o ensino de inglês para crianças
 836 não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades implantam a língua inglesa na sua carga horária
 837 e outras não. Então, por exemplo, a gente tem inglês em Ibiporã e a gente tem inglês em Rolândia,
 838 mas a gente não tem inglês em Cambé e não temos inglês em Londrina. Então, cada cidade implanta
 839 de acordo com a sua necessidade, ou do que eles preferem, né? Na sua opinião, quais são as
 840 vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?

841 **Marco Aurélio** – As vantagens é que aprende já desde o começo, né, como eu disse, quando eu
 842 estudava era uma vez no mês assim que tinha, duas vezes no mês...eu acredito que seja bem
 843 importante, a gente até queria ter condições de colocar ele numa escolinha particular, que nem eu..eu
 844 estudei Medicina Veterinária e quando eu vou buscar vaga nessa área, o inglês geralmente é muito
 845 importante.

846 **P** – Sim, ou inglês ou espanhol, né...sim, ok. É...Marco Aurélio, segundo pesquisadores, o currículo é
 847 a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você enquanto pai/responsável pelo
 848 seu filho, né, entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês isto vai refletir em quem ele
 849 é? Por exemplo, ele aprendeu um conteúdo, isso reflete de alguma forma em quem ele é...na identidade
 850 dele...como que você vê essa questão...como você acha que esses conteúdos vão afetá-lo?

851 **Marco Aurélio** – Eu acho que afeta de uma forma positiva, como é...é sempre eu que venho buscar
 852 ele e toda vez eu pergunto o que que ele aprendeu, ele sai sempre bem feliz mesmo que ele aprendeu
 853 só o nome de uma cor, aí ele já fica todo eufórico, bem feliz, toda vez que ele aprende uma coisa nova.
 854 Então eu acredito que isso afeta ele de uma forma positiva, nesse sentido, ele sempre tá querendo
 855 buscar mais, aprender mais, ele aprendeu uma coisa essa semana, ele fica mais eufórico na próxima.
 856 Aí, todas vez que a gente pergunta, ele já fica todo feliz, quer contar tudo o que foi passado na sala, o
 857 que ele aprendeu...

858 **P** – Ah, ótimo Marco Aurélio. Aí faltam mais 4 perguntinhas tá? É...o currículo que temos na nossa
 859 cidade não foi criado pelos professores de inglês, então a gente segue a apostila do Maxi, os conteúdos
 860 da apostila do Maxi. É...você saberia dizer, como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja,
 861 produzimos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades? Porque o que a gente
 862 tem é um currículo dado pra nós já pronto. Como que a gente poderia produzir o nosso próprio currículo,
 863 assim...pra ta ensinando os alunos em inglês? Como que os professores poderiam fazer isso?

864 **Marco Aurélio** – Eu acho que poderia ser igual...o dos temas que interessam mais às crianças, que
 865 chamam mais a atenção deles.

866 **P** – Aham.

867 **Marco Aurélio** – Um filme, desenho, esportes que eles gostam de praticar, dessa forma ficaria mais
 868 fácil que chama mais a atenção.

869 **P** - Se eu perguntar pras crianças quais são as coisas que eles gostam, ver as reais necessidades deles,
 870 pra poder tá produzindo esse currículo?

871 **Marco Aurélio** – Sim.

872 **P** – Ah, entendi. A questão 9, Marco Aurélio, é o seguinte, as cidades que possuem inglês para crianças
 873 na sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdos para os professores seguirem. Em
 874 Ibioporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são: 1º ano era o que o Kayo estava
 875 o ano passado, né? É...saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas
 876 geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões.
 877 Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho, do seu irmão? Como
 878 esses temas podem influenciar a identidade dele, em quem ele é? Essas temáticas do 1º ano que ele
 879 aprendeu, por exemplo...

880 **Marco Aurélio** – É que são coisas assim do dia-a-dia, né, os animais, os cômodos da casa, saudação...

881 **P** – Aham...

882 **Marco Aurélio** – Ai, meu deus..lá vou eu me embananar de novo...(risos)...

883 **P** – Não, pode falar, fique à vontade...

884 **Marco Aurélio** – Faz a pergunta, eu acho que eu não entendi...

885 **P** – Os temas que são trabalhados são saudações, membros da família, alimentos do café da manhã,
 886 formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e
 887 profissões. Como, né, de que maneira esses temas podem contribuir para a criação da identidade do
 888 Kayo? No caso..

889 **Marco Aurélio** – Ai, meu deus do céu....

890 **P** – Como eles podem influenciar na identidade dele, enquanto criança, e futuramente como um adulto?

891 **Marco Aurélio** – Futuramente como um adulto, ficaria para o currículo dele, né? Saudações são coisas
 892 importantes que a gente faz no dia-a-dia, então é bem importante, e os cômodos da casa, os animais
 893 também faz parte disso, né?

894 **P** – Aham.

895 **Marco Aurélio** – Eu acho que é bem interessante já aprender desde pequeno pra quando tiver adulto
 896 já ter ali pelo menos uma base e encaminhado pra alguma coisa né? Já tá encaminhando ali, né...?

897 **P** – Sim. É...na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu
 898 filho, no caso o seu irmão, se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social? Que temas
 899 que podem ajuda-lo a ser um cidadão do mundo e participar da vida social, no caso...? Que temas que
 900 seriam relevantes pra ele?

Marco Aurélio – É..os temas relevantes em relação ao mundo seria o clima, as notícias, né, tipo, política não vai interferir em quase nada né?

P – Você acha que a política não interfere pra criança?

Marco Aurélio – Assim, eles não entendem, né? Interfere a política, o clima, eu acho que o que tá acontecendo na atualidade...

P – Coisas atuais, assim, da atualidade?

Marco Aurélio – Isso.

P – OK. Conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças. Então, não tem algo pronto vindo do governo federal, então são as próprias escolas que montam seus currículos, no caso de Ibiporã, a gente segue a apostila do Maxi, né? Portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi?

Marco Aurélio – Sim, é importante, porque aí não fica só naquilo que tá passado ali, né, que...a comunidade, no caso, os pais, ajudariam, incentivam, não é só aquilo que a criança aprende no livro, chegando em casa também é bom conversar, e também os pais conversar com os professores sobre as dúvidas..

P – Sim.

Marco Aurélio – É importante.

P – Então, você acredita que a comunidade escolar ela pode sim construir um currículo junto com os professores, pra estar encaminhando esse currículo para os alunos?

Marco Aurélio – Sim. Não ser só o que tá passado na apostila, né?

P – Aham, então, algo extra né?

Marco Aurélio – Sim, algo a mais.

P – OK. Então, muito obrigada Marco Aurélio.

Entrevista 8 – Márcia, mãe do Sebastian

P - Então, agora à tarde estamos com a Márcia, que é mãe do Sebastian que tá no 2º ano. Então, desde já Márcia, agradeço por participar dessa entrevista, farei algumas perguntas sobre a língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua cabeça, a sua mente. Então, vamos começar! É..você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Márcia – Sim, eu sabia, e quando ele aprende alguma coisa legal, que ele gosta, ele sempre comenta. Daí, outro dia ele comentou que ele conseguiu traduzir o comando do exercício pra professora. Aí, falei: “Nossa filho, que legal! Como que você conseguiu fazer isso? Aí ele falou: “ah, eu vi lá e li”. Mas, como que você aprendeu? Foi as aulas? Ele disse que também, que ele assiste os vídeos dele no youtube e depois quando ele tem dúvidas ele pesquisa no Google Tradutor e pergunta para professora dele também.

P – Aham. Ah, ok. É...quais conteúdos são ensinados ao seu filho, de acordo com ele?

Márcia – É...cores, é...e o que mais? Cumprimentos, saudações, números, ele fica repetindo em casa.

P – Pra ele memorizar?

Márcia – Isso. Ele sabe, você pergunta, ele sabe.

P – Sim, ele sabe. Ele é muito bom. É...gostaria de falar mais alguma coisa?

Márcia – Não...

P – Sobre os conteúdos...?

Márcia – Não.

P – Nessa cidade, em Ibiporã, utilizamos o material Maxi paa o ensino das disciplinas gerais né (português, matemática, história, geografia e ciências) e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material?

Márcia – Eu sempre gostei da apostila do Maxi e agora que ela está na rede municipal eu gosto muito, ela é bem avançada, só que as crianças, o inglês pra eles torna mais fácil, porque eles têm tudo no visual...

P – Aham.

Márcia – A apostila né? E quando era só nas aulas, ficava um pouco mais difícil...

P – Sim.

Márcia - Então eu acho que é bem completa, e ajuda bastante na aprendizagem deles.

P – Aham. E quais são os pontos fortes e fracos desse material?

Márcia – Forte...eu acho assim, ela é muito puxada pra eles, porque o ensino municipal é sempre um

- 961 pouco mais atrasado que o particular, né? Mas, eles tão pegando bem assim, eu acho, não tá tendo
 962 dificuldade...
- 963 **P** – Aham. E os pontos fracos do material?
- 964 **Márcia** – Os pontos fracos, acho que o tempo é curto, não dá pra eles pegar tudo em uma aula, né?
- 965 **P** – Aham, referente ao inglês?
- 966 **Márcia** – Eles têm duas aulas por semana...
- 967 **P** – Duas aulas por semana.
- 968 **Márcia** – Eu acho que passa muito rápido.
- 969 **P** – Sim, são poucas aulas.
- 970 **Márcia** – Aí eles não pegam tudo...
- 971 **P** – Aham, entendi. É...na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês nas
 972 escolas de nossa cidade?
- 973 **Márcia** – Ah, eu gosto muito...pra eles aprender a conversar, entender às vezes quando eles ouvem
 974 algum filme em inglês, porque às vezes eles assistem e entendem, eles já falam. Meus irmãos
 975 aprenderam assistindo filmes, eles nunca fizeram curso de inglês e falam muito bem e entendem e
 976 assistem sem legenda e entendem. Então, agora que eles têm a oportunidade de ter aula, melhor ainda,
 977 né?
- 978 **P** – Sim...e que assuntos, por exemplo, você acha que seriam legais para abordar nas aulas de inglês?
- 979 **Márcia** – Ah, o que a gente usa no dia-a-dia, o que a gente às vezes precisa perguntar, pra entender
 980 os cumprimentos, eu acho isso, e algum tema por exemplo, que nós às vezes fala nas gírias, né? Às
 981 vezes, alguma coisa que eles assistem não é igual ao que eles aprendem, então é isso daí...
- 982 **P** – Ah, sim. No Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades
 983 implantam a língua na sua carga horária e outras não. Então, por exemplo, em Ibiporã tem inglês e
 984 Rolândia também tem, em Cambé e em Londrina já não tem. Então, cada cidade vai implantar de
 985 acordo com a sua necessidade. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na
 986 escola pública desde criança?
- 987 **Márcia** – Eu acho muito importante, porque desde pequeno eles aprendem mais rápido do que a gente,
 988 que às vezes sofre um pouco, e o curso de inglês ele é muito caro. Eu sempre tive vontade, mas nunca
 989 consegui separar um dinheirinho pra fazer o curso. Então, se eles têm disponível um material bom, eu
 990 acho excelente. Muito bom.
- 991 **P** – Sim. Que aí oportuniza, né o que eles têm nas aulas...
- 992 **Márcia** – Isso, é a oportunidade que eles têm de melhorar cada vez mais.
- 993 **P** – Uhum, ok. Márcia, segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa
 994 quem nós somos. Como você, enquanto pai/responsável pelo seu filho, pelo Sebastian no caso,
 995 entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês isto vai refletir em quem ele é? Como que
 996 o conteúdo de inglês reflete em quem ele é, o Sebastian é? A identidade dele...
- 997 **Márcia** – Olha, o Sebastian é muito esperto, ele aprende rápido e fácil, então eu acho que isso motiva
 998 ele, que ele fica mais...ajuda na autoestima, ele fica se sentindo importante, inteligente, pra conversar
 999 com os amigos, quando ele entende e às vezes algum amigo não entende, então eu acho que isso
 1000 ajuda também...
- 1001 **P** – Então ele se torna talvez mais solícito, pra ajudar as pessoas a entenderem o inglês, os colegas
 1002 de sala..
- 1003 **Márcia** – Sim...
- 1004 **P** – Ok. Mais 4 perguntinhas Márcia. Questão 8 – O currículo que temos em Ibiporã não foi criado pelos
 1005 professores e sim, baseados nos conteúdos da apostila Maxi. Você saberia dizer, como poderíamos
 1006 fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas
 1007 necessidades? Então, por exemplo, o currículo que a gente tem de inglês se baseia na apostila do
 1008 Maxi, os conteúdos...como que a gente pode fazer o inverso, os próprios professores criarem esse
 1009 material, esse currículo pra cidade de Ibiporã? Como que você acha que a gente poderia fazer isso?
- 1010 **Márcia** – Olha, eu lembro que antes as professoras trabalhavam as partes das casas, que tem os
 1011 cômodos, os móveis, os materiais escolares, cores números, mas eu não sei o que eles aprenderam,
 1012 o que eles ainda lembram, teria que aprofundar um pouquinho mais...
- 1013 **P** – Uhum...aprofundar o conteúdo, você diz?
- 1014 **Márcia** – Isso. Sempre voltando, porque às vezes alguém não viu...
- 1015 **P** – Mas assim, como que o professor pode fazer o caminho inverso, ele mesmo criar o conteúdo pros
 1016 alunos?
- 1017 **Márcia** – Dependendo da turma, ele vai ver a dificuldade da turma dele, que aí ele pode ir pensando
 1018 em novas estratégias...
- 1019 **P** – Aham, entendi. As cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária montam suas
 1020 próprias listas de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para

serem trabalhados pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho? Como que a identidade do Sebastian é criada com esses temas? Como ele se vê...como ele entende ele mesmo com esses temas que a gente tem aqui?

Márcia – O Sebastian sempre foi mais independente assim, sempre aprendeu sozinho, meu outro filho eu vejo a diferença, porque é muito eu, o Sebastian quando eu vejo, ele já aprendeu, e não fui eu que ensinei, então ele tá aprendendo, né, e com certeza na escola, né, porque nos vídeos ele só aprimora o que ele já aprendeu, mas pra ele, ele tem mais facilidade eu não sei pros outros amiguinhos como que é, às vezes ele tem acesso em casa à internet, celular, e às vezes os amiguinhos, alguns não, então isso ajuda também.

P – Sim, e você acredita que esses temas eles contribuem pra...pra definir o Sebastian como ele é?

Márcia – Eu acredito que sim, com certeza.

P – Por que?

Márcia – Ah, porque daí ele cria mais autonomia, eu acho que é isso.

P – Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

Márcia – Ah, eu acho que através da escola, o que ele aprende ele vai desenvolvendo, ele vai aprender aqui e vai desenvolver na vida dele, as boas ações, os amigos, o meio ali social e a família também ajudando em casa...

P – Aham...e que tema assim que poderia contribuir para ele se tornar um cidadão do mundo, participativo da vida social...participando das coisas...

Márcia – O que eu gosto muito que eu vejo que falta muito que a gente trabalha muito nas séries iniciais, mas depois se perde, eu acho que é educação e cidadania, cortesia e gentileza, valores, resgatar isso, porque se perde.

P – Se perde no decorrer do tempo, né? Entendi. E a última pergunta Márcia, conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi? Você acredita que a comunidade escolar poderia auxiliar na construção desse currículo, como seria isso?

Márcia – Eu acho que sim, porque daí várias pessoas pensando juntas sempre alguém tem alguma coisa a mais que a gente não sabe pra colaborar. Então eu acho que é válido sim, com certeza.

P – Sim, ok. Muito obrigada Márcia, pela participação.

Entrevista 9 – Suellen, mãe do Pedro

P – Bom, agora estou aqui à tarde com a Suellen, a mãe do Pedro e nós vamos fazer a entrevista, né? Então, desde já Suellen, agradeço por participar dessa entrevista, tá? Farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm à sua mente. Ok? Vamos começar! É..número 1, você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas

Suellen – Ah, não comenta...eu sei que ele tem aula de inglês, mas ele não comenta muita coisa não...

P – Não comenta?

Suellen – Não comenta.

P – As coisas que ele aprendeu...

Suellen – Não, não comenta.

P – OK. Quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ele? Ele comenta sobre alguns conteúdos...?

Suellen – Também não. Nada relacionado ao inglês.

P – Tá. Nessa cidade, em Ibioporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material? Já viu o material de inglês do Maxi?

Suellen – Não. Não vi.

P – Então você não pode nem falar os pontos fracos e fortes do material?

Suellen – Não posso.

P – Tá..na sua opinião, Suellen, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas da nossa cidade? O que você acha que poderia ser abordado nas aulas?

- 1081 **Suellen** – Sobre o inglês? Ah, eu não sei, porque eu não entendo nada de inglês, né?
- 1082 **P** – Mas na sua opinião, o que poderia ser abordado? O que que eles poderiam estudar?
- 1083 **Suellen** – Sobre o inglês você fala, né? Mas, então, não sei como assim, eu não entendo de inglês,
- 1084 não cheguei a estudar inglês, fiz até a 5ª série, parei na verdade na 5ª então não sei falar assim o que
- 1085 eles poderiam estudar no inglês...tem alguma opção para...?
- 1086 **P** – Não, seria mais a sua opinião mesmo, alguns conteúdos que seriam importantes pra ele, pra gente
- 1087 passar pra eles, nas aulas de inglês...ou nada vem a sua mente...?
- 1088 **Suellen** – Nada vem a minha mente.
- 1089 **P** – OK. Suellen, no Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, tá? Algumas cidades
- 1090 implantam a língua na sua carga horária e outras não. Então, por exemplo, Ibiporã tem inglês e Rolândia
- 1091 tem inglês, mas Cambé e Londrina não tem inglês na carga horária, tá? Na sua opinião, quais são as
- 1092 vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?
- 1093 **Suellen** – Na minha opinião, é bom porque aí desde criança pra eles já irem aprendendo, quando eles
- 1094 estiverem mais adultos estarão sabendo mais sobre o inglês, né?
- 1095 **P** – Vai ter mais facilidade, você acha?
- 1096 **Suellen** – Mais facilidade.
- 1097 **P** – Ah, tá. Bom, segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem
- 1098 nós somos. Como você enquanto pai, responsável pelo seu filho no caso o Pedro né, entende que
- 1099 quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é? Como você acha que os
- 1100 conteúdos refletem como o Pedro é? Em casa, no ambiente em que ele vive? Como os conteúdos de
- 1101 inglês podem influenciar nesse quesito?
- 1102 **Suellen** – Ah, não sei também. No que que pode influenciar ele?
- 1103 **P** – Como isso poderia ajudar a ele se tornar quem ele é?
- 1104 **Suellen** – Ah, se torna assim um menino mais, não sei assim, mais esperto, né, sobre o inglês, essas
- 1105 coisas assim...
- 1106 **P** – Ah, tá...mais alguma coisa?
- 1107 **Suellen** – Não.
- 1108 **P** – Então, vamos passar para a oitava questão. Tem mais 4 tá? O currículo que temos em Ibiporã não
- 1109 foi criado pelos professores de inglês, e sim, baseados nos conteúdos da apostila Maxi, então, a gente
- 1110 pega a apostilas Maxi e vê quais são os conteúdos que estão nela pra gente ensinar esses conteúdos.
- 1111 Mas, a gente não criou esses conteúdos, esses conteúdos vieram pra nós, tá? Você saberia dizer,
- 1112 como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender
- 1113 as nossas necessidades? Como que a gente poderia produzir, talvez lista de conteúdo, ou currículo de
- 1114 inglês mesmo dos anos iniciais para que ele atendesse as nossas necessidades? Sem tá vindo uma
- 1115 ideia de fora, sem, por exemplo, da apostila do Maxi?
- 1116 **Suellen** – Hum, também não sei dizer.
- 1117 **P** – Não saberia dizer? Como é que a gente poderia estar criando um currículo juntos assim?
- 1118 **Suellen** – Não sei.
- 1119 **P** – Tá. Nove – As cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária, montam suas
- 1120 próprias listas de conteúdo, para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, no 1º ano, que foi
- 1121 o ano do Pedro, ano passado, os temas eram, né, trabalhados, eram: saudações, membros da família,
- 1122 alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da
- 1123 cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da
- 1124 identidade do seu filho? Como esses temas que ele aprendeu contribuem para a identidade dele, para
- 1125 ele ser o que ele é hoje?
- 1126 **Suellen** – Pra ele ser...?
- 1127 **P** – É...membros da família, animais do zoológico...como que esses temas ajudam na criação da
- 1128 identidade dele, no que o Pedro é hoje?
- 1129 **Suellen** – No que ajuda...o que ele aprendeu?
- 1130 **P** – É..
- 1131 **Suellen** – Na verdade, o Pedro não fala muito sobre o inglês né? Então, não sei muito dizer assim, no
- 1132 que que ajuda ele assim, porque ele não fala muito...então não sei sobre essas perguntas...
- 1133 **P** – Ah, tá. Suellen, na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que
- 1134 seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social? Como ele poderia se tornar um
- 1135 cidadão do mundo, aquela pessoa que participa da vida social, uma vida assim, né, mais ampla com
- 1136 as pessoas, que temas poderiam ser trabalhados nas aulas, pra que ele se tornasse isso, um cidadão
- 1137 do mundo?
- 1138 **Suellen** – Qual tema assim, você fala?
- 1139 **P** – O tema que você quiser, o que tema que você acha importante.
- 1140 **Suellen** – Tema? Pra ele estudar?

- 1141 P – É.
 1142 **Suellen** – Ah, sobre a vida, assim mesmo, sobre o mundo, a vida, sobre o mundo, como que andam
 1143 as coisas do mundo...
 1144 **P** – Talvez política ou não, pra criança...?
 1145 **Suellen** – Não, política não.
 1146 **P** – Mais do dia-a-dia, o que acontece...
 1147 **Suellen** – Sim, mais do dia-a-dia...o que acontece...
 1148 **P** – Ok, então conforme conversarmos, é...anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do
 1149 governo para ensinarmos inglês para crianças, então não tem igual, por exemplo, tem a BNCC, que é
 1150 a Base Nacional Comum Curricular, que é a partir do 6º ano, que os professores devem seguir para
 1151 ensinar os alunos, mas para os anos iniciais do 1º ao 5º ano a gente ainda não tem esse documento
 1152 né? Portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram
 1153 contato. Bom, você falou que você não teve contato né com a apostila de inglês? Na sua opinião,
 1154 Suellen, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso
 1155 currículo de inglês, que não seja apenas baseado na apostila do Maxi? Você acredita que a comunidade
 1156 escolar, os pais, professores, enfim, eles podem juntos criar esse currículo?
 1157 **Suellen** – Eu acredito que sim, juntos podem sim.
 1158 **P** – Como que você pensaria nisso? Como que eles poderiam se reunir? Os professores, os pais..
 1159 **Suellen** – É, poderia ser os professores junto com os pais também. Os pais iriam ajudar bastante os
 1160 professores, nos conteúdos que os alunos poderiam aprender né, os pais poderiam estar passando.
 1161 Igual eu mesmo, como eu não entendo de inglês, eu não sei passar qual conteúdo seria melhor para o
 1162 Pedro, assim, o que que ele poderia aprender mais no inglês. Bom, o que ele faz pra mim tá bom,
 1163 porque como eu não entendo de inglês, acho que ele já chegou a levar a apostila de inglês, mas aí eu
 1164 falava pra ele e nem ele entendia, mas aí era uma tarefinha pra ele estudar, aí ele pegava a apostila e
 1165 parece que ele não entendia..aí eu falava, mas é você que estuda inglês lá...a gente lê lá, mas a gente
 1166 não entende o que tá escrito, aí quando ia estudar pra prova, ele falava que não sabe..
 1167 **P** – Isso que a gente passa todo o conteúdo na sala, explica pra eles, faz uma revisão no quadro (risos),
 1168 mas normal.
 1169 **Suellen** – E ele entende bem de inglês?
 1170 **P** – Ele faz as coisas na sala sim.
 1171 **Suellen** – Não tem tarefa de inglês pra casa né?
 1172 **P** – Não, geralmente eu não mando. Só a apostila pra estudar.
 1173 **Suellen** – E a nota?
 1174 **P** – A nota vai grampeada junto com o boletim deles. Vai primeiro o inglês e depois as notas de
 1175 geografia, história, ciências, aí vai grampeado.
 1176 **Suellen** – A média para o inglês é...
 1177 **P** – É 6,0 também, pra passar.
 1178 **Suellen** – E ele tá bem?
 1179 **P** – Sim, ele tá bem. Mas como tenho 400 alunos, agora não me lembro da nota dele. Sim, vou finalizar
 1180 aqui Suellen, mais alguma coisa que você gostaria de falar...
 1181 **Suellen** – Não.
 1182
 1183
 1184
 1185
 1186 **Entrevista 10 – Raiane, mãe do Adriel**
 1187
 1188 **P** – Bom, bom dia, estamos aqui com a Raiane. Desde já, agradeço por participar desta entrevista, farei
 1189 algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a
 1190 sua mente. Vamos começar! É...você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é
 1191 comentado em casa sobre as aulas?
 1192 **Raiane** – Sim, eu sei que ele tem aula de inglês, e ele geralmente comenta quando ele aprende
 1193 palavras novas, né, quando é atividades novas, coisas novas, ele sempre comenta. A pronúncia ele
 1194 tenta fazer certinho, dá uma estudada sempre, principalmente quando a apostila vai, porque não é
 1195 sempre que a apostila vai pra casa, né? É daí que ele gosta mais de estar lendo e fazendo a pronúncia
 1196 certinho.
 1197 **P** – Ah, ok. Quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ele?
 1198 **Raiane** – Ah, ele geralmente aprende é..os familiares, né? Cumprimentos (bom dia, boa tarde, boa
 1199 noite), fases da lua ele já aprendeu também, se não me engano, se não estiver enganada...
 1200 **P** – Não me lembro agora...

- 1201 **Raiane** – Não lembro se foi...também não recordo, não, mas alguma coisa em relação à lua ele já
 1202 aprendeu sim. É..ele já aprendeu animais, frutas, né..isso eu lembro que ele já aprendeu sim.
- 1203 **P** – Ah, ok. Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do
 1204 inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você
 1205 acha desse material?
- 1206 **Raiane** – Eu acho ele, um material bem aproveitável, né pras crianças, primeiro porque, resumidamente
 1207 ele abrange mais né o conteúdo, bem mais do que nos livros né? Os livros vinha mais conteúdo só que
 1208 acabava sendo uma coisa que não era tão...às vezes nem na grade do currículo né, anual do professor
 1209 não conseguia abranger tudo que na apostila acaba abrangendo, né? Eu gosto muito do Maxi, tanto
 1210 nas outras matérias, quanto no inglês, eu acho muito aproveitável.
- 1211 **P** – Sim. É...na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do material do Maxi, do inglês?
- 1212 **Raiane** – Ah, eu pra falar bem a verdade, eu não acho que seja um ponto fraco ou um ponto forte, a
 1213 única coisa que eu acho que deveria focar um pouco mais, por exemplo, eu tive um professor de inglês
 1214 que ele gostava de chegar na sala, mesmo a gente sendo do colégio estadual, ele sempre gostava de
 1215 chegar na sala e tentar conversar com nós, porque isso geralmente é feito em escolas específicas para
 1216 línguas, né? E conversar com nós no idioma, sabe? Ele gostava de fazer isso, pra que a criança, a
 1217 gente tivesse mais interesse em estar ali naquela aula, que a gente percebesse que aquela aula era
 1218 praquilo, praquela matéria específica. Então, eu acho que o que mais eu gostaria, não é que eu gostaria,
 1219 mas eu acho que deveria ser mais abrangente, né, nas aulas de línguas, no caso, não sei como
 1220 funciona, mas é, por exemplo, a professora chega e cumprimenta em inglês, é isso eu imagino que
 1221 seja, né, geralmente pede...quando teve a aula pra criança falar o nome em inglês, tudo, imagino que
 1222 alguma coisa assim seja feita, mas eu acho que deveria ser mais abordado no caso.
- 1223 **P** – Ah, sim. Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês nas escolas de
 1224 nossa cidade?
- 1225 **Raiane** – Então, em relação a temas é praticamente a mesma resposta da anterior, porque eu, pra falar
 1226 de temas, eu acho que pra cada fase tem um tema pra ser, a única coisa que eu acho é que deveria
 1227 ser assim abordado nessa parte, pros alunos se dedicarem mais com essa...porque hoje, eu respondi
 1228 lá na pesquisa eu acho que não se consegue um futuro sem você ter uma segunda língua e o inglês é
 1229 a língua universal, onde você for é falado o inglês. Então, eu acho que no Brasil, se a gente não paga,
 1230 a gente não tem aquela, mesmo por um colégio particular, se você não paga uma escola de específica
 1231 de línguas pra trabalhar naquela língua, você não consegue um inglês fluente, um que vá te ajudar, no
 1232 caso, profissionalmente, né? E eu acho que é isso que deveria ser mais assim, não só em Ibiporã, mas
 1233 no geral assim, no contexto geral no Brasil, eu acho que deveria ser, porque é necessário né, uma
 1234 segunda língua, mesmo que não queira futuramente pra viajar pra fora, trabalhar fora, mas qualquer
 1235 eu acho que, profissão né? Uma profissão...vai acabar precisando.
- 1236 **P** – Aham. No Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, tá? Algumas cidades
 1237 implantam a língua na sua carga horária e outras não, então, por exemplo, a gente tem inglês em
 1238 Ibiporã e Rolândia e não temos inglês em Londrina e Cambé, né? Na sua opinião, quais são as
 1239 vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?
- 1240 **Raiane** – Eu acho que é...eu vejo o vídeo de uma menininha, eu não sei o nome dela, no youtube, o
 1241 Adriel adora me mostrar aqueles vídeos, ela não tem nem 3 anos e ela conversa fluentemente em
 1242 inglês, aí eu até brinco com as crianças, não, isso é montagem, aí eles falam “não é mãe, é ela
 1243 conversando”, porque com certeza, os pais tiveram acesso e conseguem conversar com ela em inglês,
 1244 então você imagina, eu acho que quanto mais cedo, desde cedo que se aprende, não é? A primeira
 1245 fase da criança não é aquela fase que ela mais se aprimora, mais absorve? Eu acho que é muito
 1246 importante desde cedo, por exemplo, tem conteúdo que eles vão aprender já mais tarde que já poderia
 1247 ter sido implantado, porque são coisas simples, que já poderia ter aprendido antes, né? Igual avó, pai,
 1248 mãe, essas coisas, cedo aprende, cedo aprende, e eles aprendem tudo tão fácil né, absorvem fácil,
 1249 né? O que a gente fala, também é assim, é uma coisa, questão minha, não é todo pai que também,
 1250 não é só o professor ali uma vez por semana, não é todo pai que consegue chegar em casa e pegar
 1251 ali uma apostila, uma folha e sentar e se dedicar ali naquela, naquela...eu, por exemplo, eu não tenho
 1252 o inglês fluente, se eu pegar uma folha, um texto, eu consigo ler alguma coisa, quase cem por cento
 1253 dele, eu consigo traduzi-lo, mas falar assim, a minha pronúncia com certeza é horrível, eu conversar
 1254 com ele, é mais fácil ele estar me ensinando do que eu estar ensinando ele. E desde cedo, logicamente
 1255 que a pronúncia, quanto a aprendizagem vai ser muito melhor, né, do que pegar mais tarde, né?
- 1256 **P** – Raiane, segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós
 1257 somos. Como você, enquanto pai, responsável pelo seu filho, entende que quando ele aprende algum
 1258 conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é?
- 1259 **Raiane** – Ah, eu, é aquilo que eu falei, eu não acho que é só no conteúdo de inglês, em qualquer outro
 1260 conteúdo, tudo o que se aprende, ele vai absorver e vai refletir na personalidade dele. Por isso, que eu

acho que não é só dentro da escola, os pais também têm que trabalhar com isso, e hoje em dia, igual a gente assiste muito streaming, é...youtube, eles têm muito acesso, né? A mídia, o celular, e eles têm curiosidade de estar assistindo em inglês. Eu tenho uma menina no 8º ano, ela é ótima no inglês, eu quero muito que ela se dedique nisso e ela...a pronúncia deles, ela quer assistir, ela quer assistir para entender, e é isso que eu quero para o Adriel também. O Adriel, às vezes quer fazer isso. Então, é lógico que vai incentivar, mas não é só pelo inglês não, eu acho que tudo o que você está ali em contato o tempo todo, você tá influenciando, tanto no seu aprendizado, quanto na sua personalidade.

P – Sim. O currículo que temos na nossa cidade de Ibiporã não foi criado pelos professores de inglês, e sim, baseados nos conteúdos da apostila do Maxi. Então, a gente pega a apostila, vê os conteúdos e passa para os alunos. Não fomos nós que criamos isso. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades?

Raiane – Eu acho que os próprios professores deveriam entrar em contato...bem, eu não sei como funciona essa via de conversação com a secretaria, quando é formada essa grade, mas com certeza né, chega final de ano, deveria ser agendado alguma coisa para os professores estarem programando o seu currículo para juntos estarem mandando, porque vocês ficam perdidos no caso, vocês são obrigados a seguir aquela apostila, no caso, né...e às vezes, você com a sua sala que você tem condição de tá né, indo mais além daquilo, né? Então, com certeza, eu acho que uma conversação entre os professores, primeira coisa é os professores se reunirem pra chegarem na secretaria pra poder fazer esse pedido, né? De que possa vocês trabalharem o contrário, né?

P – Sim. As cidades que possuem inglês para crianças montam suas próprias listas de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho?

Raiane – Profissão já diz tudo, né? Identidade, igual você falou, saudações, membros da família, né? Tudo vai identificando ele, né? E eu acho que tudo é assimilado, igual você disse, é pro 1º ano, né, então, quanto mais novo, mais cedo eles vão estar assimilando e se dedicando a isso, né?

P – Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês pra que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

Raiane – Eu acho que..a gente tá envolvido muito em política hoje em dia, né, e o Adriel é uma pessoa que se envolve muito em política, mas em inglês eu acho que ainda é muito cedo, né, pra eles estarem nesse mundo, no caso, né? Ainda mais nessa fase de 1º a 5º ano. Acho que eles podem ter um tempinho, agora é, por exemplo, eu não lembro de inglês ter...geografia ele engloba toda a parte de...do mapa mundi, né? Eu acho que inglês poderia ter sobre isso, porque...principalmente porque em outros países o inglês é muito mais trabalhado do que aqui pra nós né? Eu, no caso, vejo isso.

P – Então trabalhar o inglês nas outras disciplinas?

Raiane – Isso, isso, envolver as outras disciplinas dentro do inglês. Eu acho que seria interessante isso. Envolver as outras disciplinas dentro do inglês.

P – Raiane, a última pergunta tá? Conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi?

Raiane – Eu acho que a comunidade em geral deve se envolver, mas no sentido de que igual você que é professora, tomou essa iniciativa de aprimorar o inglês nas escolas. Então, eu acho que seguindo sim, você que sabe o que ensinar, o que é melhor pra idade de cada aluno, cada série, 1º, 2, 3, 4º e 5º. Então você passando, e a gente conseguindo ver e entender que aquilo vai ser melhor eu acho que a gente tem que estar sim, dar apoio pra vocês, pra que seja melhorado.

P – Sim. E a opinião de vocês não contaria na construção do currículo?

Raiane – Conta no caso assim, por exemplo, eu não sei dizer pra você, ah, Marcella, você tem que por isso, ou por aquilo. Primeiro porque foi você que estudou, é você quem trabalha com isso, e eu no..igual eu falei pra você, o pouco que eu sei de inglês, eu acho que não é aquela coisa que vai acrescentar o que precisa ser acrescentado, entendeu? Mas assim, a opinião de te dar, de te apoiar, assim, eu quero por isso na grade de estudos dos alunos, e a gente sentar e conversar e saber que, isso eu concordo, tem que existir sim. A gente tem que estar em cima e ajudar, um ajudar o outro. É uma linha né, uma ida e uma volta.

P – OK, então muito obrigada Raiane, vou finalizar.

Entrevista 11 – Carlos, pai do Breno

P – Bom, desde já, agradeço por aceitar participar desta entrevista, farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Então, vamos começar! A primeira questão – Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Carlos – Sim, eu sabia, ele comenta que tem aula de inglês e gosta bastante, fala bastante que gosta das aulas.

P – Aham. Quais conteúdos são ensinados ao seu filho, de acordo com ele?

Carlos – Ah, ele fala pra gente que é cor, letras, do nome de pai, mãe, avós...

P – Aham. Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material?

Carlos – Eu pra falar a verdade, eu vi uma vez, duas vezes, mas eu achei muito interessante do Maxi, com certeza é um dos melhores materiais que tem.

P – De inglês também?

Carlos – De inglês também.

P – Aham. É...os conteúdos que regem o inglês na nossa cidade são baseados na apostila do Maxi. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do material?

Carlos – Ah, o ponto fraco eu acho que não tem não, mas o ponto forte é a questão do conhecimento, do material didático. O material eu não acho fraco, não tem ponto negativo não, na minha opinião.

P – Sim. Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas de nossa cidade?

Carlos – Eu acho que tinha que pegar mais a questão de frase e dar uma puxada mais se possível. Na minha opinião, o material é muito bom, mas eu acho que dá pra dar uma puxada mais... em todas as disciplinas, não só inglês, não.

P – Aham. Ah, tá. No Brasil, Carlos, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não. Então, por exemplo, em Ibiporã e Rolândia a gente tem inglês, mas em Cambé e Londrina a gente não tem. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?

Carlos – As vantagens são muitas, não tem nem o que falar, tem que aprender o inglês desde cedo mesmo, porque é uma língua que se você parar para analisar, pra questão de emprego no futuro vai ser necessário, não tem nem o que ver. Tem que ter o inglês mesmo, tem que puxar mesmo, tem que ser desde cedo, porque é uma língua muito importante, hoje se a pessoa, tudo o que vai mexer hoje, eu vejo na parte de logística, tem bastante coisa de inglês, e às vezes a gente acaba pecando, tem que ficar traduzindo, então é necessário sim. Eu não vejo nenhuma desvantagem nenhuma, só vantagem. Eu quando estudava não tinha o inglês, só da 5ª série pra frente. Então eu acho muito importante, porque é uma fase que eles vai, eles tão numa fase que eles assimila muito, eles vai pegar muita coisa, e meu filho eu vejo que ele tem interesse, eu vejo alguma coisa que tá passando no tiktok em inglês, ele fica prestando atenção, então, eu acho muito importante.

P – Aham, Sim. É...segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você enquanto pai, responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é? Como esses conteúdos refletem em quem o Breno é?

Carlos – Ah, eu acho que é conhecimento né? No conhecimento, na vontade de aprender, é isso aí...acho que é isso que reflete nele.

P – Uhum, ok. Vamo pra questão oito, faltam mais quatro questões, tá Carlos? É...o currículo que temos na nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês, e sim, baseados nos conteúdos a apostila do Maxi. Então, a gente pega a apostila do Maxi, vê quais conteúdos que têm, pra transmitir pros alunos. A gente não criou esse currículo, né? Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades?

Carlos – Ah, eu acho que não, eu acho que tinha que continuar assim, porque eu acho que a apostila do Maxi é muito boa, pra mim é ideal, pra mim eu acho que tinha que continuar com o que tá lá, acho que não tem nada que...só tem que acrescentar, não tem que mudar...

P – Uhum, tá. Questão nove – As cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdo para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são, que é o ano que o Breno está, né? Saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para

a criação da identidade do seu filho?

Carlos – Ah, assim, a personalidade é difícil falar, né? Mas vai agregar muito para o conhecimento dele, do dia-a-dia, né? Falar que ele vai ser...não, ele vai ser, vai ter a personalidade dele, mas a questão do inglês, do conhecimento, isso é muito importante, isso aí, é..no dia-a-dia, no futuro, você pode ter certeza que ele vai agradecer a escola, a gente de tá incentivando ele a fazer o inglês.

P – Uhum, ok. Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

Carlos – Quando ele ser...abordar..ah, assim, na verdade eu queria mais que, assim quando eu vejo, eu vi por cima, né? Mas assim, eu queria que fosse mais a questão de frase, de tratamento, no dia-a-dia, como é com o pai e com a mãe, na minha opinião, eu acho que seria muito importante, é claro, a primeira coisa que tem que aprender é cor, pai, mãe, essas coisas, que não vão chegar e vai montar uma frase, mas uma criança de sete anos não vai montar uma frase, então, é só a questão de..minha opinião é essa aí.

P – Uhum, tá. Então, conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinar inglês para crianças, portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês, que não seja apenas baseado na apostila do Maxi?

Carlos – Ah, seria interessante, mas é...de que forma também que vai contribuir? Na minha opinião que tem...eu acho que se você pegar o currículo, se você pegar a apostila do Maxi hoje, um exemplo, o Maxi hoje é um dos melhores colégios de Londrina, então, eu acho que tem que continuar na mesma linha, né? Na minha opinião, deveria pegar até outras apostilas, por exemplo, do positivo, se não me engano, tentar dar uma mesclada, eu acho que seria interessante isso aí. É lógico que gera custo tudo, né, mas eu não sei de que forma que trata isso.

P – Mas a participação dos pais, da comunidade escolar, em geral não poderia contribuir pra talvez acrescentar ou repensar esses conteúdos que são transmitidos ao seu filho?

Carlos – Ah, eu acho que não, eu acho que de que forma, eu acho que tem que seguir mesmo, é lógico, a comunidade tem que participar, isso aí é primordial, isso aí é importantíssimo, você não pode soltar tudo na mão do professor e achar que ele vai...a gente como pais tem que participar também, né, tem que ser ativo, tem que estar junto com o professor.

P – Ah, ok. Muito obrigada Carlos.

Entrevista 12 - Bella, mãe do Abner e Kaio

P - Então agora estou aqui com a Bella, mãe do Abner e do Kaio, do 2º e do 3º ano da escola. Então, Bella, desde já agradeço por aceitar participar desta entrevista, farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente, tá? Vamos começar! Número 1 – Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Bella – Eu sei que ele tem aula de inglês, mas a gente não comenta muito, quando ele chega eu já não tô em casa, não tenho muito essa comunicação com ele sobre as aulas de inglês.

P – Ah, entendi. Quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ele? Ele comenta alguma coisa de conteúdo que ele aprende?

Bella – Não sei..

P – Você não sabe..tá. Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material?

Bella – De inglês ainda não. Só das matérias normais, mas também eu acho interessante.

P – Aham. Quando o livro de inglês vai pra ele, pra ele estudar em casa, tanto o Kaio, quanto o Abner, você já conseguiu folhear este livro? A apostila..

Bella – Eu ainda não vi a apostila de inglês deles.

P – Ah, tá. OK. É...Então você não pode nem falar quais são os pontos fortes e fracos do material, né?

Bella – Não...

P – Tá. Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas da nossa cidade?

Bella – Como assim?

P – Que temas que os professores poderiam trabalhar, ou deveriam trabalhar com os alunos nas aulas de inglês? O que você acha que seria importante assim para a vida deles?

Bella – Ah, mais assim o básico né, porque querendo ou não eles, hoje em dia tudo é no inglês, então

quando tiver mais velho, pra ta, eles podem ir pra fora sabendo pelo menos o básico do inglês pra se desenvolver.

P – Uhum.

Bella – Acho isso.

P – Sim. É...Bella, no Brasil, o ensino de inglês para crianças não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não. Então, por exemplo, a gente tem inglês em Ibiporã e em Rolândia, por exemplo, mas não temos em Cambé e nem em Londrina, tá? Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?

Bella – Eu acho interessante eles terem desde bebezinho pra eles ir aprendendo, pra quando eles tiver na 3ª ou 4ª série não ser uma coisa tão complicada assim pra eles.

P – Uhum, sim. Bella, segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você, enquanto pai/responsável pelo seu filho, no caso o Abner e o Kaio, entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é? Por exemplo, na personalidade dele, na identidade dele...como que os conteúdos que eles aprendem em inglês vão refletir em quem eles são, no caso o Abner e o Kaio?

Bella – Eu acho que vai refletir muito, porque eu mesmo não sei nem o básico de inglês, então pra eles vai ser bem importante, eles aprenderem o inglês.

P – OK. Tá. Vamo pra outra questão. São mais quatro questões, tá Bella? É...a oitava. O currículo que temos em Ibiporã não foi criado pelos professores de inglês e sim, baseados na apostila do Maxi. Então, a gente pega a apostila, vê os conteúdos que tem e a gente ensina esses conteúdos. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades? Por exemplo, é um currículo que já vem pra nós...né...não somos nós que criamos esse currículo de inglês...como que a gente poderia fazer o caminho inverso, da gente tá produzindo esse material?

Bella – Eu acho que seria melhor até para o professor, né, eles mesmos fazer o próprio material deles, porque vão ter que estudar o material pra depois poder passar pra criança, criando eles já vão saber o que realmente tem que fazer pra já ter mais disponibilidade pra ensinar eles.

P – Ok. Bella, as cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho?

Bella – Como assim?

P – Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade, talvez da personalidade do seu filho? Como eles podem contribuir, esses temas que eles aprendem no 1º ano? Que o Kaio viu ano passado, vamo supor..

Bella – É...é o caso...é...como é que fala? Não sei muito falar essas coisas, mas é bom pelo menos o básico, né, no caso, o básico, os animais, o seu nome, essas coisas eu acho que é bem assim...

P – E você acha que isso ajuda na criação da identidade deles?

Bella – Aham.

P – Tá. Na sua opinião, Bella, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

Bella – Ah, eu acho que sobre política, sobre textos, essas coisas, fora dos animais, profissões, por exemplo, livros, textos, essas coisas.

P – Aham, sim. É...Bella, conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinar inglês para crianças, portanto, a gente se baseia nos conteúdos da apostila do Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Você falou que não teve muito contato com a de inglês, né? Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi?

Bella – Eu acho que sim, eu diria eles mesmo, os professores mesmo fazer o seu próprio material, eu acho que é bom até para o professor, no caso.

P – E junto com a comunidade escolar? Com os pais, também, os pais dando opiniões, e tal?

Bella – Aham, mais ou menos isso.

P – Ah, ok. Mais alguma coisa Bella?

Bella – Não, só isso mesmo.

Entrevista 13 – Kakau, mãe do Jhonathan

P - Estou aqui com a Kakau, ela é mãe do Jhonathan do 3º ano A. Então, desde já Kakau agradeço por

- 1501 aceitar participar desta entrevista, farei algumas perguntas sobre a língua inglesa e currículo e você vai
 1502 me responder com as ideias que vêm a sua mente. Então, vamos começar! Você sabia que seu filho
 1503 tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?
- 1504 **Kakau** – Sim, eu sei que ele tem aula, ele comenta algumas palavras que ele descobre, que ele vê na
 1505 TV, fala que ele já viu na escola na aula de inglês.
- 1506 **P** – Sim. E quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ele?
- 1507 **Kakau** – Ele fala sobre números, fala sobre cores, ele consegue formar algumas frases. Eu não sei
 1508 explicar ao certo que eu não lembro muito do meu inglês, já faz tempo, mas é basicamente é isso que
 1509 ele me passa.
- 1510 **P** – Ah, tá. Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do
 1511 inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você
 1512 acha desse material?
- 1513 **Kakau** – Eu gosto da apostila, acho um material, assim, para o 3º ano o que ele tá aprendendo bem
 1514 completo, acho bem detalhado.
- 1515 **P** – E o material de inglês você já chegou a ver?
- 1516 **Kakau** – Já cheguei a ver, ele me mostrou.
- 1517 **P** – Quais são os pontos fortes e fracos do material, na sua opinião?
- 1518 **Kakau** – Eu acho ele bem didático, eu acho que ele explica bem. Ele fica um pouco na escola, vai um
 1519 pouco pra casa, a questão de aula assim, ele é bem mais amplo do que eu aprendi, né? Então acho
 1520 que isso aí dificulta um pouco eu pra passar pra ele, mas acho ele bem detalhado, bem explicadinho.
- 1521 **P** – OK. Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas de nossa
 1522 cidade?
- 1523 **Kakau** – Ai, eu não sei...
- 1524 **P** – Que temas você acha que poderiam ser abordados nas aulas de inglês?
- 1525 **P** – É..assuntos, conteúdos..
- 1526 **Kakau** – Ah, eu acho que..agora você me pegou, não sei...
- 1527 **P** – Na sua opinião...
- 1528 **Kakau** – Ai, eu acho que...eu não sei qual tema assim ser abordado em inglês, eu não..não sei..
- 1529 **P** – Que seria interessante pra ele, pra idade dele..
- 1530 **Kakau** – Ah, assim, temas que ele se adapta, né, ele assiste muita coisa de inglês sobre futebol, ele
 1531 vê série, essas coisinhas assim infantil mais que ele consegue se entender um pouco, aí que eu sei
 1532 que ele tá aprendendo algumas coisas de inglês na escola, que ele vem e chama eu pra poder mostrar.
- 1533 **P** – Ah, tá entendi. É..Kakau, no Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas
 1534 cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não, por exemplo, a gente tem inglês em
 1535 Ibiporã e Rolândia, mas a gente não tem inglês em Londrina e nem em Cambé. Na sua opinião, quais
 1536 são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública, desde criança?
- 1537 **Kakau** – Ah, eu acho super importante, porque inglês é a carga no currículo, né? A gente não tem
 1538 muito...sempre tive vontade de colocar ele no inglês pelo menos pro básico, que eu acho importante
 1539 você já saber, ter uma noção da língua que não é tão fácil, então daí você já tem uma noção, acho
 1540 importante no público ter.
- 1541 **P** – Uhum, sim. Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem
 1542 nós somos. Como você enquanto pai/responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende
 1543 algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é? Como que os conteúdos refletem em quem
 1544 o Jhonathan é? Os conteúdos que ele aprende...
- 1545 **Kakau** – Eu acho que ele tem mais assunto, ele com o primo dele sempre conversa sobre o inglês, ele
 1546 mora em Jataizinho, ele sempre fala sobre isso, ai eu sei, o Miguel não sabe, eu consigo tentar explicar
 1547 pra ele, consigo ensinar ele, eu acho que ele se sente, assim que ele consegue ajudar o primo dele
 1548 referente ao inglês.
- 1549 **P** – Ele se sente capaz de ajudar...?
- 1550 **Kakau** – Sim, ele se sente capaz de ajudar, por causa disso.
- 1551 **P** – Ah, entendi. Ok, temos mais quatro perguntas Kakau, pra gente finalizar. O currículo que temos na
 1552 nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês e sim, baseado nos conteúdos da apostila do
 1553 Maxi. Então, a gente pega a apostila do Maxi, vê os conteúdos e passa esses conteúdos pros alunos,
 1554 mas não fomos nós que criamos esse material, esse currículo, tá? Você saberia dizer como poderíamos
 1555 fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas
 1556 necessidades? Como que a gente poderia fazer isso, pra atender as nossas necessidades, e não
 1557 alguma coisa que é colocada pra nós, que é ofertada?
- 1558 **Kakau** – Então, vocês se adaptam à apostila, né?
- 1559 **P** – Isso.
- 1560 **Kakau** – Acho que vocês como professores podendo fazer uma cartilhinha, uma apostila pelo que

vocês acham mais importante, focar mais pra eles do que tá na apostila, é interessante.

P – Aham. Você acha que os professores poderiam se juntar...

Kakau – Pra vocês ter um pouco mais de voz, não só seguir a apostila seguir o que vocês acham, praquela fase, praquela idade, é mais interessante.

P – Uhum, sim. É...as cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária, montam suas próprias listas de conteúdos, para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho, considerando esses temas aqui, por exemplo? Poderiam ser outros temas, claro, mas considerando esses aqui...como eles podem contribuir para a identidade do Jhonathan, por exemplo?

Kakau – Ele consegue abordar o tema familiar, fala os nomes, ele sempre chega falando os nomes assim, ele entende quando vê na TV as pessoas falando alguma coisa básica da escola que ele consegue ver. Acho que isso pra ele é bom, ele se sente mais a par do que tá acontecendo fora da cidade assim...

P – Consegue se situar, entender as coisas, né?

Kakau – Sim, consegue entender o que passa na TV, algumas palavrinhas em inglês, eu acho isso bem legal.

P – Uhum. Sim. Kakau, na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social? Quais temas poderiam ser abordados, nesse caso?

Kakau – Ah, hoje a gente é...a gente pensa muito mais lá na frente, né? Eu como mãe, no caso, penso lá na frente quando ele ingressar num cursinho, alguma coisa, pra ele ter um básico do inglês, ele entendendo pra mim já é uma...uma vitória, porque eu sei que ele tem um pouco de dificuldade, mas ele gosta, ele quebra a cabeça pra poder entender o que tá...o que tá passando ali. Agora quais os temas...

P – É..pra ele se tornar um cidadão do mundo e participativo da vida social? Que temas você acredita que poderiam ser abordados nas aulas de inglês, pra que a criança se desenvolva nesse sentido, como uma cidadão, tendo uma participação na vida social...

Kakau – Eu acho que tema...tema global, assim, né, coisa que passa no cotidiano, no dia-a-dia, pra ele poder ir se associando quando alguém perguntar e ele saber como que tá a situação, ele conseguir entender o que tá passando em volta dele, temas atuais, talvez.

P – Temas atuais...tá. Conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi?

Kakau – Sim, acho importante vocês como professores ter mais autonomia sobre o que eles, não seguir só o que vem, vocês que tão no dia-a-dia sabem alguns caminhos a seguir que a apostila não tem talvez, né? Vocês teria que ter mais autonomia, e seguir coisas por fora da apostila.

P – E você acredita que a comunidade escolar, os pais, por exemplo, poderiam auxiliar nesse sentido? De conversar, dialogar, sobre quais temas poderiam ser importantes para as crianças?

Kakau – Sim, talvez uma reunião mais a fundo, estudar certinho que que a gente acha, porque pra mim assim, é meio que vago porque eu não tô muito por dentro do inglês e tal, mas se fosse pra fazer uma reunião, ir a fundo, pesquisar seria legal, os pais poderiam dar uma ajuda boa...

P – Poderiam participar...?

Kakau – Sim.

P – OK, Kakau, então a gente vai finalizar agora.

Entrevista 14 – Cláudia, mãe da Raíssa

P - Então, boa tarde, estamos aqui com a Cláudia pra nossa entrevista, desde já agradeço por poder participar desta entrevista, farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Vamos começar. Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O eu é comentado em casa sobre as aulas?

Cláudia – Sim, sabia. Ela comenta algumas coisas sim.

P – O que que ela comenta?

Cláudia – Ah, às vezes ela tira algumas dúvidas né? Sobre..quando ela tem alguma dúvida sobre..não sei muito inglês, mas então quando eu consigo fazer, eu ajudo ela..

- 1621 **P** – Ah, tá. Quais conteúdos são ensinados a sua filha, de acordo com ela?
- 1622 **Cláudia** – O cotidiano, né..seria sobre o dia-a-dia dela, animais, cor, seria isso aí.
- 1623 **P** – Ah, sim. Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também
- 1624 do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você
- 1625 acha desse material?
- 1626 **Cláudia** – Não analisei não.
- 1627 **P** – Não analisou, né? Aí nem saberia falar quais são os pontos fortes e fracos do material?
- 1628 **Cláudia** – Não...
- 1629 **P** – Tá..nem o do Maxi da professores regente e nem do inglês?
- 1630 **Cláudia** – Não.
- 1631 **P** – Tá. Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas de nossa
- 1632 cidade? Na sua opinião que temas poderiam ser abordados?
- 1633 **Cláudia** – O que tá abordando, né..seria o dia-a-dia deles...falar sobre o bom dia, boa tarde, boa noite,
- 1634 o cotidiano deles, né, seria...
- 1635 **P** – Uhum.
- 1636 **Cláudia** – O que eles faz durante o dia, né? Pra eles irem treinando o inglês...
- 1637 **P** – Ah, sim.
- 1638 **Cláudia** – Nessa área, né?
- 1639 **P** – Uhum. É..no Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades
- 1640 implantam a língua na sua carga horária e outras não. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter
- 1641 aulas de inglês na escola pública, desde criança?
- 1642 **Cláudia** – Quando eles são mais pequeno, eles aprendem mais fácil, né? Eu acho que ajuda bem mais,
- 1643 né, a melhorar, conforme o tempo né?
- 1644 **P** – Sim.
- 1645 **Cláudia** – Acho que ajuda bastante, acho que é ideal, quanto mais cedo eles começarem melhor.
- 1646 **P** – Ah, tá. OK. Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem
- 1647 nós somos. Como você, enquanto pai/responsável pelo seu filho, entende que quando ele aprende
- 1648 algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é? Como que os conteúdos de inglês que a
- 1649 Heloísa aprende refletem em quem ela é? Talvez na personalidade dela, na identidade...
- 1650 **Cláudia** – Mais pra frente né, no dia-a-dia dela, ela..vai ajudar bastante, né? Se ela resolver seguir
- 1651 nessa área de línguas, né? Aprender mais...
- 1652 **P** – E ela gosta dessa área?
- 1653 **Cláudia** – Um pouco.
- 1654 **P** – Ah, tá, ok. Ok, Claudete, vamo então pra frente. Temos mais quatro perguntinhas, tá? O currículo
- 1655 que temos na nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês e sim baseado nos conteúdos
- 1656 da apostila Maxi. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos
- 1657 o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades? Então, a gente não tem um currículo
- 1658 pronto vindo do governo, então, a gente segue a apostila do Maxi. Então, não fomos nós que criamos.
- 1659 Como poderíamos fazer o caminho inverso, de produzir o nosso próprio material, por exemplo?
- 1660 **Cláudia** – Hum..não sei te dizer isso...
- 1661 **P** – Na sua opinião.
- 1662 **Cláudia** – Não sei.
- 1663 **P** – Não saberia dizer?
- 1664 **Cláudia** – Não.
- 1665 **P** – Tá, ok. As cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária montam suas próprias
- 1666 listas de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem
- 1667 trabalhados pelo 1º na são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas
- 1668 geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões.
- 1669 Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho? Partindo desses temas,
- 1670 não só esses temas, outros temas, como esses temas que nós ensinamos em inglês contribuem para
- 1671 a criação da identidade do seu filho, em quem ele é?
- 1672 **Cláudia** – Ah, ajuda né..na personalidade, acho que ajuda bastante.
- 1673 **P** – É, assim, mas de que forma?
- 1674 **Cláudia** – Que forma? Ah eu não sei te dizer...
- 1675 **P** – Tá, ok. Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho
- 1676 se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social? Então, que temas poderiam ser abordados
- 1677 nas aulas de inglês para que a Heloísa, no caso, se tornasse uma cidadã do mundo e participativa da
- 1678 vida social? Que temas que poderiam ser abordados?
- 1679 **Cláudia** – Ah, seria a parte de cidadania, né? De comportamento também, né? Como se comunicar
- 1680 com os coleguinha, como se comportar, com os coleguinha, tanto com os coleguinha, professores,

adultos, idoso, essas coisas. Esse seria um tema...

P – Como se comportar na sociedade?

Cláudia – Isso.

P – Uhum. OK. Conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Apesar que você falou que não teve contato com a apostila de inglês, né?

Cláudia – Não, preciso olhar.

P – Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês, que não seja apenas baseado na apostila Maxi? Você acredita que a comunidade escolar pode auxiliar na construção desse currículo, desse conjunto de temas que a gente poderia trabalhar na aula de inglês?

Cláudia – Sim, acredito que sim, porque a escola tem capacidade pra isso, né?

P – Uhum, e junto com os pais e a comunidade escolar em geral?

Cláudia – Isso. Acho que sim, consegue sim.

P – E como que os pais poderiam tá ajudando, por exemplo, nessa construção desse currículo?

Cláudia – Não sei te dizer...os pais é mais difícil, né...eu tenho ensino médio, ao professores sim, poderiam estar ajudando...

P – Sim, os professores junto com os pais..

Cláudia – Isso.

P – Ah, ok. Vamos finalizar por hoje, a entrevista. Obrigada.

Entrevista 15 – Felícia, mãe da Valentina

P - Agora, vamos começar a entrevista com a Felícia. Então, desde já, Felícia, agradeço por aceitar participar desta entrevista, farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. OK? Vamos começar. Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Felícia – Sim, sabia sim. Toda semana que ela tem aula, ela comenta comigo, ela vem contente pra escola.

P – Ah, ok. Quais conteúdos são ensinados ao seu filho, de acordo com ela?

Felícia – No inglês?

P – Sim.

Felícia – As cores ela sabe, numerais, é...que mais?

P – Que mais ela fala em casa?

Felícia – Professora, mamãe, papai, membros da família, ela sabe...resumindo são essas coisas que ela fala.

P – Aham. Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material?

Felícia – Eu vejo a apostila, eu acho a apostila muito eficiente. Eu gosto do conteúdo.

P – Uhum. Os conteúdos que regem o inglês na nossa cidade, em Ibiporã, são baseados na apostila do Maxi. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do material?

Felícia – Eu não vejo ponto negativo. Pra mim não tem ponto negativo. Pela idade dos alunos, o conteúdo é suficiente.

P – Uhum. Ok. Cinco – Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas escolas de nossa cidade? Que temas que a gente poderia trabalhar nas aulas de inglês?

Felícia – Ai...na verdade, eu acho, igual eu falei na pergunta anterior, eu acho que tá o suficiente, porque pela idade dos alunos, eu acho que tá adequado, não tem que por a mais, mudar. Eu acho que tá o suficiente.

P – Uhum. No Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não. Então, por exemplo, Ibiporã tem inglês e Rolândia também, mas em Londrina e em Cambé não tem, tá? Na sua opinião, quais as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública, desde criança?

Felícia – Ah, eu vejo assim, o meu ponto de vista é...o inglês é necessário hoje em dia. Lá na frente, no futuro, você terá um emprego melhor, se você tiver uma língua a mais, e o inglês hoje é fundamental.

P – Sim. Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você, enquanto pai/responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é? Como que os conteúdos que a Valentina aprende,

- 1741 refletem em quem ela é? Na personalidade dela, enfim...
- 1742 **Felícia** – Na verdade...
- 1743 **P** – Na sua opinião, Felícia..
- 1744 **Felícia** – Dentro do conteúdo de inglês você tá perguntando?
- 1745 **P** – Sim. De inglês. Como que esses conteúdos vão refletir em quem ela é?
- 1746 **Felícia** – Ai...
- 1747 **P** – Sua opinião..o que você acha..
- 1748 **Felícia** – Na verdade, a minha filha, ela é educada...tipo assim, o inglês se enquadra, ah, eu não sei, eu acho eu é só um complemento da educação dela, não sei te dizer..
- 1749 **P** – Um complemento da educação...
- 1750 **Felícia** – Exatamente.
- 1751 **P** – Uhum, ok.
- 1752 **Felícia** – Ela é uma criança educada, inteligente, então isso só complementa.
- 1753 **P** – Sim, ok, Felícia. Vamos lá pra próxima. O currículo que temos na nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês, e sim baseados nos conteúdos da apostila do Maxi. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades? Então por exemplo, o nosso currículo, o currículo que vem pra nós, a gente se baseia nos conteúdos da apostila do Maxi, não fomos nós que criamos, como que a gente poderia criar o nosso próprio currículo? Os professores, enfim, como que a gente poderia fazer isso? Pra atender as nossas necessidades, as necessidades da sala de aula?
- 1754 **Felícia** – Ai...Marcella do céu...
- 1755 **P** – É na sua opinião, como poderíamos fazer o caminho inverso, para atender as nossas necessidades?
- 1756 **Felícia** – Ai Marcella, eu sei lá., eu acho que, você já tem uma preparação pra isso, eu...
- 1757 **P** – Os professores já tem uma formação pra isso..
- 1758 **Felícia** – Sim, já tem, a apostila só vai complementar a preparação que vocês já têm, é isso.
- 1759 **P** – Tá. As cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas, na sua opinião, podem contribuir para a criação da identidade do seu filho? Como esses temas contribuem para a criação da identidade da Valentina, no que ela é assim? Os temas que ela aprende na sala de aula, os conteúdos?
- 1760 **Felícia** – Ai...uma pergunta é muito parecida com a outra...não faço ideia.
- 1761 **P** – Como que esses temas contribuem para a identidade dela? Vamo continuar...
- 1762 **Felícia** – Bom, ai Marcella, me fugiu..
- 1763 **P** – Como esses temas contribuem para a formação da identidade dela?
- 1764 **Felícia** – Ai, a identidade da Valentina, esses conteúdos aqui podem contribuir...
- 1765 **P** – Para o que?
- 1766 **Felícia** – Para a personalidade dela, para a identidade dela.
- 1767 **P** – Para a formação dela?
- 1768 **Felícia** – Sim, para a formação dela.
- 1769 **P** – Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?
- 1770 **Felícia** – Ah, eu acho assim, preparar mais eles assim, em questão de religião, política, essas coisas, falar mais com eles, pra eles poderem crescer já sabendo um pouco mais desse assunto, essas coisas. Pra mim, é isso.
- 1771 **P** – Se inteirar dos assuntos da sociedade...
- 1772 **Felícia** – Sim, se inteirar dos assuntos da sociedade...
- 1773 **P** – Ok, então conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila do Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi? Você acredita que a comunidade escolar, os pais, diretor, enfim, podem contribuir para a construção desse currículo?
- 1774 **Felícia** – Com certeza, muito! Devem contribuir.
- 1775 **P** – Sim, porque não vem um currículo pronto, então pra construção do nosso currículo e ver as nossas necessidades, então você acredita que..
- 1776 **Felícia** – Sim, com certeza. Eles contribuiriam sim, uma mão, um ajuda o outro, e assim, melhora tudo.
- 1777 **P** – OK, Felícia, muito obrigada pela participação, vou finalizar aqui.

Entrevista 16 – Francisca, mãe do Arthur

P – Então agora estou aqui com a Francisca na nossa entrevista. Desde já Francisca, agradeço por aceitar participar dessa entrevista, farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. OK? Então, vamos começar. Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Francisca – Sim, eu sabia que ele tem aula de inglês e ele sempre quando chega e aprende uma palavra nova ele, ele comenta com a gente, fala com a gente.

P – Sim. E quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ele?

Francisca – Então, ele fala pra gente sobre os materiais escolares assim, as cores, os animais, normalmente é o que ele mais comenta assim com a gente.

P – Aham, sim. Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material?

Francisca – Sim, eu sempre tô é..ajudando ele quando tem tarefa, agora essa última semana que é semana de prova, ajudei ele também e eu acho muito bom, material muito bom.

P – Sim. É...os conteúdos que regem o inglês em Ibiporã são baseados na apostila do Maxi. Na sua opinião, quais são os pontos fortes e fracos do material?

Francisca – Então assim, ponto fraco eu não consigo te falar assim agora, eu não tava olhando com esse olhar quando eu tava vendo, mas eu acho assim um material muito bom, bem didático, a forma de ensinar, eu gostei bastante.

P – Aham, Sim. Na sua opinião, Flora, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas de nossa cidade?

Francisca – Então assim, os temas não sei te dizer, mas eu acho assim que o inglês é bem importante pra tudo né que vai fazer, e...não sei muito bem dizer quais temas que podem ser abordados, mas eu acho que é bem importante.

P – Sim. No Brasil, Flora, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, do 1º ao 5º, tá, algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não, então por exemplo, a gente tem inglês em Ibiporã e Rolândia, mas a gente não tem inglês em Londrina e nem em Cambé. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?

Francisca - Ah, eu acho muito importante, porque desde pequenininho ele já vai tendo contato com algumas palavras, cumprimentos, enfim, e isso vai ser muito importante pra ele mais pra frente, pra quando ele conseguir um emprego, ou dependendo até do que ele vai estudar, o inglês é uma língua bem falada, mais falada em todos os lugares.

P – Sim. Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você enquanto pai ou responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é? Como esses conteúdos refletem em quem o Pedro é?

Francisca – Ah, isso vai ajudar ele até na independência dele, por exemplo, ele tá jogando um joguinho e vem lá algumas palavras que ele não sabe, tem algumas coisas que ele já entende, que ele já sabe, né, então o inglês tá presente em todos os lugares, então acho que isso ajuda ele de várias formas.

P – OK, sim. Faltam só mais quatro questões tá Franciele? Questão oito: o currículo que temos em Ibiporã não foi criado pelos professores de inglês e sim baseados nos conteúdos da apostila Maxi. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades? Então, já vem um currículo pronto, então a gente pega os conteúdos da apostila do Maxi e transfere para os alunos e ensina os alunos esse conteúdo. Então, como que a gente poderia fazer o inverso? Criar um currículo?

Francisca – Ah, porque assim, dependendo de cada região, talvez tenha uma necessidade diferente, os alunos da escola, enfim, então acho que podia ser mais pensado nas necessidades dos alunos daqui, no caso da região, da própria escola, né? Então, eu acho que seria bem interessante se criasse um próprio currículo assim.

P – Sim. A questão 9. As cidades que possuem inglês para crianças em sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdos, para os professores seguirem. Então, em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho? Esses temas que ele aprendeu, por exemplo, no 1º ano. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do Arthur?

Francisca - Ah, porque assim, ele vai poder se comunicar melhor, vai ter..acho que tudo, todo e

qualquer conhecimento é válido, é importante, né? E são coisas que talvez a gente ache que porque ele é pequenininho, talvez não tem tanta necessidade, que tem sim, e é uma coisa que ele vai se familiarizando mais pra frente também, né?

P – Sim. Na sua opinião, Franciele, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

Francisca – Hum, eu acho que assim, é...o que ele já tem aprendido, porque levando em conta assim a idade dele que eu acho que ele é muito pequenininho ainda, mas eu acho que as coisas que eles estão aprendendo são bem legais, mas no caso assim, das saudações, incentivar ele a cumprimentar né, em inglês, colocar ele realmente pra...incentivar ele a usar..

P – A se comunicar?

Francisca – Exatamente, pra poder conversar mais com as pessoas, quando a gente vê que a questão de oratória é difícil, as crianças a se comunicarem, então eu acho que incentivar ele mais assim em questão de cumprimento, e a usar, né? Não só aprender, mais também a usar o que ele tá aprendendo.

P – Francisca, conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi? Você acredita que a comunidade escolar pode participar dessa construção desse currículo de inglês?

Francisca – Sim, eu acredito que sim, embora assim, eu não tenha muita habilidade, muita sabedoria nesse aspecto aí de inglês, mas eu acho que sim, que a família a comunidade pode tá ajudando a melhorar né?

P – A construir esse currículo pra que esse ensino melhore...seja mais significativo pros alunos, né?

Francisca – Sim. Com certeza.

P – OK, muito obrigada Francisca!

Entrevista 17 – Mérelín, mãe da Liz e do Erick

P – Então agora estou aqui com a Mérelín, mãe da Liz e do Erick. Então, desde já agradeço por participar desta entrevista. Farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Vamos começar! Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Mérelín – Sim, eu sabia. Eles gostam bastante das aulas, comenta alguma coisa do cotidiano, algum material que usa...ah..essa palavra em inglês é tal coisa.

P – Sim. Quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ele?

Mérelín – Bom..palavras assim do cotidiano, tratativa, os pronomes ele já comentou, coisas da rotina deles ali, da vivência em sala de aula.

P – OK. Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material?

Mérelín – Eu dei uma olhada na apostila, achei bem interessante, bem bacana, bem lúdica a apostila, né, eu achei bem relevante.

P – OK. E quais seriam os pontos fortes e fracos do material?

Mérelín – Olha, o meu conhecimento é muito raso em inglês, então, eu não consigo apontar pontos fracos. Eu achei interessante, achei que pra idade, né..o grau dele de entendimento é bem interessante, é bem bacana. Não aponto um ponto negativo, porque não é uma área que eu domine.

P – Sim. Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês da nossa cidade?

Mérelín – Ah, eu acredito que é o que já vem sendo feito né? Uma semana ele comentou comigo que estava aprendendo o verbo to be, tal, ser e estar, eu acho que é muito importante né, o que a gente aprende na escola, porque da minha época que eu me lembro, eu acho que é relevante o que tá sendo passado.

P – Tá. É...Mérelín, no Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não. Por exemplo, a gente tem inglês em Ibiporã e em Rolândia, e não temos inglês em Cambé e nem Londrina. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?

Mérelín – Eu acho que é bem mais interessante, né? Já vão sendo alfabetizados ali, já vão aprendendo pra quando chegar no fundamental II já ter uma base, já tem uma noção, quando passar a ser obrigatório ele já tem uma bagagem, né, ele já tem um entendimento. Eu mesmo fui ter no fundamental II, então lá pra 6ª série que eu fui aprender o verbo to be. Meu filho tá no 5º ano e já sabe, já tá aprendendo, então eu acho que é bem interessante, bem bacana isso.

P – Aham. Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você enquanto pai/responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é? Como que os conteúdos refletem em quem a Liz ou o Erick são?

Mérelin – Eu acho que em tudo, né? Eles têm...o inglês é a língua que praticamente todo o lugar do mundo se fala, então pra tudo, pra eles escolherem o gênero musical, pra eles escolherem os filmes deles, as músicas que eles gostam, eles se sentem identificados, eles vão entendendo do que está se tratando, eles não vão só consumindo um conteúdo sem ter ideia do que se trata. Eles conseguem selecionar melhor o que eles gostam, o que é compatível com a realidade deles, o que é interessante pra ele, tendo o conhecimento em inglês.

P – Sim. O currículo que temos em Ibiporã, não foi criado pelos professores de inglês, e sim, baseado nos conteúdos da apostila do Maxi. Então, a gente pega esses conteúdos que vêm da apostila do Maxi e a gente transfere pros alunos né, ensina os alunos. Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as nossas necessidades?

Mérelin – Olha, eu não sei como poderia ser feito, mas eu acho que é uma iniciativa muito interessante. Adequar com a realidade, com a realidade de vocês, com a realidade das crianças, eu acho que é extremamente importante né? Seria muitíssimo mais proveitoso. Mas exatamente como se daria esse processo, eu não tenho ideia. Uma coisa que o Pedro já me falou é que ele gostaria que tivesse mais aulas de inglês por semana, entendeu...porque tem um encontro na semana e aí fica, né, volta tudo, até que vem a aula na próxima semana, encontra com o professor de novo, pra relembra o que tava sendo aplicado leva um tempinho da aula que poderia, se fossem mais aulas era mais fácil pra assimilar. Eu acredito que se tivessem mais aulas seria...ajudaria nesse processo.

P – Sim. As cidades que possuem inglês para crianças em sua carga horária montam suas próprias listas de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhados pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho?

Mérelin – Como eu já respondi na outra questão, né, eu acho que é muito interessante, porque a criança já vai...é claro que é muito longe da realidade de uma criança ser alfabetizada em dois idiomas, é muito...tá bem distante, mas é um caminho. O caminho ele começa, né...a assimilar as coisas em dois idiomas e facilita muito isso na vida, eu por exemplo, tive sérios problemas com um segundo idioma, já tive propostas de emprego muito interessantes, mas não pude assumir porque meu conhecimento de inglês é ridículo. Então, se já começa desde pequeno, a criança vai meio que o cérebro se adapta, né, aos dois idiomas e isso aí deslancha, é muito mais fácil, pra ele assimilar, pra ele ter...conseguir dominar duas línguas, né?

P – Sim. Mérelin, na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

Mérelin – Eu acredito que...eu sou adepta à leitura então incentivo muito isso em casa, o Pedro tem muito livro, compra-se muitos livros, eu acho que uma forma do inglês são grandes personalidades, né? Eu acho que se você pegar grandes personalidades, uma coisa que seja interessante pra criança naquele momento, naquela faixa etária, e vai trazendo a história da pessoa, como que vive, ela vai assimilando de uma forma mais fácil pra ela né, sendo um tema que é interessante e vai pegando conhecimento de mundo, vai ampliando esses conhecimento, outras culturas, como as pessoas vivem, a relevância daquela pessoa pro país e pro mundo.

P – Ok. É..Mérelin, conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças. Portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi?

Mérelin – Sim, muito importante. Todo mundo, toda a comunidade escolar deveria fazer parte desse processo para que façam um material de acordo com a realidade do município, dos professores, e também das crianças. Acho que é um trabalho em conjunto, só vai funcionar se todos participarem, inclusive os pais.

P – Sim. Ok, muito obrigada Mérelin, por participar dessa entrevista.

Entrevista 18 – Diana, mãe do Davi

Então, agora estamos com a Diana, a mãe do Davi Giroldo. Então, desde já, agradeço por aceitar participar dessa entrevista. Farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola?

- 1981 O que é comentado em casa sobre as aulas?
- 1982 **Diana** – Eu sabia que ele tem aula de inglês e assim, o que eu sei é o que vem pra mim pra ele poder
- 1983 estudar, né..quando vem a apostila, eu estudo com ele. Os assuntos da apostila, eu estudo com ele.
- 1984 **P** – Ah, tá. E quais conteúdos são ensinados ao seu filho, de acordo com ele?
- 1985 **Diana** – Olha, o que eu vi pela última vez..é..os animais do zoológico, tipo assim, quais os nomes dos
- 1986 locais da cidade, esse tipo de coisa que eu vi da última vez.
- 1987 **P** – Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês.
- 1988 Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha
- 1989 desse material?
- 1990 **Diana** – Eu vi pela apostila, achei muito interessante, bem didático, ilustrativo assim, gostei bastante,
- 1991 chama bastante a atenção.
- 1992 **P** – E quais seriam os pontos fortes e fracos do material na sua opinião?
- 1993 **Diana** – Ponto forte..ah, eu acho que é uma linguagem fácil da criança entender, fraco, não vi
- 1994 fraco..ponto fraco assim...na minha mente não veio...
- 1995 **P** – Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas de nossa
- 1996 cidade?
- 1997 **Diana** – Os temas..é..eu acho coisas do dia-a-dia, pra criança aprender a contar, as cores, pelo menos
- 1998 pra idade dele, né? As cores...achei interessante os nomes dos animais...pergunta e resposta, pra
- 1999 saber qual é o seu nome, em inglês, tal..esse tipo de coisa. Pra comunicação, seria interessante.
- 2000 **P** – Sim. Diana, no Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades
- 2001 implantam a língua na sua carga horária e outras não. Então, por exemplo, a gente tem inglês em
- 2002 Ibiporã e em Rolândia, mas a gente não tem inglês em Londrina e nem em Cambé. Na sua opinião,
- 2003 quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?
- 2004 **Diana** – Ah, eu acho que a criança já vai tendo uma noção do que é o inglês, né...pra futuramente ter
- 2005 algum interesse, se aprimorar mais nisso, eu acho interessante essa parte. Pro futuro.
- 2006 **P** – Tá. Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos.
- 2007 Como você enquanto pai/responsável pelo seu filho entende que quando ele aprende algum conteúdo
- 2008 de inglês, isto vai refletir em quem ele é?
- 2009 **Diana** – Ah, sim..vai refletir em quem ele é sim...pro futuro dele, né? Se ele tiver algum interesse agora,
- 2010 quem sabe tentar fazer algum intercâmbio, esse tipo de coisa. P aprender mais, refletindo no futuro.
- 2011 **P** – Tá. Então a gente tem mais quatro perguntas, Daiane. Pergunta oito – o currículo que temos na
- 2012 nossa cidade não foi criado pelos professores de inglês e sim, baseado nos conteúdos da apostila Maxi.
- 2013 Você saberia dizer como poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio
- 2014 currículo para atender as nossas necessidades? Então, assim, a gente tem um currículo, a gente ensina
- 2015 aquilo que vem na apostila do Maxi, mas não fomos nós professores que criamos. Como que a gente
- 2016 poderia criar esse currículo para atender as necessidades locais?
- 2017 **Diana** – Como...como aplicar alguma coisa diferente na sala assim...
- 2018 **P** – Não se basear somente na apostila do Maxi, mas criar outras coisas...como que a gente poderia
- 2019 fazer?
- 2020 **Diana** – Eu acho...uma coisa que me marcou bastante quando eu estudava, que a professora de inglês
- 2021 fazia...fazia teatros..com uma música, isso marca bastante pra criança, é uma coisa mais dinâmica
- 2022 assim, pra tentar fazer alguma coisa na sala de aula dessa parte assim...
- 2023 **P** – Então, os professores teriam que fazer uma coisa extra além do que está no material?
- 2024 **Diana** – Sim, eu acho interessante essa parte.
- 2025 **P** – Tá. As cidades que possuem inglês para crianças na sua carga horária montam suas próprias listas
- 2026 de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem trabalhado
- 2027 pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas geométricas,
- 2028 materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões. Como esses
- 2029 temas podem contribuir para a criação da identidade do seu filho?
- 2030 **Diana** – Vai acrescentar pra vida dele, no currículo dele, essa parte assim...eu acho que é só isso, só.
- 2031 **P** – Como esses temas formam a identidade dele, assim?
- 2032 **Diana** – Pro Davi...agora você me pegou...ah, pro Davi, pra identidade dele, ele vai ter uma noção do
- 2033 que é o inglês, pra futuramente se aprimorar nisso. Agora, especificamente pra identidade dele...eu não
- 2034 to achando a resposta certa pra colocar, mas é pro currículo dele, pra ele ter uma noção do que é o
- 2035 inglês.
- 2036 **P** – Tá. Na sua opinião, Daiane, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que ele
- 2037 se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?
- 2038 **Diana** – Participativo da vida social...eu acho que ele vai aprender, com o inglês ele vai ter uma noção
- 2039 do que falar o inglês, identificar alguma palavra assim que, socialmente ele vai estar assistindo alguma
- 2040 coisa ver alguma coisa, ele já vai estar sabendo o que é aquilo, dependendo do que ele já estudou. Eu

acho que é isso aí...socialmente é isso. Ver alguma coisa na internet, ele vai saber o que é..esse tipo de coisa.

P – Ah, tá. Conforme conversamos anteriormente, não existe um currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças. Portanto, nos baseamos nos conteúdos da apostila do Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de inglês que não seja apenas baseado na apostila do Maxi?

Diana – Sim.

P – Você acredita que os pais podem participar dessa construção desse currículo?

Diana – Com certeza. Ah, em casa a gente pode tá incentivando...veio a apostila em casa pra estudar, estudo junto..tá assistindo alguma coisa, tenta falar, ah esse aqui significa isso...se a mãe tiver ou o pai tiver alguma noção, esse tipo de coisa.

P – Então, os pais, ajudando a construir esse currículo, que não seja somente baseado na apostila do Maxi..

Diana – Não..no dia-a-dia a gente pode estar acrescentando mais coisas sim...acho que é isso.

P – Muito obrigada Diana, pela participação.

Entrevista 19 – Flora, mãe da Melissa

P - Então, bom dia, estamos aqui com a Flora, mãe da Melissa, desde já agradeço por aceitar participar dessa entrevista. Farei algumas perguntas sobre língua inglesa e currículo e você vai me responder com as ideias que vêm a sua mente. OK? Vamos começar. Você sabia que seu filho tem aulas de inglês na escola? O que é comentado em casa sobre as aulas?

Flora– Sim, eu sei que ela tem aula de inglês e ela gosta.

P – Ok. Quais conteúdos são ensinados ao seu filho de acordo com ela?

Fernanda – Ela ainda não tem discernimento de...ela fala as cores, animais alguns...

P – Ah, sim. Em Ibiporã, utilizamos o material do Maxi para o ensino das disciplinas gerais e também do inglês. Você já teve a oportunidade de analisar o material de inglês ofertado pelo Maxi? O que você acha desse material?

Flora – Não, não vi..é o que vai na...

P – É a apostila que vai pra casa, pra eles estudarem em casa..

Flora – Sim, interessante. Sim, gostei.

P – Quais são os pontos fortes e fracos do material?

Flora – Eu não olhei o contexto todo da apostila, mas a princípio interessante.

P – Na sua opinião, quais temas deveriam ser abordados nas aulas de inglês das escolas de nossa cidade?

Flora – Não consigo responder a pergunta.

P – Alguns temas que poderiam ser trabalhados em sala que seriam interessantes...

Flora – Não..acho que fica difícil de falar agora, por ser do primeiro ano, por conta até da questão da alfabetização. Eu acho que seria interessante a criança saber ler, saber escrever pra poder...eu acho interessante essa inclusão do inglês, mas não sei ao certo, eu acho que tá muito cedo.

P – Tá muito cedo?

Flora – Eu acho.

P – No Brasil, o ensino de inglês não é obrigatório nos anos iniciais, algumas cidades implantam a língua na sua carga horária e outras não. Por exemplo, em Ibiporã, temos o inglês e em Rolândia também, mas não tem inglês em Londrina e nem em Cambé. Na sua opinião, quais são as vantagens de ter aulas de inglês na escola pública desde criança?

Flora – Eu acho que afrouxa um pouco aquela...desinibe aquela vontade de aprender, a Melissa, por exemplo, adora música em inglês, então pra ela é interessante aprender inglês. Eu acho importante desde cedo, contanto que esteja alfabetizada, sabendo ler, escrever, eu acho que fica mais fácil esse processo do aprendizado, em inglês. Na minha opinião, né..não sei...

P – Na sua opinião, tá certo. Segundo pesquisadores, o currículo é a nossa identidade, ou seja, representa quem nós somos. Como você, enquanto pai, responsável pelo seu filho, entende que quando ele aprende algum conteúdo de inglês, isto vai refletir em quem ele é? Como que esses conteúdos que a Melissa aprende em inglês refletem em quem ela é?

Flora – Acho que vai descobrindo os gostinhos, né? Por exemplo, ela chega toda empolgada, em saber aquela importância de..mãe eu to aprendendo o inglês, então eu vou saber falar inglês, então eu acho que vão surgindo uns gatilhos aí pra aprendizagem. Eu acho interessante, outras línguas também, né, a Melissa por exemplo, tem o pai que é colombiano, então ela praticamente já tá ali instruída no espanhol.

2101 **P** – Ah, ele é colombiano?

2102 **Flora** – Sim, e ele fala tudo em espanhol, e aquilo dá mais vontade nela, desde o pequenininha, né,
2103 desde quando nasceu, já dá aquela vontade nela de aprender o espanhol para falar com os familiares
2104 que moram no outro país, e o inglês é a mesma coisa, nessas pequenas palavras que você vai
2105 aprendendo, ela já vai querendo conhecer mais, falar, eu acho interessante...

2106 **P** – Sim. O currículo que temos em Ibiporã não foi criado pelos professores de inglês, e sim, baseado
2107 nos conteúdos da apostila do Maxi. Então, a gente pega a apostila e vê os conteúdos que a gente vai
2108 trabalhar e trabalha esses conteúdos, mas eles não foram criados por nós, tá? Você saberia dizer como
2109 poderíamos fazer o caminho inverso, ou seja, produzirmos o nosso próprio currículo para atender as
2110 nossas necessidades? Como que nós professores poderíamos fazer isso?

2111 **Flora** – Para o ensino de inglês? Talvez o mesmo processo da alfabetização em português.

2112 **P** – Não sei, por exemplo, porque a gente já pega um currículo pronto. Como que a gente poderia
2113 construir um currículo, para que ele atendesse as nossas necessidades, as necessidades das crianças?

2114 **Flora** – Eu não tenho essa noção, de como...acho que nesse processo do aprendizado do português,
2115 né? Começar do ABC...tarará...todo aquele processo de cores que tem lá no português, esse é amarelo,
2116 esse é rosa, no inglês também, tipo A, B, C, D, E...todo esse processo, sílabas, verbo...essas coisas...eu
2117 acho que o inicial é o ponto de tudo.

2118 **P** – OK. As cidades que possuem inglês para crianças em sua carga horária montam suas próprias
2119 listas de conteúdos para os professores seguirem. Em Ibiporã, por exemplo, os temas para serem
2120 trabalhados pelo 1º ano são: saudações, membros da família, alimentos do café da manhã, formas
2121 geométricas, materiais escolares, partes da casa, lugares da cidade, animais do zoológico e profissões.
2122 Como esses temas podem contribuir para a criação da identidade da Melissa?

2123 **Flora** – Eu acho que contribui bastante, desperta, né, o desejo de aprender. Eu acho que desperta
2124 muito o desejo de aprender.

2125 **P** – OK. Na sua opinião, quais temas poderiam ser abordados nas aulas de inglês para que seu filho
2126 se torne um cidadão do mundo e participativo da vida social?

2127 **Flora** – Essa questão dos professores montarem o currículo, eu acho que tá perfeita essas...eu só acho
2128 assim, que pro 1º ano, eu acho que primeiro o processo de alfabetização em português.

2129 **P** – Primeiro ser alfabetizado em português e depois em inglês, pra não se confundir?

2130 **Flora** – A Melissa tem essa dificuldade em formar sílabas, para formas palavras, eu acho que...eu falo
2131 pela minha filha, porque tem outras crianças que tem nível de inteligência diferente, né? Eu falo a
2132 Melissa, num pontinho ali que eu acho que ela tem dificuldade, eu acho que ela já tem dificuldade no
2133 português, agora o inglês no 1º ano, eu não acho que seja de grande importância no 1º ano, a partir do
2134 2º ano, com a alfabetização da criança. Mas eu acho, muito interessante.

2135 **P** – Mas assim, quais temas que a gente poderia trabalhar com as crianças para que elas se tornassem
2136 cidadãs do mundo, participando da vida social, assim...que temas você acha que são interessantes
2137 para trabalhar?

2138 **Flora** – Eu acho tá tudo completo, o zoológico, animais, né? Culinária, comida, então eu acho que já
2139 abrange bastante.

2140 **P** – Ok, certo. A última pergunta Fernanda. Conforme conversamos anteriormente, não existe um
2141 currículo pronto vindo do governo para ensinarmos inglês para crianças, portanto, nos baseamos nos
2142 conteúdos da apostila Maxi de ensino, com a qual vocês já tiveram contato. Na sua opinião, você
2143 acredita que é importante a participação da comunidade escolar na construção do nosso currículo de
2144 inglês, que não seja apenas baseado na apostila do Maxi? Você acredita que é importante a
2145 comunidade escolar estar presente na construção desse currículo, não só baseado no que vem da
2146 apostila do Maxi?

2147 **Flora** – Sim, sim. Outras ideias. De repente tem aquela forma que tá ali no Maxi...e tem alguém que vai
2148 pensar de uma forma mais facilitada pra eles aprender...

2149 **P** – Certinho Flora, vamos finalizar.

APÊNDICE E

Perguntas norteadoras do grupo focal com os pais/responsáveis

- 1) Enquanto pai/responsável, qual é a importância dos acontecimentos internacionais no aprendizado de inglês com crianças?
- 2) Você acredita que as questões de gênero e sexualidade deveriam compor a grade curricular de inglês dos alunos do ensino fundamental I? De que(ais) forma(s) isso poderia ocorrer?
- 3) Nas entrevistas realizadas com os pais em agosto e setembro de 2023, foi possível perceber que existe uma preocupação muito grande com o futuro das crianças. E quanto ao tempo presente das crianças? De que forma você acredita que o inglês pode contribuir para o tempo que acontece no aqui e no agora?
- 4) Na sua opinião, como as aulas de inglês podem contribuir para o conhecimento de outras culturas?
- 5) As questões de raça/etnia são temas recorrentes na atualidade. Você acredita que esses temas são importantes de serem trabalhados nas aulas de inglês? Como isso poderia ser feito? Esses temas deveriam ser trabalhados em sala desde o 1º ano? (faixa etária de 6 anos)
- 6) Nas aulas de inglês, deveria haver esta cobrança da leitura e da escrita ou focar no lúdico (brincadeiras) para o aprendizado? Ou a mescla dos dois?
- 7) Você enquanto pai/responsável acredita que saber inglês é poder se conectar com o mundo? De que forma isso ocorre e como a escola pode ser capaz de tornar a criança preparada para isso?
- 8) Nas entrevistas, foi possível perceber que os pais acham interessante trabalhar com as crianças questões do cotidiano, ou seja, da realidade vivida por elas. No seu ponto de vista, quais seriam as necessidades de nossas crianças e como o inglês pode ajudar nisso, pensando na criança no momento atual de sua vida?
- 9) Na sua opinião, é importante delimitar conteúdos em inglês para cada ano do ensino fundamental I ou o ideal seria deixar mais flexível?
- 10) Na sua opinião é possível para as crianças desenvolverem atitudes positivas com relação ao aprendizado do inglês? Como os pais, a família pode contribuir para isso?

APÊNDICE F

Transcrição do grupo focal com os pais/responsáveis da Escola Municipal Carlos
Augusto Guimarães

P – Pesquisadora

Pessoas participantes (total de 7 participantes: os nomes são fictícios para garantir o anonimato)

Carlos – engenheiro agrônomo, pai do Breno

Isadora – professora, mãe do Davi

Lilian – formada em Pedagogia, mãe da Lívia

Márcia – professora, mãe do Sebastian

Marco Aurélio – médico veterinário, responsável pelo Kayo

Mérelin – do lar, mãe da Liz e do Erick, imigrante venezuelana

Silvia – do lar, mãe do aluno Pedro

P – OK, pessoal...então vamos começar! Eu vou fazer algumas perguntas pra vocês e a gente vai dialogando sobre o inglês nas escolas públicas municipais de Ibiporã, tá? Enquanto eu vou fazendo perguntas, vocês vão respondendo e se vocês quiserem levantar a mão e falar e dar a sua opinião sobre isso. Então, mais pessoas entraram, a Lilian, a Renata...Boa noite, pessoal, "good evening"...Boa noite, então vamo lá...aí façam, o seguinte, enquanto eu falo, aí vocês permanecem com o microfone desligado, aí a hora que eu terminar de comentar alguma coisa, fazer alguma pergunta, vocês ligam o microfone pra vocês falarem, tá? Então, vamo lá: enquanto pai ou responsável, qual é a importância dos acontecimentos internacionais no aprendizado de inglês com crianças? O que que vocês acham disso? Qual que é a importância dos acontecimentos internacionais? Márcia, gostaria de falar? Márcia? Carlos?

Carlos: Olá, professora Marcella...tá me ouvindo?

P – Sim.

Carlos: Bom, eu acho que a importância dos acontecimentos globais, né, na realidade nossa é que o aluno esteja...é...atenção né, ligado, né, ao que tá acontecendo no mundo, principalmente porque a questão do mundo, o inglês é importante pra essas crianças se comunicarem um dia, essa questão de se manter informado, uma vez que o inglês vai ser uma ferramenta para eles se comunicarem, é isso...

P – Sim. Mais alguém gostaria de colocar alguma coisa, alguma opinião, alguma ideia, sobre isso? Como que os acontecimentos internacionais influenciam nesse aprendizado de inglês das crianças? Podem falar, fiquem à vontade gente, é mais um bate-papo mesmo entre nós.

Marco Aurélio – Somando ao que o Carlos falou, é interessante que sempre que a gente tente falar alguma coisa com as nossas crianças sobre algo que tenham interesse, então os acontecimentos internacionais, eles vão sempre estar trazendo para uma possibilidade de conversa, não só vai melhorar o vocabulário, mas também o interesse.

P – Aham, sim...Mérelin, gostaria de falar a sua opinião? Podem ficar à vontade gente. Como que os acontecimentos internacionais influenciam assim o aprendizado de inglês? Ninguém? OK...outra questão né, que eu gostaria de colocar, é a seguinte: Vocês acreditam que as questões de gênero e sexualidade deveriam compor a grade curricular de inglês dos alunos do ensino fundamental I? De quais formas isso poderia ocorrer? O que que vocês acham gente? Essa questão da sexualidade no ensino do inglês...vocês acham importante? É irrelevante...? O que que vocês acham? Quem gostaria de começar, de falar? Um de cada vez gente (risos). Pode falar Silvia.

Silvia – Pode repetir, a pergunta, por favor, que chegou cortado aqui.

P – Ah, posso falar sim. Silvia, você acredita que as questões de gênero e sexualidade deveriam compor a grade curricular de inglês dos alunos do ensino fundamental I? De quais formas isso poderia ocorrer? O que que você acha?

Silvia – Ah, eu acho que poderiam interagir sim.

P – Essas questões de gênero e sexualidade são importantes?

Silvia – Sim.

39 P – Você concorda com ela Isadora?

40 **Isadora** – Olha, respeitando a opinião da colega, eu como professora e mãe, eu acho que essa
41 abordagem seria mais na educação familiar.

42 P – Aham.

43 **Isadora** – Eu penso que assim, é uma situação delicada da gente lidar, enquanto professora, e
44 enquanto mãe, eu me sinto mais preparada.

45 P – Sim.

46 **Isadora** – Então, eu discordo, né, no caso, acredito que não seria importante essa abordagem desse
47 conteúdo.

48 P – Sim. Lilian? Lilian tá aí? Márcia?

49 **Lilian** – Marcella tá me ouvindo?

50 P – To te ouvindo Lilian. O que que você acha disso?

51 **Lilian** – É que eu to cheia de criança aqui, tá meio tenso o negócio. É...eu concordo com a professora,
52 eu acho que é mais no ambiente familiar. Nesse momento né, pelo menos na idade da Luna e do Ravi,
53 acho que nesse momento não é importante na escola, e sim, em casa.

54 P – Em casa, entendi.

55 **Lilian** – Desculpe aqui o barulho, é que to com várias crianças aqui.

56 P – Ah, tranquilo Leila, o importante é participar.

57 **Lilian** – To tentando aqui, tá meio difícil, mas to tentando.

58 P – Lilian, muito obrigada. Márcia, você gostaria de falar alguma coisa sobre isso, sobre essa questão?

59 **Márcia** – Oi...eu também como mãe, professora, concordo com as meninas, porque é um assunto
60 polêmico, e, talvez a gente até queira né, trabalhar de uma maneira respeitosa, eu acho que esse é um
61 assunto familiar, pelo menos nesse momento, nessa idade das crianças.

62 P – Uhum. Carlos?

63 **Carlos** – Olá, professora, tudo bem? Eu não entendo muito dessa área, mas também acho que é um
64 assunto mais pra família, né, e às vezes o próprio professor não tem um preparo, né, pra tá abordando
65 esse tipo de assunto, então eu acho que é algo mais pra família, né, ou pra uma idade mais avançada.

66 P – Marcos?

67 **Marco Aurélio** – Oi, Marcella. Eu acho que a sua pergunta, como todo mundo tá falando aqui, ela é
68 polêmica, ela é pra um ambiente familiar, e ela abrange muita coisa, então eu acho que algumas coisas
69 de sexualidade e gênero podem ser ditas e faladas, mas eu acho que é muito importante estar pautada
70 com a APM, com os próprios pais, o quanto vai ser abordado, pois conforme avança a idade das
71 crianças, como o Carlos mesmo disse, de repente, coisas mais difíceis podem ser elaboradas, mas
72 também um [trecho não compreendido], não acho que seja papel do professor lidar com todo o tema,
73 mas é muito difícil quando você tem crianças e adolescentes e você não falar nada sobre alguns temas
74 que eles estão trabalhando. Então, eu acho muito importante, e muito difícil, a participação dos pais
75 sobre o que vai ser comentado, se é só divisão do que que é menina e do que que é menino, então pra
76 eles se identificarem no grupinho de meninas...porque é muito, muito, muito delicado.

77 P – Uhum, sim. Ok. Vou passar para as próximas, tá? Nas entrevistas realizadas com os pais [nós
78 fizemos entrevista o ano passado com vocês pais, né, sobre o inglês nas escolas, sobre o currículo,
79 isso foi em agosto e setembro de 2023], foi possível perceber que existe uma preocupação muito
80 grande com o futuro das crianças. E quanto ao tempo presente das crianças? De que forma você
81 acredita que o inglês pode contribuir para o tempo que acontece no aqui e no agora, por exemplo,
82 momento atual, momentâneo, né? Como que você vê isso? Você vê isso pro futuro, ou você enxerga
83 isso no presente da criança? Márcia, o que que você acha? Como que o inglês pode atuar assim na
84 vida momentânea ou atual do Sebastian, enfim...pode falar.

85 **Márcia** – É então, eu acho importante porque essa nova geração...tanto essa nova geração, as
86 crianças, de modo geral, eles são muito curiosos, então e essa nova geração é muito tecnológica, né?
87 Eles assistem vídeos, e aí eu acho que o inglês nessa parte ajuda bastante.

88 P – Uhum.

89 **Márcia** – Os meus mesmo, eles vêm na escola, mas eu acho pouco, só que eles sabem muita coisa
90 além, muita coisa além...eu acho que o inglês é importante sim.

91 P – Uhum. Quem concorda com a Márcia, pode falar a opinião...Silvia, você quer falar alguma coisa?

92 **Silvia** – Não, eu acho isso também. O Pedro também, ele gosta muito, ele interage muito com os
93 videozinhos que ele vê em casa. Eu acho importante pra agora e para o futuro também.

94 P – Sim. Isadora?

95 **Isadora** – Eu concordo com as meninas também, neste momento da idade né do meu filho, por exemplo,
96 onde tem acesso à internet, já facilita e, futuramente, o inglês é muito importante também, se caso ele
97 quiser estudar, né...fazer uma faculdade, fazer um mestrado, então é importantíssimo começar desde
98 agora, né?

P – Sim. Leila, gostaria de falar? Tá com a criançada aí?

Lilian – É, eu concordo né, com tudo o que foi falado até agora, essa idade a criançada assiste muito desenho, jogo, muita coisa em inglês, e é muito importante, até ia perguntar pra você, se tem algum canal gratuito, alguma coisa que pode contribuir pra gente poder tá colocando pra eles em casa.

P – Sim, é...bom, eu costumo pesquisar, né? Jogo no Google lá, aí eu pesquiso em canais, ou coloco algum vídeo que eu gosto de assistir...algum desenho...e tento colocar, por exemplo, o áudio em inglês pra assistir e a legenda também em inglês..aí vai facilitando, sabe, a questão da escrita, a pronúncia, eu acho interessante, acho legal..mas assim, gratuitos agora, deixa eu pensar aqui. Marcos, você conhece algum, agora gratuito?

Marco Aurélio – Na verdade, o que vi aqui, sobre isso (inaudível)

P – O seu microfone tá meio ruim Marcos.

Marco Aurélio – O Kayo assiste alguns desenhos, e eles são em inglês, eles vão pegando assim. O Kayo assiste desde pequenininho. Então, eu não sei um canal propriamente dito, mas ele conseguiu fazer um paralelo daquela musiquinha “cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé”, e aí ele canta em inglês agora e eu também em inglês. Então o que o Kayo tá vivendo é só vendo o comparativo, desenvolvendo dentro da cabeça dele mesmo, todo esse pensamento, mas canais mesmo eu não sei, mas eu acho muito importante eles terem essa imersão, porque quando conforme avança, e começa a trabalhar temas mais difíceis, já estão mais familiarizados com essa coisa de pensar em inglês.

P – Uhum, sim. Silvana, gostaria de falar?

Silvia – Aqui o Pedro assiste de vez em quando “[...]”, que eles falam sobre as partes né, as estações do ano, números em inglês, frutas...é o que ele assiste.

P – Ah, ok. Isadora, gostaria de comentar alguma coisa? Isadora? Bom, então, vamo passar pra próxima. Na sua opinião, como as aulas de inglês podem contribuir para o conhecimento de outras culturas? O que que vocês acham? Leila, o que que você acha? Como que as aulas de inglês podem contribuir para o conhecimento de outras culturas na sala de aula? Leila?...Márcia?

Márcia – Ah, eu acho que pode contribuir porque é uma língua, uma linguagem bastante conhecida e até mesmo nós lá da escola, agora a gente recebeu uma aluna da Rússia, e ela entende o português...ela deve entender um pouco do inglês, eu não conversei com ela ainda...

P – O inglês ela entende um pouco...conversei com ela, ela entende bem pouquinho. Mas o português ela tá falando bem, ela é uma graça.

Márcia – Mas ela vai gostar de aprender, né...porque a linguagem dela é mais difícil do que o inglês, então eu acho que ela vai gostar também de aprender o inglês na escola e eu acho importante também para as crianças.

P – Sim. Carlos?

Carlos - Eu acho que é importante né, pela questão da própria língua, pra poder se comunicar com outras pessoas, enfim, e nas próprias aulas, né? Eu lembro quando eu fazia as minhas aulas de inglês, aí a gente aprendia os tipos de prato, cidades, então a gente acaba aprendendo sobre diferentes culturas...”spaghetti”, enfim, essas coisas sobre a Itália, um pouco do Japão, acho que é nesse sentido assim.

P – Sim. Marcos, você gostaria de falar?

Marcos – Oi, Marcella. Eu acho que várias dessas crianças têm a oportunidade de explorar, como foi falado, antes dos acontecimentos globais. Os temas que podem ser trabalhados ao desenvolver o conteúdo em inglês, assim como a literatura, temos mais facilidade de falar de coisas que acontecem em outros lugares, ou seja, as culturas também. É interessante aproveitar isso.

P – Sim, ok. Obrigada pessoal. Está sendo ótima essa conversa, estou adorando! Vamo lá! As questões de raça e etnia são temas recorrentes na atualidade, tá? Você acredita que esses temas são importantes de serem trabalhados nas aulas de inglês? Como isso poderia ser feito? Esses temas deveriam ser trabalhados em sala desde o 1º ano? O que que você acha Isadora? Esses temas de raça e etnia? A gente deveria trabalhar na escola, desde o 1º ano nas aulas de inglês?

Isadora – Sim, acredito que é primordial, ainda mais esse ano, né, principalmente, o nosso calendário já foi alterado, né, no dia 20 de novembro já foi considerado mesmo e nós já trabalhamos isso no dia-a-dia mesmo, português e eu acho interessantíssimo, inglês também continuar esse trabalho.

P – Uhum, sim. É..Marco Aurélio?

Marco Aurélio – É...eu acho bem importante quando a gente fala qualquer coisa que possa ajudá-lo a ter respeito, então as questões de entendimento do que é uma etnia, a qual etnia a pessoa pertence e respeitar, principalmente, onde que eu acho que é a principal questão que a gente tem problema nisso, e é sempre que se fala, se fala de uma maneira abrangente, aí a gente consegue mais respeito.

P – Uhum, sim. Márcia? O que que você acha sobre isso? Essa questão é interessante na aula de inglês? Você concorda com os colegas, você discorda...?

Márcia – Concordo, sim, porque quando a gente vai trabalhar é... descobrimento do Brasil, história,

que eles querem conhecer os povos, os portugueses, a gente conta toda a história, como eles vieram, que o Brasil recebeu vários imigrantes e eles gostam de conhecer a história dos outros povos. Então, eles têm interesse... eu acho interessante essa parte também.

P – Sim. Carlos?

Carlos – Ah, eu acho importante, né, como a professora falou, o Brasil é uma mistura de várias etnias, então conhecer um pouquinho mais cada uma delas para aprender a compreender e também respeitar cada uma, eu acho que é importante sim.

P – Sim. Mais alguém gostaria de expor a opinião sobre isso? Não? OK. Falando um pouquinho então...nas aulas de inglês, deveria haver essa cobrança da leitura ou focar no lúdico (brincadeiras para o aprendizado) ou a mescla dos dois? Na verdade, eu participei de uma debate com uma professora e ela falou que as crianças começam com o lápis de escrever muito cedo na mão e aí ela focou nas questões de brincadeira, do lúdico. Como que vocês vêm essa questão? A gente deveria forçar mesmo a criança, fazer com que ela pegue no lápis, faça as atividades ou focar no lúdico, por exemplo, desde o 1º ano? O que que vocês acham disso? Márcia...nas aulas de inglês?

Márcia – Olha, eu trabalhei 4 anos na escola particular e era muito cobrado o inglês, eles tinham aulas de inglês e eu lembro que a professora cantava musiquinha e o meu filho chegava em casa cantando. Eu achava lindo ele cantando as musiquinhas em inglês. Então, eu acho que falta um pouquinho de música, porque pra eles memorizarem e essa parte o lúdico é muito importante. E essa parte na escrita, a gente cobra em sala de aula, é...as professoras de língua portuguesa, a gente cobra bastante...mas, eu acho que o lúdico é muito importante, muito mais do que a escrita, porque às vezes depois eles vão lembrar só do lúdico, e essa parte que a gente cobra do escrito eles nem lembram, então...música é muito importante.

P – Sim. Mérelin, o que que você acha, você concorda com a Márcia? Você acha que a aula de inglês tem que focar mais no lúdico, na questão da escrita...o que que você acha sobre isso?

Mérelin – É, eu concordo com ela, é muito importante que eles aprendam...aprender falando, porque é bom ter conhecimento, a gente quando veio para cá, é..a nós..o adulto, dificultou um pouco, a criança aprende mais rápido, a gente que é adulto...eu acho que sim, a escrita é muito, muito importante.

P – Sim. Lilian, você concorda? Deveria ser mais o lúdico, do que a escrita?

Lilian – Ah, poderia mesclar, fazer um comparativo, por exemplo, a matéria que você tiver..tá me ouvindo?

P – Sim, tô ouvindo, pode falar.

Lilian – Então, de repente procurar uma música que está de acordo com o que você está ensinando, acho que as duas coisas, e de repente mandar atividade pra casa, tentar fazer uma coisa diferente, pra que eles aprendam mais. Eu concordo, não lembro quem que falou, escola particular com a pública, infelizmente, tem uma diferença, é..na escola particular, é cobrado, eu tenho o exemplo do meu filho mais velho, né, do Lucas, então, assim, eu vejo a cobrança, então a Lívia eu acho que poderia tá aprendendo mais, então eu acho que o lúdico, mandando pra casa pra poder tá aprendendo, cantando com a gente, elas chegam mais animadas em casa, e acho que ficaria melhor, se mesclassem a matéria dada com o lúdico.

P – Sim. Isadora? O que que você acha? Você concorda?

Isadora – Sim, concordo, em haver um equilíbrio na verdade, né, principalmente nas séries iniciais do fundamental, eles ainda precisam dessa base, da ludicidade pra se desenvolver, mas em contrapartida, nas séries finais, a cobrança é maior e eu acho que exigiria melhores resultados né?

P – Sim... Marco Aurélio? Você concorda, discorda?

Marco Aurélio – Pera aí, só..tá me ouvindo?

P – Tô te ouvindo.

Marco Aurélio – Eu concordo com o mesclado, eu acho que aí vai de cada professor ajudando cada turma, acho que mesclar as duas coisas é a melhor alternativa.

P – Uhum. Carlos?

Carlos – Oi..eu acho que também é mesclar as duas coisas, né? Claro que cada turma deve ter uma particularidade, né, mas eu acho que mesclar, né?

P – Sim. Ok pessoal, eu tô com um roteirozinho feito aqui e logo logo a gente já termina esse roteiro tá? Então, você enquanto pai e responsável, acredita que saber inglês é poder se conectar com o mundo? Como isso ocorre e como a escola pode ser capaz de tornar a criança preparada para isso? Como que a escola é capaz de tornar preparada para se conectar com o mundo? Márcia..o que que você acha?

Márcia – Olha, eu vejo assim, pela nossa escola, a gente tem muita tecnologia, a gente tem a lousa digital, internet, então, é..eu acho importante, porque daí as crianças já vão..porque se você quer procurar alguma coisa...esses dias mesmo, a gente tava trabalhando geografia e daí ciências e sistema solar, e a gente queria..tinha uns links lá pra gente acessar...então, dava pra ver tudo em tempo real, o planeta Terra, as imagens de satélite, dava pra chegar no Brasil, ver os continentes, ver o nosso estado

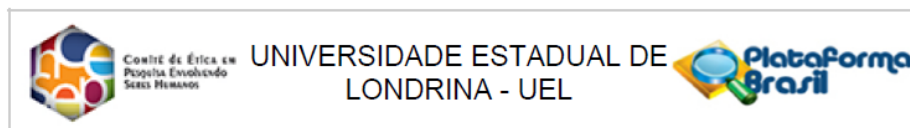
- 219 e chegando e chegando até onde a gente estava...então eu acho muito legal isso daí.
 220 P – Sim...alguém concorda, discorda, gostaria de dar a opinião? Sílvia? Você gostaria de falar alguma
 221 coisa?
 222 **Sílvia** – Não, eu concordo com ela, com a Márcia.
 223 P – Ah, ok. Meigris? Tá por aí?
 224 **Mérelín** – É sim, escutando as pessoas falando, agora é muito importante, eu falo para meu filho, por
 225 exemplo, o Erick que tem 10 vai pra 11 e minha outra filha, uma que tem 6, Liz, aí eu fico conversando
 226 com eles que tudo o que a gente aprende agora vai ser muito importante para o futuro, porque vai
 227 ajudar no emprego, vai ter mais conhecimento, para ficar com a família, então se alguém precisar de
 228 alguma ajuda, como o Erick estava falando, que estava lembrando agora e ele falou: “Mãe, eu sei 3
 229 idiomas: eu sei espanhol, eu sei português e eu sei inglês”. Aí, eu falei pra ele: tá bom, meu filho. Ele
 230 falou assim para mim. Então é muito importante, porque no outro dia eu vi, não lembro onde foi, que
 231 na casa é a principal escola para ele, ele vai na escola para um reforço, então é muito importante para
 232 os pais e para ele [...].
 233 P – Aham. Leila você concorda também? Ou discorda? Gostaria de dar sua opinião sobre isso? Leila
 234 tá por aí? Marco Aurélio?
 235 **Marco Aurélio** – Acho que já foi dito assim no resumo de tudo.
 236 P – Sim. Ok. Pessoal...deixa eu só ver aqui...nas entrevistas que nós fizemos no ano passado, foi
 237 possível perceber que os pais acham interessante trabalhar com as crianças questões do cotidiano, ou
 238 seja, da realidade vivida por elas. No seu ponto de vista, quais seriam as necessidades de nossas
 239 crianças e como o inglês pode ajudar nisso, pensando na criança no momento atual de sua vida? Então
 240 quais seriam as necessidades de nossas crianças? Márcia o que que você acha? Quais seriam as
 241 necessidades de nossas crianças, hoje em dia, com relação ao inglês? O que que elas precisam assim?
 242 Na sua opinião?
 243 **Márcia** – Ah, eu concordo, trabalhar com a vivência deles, com coisas do cotidiano, porque é o que
 244 eles mais memorizam, é o que eles vão usar pra vida, então, eu acho importante nessa parte aí.
 245 P – Sim. Carlos?
 246 **Carlos** – Então, professora, eu acho importantíssimo, né, eu penso o seguinte, Ibiporã é um município
 247 muito agrícola, e é uma área agrícola também, né, e essas crianças logo logo vão ser adolescentes e
 248 vão trabalhar no mercado agrícola, também. A agricultura tem muitos termos em inglês e está cada vez
 249 mais crescendo, então tem palavras, termos em inglês e então, pensando em jovens mais capacitados,
 250 então acredito que o inglês para essas crianças, considerando que muitas são de área rural de Ibiporã,
 251 ajudaria numa fase aí jovem, adolescente para elas estarem aprendendo mais, e até se inserindo mais
 252 no mercado da agricultura que hoje tá bem em inglês, assim, esse é o ponto, não tão pra criança agora,
 253 mas pra ela um pouquinho maiorzinha, jovem, adolescente, enquanto trabalha. Entende?
 254 P – Sim. Obrigada. Marcos?
 255 **Marco Aurélio** – Ah, eu acho que é sobre comunicação que vai ajudar, porque muita coisa é em inglês
 256 e assim, eles vão entender mais coisas que acontecem no cotidiano, ou uma coisa que eles vêem num
 257 desenho...
 258 P – Uhum, sim. Alguém gostaria de complementar gente, falar alguma coisa? Isadora?
 259 Isadora – Não, o pessoal já falou tudo aí, né? Concorde plenamente, que além de ser importante na
 260 infância, é uma preparação pra vida também, mercado de trabalho, o futuro da criança.
 261 P – Uhum. Sim. É...na sua opinião, é importante delimitar conteúdos do inglês para cada ano do ensino
 262 fundamental ou o ideal seria deixar mais flexível? Por exemplo, no 1º ano vou ensinar isso, isso e
 263 isso...no 2º ano, isso, isso e isso, ou deixar mais flexível assim, para o professor decidir o que que vai
 264 ser melhor pro aluno, ou os pais mesmos, decidirem o que que vai ser melhor para o aluno? O que que
 265 vocês acham disso?
 266 **Isadora** – Eu acredito que tem que ter essa grade curricular preparada, como você citou já a questão
 267 da sexualidade, por exemplo, talvez deva ser abordada mais pro final do ensino fundamental e outras
 268 questões mais importantes no início do fundamental I. Então, eu acho importante ter essa prévia, essa
 269 preparação, tanto pode ser com a escola ou com os pais, fazer roda de conversa, como você tá fazendo
 270 com a gente agora, ouvir a todos e fazer uma planejamento anual ou bimestral.
 271 P – OK. Lilian, tá por aí? Lilian? Mérelín? Você concorda, discorda? Teria que ser flexível, teria que ter
 272 uma grade fechada já? Mérelín tá por aí?
 273 **Mérelín** – É...concordo com o que falou, isso mesmo.
 274 P – Sim. Márcia?
 275 **Márcia** – Eu concordo assim que poderia casar com o conteúdo, né, interdisciplinar? Porque daí a
 276 gente troca figurinha, trabalha junto...eu acho legal isso.
 277 P – Sim. Carlos, você concorda, discorda?
 278 **Carlos** – Eu acho que algum conteúdo diferente poderia entrar na grande, mas assim, tem que ter um

- 279 planejamento, tem que pensar na ementa que a professora falou...planejamento, né, tem que ter, eu
 280 acho...
- 281 P – Sim. Marco Aurélio?
- 282 **Marco Aurélio** – Eu concordo com todos, principalmente com a Isadora, tem que estar pautado, alguns
 283 assuntos são mais interessantes, conforme as crianças vão se desenvolvendo e também o jeito de
 284 falar, então o jeito de falar, como a gente explica uma coisa para uma criança de 8, de 10, de 12 é
 285 muito diferente, então, isso também deveria estar incluído no qual lúdico vai ser esse trabalho, essa
 286 interação.
- 287 P – Silvia, gostaria de falar? Concorde, discorde?
- 288 **Silvia** – Sim, eu concordo que tem que ter um planejamento, sim.
- 289 P – Ok, Lilian? OK, pessoal a última pergunta do nosso roteiro, eu gostaria de saber o seguinte: Na sua
 290 opinião, é possível para as crianças desenvolverem atitudes positivas com relação ao aprendizado de
 291 inglês? Como que a família pode contribuir para isso? Como que a família pode ajudar a criança a ter
 292 um pensamento positivo com relação ao inglês? No tocante aos pais...como que os pais podem
 293 contribuir pra isso em casa?
- 294 **Isadora** – Eu acredito que a gente tem que incentivar, né, no papel de pai, a gente tem que incentivar
 295 porque é algo muito importante pra vida da criança, tanto da nossa, da criança, então, um incentivo dos
 296 pais em casa vai ajudar a ter bons resultados na escola.
- 297 P – Uhum, sim. Márcia?
- 298 **Márcia** – Eu concordo com a Isadora, porque quando a criança tem incentivo, estímulo, é estimulado
 299 em casa, é diferente dos outros alunos que não têm acompanhamento familiar. Então, é uma maneira
 300 deles se envolverem mais nas atividades, dar mais valor, então, eu acho que é importante sim.
- 301 P – Carlos?
- 302 **Carlos** – Então, eu acho que é importante sim, como a colega mencionou que o filho chega cantando
 303 a musiquinha, o que é algo produtivo, né, então o pai escuta a criança, tudo o que ele aprendeu no dia
 304 de aula, um estímulo pra criança, pra ele produzir em casa o que ele aprendeu em sala de aula, então
 305 eu acho isso algo positivo.
- 306 P - Sim. Marco Aurélio o que que você acha?
- 307 **Marco Aurélio** – Concorde com o que todo mundo disse.
- 308 P – Gostaria de acrescentar alguma coisa?
- 309 **Marco Aurélio** – Não.
- 310 P – Ok. Mérelín? O que que você acha?
- 311 **Mérelín** – Concorde. [...] porque é importante a gente ensinar coisas boas para ele, para ajudar no
 312 futuro. Tinha uma amiga na Venezuela que ela estava ensinando uma menina, tinha uns 5, 6 anos, ela
 313 tava ensinando as cores e inglês, os números, então, só que a família está em outro país, e tem uma
 314 menina que tem 4 anos e se não me engano ela já sabe 4 idiomas, então esse ponto é bom, porque
 315 eles aprendem muito rápido.
- 316 P – Uhum. Sim. Silvia, gostaria de complementar alguma coisa, você concorda, discorda, do que os
 317 colegas falaram? Silvia? Liliam, tá por aí? E a Isadora já falou, né? Isadora?
- 318 **Isadora** – Sim, já falei, já falei.
- 319 P – OK. Beleza. Então, pessoal, acredito que seria isso, tá? Esse foi o roteiro que preparei para a roda
 320 de conversa, eu gostaria de saber se vocês têm alguma outra coisa pra falar sobre o inglês, alguma
 321 dúvida, alguma questão que ficou...que vocês gostariam de colocar..alguma outra coisa que não foi
 322 falada na roda de conversa, que vocês gostariam de compartilhar, aqui com a gente? Podem
 323 falar...nada? Márcia, Carlos, Marco Aurélio..não? Pessoal, eu vou parar a gravação aqui então. Muito
 324 obrigada a todos.

ANEXOS

ANEXO A

Aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CO-CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PAUTADA NA BNCC CONSIDERANDO OS NOVOS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS SABERES

Pesquisador: Marcella Bordini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50223821.4.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGE

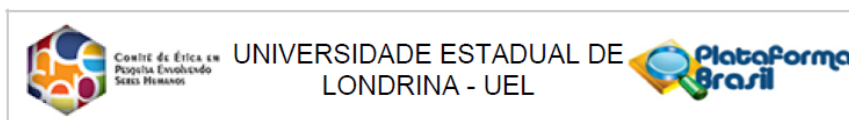
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.977.827

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa intitulado "A CO-CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PAUTADA NA BNCC CONSIDERANDO OS NOVOS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS SABERES LOCAIS", sob responsabilidade da pesquisadora Marcella Bordini, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGE do CLCH da UEL.



Continuação do Parecer: 4.977.827

Outros	Carta_resposta.docx	17:56:46	Soares Russo	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1778918.pdf	08/09/2021 20:51:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL_COMITE_ETICA_MARCELLA_BORDINI.docx	08/09/2021 20:49:01	Marcella Bordini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR_GESTOR_MARCELLA_BORDINI.docx	08/09/2021 20:40:39	Marcella Bordini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_DE_ALUNOS_MARCELLA_BORDINI.docx	08/09/2021 20:40:30	Marcella Bordini	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DIRETORA_JAQUELINE_DIGITALIZADA.pdf	27/07/2021 18:32:08	Marcella Bordini	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ASSINADA_FABIANE.pdf	27/07/2021 18:24:35	Marcella Bordini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 15 de Setembro de 2021

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

ANEXO B

Dados gerados através do Google Forms (respostas obtidas por meio do questionário enviado em agosto/2023 – “O ensino de inglês para crianças na visão da comunidade escolar”)

O ensino de inglês para crianças na visão da comunidade escolar

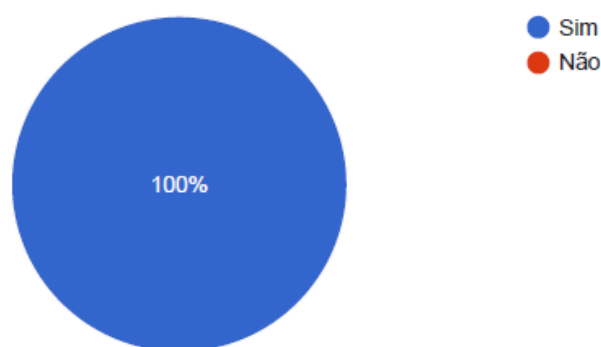
48 respostas

[Publicar análise](#)

Você concorda em participar desta pesquisa?

[Copiar](#)

48 respostas

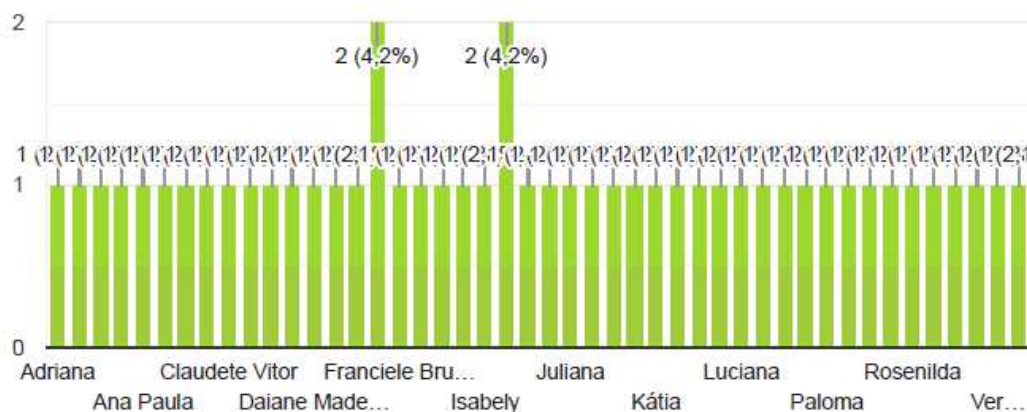


PERFIL PESSOAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1 - Qual é o seu nome/codiname (o codiname é um nome pelo qual você deseja ser chamado nesta pesquisa)?

[Copiar](#)

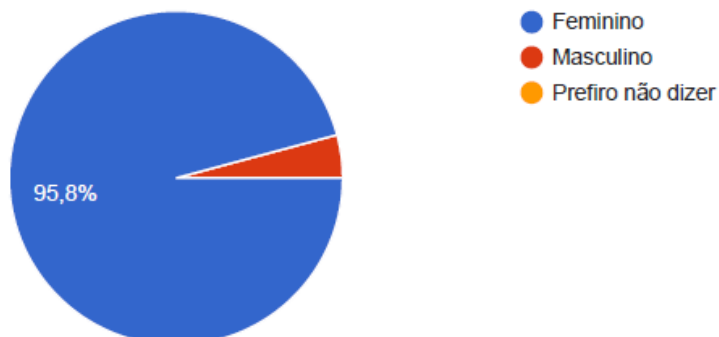
48 respostas



2 - Quanto ao seu sexo, como você se declara?

 Copiar

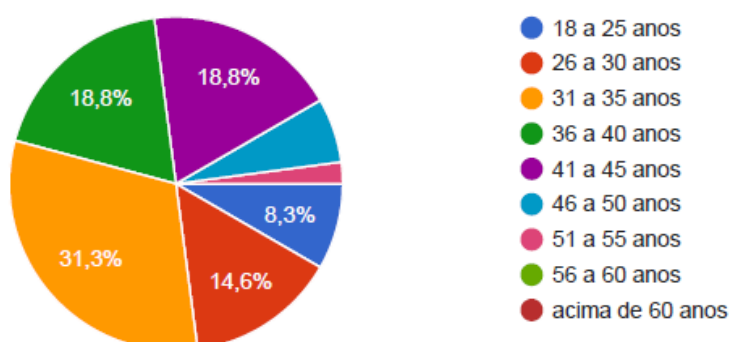
48 respostas



3 - Qual é a sua idade?

 Copiar

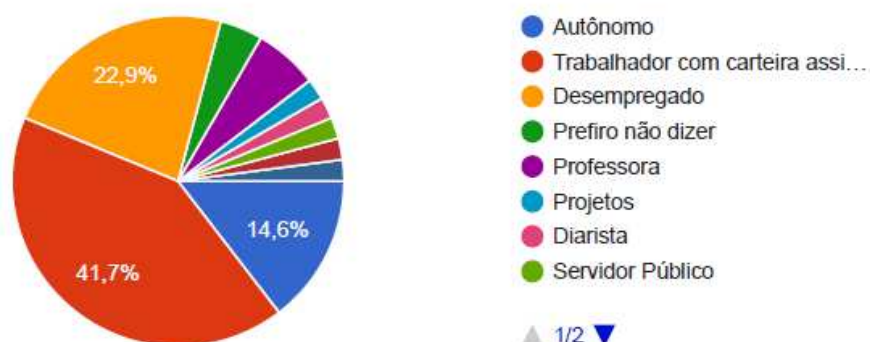
48 respostas



4 - Qual é o trabalho que você exerce?

 Copiar

48 respostas

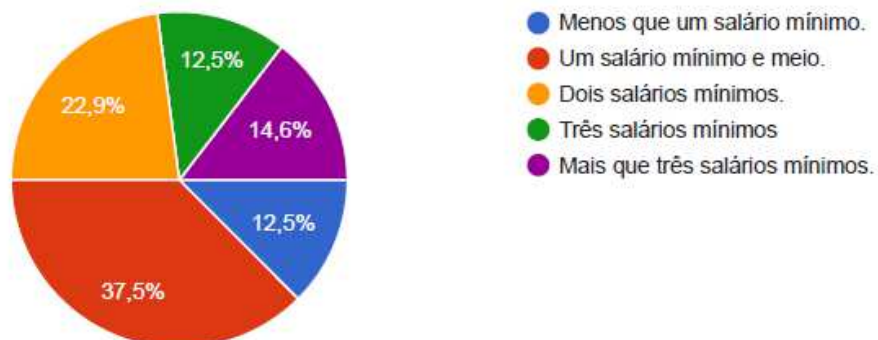


▲ 1/2 ▼

5 - Qual é a renda familiar mensal?

 Copiar

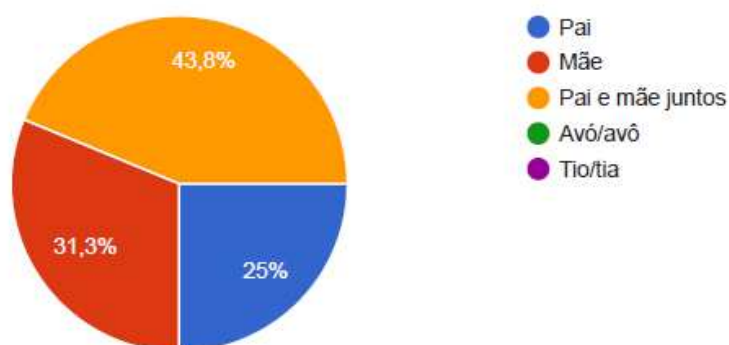
48 respostas



6 - Quem contribui com a renda mensal da família?

 Copiar

48 respostas

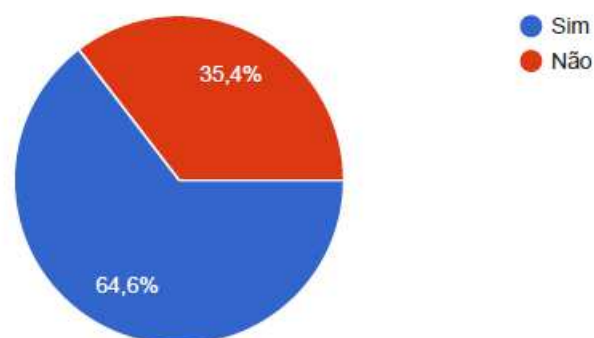


SOBRE A LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DE IBIPORÃ (PR)

7 - Você sabia que o inglês é ensinado nas escolas públicas municipais de Ibiporã desde 2010?

 Copiar

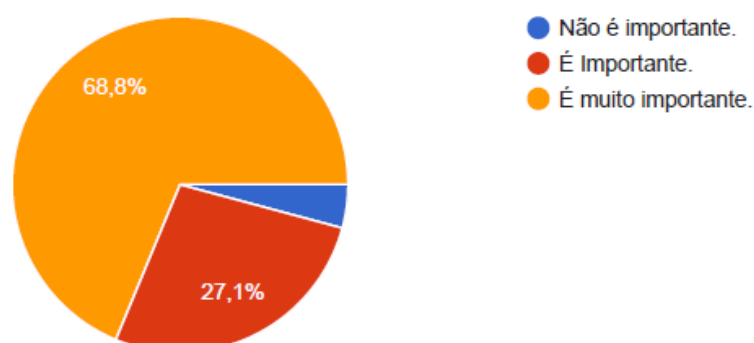
48 respostas



8 - Sobre a importância do ensino de inglês nas escolas públicas municipais, você considera que:



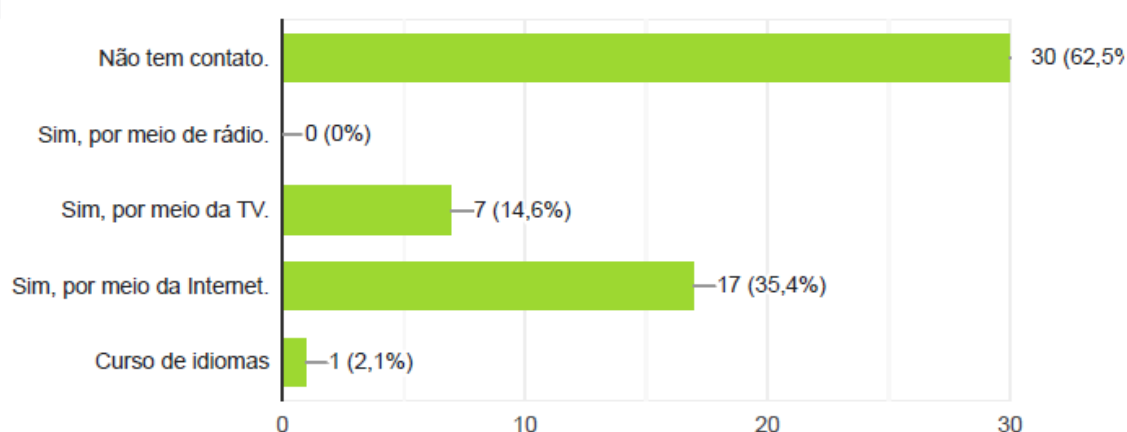
48 respostas



9 - O seu(ua) filho(a) tem contato com o inglês fora da escola?



48 respostas



10 - Caso queira, deixe um comentário sobre a sua resposta referente à questão 9.

4 respostas

Vejo que desde quando eu estudei já havia a matéria inglês e vejo que este ano para meu filho são algumas provas mas não tem aquele livro didático ainda né e ele me fala sobre o inglês as vezes mostro algumas coisas e pergunto sobre numerais cores ou digo ele ou ela

Referente a falta de tempo

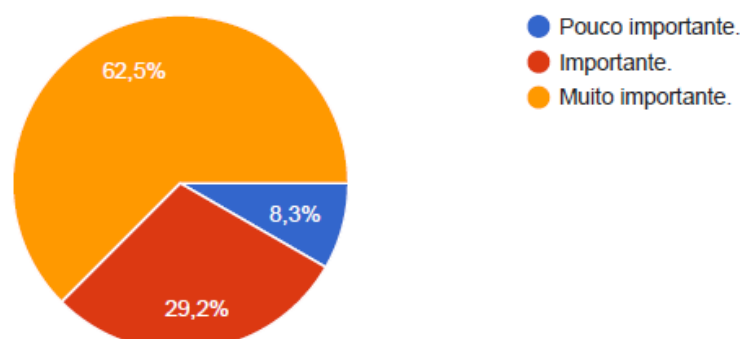
Apps Educativos

Infelizmente no momento não consigo pagar aulas de inglês

11 - Na sua opinião, qual é a importância da língua inglesa para o dia-a-dia do seu(ua) filho(a)?



48 respostas



12 - Por favor, comente a sua resposta em relação ao item anterior (questão 11):

48 respostas

E importante para uma melhor comunicação no mundo actual,em quanto ao desarrollo tecnológico e para crecimiento intelectual das crianças

Futuramente e muito importa para a carreira profissional da criança. Pois assim será mais uma chance para ingressar no campo profissional

Nos dias atuais é necessário se falar um segundo idioma, claro que o inglês é a melhor escolha, por ser considerado uma língua universal. Abre portas para um melhor futuro.

Pois estamos vivendo em uma sociedade ao qual o inglês está se vendo importante

Importante como a linguagem dos surdos pq iremos nos cruzar com várias pessoas nesse mundo aqui mesmo aonde eu trabalho vai várias pessoas e alguns falam inglês

É importante pois o mercado de trabalho hj quanto maior o conhecimento melhor, e na língua inglesa tem um diferencial positivo

Sim

Eu acho que será muito útil, para ele.

Importante para o futuro

Sim pois tudo hoje em dia tem relação ao inglês

Não acho tão importante

Todo aprendizado é bem vindo

A não ser q ela for para fora do país não vejo muita importância já q a mesma reside no Brasil onde só falamos em português

Conhecer outro idioma é fundamental para o desenvolvimento pleno.

Acho importante que saibam ao menos as saudações em inglês

É muito importante aprender outras línguas

Para aprender a falar e entender outra língua

Nos dias que vivemos hoje outra língua é muito importante e faz toda a diferença acredito eu na parte profissional entre outros..

Importante inglês

É um conhecimento sendo construído fazendo com que se torne rotineiro e natural.

Pensando que a língua inglesa é universal.

Estou de acordo para ter conhecimento de outras línguas

É muito importante para o futuro das crianças

Por enquanto não influencia muito mas quando ela estiver mais velha pode ser mais importante

Muito importante.

Muito importante para um futuro desenvolvimento

N é importante

É bom para o conhecimento deles

Importante para o futuro das crianças

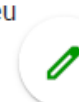
Muito bom

Conhecer o inglês é fundamental para o futuro dos nossos filhos.

E importante ter conhecimento entre demais línguas

Interessante

Hoje em dia o inglês é mundial ter uma base uma noção da língua inglesa ajuda muito nas próximas etapas da vida dele



Ter mais oportunidades de aprendizado, culturas diferentes.

Aprender Nova língua é importante para insentivar a aprimorar e gostar

Que ele vão levar ingles para vida toda..

Hoje em dia o inglês está presente em todos os lugares e pelo ao menos o básico é muito importante pra poder se situar

No dia a dia tem saber um pouco de inglês, é essencial na vida

O inglês está inserido no nosso dia a dia. Principalmente no trabalho, quanto antes as crianças tiverem contato, maiores e melhores serão duas oportunidades na vida

Importante ter pelo menos uma noção do que é o inglês

Acho importante para a própria formação da criança

O inglês é uma língua universal ,sendo assim ela e usada em quase tudo na alimentação (cardápios) na internet ,e sabendo inglês a pessoa se comunica com o mundo

É importante mesmo porque ele se desenvolverá em outro idioma e assim ajudar a suas irmãs

Despertar interesse no aprendizado

Usamos o inglês para muitas coisas

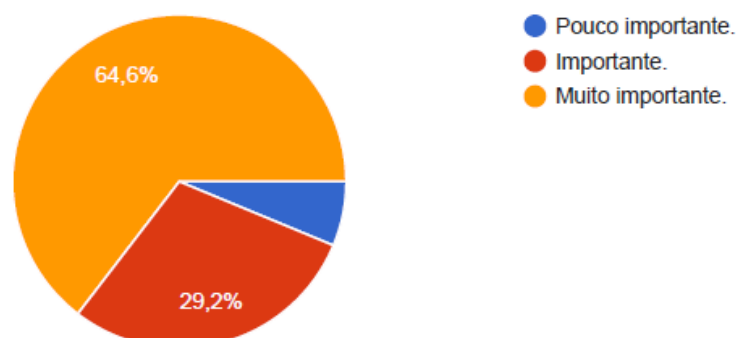
Quanto mais cedo aprender, mais fácil se tornar fluente na língua estrangeira.

O inglês é fundamental no dia a dia dos adultos inclusive para as crianças

13 - Na sua opinião, qual é a importância da língua inglesa para o futuro do seu(a) filho(a)?

 Copiar

48 respostas



14 - Por favor, comente a sua resposta em relação ao item anterior (questão 13):

48 respostas

Para melhorar a comunicação na hora de viajar a outro país que precisa falar inglês

Para ingressar em um bom emprego pois hoje em dia o inglês é fundamental para o estudo das crianças, pois vai refletir lá na frente em sua vida profissional

A língua inglesa é considerada universal. Uma pessoa sendo fluente nela e a tendo no currículo consegue abrir portas. Tento passar isso aos meus filhos para que criem, desde já, esta bagagem.

Pois ao ingressar no ensino fundamental II ele já terá uma bagagem

Pq não e só o nosso português tem o português de Portugal como eu brinco com meu filho como tem o inglês ainda o básico na escola poderia investir mais nos professores pq eles merecem

Dependendo do emprego e se forem tentar um mestrado é de total importância

Sim

É sempre bom saber falar,mais que uma língua.

Importante para o futuro

Porque Ele pode aprender a falar bem o ingles.

Pouco importante

Para o futuro deles porque antigamente não tinha nada disso

Caso ela venha querer fazer algo fora do país vão demorar muito nesse caso ela pode fazer um curso com a idade maior será bem mais fácil.. acho mto complicado pra criança mto pequena aprender outra língua não sabendo nem ler direito o português

Para a área profissional.

Acredito ser necessário

É importante para o mercado de trabalho no futuro

Acho importante falar o inglês porque um dia ele poderá precisar se for viajar ou conhecer alguém ou para elaborar e traduzir trabalhos na faculdade

Hoje em dia a concorrência para o campo de trabalho

Importante

Abre caminhos profissional e pessoal.

Uma língua universal. Se fala em qualquer lugar do mundo.

No futuro minha filha usará no seu currículo, no qual poderá entrar em áreas de trabalho com maior desempenho...

É importante para que no futuro consiga um emprego bom ,uma carreira fora do Brasil entre outros

Ela pode querer um trabalho que precise do inglês

Muito importante.

Muito importante para futuras oportunidades

Não tem importância

No mundo em que vivemos é necessário saber o inglês

Importante tanto para o profissional quanto pessoal

Muito importante

Conhecer o inglês é fundamental para o futuro dos nossos filhos.

Por que tem um bom conhecimento na língua tem uma ampla vaga de emprego

Aprender língua diferente

Um inglês no seu currículo mesmo que sendo o básico já te ajuda bastante .

Boas oportunidades de emprego no futuro.

Sempre bom ter uma segunda linguagem

Pq eles vão levar isso que vida toda..

O inglês está presente na maioria dos outros países, e pra se desenvolver e ter mais oportunidades só aqui no nosso país também

Pois se ele tiver interesse em estudar fora do país , ajuda muito ele aprender

O profissional que domina o inglês tem muito mais oportunidades

No futuro dependendo da profissão, deverá saber.

Quem sabe no futuro faça um intercâmbio e queira conhecer o mundo, o inglês será primordial.

Temos a vontade de sair do país e isto será de extrema importância para elas.

É uma ajuda para um emprego

Despertar interesse no aprendizado

Para viajar

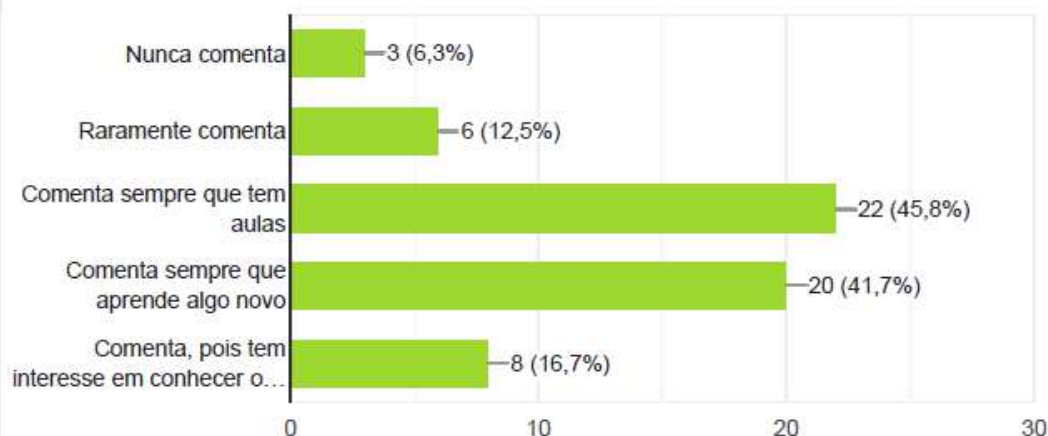
A língua inglesa é internacional, em muitas profissões ou até em passeios é importante saber essa língua.

A língua inglesa conta muito para a classificação de um emprego melhor

15 - O seu filho comenta sobre as aulas de inglês em casa?

 Copiar

48 respostas



16 - Você conhece os conteúdos que seu(sua) filho(a) aprende nas aulas de inglês na escola?

 Copiar

48 respostas



17 - Se você respondeu "sim" na questão anterior, por favor, comente se você acha os conteúdos de inglês interessantes para o desenvolvimento de seu(ua) filho(a).

33 respostas

Sim

Sim.

Com certeza muito interessante

Claro que em uma escola específica para curso de língua inglesa, imagino que, os conteúdos são mais abrangentes e exijam mais. Mas para uma grade escolar municipal acho que esteja interessante.

Um pouco, acredito que poderia melhorar

No meu tempo de estudo havia os livros de inglês seria ótimo voltar

Quanto mais aprender melhor

Sim muito importante

Na eu só vejo quando vem a apostila para estudar para prova ... E muito interessante concerteza porém acho q o inglês só deveria ser ensinado depois da alfabetização completa da criança ou seja ela estar lendo normalmente

Sim,

Acredito que ele utilizará o conhecimento que tem aprendido

Outro dia na aula ele conseguiu ler o comando do exercício para a professora

Inglês é tudo e fundamental para todos

Muito importante

Muito importante, na idade que eles tem é onde mais aprendem coisas novas. Idiomas é muito bom..

Sim é importante

Simm acho muito

Sim conheço mais algumas palavras nao recordo o significado; sim os conteúdos sao interessante

Sim acho

Sim

Conhecer o inglês é fundamental para o futuro dos nossos filhos.

Sim muito bom

Acho importante minha filha entender algumas palavras em inglês nos filmes e desenhos que vê na televisão.

Sempre minha filha chega contando que fez aula de inglês

Sim acho interessante, as cores, números, recentemente ele estava aprendendo sobre as estações do ano achei muito interessante

São relevantes

Sim, achei interessante aprender os lugares da cidade e animais do zoológico

Sim, super interessante, pois aprendem de forma simples e lúdica.

Sim acho muito interessante.

São interessantes sim

Muito interessante

18 - Na sua opinião, quais assuntos poderiam ser abordados nas aulas de inglês?

48 respostas

Não sei

Não sei responder

Música

Assuntos como a profissão a seguir , se seria de utilidade para eles o inglês

Não saberia incluir um assunto específico, e sei q é difícil por ser apenas uma aula na semana com tantos alunos mas, pedir que se esforcem para se comunicar durante a aula na língua inglesa, para praticar a pronúncia e aprender mais além do "nome de animais, frutas, etc..."

Como falar no dia a dia, dialogar com outras pessoas,tornar a aula com inglês fluente

De tudo um pouco para cada idade que o aluno está

Mais Conversação

Sim

Pronúncias do alfabeto,profissões, pronomes interrogativo.

Números, tudo

Assuntos sobre a vida fora do país
de origem como entender o que um Americano esta falando e entre outro comida trabalho
etc...

Linguas

Acho q o básico mesmo mais tudo vai depender da série q a criança está tbm

Mais diálogos em inglês.

Assuntos do cotidiano

Cumprimentos saudações

Parte de conversação durante a aulas

Sim

Conversação. Da mesma forma que ensinam português.

Números, Dias da semana, meses do ano....

O inglês básico mesmo para aprender o mínimo para pode conversa

Infância

Como a minha filha esta na 1 serie acredito que ainda ha muitos assuntos a serem abordados como bumeros, cores entre outros

Nenhum

Sobre tudo

Todos

Bom

Todos os assuntos para torná-los falantes da língua inglesa.

Enterpletacao de texto

Não sei o inglês

Sinceramente não sei não intendo inglês mas pra meu filho quero sempre o novo e o melhor

Conversas cotidianas

Xxxx

Nome do coisa do dia a dia

Palavras e cumprimentos respeitosos com certeza é sempre bom lembrar os pequenos pra que eles criem o hábito e não se esqueçam, e motiva Los a compartilhar as palavras novas com alguém

Não discordo da grade, acho que é compatível com a idade e grau de aprendizado, porém acho muito poucas aulas. Se fossem mais aulas por semana seria mais fácil eles assimilarem o conteúdo

As cores, números.

Inglês no dia a dia. Assuntos que agregam na rotina. Ex: o que tem na cidade (sei que já estão aprendendo, mas sempre retomar esse conteúdo é bom)

Temas que eles possam usar no dia dia

Podem ser abordados assuntos em los quales sejam para um melhor aprendizado



Não sei dizer , acredito que a introdução do inglês seria interessante, após a alfabetização dos alunos

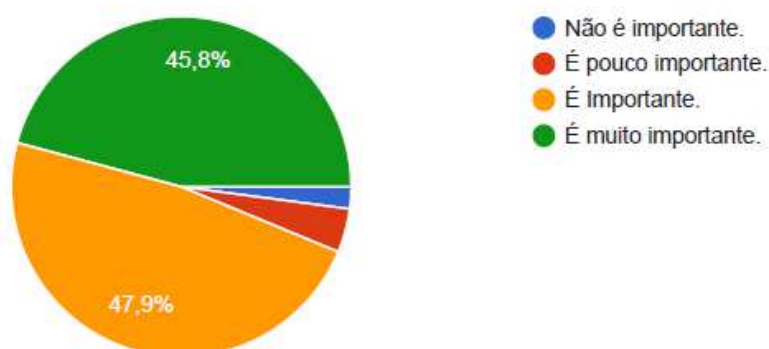
Como se comunicar. Fazer perguntas e respostas.

Saudações apresentações

19 - Considerando a realidade agropecuária de nosso município, você acredita que aprender inglês desde cedo:



48 respostas



20 - Por favor, comente a sua resposta na questão anterior (questão 19):

48 respostas

Importante

Maior possibilidade de aprender a temprana edad

E muito importante em todas as areas

Independentemente da região, ou profissão, como disse antes, a língua inglesa é fundamental. Eu, por exemplo, não sou fluente mas, no pouco que consigo ler no inglês, consigo traduzir uma frase ou até texto.

Como disse a nossa sociedade está em evolução

Pq hj em dia nosso expressar e tudo conhecer e se atualizar e muito importante

Para a vida escolar

Sim

É importante para entender alguns termos agrícola.

É importante sim porque muitos acessórios de maquinários e entre outros vem com a língua inglesa impressa na embalagem

Não acho necessário

Por se tratar de desenvolvimento das escolas e importante

Como já disse anteriormente na minha opinião acho q na fase adulta ou adolescente seria mais fácil... As vezes o tempo gasto agora e a criança não aprendendo pode ser ensinado depois com um sucesso maior de aprendizado

Para as relações exteriores.

Por conta da exportação

É importante pois pode contribuir para conseguir um emprego melhor ou até para ir pra fora do país em uma bolsa de estudo

Muito importante ter as aulas de inglês gratuitas ofertadas pelo município visto que os cursos de língua inglesa sai muito caros

Inglês faz parte de tudo, até quando você compra algo está lá em inglês, e é de pequeno que começa a aprender

Abre novas possibilidades.

Para futuras exportações.

No trabalho é primordial porque a economia não é só de um país, de muitos...

É importante

Eu acho importante

Importante.

É importante para que desde cedo desperte o interesse para que possam pensar em futuro, pois na época em que estudei aprendi o inglês no ensino médio não tivemos as oportunidades que as crianças de hoje têm

Não é nada importante

O inglês é importante em todos os lugares hoje em dia

Importantíssimo para o futuro deles

Conhecer o inglês é fundamental para o futuro dos nossos filhos.

Em manuseio de máquinas agrícolas em novos equipamentos

Ibiporã tem muitas empresas que podem quererem inglês básico no currículo e tendo essa base no público seria ótimo

Crescer atenta as oportunidades.

Xxxxx

Sim porque des de pequeno vai aprendendo as pequenas coisas

O inglês tá presente em tudo desde um cardápio num restaurante, aos jogos, músicas então é sim importante eles terem noção do básico ao menos

Necessidade

A tecnologia no agronegócio aumenta a cada dia, agricultura de precisão que já é usada l, depende de conhecimento de GPS, drones, que geralmente vêm de outros países.

O que aprendemos desde cedo, será útil em algum momento da vida futura.

A criança que aprende cedo, e tem a oportunidade de aprender o inglês desde cedo, pode construir um futuro bom e assim na vida jovem/adulta dar continuidade nos estudos.

O inglês está em todas as áreas como já havia comentado e a agropecuária não fica de fora

Porque assim eles tem uma preparação melhor

Interesse em aprender

Como disse faz parte do dia dia

Mesmo morando em um município pequeno devemos pensar nas inúmeras opções que o mundo oferece.

Interpretação de dados

21 - Você poderia, por gentileza, dispôr de seu tempo (20 minutos no máximo) para uma entrevista sobre o ensino da língua inglesa para crianças?

 Copiar

48 respostas

