

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO  
LINHA DE PESQUISA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**ANA CRISTINA DE MORAES HAZIN PALHARES**

**LÍNGUAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO: DISCURSOS SOBRE  
A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**RECIFE**

**2016**

**ANA CRISTINA DE MORAES HAZIN PALHARES**

**LÍNGUAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO: DISCURSOS SOBRE  
A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Tenório de Carvalho.

**RECIFE**

**2016**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Giseani Bezerra, CRB-4/1738

- P1531 Palhares, Ana Cristina de Moraes Hazin.  
Línguas, culturas e educação: discursos sobre a língua inglesa na educação infantil / Ana Cristina de Moraes Hazin Palhares. – Recife, 2016.  
183 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.  
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.
1. Educação infantil. 2. Língua inglesa. 3. Ensino. 4. UFPE – Pós-graduação. I. Carvalho, Rosângela Tenório de. II. Título.
- 372.2 CDD (22. ed.) UFPE (CE2018-06)

**ANA CRISTINA DE MORAES HAZIN PALHARES**

**LÍNGUAS, CULTURAS E EDUCAÇÃO: DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA  
INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 07/12/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Tenório de Carvalho (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Grigoletto (Examinadora Externa)  
Universidade de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiele Stockmans de Nardi (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zélia Granja Porto (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aída Maria Monteiro Silva (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

A Daniel, Eduardo e Henrique,  
com muito amor e carinho.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer ao meu maravilhoso, fiel e bondoso Deus pela vida, pela minha família, por tudo que tenho e que sou, pela oportunidade de realizar este estudo, por todas as crises no meio do caminho, por ter segurado a minha mão em todos os momentos, por nunca ter me abandonado, pelo seu infinito e perfeito AMOR.

Agradeço também à minha família por todo o carinho, por todo o amor, por tudo. A Henrique, que teve esta ideia maluca do doutorado, pelo companheirismo. A Eduardo e a Daniel por serem filhos tão maravilhosos e por me alegrarem todos os dias. Não imaginava que seria tão emocionante tentar fazer o doutorado com dois filhos pequenos...

Também gostaria de agradecer ao meu pai e à minha mãe por tudo que sempre fizeram para nos ajudar, pelo incentivo e por estarem sempre ao nosso lado. Agradeço, ainda, a Nana e Dani pela ajuda e por tudo mais. Agradeço também a Sérgio por sempre me socorrer quando o computador não queria cooperar.

Um agradecimento especial a todos os amigos/irmãos da Comunidade Meu Senhor e Meu Deus pelo apoio e principalmente pelas orações.

Gostaria também de agradecer a todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação por toda a atenção e pela ajuda em todos os momentos. Um agradecimento especial a Morgana pelos serviços prestados e por me salvar em tantos momentos de aflição.

Agradeço ao Professor Janssen pela desestruturação causada pelos estudos pós-coloniais latino-americanos, um aprendizado que tem me levado a refletir e questionar o nosso lugar e a nossa história, pela leitura criteriosa do nosso trabalho, pelos questionamentos e pelas contribuições dadas durante a qualificação.

Agradeço também aos professores Alfredo, Ferdinand, Eliete, Flávio Brayner e a todos os professores do programa, pelas aulas, pelas reflexões, pelos ensinamentos dentro e fora de sala de aula.

Gostaria de agradecer a duas professoras muito especiais do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. A Evandra Grigoletto pela atenção, pela acolhida e pelos primeiros ensinamentos em Análise de Discurso. A Fabiele Stockmans de Nardi pelo carinho, pelo apoio, pelo incentivo, por me ajudar a enfrentar os desafios

dos estudos discursivos, pela leitura sempre criteriosa do nosso trabalho e pelas críticas e contribuições que foram dadas durante o percurso e na qualificação.

Agradeço, ainda, à Professora Zélia pela leitura cuidadosa do nosso trabalho e por todas as críticas e sugestões que foram feitas durante a Qualificação.

Gostaria de agradecer também à Professora Aída, minha primeira orientadora, pela ajuda no início deste trajeto.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Rosângela Tenório de Carvalho, por ter me acolhido, por sempre me escutar, pela força, pelo incentivo, pela compreensão, pela paciência, por sempre ver algo positivo quando eu não via nada, por nunca desistir de mim e do nosso trabalho... Muito obrigada por TUDO!

Agradeço também a todos que fizeram parte da pesquisa, direta ou indiretamente, aos amigos e colegas de trabalho, à direção e aos meus chefes pela atenção e pela compreensão.

A todos os amigos que torceram e oraram por mim, meu muito obrigada!

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante.

Paulo Freire, 1996

## RESUMO

A inclusão da língua inglesa como componente curricular está prevista em lei apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto grande parte das escolas particulares já incluem a língua inglesa no currículo desde os primeiros anos da Educação Infantil, argumentando que este aprendizado facilitará a aquisição da linguagem ao longo dos anos. Neste sentido, nos últimos anos tem ocorrido um aumento significativo no número de escolas monolíngues que têm se autodenominado bilíngues ou têm lançado projetos bilíngues, sendo a língua inglesa a língua a ser aprendida além do português. Desta forma, podemos perceber que a língua inglesa vem, aos poucos, assumindo o status de segunda língua também nas escolas. Mas como o discurso sobre a língua inglesa entra, nas escolas monolíngues, na Educação Infantil? Para compreender melhor esta realidade, o objetivo deste trabalho foi analisar os discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil para compreender os efeitos de sentido dos discursos em circulação, por que esses discursos e não outros e quais discursos são silenciados nesse processo. Para tanto, ancorados nos princípios da Análise de Discurso francesa (AD), nos estudos de Pêcheux e Orlandi, entre outros autores, e compreendendo que, para além das palavras, o sentido está na relação com a exterioridade, ou seja, no contexto imediato e também no contexto sócio-histórico, ideológico, buscamos situar o discurso sobre ensino de língua inglesa na Educação Infantil histórica e socialmente, examinando as suas condições de produção. Nós constatamos que existem inúmeros discursos em circulação sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Há vários espaços discursivos por onde os discursos se movimentam e que provocam uma série de efeitos de sentido, algumas vezes contraditórios. O discurso do mercado aponta para o futuro e para a necessidade de saber, o discurso de divulgação científica comprova ser importante aprender o quanto antes e o discurso da pedagogia cultural apresenta algumas das possibilidades dos processos de ensino-aprendizagem. Língua e cultura são representadas em sua instrumentalidade; há um silenciamento em relação ao caráter discursivo da língua, à sua historicidade e politicidade. Consequentemente, há uma simplificação dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, com o apagamento de possíveis conflitos. A escola, por sua vez, é nomeada o espaço privilegiado onde o aprendizado de língua inglesa como segunda língua deve ocorrer, contradizendo o pré-construído analisado anteriormente, segundo o qual este não seria o espaço apropriado para aprender inglês. Podemos compreender este discurso levando em consideração que há um alinhamento entre os discursos sobre o ensino de língua inglesa na escola/empresa e os discursos do mercado. Acreditamos que esta reflexão sobre os processos discursivos referentes ao ensino e aprendizado de língua inglesa na Educação Infantil é relevante pela necessidade de refletirmos sobre os discursos que nos constituem e também por causa da importância de pensarmos sobre o papel da língua inglesa, enquanto língua hegemônica, em nossa sociedade e em nossas vidas. Isto porque, para podermos repensar os processos de ensino-aprendizagem de línguas, precisamos primeiro tentar compreender o lugar que as línguas ocupam.

Palavras-chave: Língua inglesa. Segunda língua. Cultura. Discurso. Silenciamento.

## ABSTRACT

Although it is only mandatory by law as a curricular component in the final years of Fundamental Education, most private schools already include the English language in the curriculum from the earliest years of Infant Education. Some even advocate teaching English during the first months of life, arguing that this experience will facilitate the language acquisition process over the years. In this sense, in recent years there has been a significant increase in the number of monolingual schools that have started to call themselves bilingual or have launched bilingual projects, English being the other language that will be learned besides Portuguese. This may indicate that the English language is gradually assuming the status of second language in schools. But how does the discourse about the English language get into monolingual schools, and, more specifically, Infant Education? To better understand this scenario, this research project aimed to analyze the discourses about the English language in Infant Education to understand the effects of the discourses being produced, why these discourses and not others, and which discourses are silenced in this process. Based on the principles of the French Discourse Analysis, on Pêcheux and Orlandi, among other authors, and understanding that meaning is related to exteriority, that is, the immediate context, and also the socio-historical, ideological context, we seek to situate the discourse about English-language teaching in Infant Education historically and socially, examining their conditions of production. We were able to see that there are multiple discourses circulating about English language teaching and learning. There are several discursive spaces through which the discourses move which cause a series of sometimes contradictory meaning-effects. The discourse of the market points to the future and to the need to know English, the discourse of scientific dissemination proves it is important to learn English as soon as possible and the discourse of cultural pedagogy presents some of the possibilities of the learning-teaching processes. Language and culture are regarded as instrumental; there is a silencing in relation to the discursive character of language, its historicity and politics. Consequently, there is a simplification of the language learning-teaching processes, with the elimination of possible conflicts. The school, in turn, is named the privileged space where English language learning as a second language should occur, contradicting the preconstructed that was analysed previously, according to which this would not be the appropriate place to learn English. We can understand this discourse taking into account that there is an alignment between the discourses about English language teaching in the school/company and the discourses of the market. We believe that reflecting on the discursive processes related to the teaching and learning of English language in children's education is relevant due to the need to think about the discourses that constitute us and also because of the importance of thinking about the role of the English language as a hegemonic language in our society and in our lives. Because in order to rethink language learning and teaching processes we must first try to understand the place that languages occupy.

Keywords: English language. Second language. Culture. Discourse. Silence.

## RÉSUMÉ

En dépit d'être requis par la loi comme une composante curriculaire seulement des dernières années de l'école primaire, la plupart des écoles privées incluent déjà la langue anglaise dans le programme dès les premières années de l'éducation de la petite enfance. Certains soutiennent, même l'enseignement de l'anglais dans les premiers mois de la vie, en faisant valoir que cet apprentissage facilitera l'acquisition de la langue au fil des ans. À cet égard, au cours des dernières années, il y a eu une augmentation significative du nombre d'écoles monolingues qui ont des projets bilingues autoproclamés ou ont lancé bilingues et la langue anglaise pour être appris au-delà du portugais. Ainsi, nous pouvons voir que l'anglais est en supposant progressivement le statut de deuxième langue dans les écoles. Mais comme le discours sur la langue anglaise entre dans les écoles monolingues, l'éducation de la petite enfance? Pour mieux comprendre cette réalité, l'objectif de cette étude était d'analyser les discours de la langue anglaise dans l'éducation de la petite enfance pour comprendre les effets de sens de discours en circulation, pour quels ces discours et pas d'autres et quelles discours sont réduits au silence dans ce processus. À cet effet, ancrée sur les principes de l'analyse du discours français, dans les études de Pêcheux et Orlandi, parmi autres, et de comprendre que, au-delà des mots, la direction est en relation avec l'extériorité, à savoir, dans le contexte immédiat et aussi dans le contexte idéologique socio-historique, nous cherchons à situer le discours sur enseignement de l'anglais dans l'éducation de l'enfance historique et socialement, l'examen de leurs conditions de production. Nous avons constaté qu'il y a plusieurs discours en circulation sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue anglaise. Il y a plusieurs domaines dans lesquels les discours se déplacent et causent un certain nombre d'événements de sens, parfois contradictoires. Le discours du marché pointe sur l'avenir et le besoin de savoir, le discours de la science populaire se révèle être important d'apprendre le plus tôt possible et le discours de la pédagogie culturelle montre quelques-unes des possibilités de processus d'enseignement-apprentissage. Langue et culture sont représentés dans leur instrumentalité; il y a un silence par rapport à le caractère discursif de la langue, son historicité et sa nature politique. Par conséquent, il y a une simplification du processus d'enseignement-apprentissage de la langue, avec la suppression des éventuels conflits. L'école, à son tour, est nommé l'espace privilégié où la apprentissage de l'anglais comme seconde langue devrait se produire, en contradiction avec le préconstruit discuté ci-dessus selon laquelle ce ne serait pas l'endroit approprié pour apprendre l'anglais. Nous pouvons comprendre ce discours en tenant compte qu'il existe un alignement entre les discours sur l'enseignement de l'anglais à l'école/entreprise et le discours du marché. Nous croyons que cette réflexion sur les processus discursifs liés à l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais dans l'éducation de la petite enfance est importante par la nécessité de réfléchir sur les discours qui sont et aussi en raison de l'importance de la réflexion sur le rôle de l'anglais comme langue hégémonique, dans notre société et dans nos vies. Parce que, pour repenser le processus d'enseignement-apprentissage de langues, nous devons d'abord essayer de comprendre la place que les langues occupent.

Mots-clés: Anglais. Seconde langue. Culture. Discours. Silence.

## LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EFL	English as a Foreign Language
ELT	English Language Teaching
ESL	English as a Second Language
FD	Formação Discursiva
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
MEC	Ministério de Educação e Cultura

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** – Bebês têm aula de inglês antes mesmo de falar

**Figura 2** – Bebês de seis meses vão ao curso de inglês

**Figura 3** – Encarte de Loja de Brinquedos

**Figura 4** – Dora, a aventureira

**Figura 5** – *Go, Diego, Go!*

**Figura 6** – *WordWorld*

**Figura 7** – *Super Why*

**Figura 8** – Jogo da Dora

**Figura 9** – Boneca da Dora

**Figura 10** – Jogo do Doki

**Figura 11** – Volta às aulas

**Figura 12** – Ser bilíngue

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Levantamento de pesquisas sobre Ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil no Brasil

**Quadro 2** – Reportagens Analisadas

**Quadro 3** – Escolas e Espaços da Franquia 1

**Quadro 4** – Perfil dos Entrevistados da Franquia 1

**Quadro 5** – Dados sobre Professores da Franquia 1

**Quadro 6** – Sistema de Ensino Bilíngue

**Quadro 7** – Perfil dos Entrevistados da Escola

## SUMÁRIO

### PARTE I

<b>1 INTRODUÇÃO: DE VOLTA PARA O PASSADO — CENA 1</b>	17
1.1 Gênese do Projeto: Como tudo começou...	20
1.2 Estudos Recentes sobre o Ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil	27
<b>2 LÍNGUA, CULTURA, DISCURSO E PODER — CENA 2</b>	37
2.1 A Virada Linguístico-Cultural	38
2.2 Da Língua Sistêmica à Perspectiva Discursiva	41
2.2.1 Análise de Discurso	42
2.3 Uma Perspectiva Pós-Colonial de Ensino de Línguas?	47
2.3.1 Língua, Cultura e Ensino	47
2.3.2 Teoria Pós-Colonial Latino Americana: Conceitos Centrais	50
2.3.2.1 <i>Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: Perspectivas e Possibilidades</i>	55
2.4 Traçando os Caminhos da Análise	58
2.4.1 Constituição do <i>Corpus</i>	59

### PARTE II

<b>3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE LÍNGUA INGLESA E ANÁLISES INICIAIS — CENA 3</b>	65
3.1 O Discurso do Método	65
3.2 Discursos da Globalização	72
3.2.1 Discurso do utilitarismo: “Inglês para o futuro” — O futuro é hoje?	78
<b>4 DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL — CENA 4</b>	81
4.1 Discursos da Pedagogia Cultural: A mídia como instância pedagógica	81
4.1.1 Desenhos animados como ferramentas pedagógicas	83
4.1.2 A língua inglesa em sala de aula	91
4.2 Discursos de Divulgação Científica	96
<b>5 DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA — CENA 5</b>	103
5.1 Designação da Língua Inglesa	103
5.2 Discurso da Perfeição	105
5.3 E a Cultura, onde está?	107
5.4 O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa	109

<b>5.5 O Discurso do Mercado</b>	<b>110</b>
<b>5.6 Representação da Criança</b>	<b>111</b>
<b>5.7 Existe Resistência?</b>	<b>112</b>
<b>5.8 Há Contradição!</b>	<b>113</b>
<b>5.9 Lugar de Inglês é na Escola?</b>	<b>114</b>
<b>6 DE VOLTA PARA O FUTURO: DESFECHO LACUNAR E PROVISÓRIO — CENA 6</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>174</b>

## PARTE I

## 1 INTRODUÇÃO: DE VOLTA PARA O PASSADO — CENA 1

Você e eu somos americanos imaginários. Nossa experiência do Novo Mundo se deu, até agora, vicariamente, no escuro e seguro recesso das salas de cinema. Não vivemos nossa história, nós a assistimos. Há gerações que somos hóspedes formais e um pouco constrangidos deste lado selvagem da Terra, europeus transplantados em permanente e hereditário susto com a ameaça da rejeição. Reconstituímos nossa civilização ibérica na praia, timidamente, com sacadas rendadas para o mar, e protelamos o sujo trabalho de desbravarmos nossa própria fronteira. O mato persiste na imaginação nacional como a seara sombria de todos os terrores. No subconsciente de cada brasileiro, não duvido, vive a secreta certeza de que os índios um dia ainda se reagruparão e nos mandarão de volta às caravelas. Calcamos toda uma cultura sobre o provisório...

(VERÍSSIMO, 2003, p. 11)

Palavras, lembranças, experiências vividas, como nos constituem? As cenas mais marcantes dos filmes que assistimos, as letras e melodias das músicas mais inspiradoras, quais são as marcas que deixam em nós? Como nos educam? Gostaríamos, ao iniciar o nosso texto, de partir da experiência. Experiência compreendida, como propõe Larrosa Bondía (2002), como aquilo que nos tocou, em toda sua singularidade, produzindo diferença, heterogeneidade e pluralidade, como algo irrepetível, com sua dimensão de incerteza. Experiência que não nos levará a um lugar previsto e já conhecido, mas compreendida como uma abertura para o desconhecido. Assim, voltaremos um pouco no tempo, percorrendo alguns caminhos para compreender melhor de onde surgiram os primeiros movimentos de pesquisa.

### **Ano de 1985**

Em 1985, um grande evento estava para acontecer: a família iria viajar para os Estados Unidos. Precisei, então, começar a estudar a língua inglesa em um curso onde minha mãe lecionava. Tinha dez anos e, naquela época, só começávamos a aprender inglês na escola a partir da 5ª série (atual 6º ano). Havia, então, poucos cursos particulares de língua inglesa...

Lembro que aprendi os números, as cores e uma música sobre um coelhinho que estava no mar... (pelo menos era isso que eu havia compreendido.)<sup>1</sup> Quando viajei, era mais ou menos isso que eu sabia.

Chegamos, então, aos Estados Unidos. Tinha dez anos de idade e, como ainda não falava inglês, fui colocada em uma turma de inglês para falantes de outras línguas<sup>2</sup>. Mas apenas por um semestre, depois já compreendia e falava tudo com uma fluência surpreendente. O aprendizado de uma segunda língua por uma criança em contexto de imersão, no qual praticamente tudo é falado e escrito na língua a ser aprendida, é um processo muito rápido e chega mesmo a impressionar.

E enquanto eu aprendia a nova língua/cultura, algo ia acontecendo dentro de mim, minha identidade, meus gostos, meus hábitos, tudo foi mudando. Era como se, a partir de um certo momento, eu começasse a me identificar mais com esta língua/cultura (de lá), com as músicas, os programas americanos, e menos com a língua/cultura do meu país de origem...

Frequentamos escolas públicas e, além de americanos, havia também uma grande quantidade de alunos de outros países, muitos da América Latina e muitos também de países da Ásia. Na escola, uma das primeiras atividades do dia era professarmos todos juntos, americanos e estrangeiros, um juramento de lealdade à bandeira americana<sup>3</sup>. Confesso que não entendia bem o que estava fazendo naquela época, e que só fui pensar sobre isso há muito pouco tempo...

Mas voltando ao texto de Larrossa Bondía (2002), paro para pensar naquelas palavras que eram proferidas todas as manhãs na escola. Pois, como enfatiza o autor, as palavras, com todo seu poder e sua força, produzem sentidos, criam realidades, nos constituem. Somos tecidos em palavras e é através de palavras que damos sentido ao que somos, ao que nos acontece. As palavras nos constituem.

Ao refletir sobre como toda essa experiência me influenciou, algumas lembranças vêm à tona. A primeira: quando descobriam que nós éramos do Brasil,

---

<sup>1</sup> Na realidade, a música era *My Bonnie lies over the ocean*... Não era sobre um coelhinho (bunny) como eu havia imaginado.

<sup>2</sup> ESOL (English for Speakers of Other Languages)

<sup>3</sup> "I pledge allegiance to the Flag of the United States of America, and to the Republic for which it stands, one Nation, under God, indivisible, with liberty and justice for all." (Prometo lealdade à Bandeira dos Estados Unidos da América, e à República que ela representa, uma Nação, sob a proteção de Deus, indivisível, com liberdade e justiça para todos. Tradução da autora.)

as pessoas geralmente sentiam a necessidade de falar alguma coisa; as primeiras palavras eram quase sempre: Pelé, futebol e carnaval...

Uma segunda lembrança: um pouco antes de voltarmos para o Brasil, muitos mostravam uma grande preocupação e perguntavam como eu faria para retirar o aparelho ortodôntico que estava usando... Seria possível no Brasil?

Ainda uma terceira lembrança: parecia haver sempre brasileiros em todos os lugares que nós visitávamos, dentro e fora dos Estados Unidos. Durante uma das viagens que fizemos, havia algumas pessoas falando português bem perto de nós e minha irmã e eu começamos a falar em inglês, inclusive quando nosso pai veio falar conosco continuamos falando em inglês para que eles não descobrissem que éramos brasileiras. Sentíamos, naquele momento, vergonha de nossa nacionalidade...

### **Setembro de 1990**

Quando voltei dos Estados Unidos, agora já com quinze anos, alguns até me chamavam de *americana*, com sotaque de brincadeira e uma certa admiração. Mas a verdade é que passei um bom tempo me sentindo meio americana mesmo. Torcia pelos Estados Unidos em algumas competições esportivas e chegava até a me emocionar quando escutava o hino americano. O jeito de falar, de me vestir, o sotaque, o português misturado com o inglês, era tudo um pouco diferente. Só gostava de ouvir músicas em inglês, escrevia tudo em inglês e achava tudo aqui um pouco estranho...

Logo fui convidada para trabalhar na biblioteca de um curso de língua inglesa que havia aberto há pouco tempo perto de casa. Depois de alguns meses, fiz um treinamento e comecei a dar aulas, mas não pensava que seria professora de inglês para sempre, nem compreendia bem o que tudo isso significava.

Mas falaremos um pouco mais sobre as questões relacionadas ao ensino de língua inglesa depois. O que gostaria de destacar neste momento é que muitos brasileiros, dentre estes destacamos professores e também alunos de língua inglesa, na maioria das vezes sem ter morado em outros países, demonstram também esse mesmo tipo de atitude de exaltação ao estrangeiro e menosprezo pelo seu próprio país, sua língua e cultura. Moita Lopes (1996) realizou um estudo no qual constatou uma atitude colonizada nos professores de língua inglesa em relação à língua e à

cultura estrangeira e apontou a necessidade de reformular o ensino e a formação desses professores nas universidades brasileiras.

Já Grigoletto (2003, 2005), ao analisar os discursos de brasileiros, professores e futuros professores de inglês (estudantes do curso de Letras), sobre a língua inglesa encontra, nos discursos analisados, dois enunciados que se contrapõem. Primeiramente, temos um enunciado do discurso colonialista, de celebração da língua inglesa e reafirmação da superioridade da língua do colonizador em relação às línguas dos povos colonizados. Ao mesmo tempo, há um enunciado do discurso nacionalista, em defesa do que é brasileiro e da língua nacional. Segundo a autora, é possível dizer, em relação a este último, “que se trata do discurso colonial enunciado da perspectiva do colonizado em atitude de confronto com o colonizador” (GRIGOLETTO: 2003, p. 44).

Podemos, então, perceber a existência de um enunciado que reverbera o discurso colonialista, de exaltação do estrangeiro e, ao mesmo tempo, um discurso de resistência à dominação do estrangeiro e do possível apagamento daquilo que constitui a nossa identidade nacional. Como compreender esses diferentes discursos e as suas contradições? Quais são os efeitos de sentido desses discursos e de suas reverberações nos processos ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores? Retomaremos essas questões um pouco mais adiante, mas, primeiro, vamos continuar o nosso *flashback*...

### **1.1 Gênese do Projeto: Como tudo começou...**

#### **Novembro de 2006 (Dez anos atrás)**

Já sentindo a necessidade de pensar a formação de professores de línguas, nos debruçamos, durante o Mestrado, sobre a formação continuada de professores de língua inglesa. Depois da defesa da dissertação, já com um barrigão, pude aproveitar os últimos momentos antes do nascimento do meu primeiro filho. E, depois, finalmente fazer uma coisa que tinha muita vontade de fazer, realizar um sonho, na verdade: ser mãe. Não estava trabalhando, então tive a oportunidade de aproveitar a experiência em tempo integral.

Foi, de fato, maravilhoso. Difícil, mas muito prazeroso. Quando meu filho fez um ano e meio, fui chamada para assumir uma turma em um curso de inglês, apenas um turno, uma vez por semana. Durante esse semestre, engravidei e, nove meses depois, fui mãe novamente. Muita emoção...Parei de trabalhar mais uma vez para poder viver a maternidade integralmente...

Algum tempo depois, a ideia do doutorado... Uma ideia loucamente fascinante...

### **Dezembro de 2011**

Depois dos processos de seleção: a aprovação... Que emoção! Que desafio! Que loucura!!!

Dando continuidade aos estudos realizados no Mestrado, o objetivo seria analisar as reformas dos cursos de Letras, ou, melhor, os discursos sobre essas reformas. No entanto, nas primeiras tentativas de coletar materiais para as análises iniciais, fomos descobrindo um cenário bem diferente do que havíamos imaginado, aparentemente não haveria muito para analisar e o objeto de estudo começou a se desconstruir...

### **Fevereiro de 2014**

Durante os dois primeiros anos de doutorado, nos engajamos na representação estudantil, uma experiência bastante interessante e enriquecedora. Ainda não havia voltado a trabalhar e havia conseguido uma bolsa de estudos temporária durante o primeiro ano do curso. No entanto, sentia a necessidade de voltar para a sala de aula por diversas razões.

Surgiu então a oportunidade de dar aulas em uma escola regular, algo que não havia feito antes (a minha experiência profissional até então havia sido construída em cursos de língua inglesa e na Universidade Federal de Pernambuco, como professora substituta). Resolvi aceitar o desafio.

No entanto, o desafio era bem maior do que eu havia imaginado. Eu seria professora de inglês na Educação Infantil, outro universo completamente desconhecido. Havia ensinado crianças no início da minha vida profissional, em um curso de língua inglesa, mas cerca de 20 anos já tinham se passado. E a realidade era outra...

No primeiro dia de aula, a nova realidade. Uma sala de aula repleta de crianças cheias de energia, toda uma dinâmica e rotina que eu desconhecia. Bom, o primeiro dia foi só de apresentação. No segundo dia, pedi para observar as aulas para tentar compreender um pouco melhor os processos. Mas no terceiro dia, lancei-me de corpo e alma no desafio... Na verdade, não foi bem assim...

Nunca havia imaginado como seria difícil ser professora na Educação Infantil. Tive muitas dificuldades em encontrar uma voz e uma postura adequada para me relacionar com as crianças. Muitas vezes me sentia um corpo estranho naquela sala de aula com tantas crianças, tanta energia, tanto amor, tantas dúvidas, tantos desafios...

Começava a ser desenvolvido, na escola, um projeto bilíngue e a missão inicial, lançada pela supervisão, seria fazer com que as crianças se encantassem pela língua inglesa. No entanto, desde o começo, confesso que não compreendia bem esse processo. Eram muitos os questionamentos. Como trabalhar a língua inglesa nesse contexto? Por que a língua inglesa deveria ser ensinada e aprendida nessas salas de aula? Qual seria a relevância e o sentido dessa língua na vida das crianças? Como (e por que) encantá-las? E se elas não quiserem se encantar/aprender, o que fazer? Como reagir?

Bem, foi um ano muito difícil, de muitos aprendizados e de algumas crises também. O maior ganho certamente foi a gestação de um novo objeto de estudo, que foi ganhando vida e corpo principalmente ao longo do segundo semestre. Um objeto que foi sendo desenhado e construído na vida real, que foi crescendo e se desenvolvendo no chão da escola. O parto foi cesárea, as dores foram fortes e as cicatrizes ainda podem ser percebidas.

E aí voltamos, mais uma vez, para o texto de Larrosa Bondía (2002), quando afirma que a experiência é uma paixão, onde há uma série de tensões: entre liberdade e escravidão, prazer e dor, felicidade e sofrimento, vida e morte. E foi nesse movimento, nessa tensão insatisfeita, que o nosso projeto de pesquisa começou a ser gestado.

Para além da problemática encontrada na minha própria sala de aula, pude observar os movimentos de inclusão e entrada da língua da inglesa na Educação Infantil através de inúmeras reportagens, de propagandas, de programas infantis, de diversos tipos de textos midiáticos e estudos sobre a importância de as crianças

aprenderem inglês logo cedo, e até de aulas de inglês para bebês, como podemos ver a seguir, em duas notícias publicadas no ano de 2011:

O método da franquia carioca \_\_\_\_\_, que dá aulas de inglês a bebês, chegou ao Recife e já é aplicado em 12 escolas.

Fonte: *Diário de Pernambuco* – 26 jun. 2011.

A \_\_\_\_\_, presente na Europa e América Latina, tenta trazer o seu sistema de ensino para bebês para o Brasil. Ele foi criado em 2001 e já funciona em escolas de Florianópolis, Brasília, Rio de Janeiro e Recife. Crianças a partir de oito meses recebem aulas de inglês.

Fonte: *Jornal A Hora do Vale*. 14 jun. 2011.

Pudemos constatar, principalmente nos textos midiáticos, que a língua inglesa vem ganhando cada vez mais espaço não apenas vida acadêmica e profissional, mas também no dia a dia, obtendo, no Brasil (mesmo que não a seja oficialmente), um *status* diferenciado, não mais de uma língua estrangeira (LE) e sim de segunda língua.

Apesar de muitas vezes serem usadas para denominar o mesmo processo, o ensino de língua inglesa como segunda língua e o ensino de língua inglesa como língua estrangeira (em inglês, ESL e EFL, respectivamente) se referem a dois contextos diferentes, com suas especificidades, enfoques e abordagens diferenciadas. Brown (2001, p. 116) sugere que para distinguir os dois contextos, é preciso prestar atenção ao que está acontecendo do lado de fora da sala de aula. Com qual língua os alunos terão contato quando acabar a aula, nos corredores, na rua, quando forem fazer compras? Os contextos de aprendizado de segunda língua são aqueles em que há exposição à língua fora da sala de aula.

Já nos contextos de aprendizado de LE, os alunos não têm acesso a esta língua, a não ser em clubes formados para este propósito, através de diversos tipos de mídia, livros, turistas, etc. As situações em que os alunos poderão usar a língua estrangeira precisam ser criadas. No entanto, como o próprio autor enfatiza, essa distinção não é mais tão clara, principalmente se levarmos em conta a disseminação da língua inglesa e a sua presença ao redor do mundo.

No Brasil, por exemplo, basta ligarmos o rádio, a televisão ou sairmos nas ruas para termos contato direto com esta língua que está cada vez mais presente em nossas vidas. Desde que nascem, os bebês já começam a brincar com os brinquedos da *Fisher Price*, com personagens da *Disney*, *Peppa Pig* e companhia. Depois,

quando crescem um pouquinho, começa a fase de brincar com (e colecionar) *Barbies*, *Polly*, *Beyblades*, *Hot Wheels*, *Transformers* e *Baby Alive*. Assistem a *Frozen*, *Hi-5*, *Backyardigans*, *Super Why!*, *The Fresh Beat Band*, *Tinkerbell*, *Monster High*, *My Little Pony* e *Equestria Girls*. Cantam *Let it Go*, pedem para jogar os *games*, querem ir para o cinema no *shopping center*, brincar no *Game Station* ou no *Jungle Kids* e fazer um lanche na *Subway* ou na *McDonald's*, comer um *cheeseburger* e tomar um *milk-shake*.

De acordo com os discursos que circulam principalmente na mídia e nas redes sociais a todo momento, quanto antes se estudar e aprender inglês, melhor. E a infância seria, então, a melhor época para iniciar a aquisição da língua inglesa.

No entanto, se antes eram apenas os cursos particulares de língua inglesa os responsáveis por trabalhar esta língua com as crianças, agora as escolas já inserem a língua estrangeira em suas grades curriculares, e cada vez mais cedo. Isto já se tornou uma realidade nas escolas particulares em muitas cidades do Brasil e, como podemos observar de perto, também no Recife.

Apesar de ser obrigatória por lei como componente curricular apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental<sup>4</sup>, grande parte das escolas particulares já incluem a língua inglesa, no currículo ou no contraturno, a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental e até mesmo desde os primeiros anos da Educação Infantil. Alguns defendem, inclusive, o ensino de língua inglesa nos primeiros meses de vida, argumentando que este aprendizado facilitará a aquisição da linguagem ao longo dos anos, como podemos ver na Figura 1 e na Figura 2, com suas respectivas notícias.

---

<sup>4</sup>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

**Figura 1** – Bebês têm aula de inglês antes mesmo de falar



Escolas de idiomas e berçários bilíngues oferecem 1º contato com a língua

Pais matriculam seus filhos já aos 4 meses; objetivo é aproveitar a facilidade dessa fase em identificar sons.

**Fonte:** *Folha de São Paulo*. 12 jun. 2011.

(<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/fLearning Fun206201101.htm>)

**Figura 2** – Bebês de seis meses vão ao curso de inglês



Técnica propõe exposição precoce ao segundo idioma, para facilitar o aprendizado e a assimilação da língua com naturalidade

**Fonte:** RITTO, C. *Revista Veja*. (2011)

(<http://veja.abril.com.br/educacao/bebes-de-seis-meses-vaao-curso-de-ingles/>)

Nos últimos anos, além das escolas internacionais/bilíngues que já existiam em Recife, tem ocorrido um aumento significativo no número de escolas monolíngues que têm se autodenominado bilíngues ou têm lançado projetos bilíngues, sendo a língua inglesa a segunda língua a ser aprendida. Neste sentido, seria possível dizer que a língua inglesa vem, aos poucos, ganhando status de segunda língua também nas escolas?

Considerando que a legislação apresenta a introdução de uma língua estrangeira apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e considerando, também, que até pouco tempo, acreditava-se que a escola não seria o lugar ideal para aprender inglês (PALHARES, 2006), como compreender os discursos sobre o ensino de língua inglesa na Educação Infantil? Como compreender os discursos sobre ensino bilíngue na Educação Infantil em escolas que seriam originariamente monolíngues? Como compreender esses discursos que enunciam a necessidade de aprendizado de uma segunda língua (mas não qualquer língua, a língua inglesa) nos primeiros anos de escolarização? Quais são os efeitos de sentido produzidos por esses discursos? Vale salientar que esse processo discursivo está acontecendo mais fortemente no ensino particular e mais timidamente nas escolas públicas.

Para compreender o funcionamento desses discursos, temos como objetivo analisar os discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil. Para tanto, ancorados nos princípios da Análise de Discurso (AD) e compreendendo que, para além das palavras, o sentido está na relação com a exterioridade, ou seja, no contexto imediato e também no contexto sócio-histórico, ideológico, buscaremos situar o discurso sobre ensino de língua inglesa na Educação Infantil, examinando as suas condições de produção. Em outras palavras, quais são as condições históricas e sociais que tornam possível a construção deste discurso a favor do ensino-aprendizagem da língua inglesa como segunda língua nos primeiros anos de escolarização? Por que a produção deste discurso e não de outro(s)?

Pretendemos, portanto, compreender como funcionam os discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil. Para tanto, precisaremos identificar estes discursos, compreender as condições de produção que os tornam possíveis e presentes ao invés de outros, analisar os discursos encontrados para compreender como eles se constituem e quais discursos são silenciados neste processo.

Acreditamos que esta reflexão sobre os processos discursivos referentes ao ensino e aprendizado de língua inglesa na Educação Infantil é relevante por várias

razões. Primeiramente, pela necessidade de refletirmos sobre os discursos que nos constituem. Neste caso específico, por causa da importância de pensarmos sobre o papel da língua inglesa, enquanto língua hegemônica, em nossa sociedade e em nossas vidas. Porque para podermos repensar os processos de ensino-aprendizagem de línguas precisamos primeiro tentar compreender o lugar que as línguas ocupam. Também por causa da escassez de trabalhos que propõem uma reflexão crítica sobre a entrada da língua inglesa na Educação Infantil, como veremos mais adiante.

Assim como a linguagem, opaca e lacunar em sua essência, sabemos que este estudo suscitará muitas questões que não seremos capazes de responder. No entanto, mais do que uma busca por respostas, pretendemos com este trabalho fazer um convite à reflexão sobre língua/cultura e sobre o discurso que nos constitui...

## 1.2 Estudos Recentes sobre o Ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil

Há mais de 25 anos, no prefácio do livro *Teaching English to Children*<sup>5</sup>, Neville Grant falava de como o ensino de inglês para crianças havia se tornado importante. Uma das possíveis razões, segundo o autor, seria a introdução do inglês como língua estrangeira, na escola primária, em vários países da Europa. Mas Grant lembrava também que este fenômeno não estaria acontecendo apenas na Europa, mas ao redor do mundo. E apesar de afirmar que há muitas experiências positivas em relação a como a língua inglesa vem sendo ensinada, ressalta que há muitos professores que estariam em salas de aula na escola primária sem ter sido treinados<sup>6</sup> para trabalhar com esta faixa-etária, e para os que receberam este treinamento, faltariam livros sobre este assunto.

O referido livro, prefaciado por Neville Grant, tornou-se, de fato, um livro bem conhecido no ensino de língua inglesa para crianças. Trabalha, em seus capítulos, a especificidade da criança aprendiz de línguas, questões em relação a como administrar a sala de aula, as quatro habilidades, planejamento e materiais de ensino.

---

<sup>5</sup> SCOTT; YTREBERG, 1990. Uma possível tradução do título seria *O Ensino de Inglês para crianças*.

<sup>6</sup> Para dar uma ideia melhor do texto original, preferimos traduzir *trained* por treinado, já que "Teacher Training" (Treinamento de Professores) foi uma terminologia muito utilizada, e ainda é, em muitos casos, na área de ensino de língua inglesa.

E traz muitas ideias de atividades que poderão ser realizadas em sala de aula, desenvolvidas especificamente para crianças.

No Brasil, em relação ao aprendizado de língua inglesa, há várias opções para as crianças na atualidade. Os pais podem optar, primeiramente, por colocar seus filhos em um curso de línguas particular. Ao longo dos anos, essa parece ter sido a opção mais comum, uma vez que poucas escolas monolíngues trabalhavam com a língua inglesa na Educação Infantil. Até porque, como pudemos avaliar anteriormente, (PALHARES, 2006) acreditava-se que a escola não seria o lugar ideal para se aprender a língua inglesa.

A hierarquia presente no ensino de inglês tende a reproduzir, até mesmo entre os professores de escola pública, a crença que o aprendizado da língua só ocorre nos cursos de línguas. Os próprios professores do NEL<sup>7</sup> vêm reforçar este pensamento, afirmando não ser possível aprender uma língua estrangeira com sucesso na sala de aula regular. Como apenas uma parcela dos estudantes têm condições de frequentar os cursos, por diversas razões, poderíamos afirmar que o discurso dos nossos atores revela uma percepção de exclusão em relação ao ensino-aprendizagem da língua.

(PALHARES, 2006, p. 91)

Segundo um documento recente sobre as demandas de aprendizagem de inglês no Brasil, elaborado com exclusividade para o British Council (2014) pelo Instituto de Pesquisa Data Popular, há um consenso entre especialistas, professores e membros do governo em relação à incapacidade, na educação básica, tanto nas escolas públicas como nas particulares, de formar estudantes com um bom nível de proficiência. As principais razões seriam: a falta de estrutura física, o elevado número de alunos, a escassez de professores com formação adequada e, ainda, uma carga-horária insuficiente.

Ainda de acordo com o documento do British Council (2014), a escola de idiomas (o curso de línguas) seria, de fato, a primeira opção para atender à necessidade de aprendizado de língua inglesa que não é suprida na educação básica. As duas principais motivações para estudar inglês seriam ampliar os conhecimentos e conseguir um emprego.

---

<sup>7</sup> Núcleo de Ensino de Línguas – funciona como um curso de línguas, no contraturno, em algumas escolas públicas. Geralmente mais de uma língua é oferecida e é preciso se inscrever, pois as vagas são limitadas.

Não há qualquer referência a crianças ou à Educação Infantil no referido texto. No entanto, para esta faixa etária, é importante destacar que haveria também, além dos cursos de línguas, as escolas internacionais, que seguem um currículo internacional, e as escolas bilíngues, que, a princípio, seguem as orientações curriculares do MEC, mas trabalham muitos conteúdos na segunda língua. Ressaltamos que não existe uma regulamentação no Brasil para as escolas bilíngues. Existem algumas regulamentações locais, mas em Recife, por exemplo, ainda não há documentos oficiais que regulamentem e delimitem, denominando o que seria ou não uma escola bilíngue.

Vários estudos têm sido desenvolvidos, no Brasil, nos últimos anos para compreender melhor as questões relacionadas ao ensino de língua estrangeira para crianças (LEC). Queiroz e Carvalho (2010) fizeram um levantamento dos trabalhos sobre o ensino de língua inglesa para crianças desenvolvidos no Brasil a partir de 2004 e as respectivas linhas de pesquisa. Em relação aos estudos analisados, uma preocupação em comum: a formação dos professores, que muitas vezes não têm uma formação adequada para ensinar línguas estrangeiras para crianças, preocupação que, cerca de vinte anos antes, já havia sido expressada por Neville Grant, como vimos anteriormente.

Além dessa questão, Queiroz e Carvalho (2010) destacam também a falta de materiais didáticos apropriados para esta faixa-etária, a preocupação em relação à idade certa para começar a ensinar uma língua estrangeira, as vantagens e desvantagens de ensinar uma língua estrangeira para crianças não alfabetizadas e o período de atenção da criança.

O livro organizado por Rocha, Tonelli e Silva (2010), que trata dos processos de ensino-aprendizagem e da formação de professores de LEC traz uma grande contribuição para este campo de pesquisa. Neste livro, merece um destaque especial o capítulo elaborado pelos organizadores da obra, que fazem um mapeamento das produções acadêmicas sobre língua inglesa na infância, traçando um panorama das pesquisas a respeito desta temática, em diferentes contextos, e propondo a reflexão e discussão em relação ao cenário brasileiro de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LEC. Os autores afirmam que há um número significativo de estudos sobre LEC, que a maioria destes estudos abordavam o ensino de língua inglesa e que que poucos estudos empíricos sobre a formação de professores de LEC estariam sendo desenvolvidos.

No livro organizado por Tonelli e Chaguri (2013), organizadores e colaboradores apresentam resultados de pesquisas e práticas no campo do ensino e da formação de professores de língua estrangeira para crianças. Já no primeiro capítulo, os organizadores fazem uma análise a respeito da ausência de políticas públicas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas. Diversos temas são abordados nos outros capítulos, como a importância do aprendizado de uma língua estrangeira, o ensino de vocabulário, a utilização de histórias infantis no ensino-aprendizado de inglês, o trabalho com narrativas na Educação Infantil, a interação professor-aluno, a formação de professores, o ensino de língua espanhola e falsas concepções em relação ao ensino de língua estrangeira para crianças.

Em nossa pesquisa, particularmente, nos interessamos principalmente em conhecer os estudos sobre a língua inglesa relacionados à Educação Infantil em escolas monolíngues. Não encontramos produções acadêmicas (teses, dissertações) e artigos locais tratando do tema. Acreditamos que este fato se dê por conta de ser uma temática até certo ponto recente.

Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e ao Portal de Periódicos da CAPES encontramos algumas produções sobre o ensino de língua inglesa na Educação Infantil que têm sido desenvolvidas no Brasil nos últimos 15 anos, como podemos ver no Quadro 1.

**Quadro 1 – Levantamento de pesquisas sobre Ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil no Brasil**

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de Produção</b>	<b>Local / Ano</b>
Simone Silva Pires	Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso	Dissertação	Porto Alegre / 2001
Rosa Maria Chacon Fernandes	Somewhere over the rainbow: aprendizagem da língua inglesa na educação infantil	Dissertação	São Paulo / 2005
Cristina Pereira Furtado	Saberes para um Ensino Bilíngue na Educação Infantil	Dissertação	Goiânia / 2007
Letícia Carpolíngua Giesta	Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário	Dissertação	Porto Alegre / 2007
Marizilda Guimarães Lemos Martins	Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue	Dissertação	São Paulo / 2007
Ana Maria Linguevis	Educação Infantil: A porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa	Dissertação	São Paulo / 2007
Fernanda Meirelles Fávaro	A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso	Dissertação	São Paulo / 2009
Norma Wolffowitz-Sanchez	Formação de professores para a educação infantil bilíngue	Dissertação	São Paulo / 2009
Raquel Cristina Mendes de Carvalho	A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno	Artigo	Campinas / 2009
Vera Lúcia Lopes Cristovão Raquel Gamero	Brincar aprendendo ou aprender brincando? Inglês na infância	Artigo	Campinas / 2009
Janaína da Silva Forte	O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças	Dissertação	Porto Alegre / 2010
Juliana Reichert Assunção Tonelli Vera Lúcia Lopes Cristovão	O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças	Artigo	Porto Alegre / 2010
Bianca Rigamonti Valeiro Garcia	Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças	Dissertação	São Paulo / 2011
Laura Fortes	O currículo de inglês na escola “bilíngue” de educação infantil: representações, políticas de línguas e silenciamentos	Artigo	Florianópolis / 2012
Valéria Rosa da Silva	Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia	Dissertação	Goiânia / 2012
Marcela Soares Polato Paes	Educação infantil e ensino bilíngue: reflexões acerca desta proposta no contexto da sociedade capitalista	Artigo	Curitiba / 2013
Helena Vitalina Selbach	Do ideal ao possível: the crazy car story – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil	Dissertação	Porto Alegre / 2014
Flaviane Montes Miranda Lemes	Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental	Dissertação	Goiânia / 2014
Juliana de Carvalho Moral Queiroz Pereira	O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente	Dissertação	São Paulo / 2016

Havendo, entre nossos trabalhos, vários pontos de congruência, gostaríamos de destacar primeiramente o estudo realizado por Garcia (2011), que buscou compreender, ancorada nos pressupostos da Análise de Discurso, de que forma as justificativas para inclusão do componente curricular língua inglesa se materializam e com quais sentidos se relacionam.

Garcia afirma que o descrédito em relação ao ensino de línguas, tanto na escola pública como na particular, tem como consequência a repetição de um pré-construído segundo o qual “lugar de LE não é na escola regular”. Em decorrência disso, temos a expansão do mercado livre de ensino de LE e, principalmente, de língua inglesa.

A fim de investigar as condições de produção dos discursos oficiais sobre educação e traçar um panorama analítico do ensino de línguas no Brasil, Garcia (2011) faz uma análise de leis e decretos produzidos no país desde a República Velha até os dias atuais.

É interessante observar, na análise da autora, que após o período inicial de encantamento e de prestígio em relação às línguas estrangeiras (período que teve início com a vinda da família real para o Brasil e se estendeu até o início do século XX) e principalmente a partir do Governo Vargas, houve uma série de reformas visando atingir metas nacionalizantes e reforçar a identidade nacional. Foi proibida, nessa época, a utilização de material em língua estrangeira com o objetivo de construir um ideal de brasilidade.

A primeira LDB (1961) não faz qualquer tipo de menção a língua estrangeira, que ganha caráter de obrigatoriedade apenas na Lei de Diretrizes e Bases que foi promulgada em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, depois de muitas lutas e disputas, de todo um processo que durou cerca de 10 anos e mobilizou toda a sociedade brasileira, com a participação direta dos movimentos sociais, de organizações e entidades científicas.

Em relação ao lugar da criança na sociedade, Garcia destaca o total silêncio nos documentos federais, um apagamento completo de suas características e de seu papel, até o ano de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). E a Educação Infantil, à qual foi atribuída, inicialmente, um caráter assistencialista, foi garantida como direito da população a partir de 1988 e, de forma mais detalhada, na LDB de 1996.

Quanto aos discursos sobre ensino de inglês para crianças, Garcia (2011) conclui que estão fortemente alinhados aos dizeres do mercado neoliberal. As

análises sobre as justificativas pedagógicas do ensino de inglês para crianças era, de certa forma, a análise sobre as projeções da criança no mercado de trabalho, da naturalização da lógica capitalista, da formação das crianças de elite.

Já Pires (2001) realiza um estudo de caso objetivando demonstrar as vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira (neste caso, a LI) na Educação Infantil. A autora considera que, apesar das vantagens do ensino de LE antes dos seis anos, já comprovadas pela ciência, na prática, há uma série de problemas, tanto em relação à escassez de materiais didáticos quanto em relação à falta de preparo dos professores, por não haver uma formação específica em língua estrangeira e Educação Infantil. Os professores que fizeram parte deste estudo ora tinham uma formação específica para trabalhar com LE, mas não tinham formação específica para lecionar na Educação Infantil, ora tinham formação para trabalhar na Educação Infantil, mas não tinham conhecimento necessário para ensinar uma LE.

Furtado (2007), por sua vez, desenvolve um estudo no qual procura investigar se o ensino bilíngue (Português/Inglês) influencia o desenvolvimento da criança, verificando a relevância da inserção da língua inglesa como componente curricular na Educação Infantil. A autora conclui que uma língua estrangeira (novamente, a língua inglesa) contribui para o desenvolvimento das crianças e levanta algumas questões relacionadas à formação docente. Furtado destaca ser de extrema importância repensar a formação inicial dos professores que irão lecionar a língua inglesa na Educação Infantil, afirmando ser imprescindível que esta formação aconteça na universidade, nos cursos de Letras e Pedagogia.

Giesta (2007) realiza um estudo objetivando analisar livros didáticos de língua inglesa para crianças. Os resultados das análises apontam para uma noção de língua e ensino veiculada ao método audiolingual, baseado em ideias behavioristas, e para a aquisição de vocabulário pela repetição de palavras e frases, sem uma preocupação com a construção de significados por parte do aluno.

Já em sua dissertação de mestrado, Martins (2007), para tentar compreender como acontece o ensino bilíngue na Educação Infantil, parte de uma perspectiva sociocultural e analisa uma experiência com projetos didáticos, em uma pré-escola bilíngue, na cidade de São Paulo. De acordo com as análises realizadas, a autora relata que os projetos didáticos constituem uma estratégia facilitadora e envolvente, possibilitando a aprendizagem significativa, de forma natural.

Linguevis (2007), por sua vez, objetivou descrever e interpretar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na Educação Infantil, em uma escola particular, em São Paulo. A partir dessa experiência, a autora propôs uma reflexão sobre a necessidade de um diálogo interdisciplinar entre a língua inglesa e as outras disciplinas da Educação Infantil.

Enquanto Fávoro (2009) objetiva identificar a realidade de escolas de educação bilíngue na cidade de São Paulo, Sanchez (2009) busca investigar como ocorreu a formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue com base na formação de espaços criativo-crítico-colaborativos.

Já Carvalho (2009), visando tornar os professores de língua inglesa mais conscientes de seus papéis e de seus discursos, desenvolve uma pesquisa etnográfica sobre a interação entre uma professora de LI e seus alunos, na Educação Infantil, observando como esta vai modificando suas atitudes, seu discurso e suas formas de se relacionar com as crianças durante o processo de ensino-aprendizagem.

Cristovão e Gamero (2009) propõem uma reflexão sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e a formação de professores para este segmento. As autoras apontam para a necessidade de uma formação docente específica para a Educação Infantil e para a importância das atividades lúdicas por meio da língua estrangeira neste nível de ensino.

Em sua dissertação de Mestrado, Forte (2010) objetiva realizar uma análise crítica do ensino de língua inglesa como língua adicional para crianças, na Educação Infantil, na cidade de Porto Alegre. A autora ressalta, embasada nas vozes de professoras e coordenadoras envolvidas na pesquisa, que a falta de formação específica do professor de LI para trabalhar com crianças pequenas é a grande problemática desse ensino.

Esta temática é novamente abordada na pesquisa realizada por Tonelli e Cristovão (2010), que mostram a importância de uma reestruturação dos cursos de Letras para que estes possam incluir em seus objetivos a formação de profissionais de língua estrangeira para o público infantil.

Paes (2013) desenvolve um estudo sobre o conceito de educação bilíngue e os propósitos inerentes a este tipo de proposta. A autora conclui que, apesar de apresentar aspectos relevantes para o desenvolvimento das crianças, a opção pela aprendizagem da língua inglesa relaciona-se mais diretamente à necessidade de

preparação para a futura vida profissional dos educandos no contexto da sociedade capitalista globalizada.

Enquanto Selbach (2014) desenvolve um estudo sobre o projeto de ensino de língua inglesa que foi desenvolvido em uma escola de Porto Alegre, na Educação Infantil, a temática de formação de professores é novamente abordada por Lemos (2014), que analisa uma experiência de formação de professoras de inglês na perspectiva crítica, em um contexto de ensino de inglês para crianças.

Pereira (2016) objetiva, em seu estudo, analisar as concepções de ensino-aprendizagem de formadores e professores de inglês para crianças de até seis anos de idade. A autora aponta para a necessidade de propostas de formação de professores de inglês alicerçadas no brincar vyotskiano para proporcionar o desenvolvimento infantil.

Para poder desenvolver seus estudos sobre o currículo de língua inglesa em escolas bilíngues de Educação Infantil brasileiras, Fortes (2012), em um primeiro momento, realiza uma análise do processo de discursivização do currículo. Em seguida, ao analisar documentos curriculares de Educação Infantil, delineia um espaço de não dizer, um processo de silenciamento que produz contradições nos discursos analisados e cria “*uma ilusão de ensino ‘bilíngue’ no Brasil constituído por um multilinguismo ‘sem conflitos’*” (FORTES, 2012, p. 11)<sup>8</sup>.

Observamos, portanto, nas dissertações, teses e artigos científicos recentes produzidos e divulgados no site da CAPES, uma rede discursiva sobre o ensino da LI na Educação Infantil. Essa rede discursiva, com uma gramática singular, remete a enunciados de diferentes campos discursivos sobre o ensino da LI na Educação Infantil. Uma gramática estritamente do campo educacional que associa LI na Educação Infantil com os seguintes temas: aprendizagem, livro didático, saberes, projetos didáticos, letramento, didática e currículo, formação de professores, que é um tema recorrente nos estudos, e alguns acenam para a Educação Bilíngue. Está presente também uma outra gramática associada ao discurso da mídia e do mercado, a exemplo dos temas vantagens e desvantagens e quanto mais cedo melhor.

A tese que se desenvolve a seguir resulta da minha experiência com a língua inglesa, com os estudos do mestrado, com o percurso que fiz durante o doutorado nos aspectos teóricos, metodológicos e com a reflexão sobre os estudos já desenvolvidos.

---

<sup>8</sup> Grifos da autora

O objetivo do trabalho foi analisar os discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil, compreender os efeitos de sentido dos discursos em circulação, por que esses discursos e não outros e quais discursos são silenciados nesse processo. Para tanto, ancorados nos princípios da Análise de Discurso francesa (AD), nos estudos de Pêcheux e Orlandi, entre outros autores, e compreendendo que, para além das palavras, o sentido está na relação com a exterioridade, ou seja, no contexto imediato e também no contexto sócio-histórico, ideológico, buscamos situar o discurso sobre ensino de língua inglesa na Educação Infantil histórica e socialmente, examinando as suas condições de produção.

Com a análise construímos o entendimento que existem vários discursos sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Há vários espaços discursivos por onde os discursos se movimentam e que provocam uma série de efeitos de sentido, algumas vezes contraditórios.

Para apresentar a análise desenvolvida, inspirados em nosso texto de abertura e nas aventuras que experimentamos na sala de cinema, organizamos a tese em seis cenas.

Na Cena 1 temos a introdução, partimos da experiência e situamos o trabalho em meio a outras produções sobre o tema.

Na Cena 2 descrevemos o caminho teórico e metodológico do trabalho em diálogo com a Análise de Discurso. Para tanto, desenvolvemos uma reflexão sobre o Imperialismo Linguístico-Cultural e os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos.

O cenário discursivo no qual se estabelecem as condições de produção do discurso sobre o ensino de língua inglesa na Educação Infantil compõe a Cena 3, assim como as primeiras análises realizadas.

A segunda parte das análises vem logo em seguida, na Cena 4, trazendo alguns discursos que se articulam e indicam uma forte rede discursiva que opera como uma pedagogia cultural interpenetrando o discurso educacional.

Na Cena 5 articulamos alguns discursos institucionais aos discursos produzidos na escola pelos professores e supervisores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Por fim, na Cena 6, trazemos algumas considerações sobre a pesquisa e as análises realizadas.

## 2 LÍNGUA, CULTURA, DISCURSO E PODER — CENA 2

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade)

Quanto poder há na linguagem...Poder de comunicar, de calar, de formar, de construir e de constituir, além de tantas outras possibilidades. Não há como escapar desse poder e muito menos da linguagem, pois, como afirma Barthes (1980, p. 12) ao dissertar sobre a capacidade de perpetuação do poder,

a razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.

O autor insiste ainda que “assim que a ela é proferida, mesmo que na intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder” (BARTHES, 1980, p. 14). Não a língua como um sistema de signos esvaziada de sua dimensão social, mas a língua como sistema de significação, constitutiva do sujeito e do mundo. Isso não quer dizer que estejamos sempre conscientes da potência da linguagem, e de que a esta, como defende Orlandi (2009, p. 9), com seus equívocos e sua opacidade, estamos sempre sujeitos.

Não temos, portanto, como assumir uma posição neutra diante da linguagem uma vez que, ainda de acordo com Orlandi (2009, p. 9) “...não há neutralidade nem no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político.” Daí a necessidade de uma reflexão constante sobre a linguagem, sobre o que falamos, ouvimos, lemos e escrevemos no cotidiano e que mesmo que não percebamos, nos constituem como sujeitos e podem ao mesmo tempo colonizar e descolonizar, reproduzir e transformar, oprimir e libertar.

Daí a necessidade também, ao pretendermos realizar um trabalho de pesquisa, do que Foucault (2000) chama de “necessidades conceituais”<sup>9</sup>, pois o objeto problematizado não pode ser o único critério de validade de uma problematização. É preciso conhecer as condições históricas que motivam este ou aquele tipo de problematização. Precisamos ter uma consciência histórica da situação em que vivemos.

É, portanto, a este exercício de conceituar que nos propomos neste momento. Trabalharemos, primeiramente, com os conceitos de língua e cultura buscando compreender as suas condições históricas de produção, como chegamos a uma concepção discursiva dos mesmos e como são trabalhados no processo de ensino-aprendizado de línguas. Em seguida, teremos uma visão geral da teoria pós-colonial latino-americana, destacando o conceito de interculturalidade crítica, segundo Walsh.

## 2.1 A Virada Linguístico-Cultural

A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

(HALL, 2003, p. 40)

Aceitamos o convite de Ghirdelli (2008) e seguimos os caminhos já trilhados em um passeio pela história da filosofia, pelos movimentos e processos histórico-filosóficos que resultaram na virada paradigmática que dá à linguagem a centralidade antes atribuída ao pensamento e à consciência. Todos os caminhos e descaminhos percorridos, apesar de terem sido traçados das mais diversas formas, em tempos distintos e com todas as suas idas e vindas, nos transportam em uma mesma direção: a da linguagem. O que nos levou a um novo paradigma na filosofia, no qual nem o pensamento, nem a consciência ocupam o lugar central, mas sim a linguagem. É esta a virada linguística, o giro linguístico (*linguistic turn*). A linguagem, antes concebida como elemento dependente e coadjuvante, vira o centro das atenções na filosofia, e em decorrência disto, nas ciências sociais.

---

<sup>9</sup> Grifos do autor

Na tentativa de compreender melhor os diferentes sentidos atribuídos à cultura ao longo da história e em diferentes campos de saber, recorreremos ao Dicionário Etimológico de Peixoto (2007, p. 61) verificando que as palavras *cultura* e *culturae* significam, na língua latina, cultivo do campo; agricultura; lavoura. Na língua portuguesa, além de referir-se ao cultivo da terra e de plantas, pode também significar, no campo da biologia, a criação de microrganismos para fins de estudo. Além disso, o autor nos aponta também um sentido figurado: “acervo de conhecimentos e saberes acumulados; instrução” (idem).

Já segundo Abbagnano (2007), cultura teria dois significados básicos: o primeiro, mais antigo, seria a formação, melhoria e refinamento do homem. No século XVIII ocorreu a passagem deste significado para o segundo, que indica “o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (ABBAGNANO, 2007, p.225).

Stuart Hall (1997), por sua vez, define a cultura como um conjunto de sistemas de significado que conferem sentido às nossas ações e possibilitam a interpretação da ação dos outros, ressaltando que apesar de sempre ter sido importante para as ciências sociais e humanas, apenas agora a cultura ganharia, de fato, a devida centralidade substantiva (empírica real) e epistemológica.

Segundo o autor, a centralidade substantiva da cultura pode ser evidenciada nas seguintes dimensões: os processos de expansão das indústrias culturais nas sociedades globais, a revolução da vida cotidiana e o papel constitutivo da cultura nas nossas identidades e subjetividades. As mudanças culturais nas sociedades globais, ao mesmo tempo que geram mudança social, criam deslocamentos culturais. Há, por um lado, uma tendência à homogeneização cultural e, em contrapartida, a criação de novas identificações locais e globais, uma vez que a diferença é um elemento essencial para que a cultura prospere.

Neste sentido, é importante destacar que

O processo de homogeneização cultural pode ser entendido como uma prática discursiva que se construiu sob a égide de que é preciso silenciar os discursos de culturas locais, destruir muitas formas de saberes, substituir saberes ou quando não folclorizar esses discursos “sem eira nem beira”<sup>10</sup> (CARVALHO, 2004, p. 69-70).

---

<sup>10</sup> Grifos do autor

Da mesma forma, a vida cotidiana também está sendo mediada e revolucionada pela cultura. O dia a dia em casa, no trabalho, as famílias, o lazer, enfim, todos os aspectos da vida local são permeados pela cultura e atrelados às tendências mundiais. Temos, então, a constituição de novas subjetividades e identidades formadas culturalmente, de modo discursivo e dialógico.

Hall (1997) esclarece que o mesmo movimento que vem acontecendo na vida social também ocorre no campo epistemológico. Houve, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais, não mais concebendo a cultura como sendo dependente ou integrante do sistema social, mas sim como constitutiva da vida social. Esta “virada cultural” teve início com a “virada linguística” que abordamos anteriormente, quando a linguagem também passa a ser o centro das atenções, concebida não mais em subordinação e relatando os fatos, mas constituindo a realidade.

Houve, como podemos ver, uma mudança de atitude em relação à linguagem e à cultura, já que uma não pode ser pensada fora da outra, pois “a cultura nada mais é do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 10). Não nos referimos à cultura em uma perspectiva homogênea e nem de acordo com uma visão reducionista e dicotômica que considera as obras clássicas já consagradas como cultura e desconsidera a produção popular regional, por exemplo. Compreendemos a cultura como sistema de significações, na perspectiva de Williams (1992), Hall (1997) e de Nardi (2007), de forma discursiva e dialogando com a perspectiva dos Estudos Culturais enquanto

campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009, p. 13).

Como consequência da virada cultural, temos a aproximação entre os conhecimentos acadêmicos, da escola, conhecimentos do cotidiano e conhecimentos da cultura de massa (SILVA, 2010). A cultura passa a ser compreendida também como uma pedagogia e a indústria cultural como uma forma de pedagogia cultural, na perspectiva dos estudos culturais. Isto quer dizer que as instituições e instâncias culturais também têm o seu currículo, educam e moldam subjetividades, de forma envolvente e sedutora.

A cultura enquanto terreno de luta (GIROUX, 2009) pode ser compreendida como local de disputa pela hegemonia cultural, de um lado, e contra o imperialismo cultural, de outro. Propor uma pedagogia cultural é construir, ao mesmo tempo, uma visão política. Neste sentido, podemos enxergar as instâncias culturais, como a mídia, por exemplo, enquanto poderosos instrumentos pedagógicos e políticos de dominação.

## 2.2 Da Língua Sistêmica à Perspectiva Discursiva

Um modo singular de produzir equívoco, eis o que é uma língua entre outras. Assim, ela se torna uma coleção de lugares, todos singulares e todos heterogêneos: de qualquer lado que se a considere, ela é outra para ela mesma, incessantemente heterotópica.

(MILNER, 1987, p. 15)

Como língua e cultura são compreendidas e trabalhadas nos processos de ensino-aprendizagem? Como a reflexão sobre diferentes noções de língua e cultura pode influenciar esses processos?

Para compreender melhor as especificidades e as diferenças do conceito de língua, precisamos voltar um pouco no tempo para examinarmos algumas correntes linguísticas e concepções de língua desenvolvidas anteriormente. Primeiramente, temos os trabalhos de Saussure, que concebia a língua como sistema abstrato, como uma pura passividade, um código cujos significantes e significados seriam puramente estáticos (TODOROV.; DUCROT, 1977). Na concepção sistêmica de língua formulada a partir das dicotomias saussurianas e que serviu como base para a linguística moderna, ela é “um objeto asséptico, de onde todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema linguístico, nela não encontra lugar e dela deve ser excluído” (INDURSKY, 2010, p. 2).

Este modelo, segundo Indursky (1998), remete para a linguística canônica, que para ter estatuto de ciência exclui o sujeito e todos os elementos a ele associados. Como resultado desse processo, temos a língua como objeto totalmente homogêneo, trabalhando apenas com elementos que sejam internos ao sistema. O sujeito, nessa concepção, seria apenas uma divisão da composição estrutural da frase.

Trilhando os caminhos já percorridos pelos Estudos de Linguagem, Indursky (2010) mostra que os trabalhos de Benveniste e o desenvolvimento de uma

concepção linguístico-pragmática de língua já começam a associar elementos extralinguísticos aos linguísticos, ao trabalhar com elementos da enunciação e com a relação entre locutor e interlocutor. Nesta concepção, os interlocutores, a enunciação, relações internas e externas ao sistema linguístico são levadas em consideração.

Ao contrário da concepção sistêmica que exclui radicalmente o sujeito, a Teoria da Enunciação não apenas o inclui, mas faz do sujeito origem e centro da linguagem, atribuindo traços muito fortes, dotando o mesmo de estratégias, de vontade e de consciência plena.

Já a Linguística Textual, por sua vez, passa da frase para o texto e centra todas as suas atenções neste elemento. O sujeito como elemento externo à língua não é objeto de suas preocupações. Neste sentido, assemelha-se ao primeiro modelo que abordamos, à concepção sistêmica de língua (INDURSKY, 1998).

No final dos anos 60, ainda no auge do estruturalismo, era estabelecida, no campo da linguística, uma polarização entre língua enquanto conjunto de regularidades formais e discurso considerado em sua pluralidade e materialidade, apontando para duas formas distintas de trabalhar a linguagem e, também, duas ordens de prioridades teóricas, cada qual com sua metodologia e com conceitos próprios (SARFATI, 1997). É nessa tensão entre o aspecto formal e o aspecto discursivo da língua que a Análise de Discurso começa a se desenvolver, questionando as certezas e a fixidez de significado estruturalistas.

Temos, então, com o advento da Análise de Discurso, uma concepção discursiva na qual a língua não é fechada, homogênea nem transparente, a exterioridade é constitutiva e o sujeito é um dos pontos centrais de reflexão. De natureza instável, formação heterogênea, opaca e permeada pela contradição é a língua da Análise do Discurso que, de acordo com Pêcheux (1998, p. 54), deve ser pensada “como um corpo atravessado por falhas, ou seja, submetido à irrupção interna da falta”.

### 2.2.1 Análise de Discurso

Durante os estudos do Mestrado trabalhamos com entrevistas narrativas e, como nosso objetivo era descobrir processos de reprodução e mudança na formação continuada, optamos por trabalhar com a Análise Crítica do Discurso. Trabalhamos,

portanto, com o modelo tridimensional de Discurso proposto por Norman Fairclough, compreendendo o Discurso enquanto prática de texto, de discurso e como prática social.

Alguns anos depois, voltando aos estudos e a pensar o discurso, fomos nos aproximando das origens da análise de discurso, tentando compreender melhor os movimentos que a constituíram. Nos aproximamos, então, da Análise de Discurso de linha francesa e dos trabalhos de Michel Pêcheux, um dos seus precursores. Gostaríamos, portanto, neste momento, de nos debruçar sobre alguns dos fundamentos e dos principais conceitos da Análise de Discurso.

A Análise de Discurso não é um método de análise; é uma teoria e será a nossa lente neste trabalho. E é através desta lente que iremos observar o nosso objeto e todos os processos que o circundam e o constituem. É por isso, portanto, que não trataremos da Análise de Discurso apenas em uma seção específica de nosso trabalho. Os conceitos e toda a teoria que a embasam irão perpassar todo o nosso texto, das primeiras às últimas páginas.

De fato, não pretendemos, neste estudo, simplesmente apresentar dados e conceitos, mas construir uma reflexão a respeito dos discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil. Não estamos interessados em descobrir o que os discursos significam, mas como aparecem, como eles significam, como eles nos constituem. Mas o que compreendemos quando falamos em discurso?

Estudar e pensar sobre o discurso é tentar compreender as circunstâncias, ou seja, as condições de produção que possibilitam a existência de um discurso e a ausência de outros. É compreender a importância da ideologia nos processos discursivos. E também compreender que a língua não é um sistema homogêneo e fechado, nem uma ferramenta de comunicação. É pensar no assujeitamento do sujeito à língua. É pensar o discurso como efeito de sentidos.

A análise de discurso (AD), portanto, está ancorada em diversas áreas do conhecimento. Precisa basear-se em uma teoria materialista para explicar como a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e para compreender o discurso nas suas condições de produção. A linguística é chamada para dar conta do conceito de língua, heterogênea, opaca e cheia de ruídos. A psicanálise dá a sua contribuição com uma teoria não subjetiva do sujeito.

Mas não chamaríamos a análise de discurso de interdisciplinar; ela é uma disciplina de entremeio, não pertencendo a uma área de saber ou a uma disciplina

apenas, mas dialogando com diversos campos de estudo, resultando, então, da interação e contradição entre várias disciplinas. Na realidade, de acordo com Orlandi (2012, p. 25), a AD seria

uma espécie de antidisciplina, uma desdisciplina, que vai colocar questões de linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam.

## Língua e Discurso

É importante ressaltar que o discurso é aqui compreendido como “efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2009, p. 21) que não estão separados, nem atuam de forma sequencial, mas que realizam simultaneamente processos de significação, de argumentação, de construção da realidade e são afetados a todo momento pela história e pela língua. A Análise do Discurso, portanto, trabalha com a língua no mundo, fazendo sentido, com o discurso como objeto sócio-histórico e nunca com a língua fechada ou como um sistema abstrato.

Todo discurso sempre é pronunciado a partir de determinadas condições de produção (PÊCHEUX, 2010), ou seja, de sua exterioridade. Para compreender qualquer processo discursivo, é preciso remeter os discursos às relações de sentido em que eles são produzidos. Um discurso sempre remete a outros que já foram proferidos ou àqueles que ainda serão pronunciados. Não tem início e é caracterizado pela incompletude e pelo movimento dos sujeitos e dos sentidos.

As condições de produção dos discursos compreendem tanto as circunstâncias de enunciação, o contexto imediato, como também o contexto mais amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico. Os discursos não são fechados, não têm origem, são atravessados por outros discursos, pelo interdiscurso, pela memória do dizer. Como afirma Pêcheux (2010, p. 76), em relação ao discurso em análise,

ele deve ser remetido às *relações de sentido* nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele “orquestra” os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio ao qual ele atribui o papel de matéria-prima (...)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Grifos do autor

A língua, lugar de equívoco, de falha e de deslize, tem como condição básica a sua incompletude, de sujeitos e sentidos que vão se constituindo na relação, no movimento, e que têm na falta de completude uma abertura para o simbólico, para novos sentidos e novas possibilidades. Compreender a língua na sociedade e na história, como sendo afetada pelos processos sociais e sendo modificada por eles, significa “que o histórico e o cultural já não precisam mais encontrar um lugar à margem da língua para acomodar-se, eles já estão no seu interior, atravessando-a, constituindo-a, assim como constitutivo é o papel que exerce em relação a ela o social” (DE NARDI, 2003, p. 70).

Não podemos, portanto, esquecer que pensar sobre a língua em uma perspectiva discursiva significa pensar também sobre a cultura, dada a sua relação de dialeticidade e indissociabilidade. Como afirma Fanon (2008, p. 33), “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”, e ainda, “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”, ou seja, a cultura.

Mas o que é próprio da língua de acordo com o arcabouço teórico que sustenta a AD? A resposta, de acordo com os pressupostos elaborados por Michel Pêcheux, seria justamente aquilo que não aparece na superfície: o real, existindo alguma coisa da língua que escapa, desvia do que é próprio da língua. Mas o que seria esse real? O real do sujeito seria o inconsciente, o real da história seria a contradição. Já o real da língua está, segundo Ferreira (2000), na ordem do que não pode ser apreendido. Como afirmam Gadet e Pêcheux (2010, p. 52), “o ‘real da língua’ é, portanto, o impossível que lhe é próprio”. E a produção de sentido se dá justamente no encontro da língua com a história.

## Ideologia e sujeito

Uma das finalidades da Análise de Discurso é ressignificar o conceito de ideologia, de defini-la discursivamente rejeitando concebê-la como um conjunto de representações ou uma visão de mundo, mas como um ritual com falhas (ORLANDI, 2015, p.23). A ideologia como prática significante constitui os sujeitos e os sentidos, ela interpela os sujeitos para produzirem os dizeres, “aparece como efeito da relação

necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2009, p. 48). Sujeitos esses em constante contradição, livres, mas ao mesmo tempo submissos, capazes de fazer e dizer tudo, mas ao mesmo tempo tendo que submeter-se à língua, o que constitui a base do assujeitamento.

O sujeito da análise de discurso não é o sujeito físico, empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso. Por ser social, é um sujeito complexo, heterogêneo, cindido e descentrado. E não podemos pensar este sujeito como origem de si. É um sujeito que precisa se assujeitar para ser sujeito. Ou seja, o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, submete-se à língua para poder dizer. É essa a contradição que constitui o sujeito.

O sujeito da AD, no entanto, não tem consciência do seu assujeitamento, pois “mantém fortemente arraigada a ilusão de ser plenamente responsável por seu discurso e suas posições” (INDURSKY, 1997, p. 28).

## Interpretação

Na análise de discurso, há uma estreita relação entre interpretação e ideologia. Há sempre interpretação. Não existe sentido sem interpretação; não podemos deixar de interpretar. A interpretação compreendida aqui como um gesto (ORLANDI, 2012) que se dá devido à incompletude do espaço simbólico. A incompletude é o lugar do possível, por onde os sentidos podem se movimentar, onde os silêncios podem falar, onde a interpretação pode acontecer. Como afirma Orlandi (2012, p. 9):

Como a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, pois, com a interpretação, ela é sempre passível de equívoco. Dito de outro modo, os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não sentido.

Ao falar da interpretação, podemos nos referir à atividade do sujeito mesmo ou à atividade do analista. Há, na AD, uma alternância ou um batimento entre descrição e interpretação, que não são duas fases sucessivas, como explica Pêcheux (2008) em seu último livro, *Discurso: Estrutura ou acontecimento*. Toda descrição coloca em jogo o discurso-outro como espaço de leitura e interpretação, pois “a linguagem não é transparente, e interpretar não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 2015).

## 2.3 Uma Perspectiva Pós-Colonial de Ensino de Línguas?

### 2.3.1 Língua, Cultura e Ensino

Como é possível a formação de um bom educador sem uma excelente base de linguagem – não digo língua, pois a linguagem é bem mais que isso – e sem uma excelente base do discurso? E sem o conhecimento de história? Como você pode ser um bom educador se não tem noção da história do seu país, da história da sua cultura, se nunca teve informações sobre as razões autoritárias do país?

(Paulo Freire)<sup>12</sup>

Ao mesmo tempo em que os estudos recentes sobre a língua a concebem não mais como código e sistema formal dissociado do social, mas “enquanto discurso, como produção simbólica situada em determinada conjuntura sócio-histórica” (SUASSUNA, 2004, p. 2), o processo de ensino-aprendizado de línguas ainda parece estar centrado na primeira concepção de língua, no estudo de itens lexicais ou gramaticais descontextualizados e que, por não fazerem sentido, não podem comunicar nem podem transformar. Estudos recentes sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (Suassuna, 2004; Cordeiro, 2007; Geraldi, 2009) rejeitam o ensino que, na contramão dos avanços linguísticos, ainda está fundamentado na tradição normativa que concebe a língua como um produto pronto e acabado, único e homogêneo, fechado em si mesmo. Na literatura atual, defende-se a necessidade de trabalhar a linguagem como processo de interação, como constitutiva das relações sociais, dando, portanto, destaque às condições socioculturais e históricas do processo comunicativo, centrando o ensino no texto e preocupando-se, desta forma, com o uso da língua. Como destaca Geraldi (2009, p. 26),

O estudo e o ensino de uma língua não podem, neste sentido, deixar de considerar – como se não fossem pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos.

---

<sup>12</sup> Trecho do livro *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, organizado por Ana Maria Araújo Freire, e retirado do glossário organizado por Vasconcelos e Brito (2006) com os principais conceitos freireanos de educação.

Geraldi (2009, p. 58) também ressalta a importância da reflexão sobre a língua em sala de aula. Segundo o autor, “atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação de fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros”. E justifica que

aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua, (...) aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras e, mais especificamente, ao ensino de língua inglesa, podemos observar que durante muito tempo houve uma busca incessante pelo método perfeito. Da ênfase na tradução e na gramática ao método direto, do método audiolingual à abordagem comunicativa, mas o que todos tinham em comum era a pouca ênfase na reflexão sobre a linguagem e pouca ou nenhuma ênfase nos aspectos sociais, históricos e políticos que são constitutivos e indissociáveis dos processos linguísticos.

É preciso enfatizar que inerente à educação está a sua politicidade, como nos lembram sempre as palavras de Freire (1996, p. 78), “qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra”. Não existe, portanto ensino dissociado das questões políticas, pois mesmo que não estejamos plenamente conscientes em nossa prática pedagógica, a dimensão política silenciada no currículo e na sala de aula também constitui um tipo de discurso e, portanto, também exerce seu poder.

Pensar o ensino de uma segunda língua, ou seja, o encontro do sujeito com a língua do outro, em uma perspectiva discursiva, na qual língua e história são indissociáveis, é perceber este processo

como um movimento que se faz entre um sujeito constituído pela sua língua materna, e toda história que ela traz consigo, e uma outra língua, fruto de processos histórico-sócio-culturais, falada por outros sujeitos e, por isso, um desconhecido espaço no qual esse aprendiz precisa encontrar um lugar de dizer (DE NARDI, 2003, p. 80).

Esta, no entanto, não tem sido a compreensão de ensino de línguas que tem prevalecido ao longo dos anos. Mascia (2003, p. 211), em estudo no qual analisou os discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira

a fim de levantar os regimes de verdade que permeiam tais discursos, destaca “a frequente preocupação dos estudiosos da área da Linguística Aplicada no sentido de buscar um ensino ideal, sem atentar para a dimensão política da questão e sem proceder a uma investigação histórico-discursiva”. A autora defende que as metodologias e abordagens “consistem em práticas políticas, em visões de mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo”, veiculando “não apenas conteúdos, mas formas pelas quais nós ‘significamos a verdade’ a respeito de nós mesmos e dos outros, por meio de relações de poder”<sup>13</sup> (MASCIA, 2003, p. 211).

Mesmo após os diversos métodos e abordagens de ensino já mencionados, o sujeito da educação na perspectiva do ensino de línguas estrangeiras e também de língua materna, permaneceu o mesmo, “universal, a-histórico e associal” (MASCIA, 2003, p. 220). Indagamos, então, juntamente com a autora: o que estariam, então, tantas mudanças educacionais realmente promovendo?

Podemos tomar o imperialismo linguístico da língua inglesa<sup>14</sup> como exemplo para reflexão sobre estas questões. O foco excessivo nas técnicas e em métodos de ensino ajudam a perpetuar um discurso sobre língua e educação, e mais especificamente sobre ensino de língua inglesa, que ao excluir questões sociais, econômicas e políticas da prática pedagógica, contribuem para legitimar o domínio da língua inglesa, uma vez que o discurso que prevalece é o da necessidade de aprender a língua para sobreviver na moderna e competitiva sociedade atual e para ter sucesso.

Campbell (2008) realiza um estudo sobre a história da língua inglesa na cidade do Recife e constata que o ensino desta língua se desenvolveu dentro de um modelo de imperialismo linguístico. A autora ressalta ser esta uma história tanto “política quanto linguística, tanto cultural como educacional” (CAMPBELL, 2008, p. 137), mas que essa mensagem não é bem aceita entre os professores por não parecerem estar dispostos, por uma série de fatores, a pensarem sobre o que pode haver de negativo na maneira como a língua inglesa é supervalorizada e sobre os efeitos da sua posição hegemônica. Concordamos com a autora, portanto, quando destaca a necessidade de trabalhar essas questões no ensino de inglês e a importância de tanto professores

---

<sup>13</sup> Grifos do autor

<sup>14</sup> Segundo Phillipson (1992, p.48), imperialismo linguístico refere-se a como o domínio da língua inglesa é afirmado e mantido pelo estabelecimento e reconstituição contínua de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas, que asseguram a alocação de uma quantidade maior de recursos materiais para o inglês do que para outras línguas e beneficiam aqueles que são proficientes na língua inglesa.

como alunos se conscientizarem do lugar do poder simbólico desta língua nos discursos e na construção de subjetividades. É necessário que estas questões estejam presentes no currículo de formação de professores, principalmente dos que trabalham diretamente com o ensino de línguas.

Podemos afirmar que o imperialismo da língua inglesa tem sido também um imperialismo cultural, principalmente da cultura norte-americana. À luz dos Estudos Culturais podemos afirmar que o cinema, assim como outros artefatos culturais<sup>15</sup> produzidos também têm um currículo, não um currículo explícito, mas tanto eles ensinam como com eles nós aprendemos e muito. Como todo sistema de significação, os conhecimentos transmitidos por esses produtos culturais não podem estar desvinculados de relações de poder e é considerado, nas análises culturais, vital na formação de identidades e subjetividades.

### 2.3.2 Teoria Pós-Colonial Latino Americana: Conceitos Centrais

A linguagem sempre representa um poder, ela pode ter e tem força política. Quando um dominador, um colonizador chega a um país, a primeira coisa que faz é impor aos nativos a sua língua.

(GADOTTI, 2012, p. 79)

Retomando o nosso texto de abertura, ao propor analisar algumas de suas paixões culturais, do cinema à literatura e à música, passando por outras artes, Luis Fernando Veríssimo (2003) traça um perfil que, guardadas as devidas especificidades por se tratar de uma crônica, certamente pode nos levar a uma série de questionamentos e reflexões. Fomos colonizados, nos identificamos e às vezes até nos confundimos com nossos colonizadores em alguns aspectos.<sup>16</sup>

Pensando, juntamente com Orlandi (2008, p. 54-55), na constituição da identidade do brasileiro, podemos dizer que

---

<sup>15</sup> Na perspectiva da teoria curricular crítica, tanto a indústria cultural como o currículo escolar seriam artefatos culturais, ou seja, “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações e de poder” (SILVA, 2010, p.142).

<sup>16</sup> A respeito da relação colonizador-colonizado ver também Fanon (2008) e Memmi (2007).

O europeu nos constrói como seu “outro” mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o “outro”, mas o outro “excluído”, sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem nosso “outro”. Eles são sempre o “centro”, dado o discurso das des-cobertas, que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como nossos “outros” absolutos.<sup>17</sup>

Contudo, não nos identificamos apenas com os portugueses que desbravaram nossas terras, também com outros povos europeus e com os norte-americanos, ao sermos colonizados epistemologicamente e culturalmente. São incontáveis os produtos culturais que são “importados” diretamente dos Estados Unidos e que trazem consigo ideais, valores e conceitos próprios da cultura americana e que terminam sendo assimilados, chegando até mesmo a substituir o que é próprio da nossa cultura.

Os filmes hollywoodianos, por exemplo, têm contribuído fortemente, como constatam Veríssimo (2003), Ferreira (2002)<sup>18</sup> e Giroux (2009), para disseminar de forma predominantemente homogênea, linear e coerente, valores norte-americanos pautados por uma visão estadunidense de igualdade econômica, justiça social e direitos humanos. Já o Brasil é, muitas vezes, retratado nesses filmes de forma bastante estereotipada, como um lugar onde não há justiça (fuga ideal para os que cometeram algum tipo de delito), como um lugar no qual as pessoas só gostam de se divertir (jogar futebol, brincar carnaval, fazer festa e ir à praia usando biquínis minúsculos), mas não gostam muito de trabalhar<sup>19</sup>.

*Barbie, Disney, Mickey, shopping center, rock and roll, cowboy, country, hamburger, Halloween, McDonald's, TV* são apenas uns poucos dos inumeráveis produtos que trazem consigo uma imensa carga cultural repleta de valores estéticos, racistas, sexistas e imperialistas, que ajudam a difundir a ideologia capitalista, educando desde os primeiros anos para o consumismo e a propagar a superioridade norte-americana e a homogeneização cultural.

Acreditamos que o ensino de língua inglesa pode contribuir fortemente para a colonização das mentes quando não desvela os padrões de poder vigentes e nem muito menos questiona as desigualdades entre línguas, culturas e povos. Muitas vezes, como falamos anteriormente, o foco do ensino de inglês é aprender a língua e cultura imperiais impostas sem fazer qualquer tipo de reflexão crítica sobre as

---

<sup>17</sup> Grifos da autora

<sup>18</sup> A autora realizou um exame crítico de filmes americanos produzidos entre 1955 e 1975 e que representam histórias de professores, personagens que são romantizados objetivando a disseminação (ou não) do *American Way of Life* (modo de vida americano).

<sup>19</sup> Um dos exemplos mais recentes é o filme *Rio* (2011).

condições de produção dos discursos a respeito do ensino-aprendizagem dessa língua, sobre os papéis sociais que assumimos e deixamos de assumir e sobre a colonialidade que nos subalterniza e nos inferioriza<sup>20</sup>. Passamos a ser o que não somos quando começamos a assumir o que não é nosso. Deixamos de ser...

Propomos, também, em nossa reflexão, pensar sobre como esses discursos se apresentam nos discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil. Por causa de sua relevante contribuição, que nos permite pensar a partir de um outro olhar, de uma perspectiva não eurocêntrica (distorcida e reducionista), recorreremos aos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2005 e 2010; MIGNOLO, 2007 e 2008; WALSH, 2007, 2008 e 2010; MALDONADO-TORRES, 2007, entre outros), trazendo alguns conceitos básicos para compreendermos de onde parte a teoria, e tecendo uma reflexão sobre a ideia de interculturalidade.

Gostaríamos, primeiramente, de explorar três conceitos centrais a toda a teoria pós-colonial na perspectiva latino-americana: raça, eurocentrismo e colonialidade. Aníbal Quijano (2005) destaca que a ideia de raça é uma abstração, uma invenção sem qualquer relação com processos biológicos e foi desenvolvida a partir da história da América com a produção de novas identidades sociais (índios, negros, mestiços) além da redefinição de outras. Essa ideia de raça funcionou, portanto, como uma maneira de legitimar as formas de dominação já impostas pela colonização. Como afirma o próprio autor,

[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia (QUIJANO, 2005, p. 1).

A classificação social e racial da população da América, e posteriormente do mundo, deram à Europa o controle não só do trabalho, mas também da subjetividade, da cultura e da produção de conhecimento, o que significa uma colonização das perspectivas cognitivas dos colonizados. Para explicar esses processos, Quijano desenvolve o conceito de eurocentrismo e enfatiza que esta racionalidade/perspectiva

---

<sup>20</sup> Neste sentido, Pereira (2000) desenvolve uma reflexão interessante sobre como os livros didáticos de língua inglesa têm contribuído para manter e reforçar as relações de poder existentes em nossa sociedade.

de conhecimento, ao tornar-se hegemônica, coloniza todas as outras e os saberes a estas atrelados e, em relação à experiência histórica latino-americana, opera como “um espelho que distorce o que reflete”. Em outras palavras:

A imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos para o espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. (QUIJANO, 2005, p. 13).

Nos aproximamos, então, do conceito de colonialidade, que, é preciso ressaltar, não significa o mesmo que colonialismo (QUIJANO, 2010). Vejamos então, em termos gerais, qual seria a diferença. Colonialismo diz respeito à dominação de uma população sobre outra de identidade distinta, mas que não implicaria relações racistas de poder. Já a colonialidade, elemento constitutivo do poder capitalista, tem na classificação racial sua sustentação, tornando-se mais profunda e duradoura do que o colonialismo e mantendo-se viva e renovada através do currículo escolar, da cultura e das mais diversas formas de ser e estar na sociedade moderna.

A colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) seria, então, o uso da raça para a distribuição de trabalhos e papéis sociais. Lutar pela destruição da colonialidade do poder significa terminar não só com o racismo mas também com o que sustenta o capitalismo eurocentrado e que, conseqüentemente, sustenta as formas históricas de exploração e dominação material e subjetiva dos seres humanos

A colonialidade do saber instaura o eurocentrismo como a única perspectiva de conhecimento e nega outras formas de produção de conhecimento que não sejam brancas e europeias. Mignolo (2008, p. 301) esclarece que

eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade<sup>21</sup>; ou seja, modernidade/colonialidade.

A colonialidade do ser, por sua vez, refere-se à desumanização, a inferiorização e à subalternização, ao tratamento daqueles que foram trazidos para serem escravos, não como gente, mas como coisas, como mercadorias. Responde, segundo

---

<sup>21</sup> Italiano, espanhol e português durante o renascimento e inglês, francês e alemão após o Iluminismo.

Maldonado-Torres (2007), à necessidade de pensar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida dos subalternizados, e não apenas nas suas mentes.

Para enfrentar e questionar a colonialidade em todas as suas diferentes perspectivas, Mignolo (2007) desenvolve o que ele chama de pensamento decolonial, cuja genealogia é pluriversal, diferentemente das teorias e de outras propostas de estudos pós-coloniais cuja genealogia podemos localizar no pós-estruturalismo francês e da genealogia da modernidade europeia e do eurocentrismo que é universal. Segundo o autor, o pensamento decolonial pressupõe sempre a diferença colonial, a abertura e liberdade de pensamentos e formas de viver outras, um desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial.

Mignolo (2008, p. 289) defende a opção descolonial como uma opção epistêmica que exige ser política e epistemicamente desobediente para poder “desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista”. Descolonialidade, nesse sentido, significa “desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder” e também “desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais” (MIGNOLO, 2008, p. 313), ou seja, libertar-se do espelho eurocêntrico e deixarmos de ser o que não somos (QUIJANO, 2005). Isto implica pensar a partir de outras línguas e outras categorias de pensamento que não foram incluídas na fundamentação do pensamento europeu e ocidental.

Pensar estas questões relacionadas à educação e a fazer ciência implica pensar sobre a inclusão de outras línguas no currículo na educação básica, primeiramente. Implica, também, questionar o papel hegemônico do inglês na produção, circulação e apropriação dos saberes e lutar pela valorização de trabalhos escritos em outras línguas além da língua inglesa; é dizer não ao monolinguismo nas ciências e tecnologias.

Afinal de contas, ao mesmo tempo que o conhecimento da língua inglesa dá acesso a mais informações, publicações e outras instâncias de conhecimento e poder, o predomínio desta língua agrava as distâncias entre pesquisadores, cientistas e profissionais anglófonos e os que não o são (CANCLINI, 2009).

### 2.3.2.1 *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: Perspectivas e Possibilidades*

Um dos caminhos propostos na atualidade para pensar a questão da hegemonia da língua inglesa vem através dos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, ou aprendizagem intercultural<sup>22</sup>, que têm sido muito valorizados em nossa sociedade, inclusive na educação<sup>23</sup>. É importante, em primeiro lugar, compreendermos os diferentes significados atribuídos a esses termos para então podermos refletir sobre as possíveis contribuições no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Temos no multiculturalismo uma proposta de contato e convivência com diferentes pontos de vista, visões, interpretações e atitudes provenientes de diversas culturas. Esta possibilidade de se relacionar com outras culturas (e não só com a cultura norte-americana, por exemplo), é compreendida, inclusive no ensino de língua inglesa, como uma oportunidade de enriquecimento e abertura para novas experiências e para a inovação.

A interculturalidade, por sua vez, pode ser compreendida de acordo com diferentes perspectivas (WALSH 2007, 2008). De acordo com uma perspectiva relacional, a interculturalidade refere-se ao contato com outras culturas e ao intercâmbio entre estas. Já na perspectiva da interculturalidade funcional, temos o reconhecimento, o diálogo e a tolerância entre culturas. No entanto, assim como o multiculturalismo, busca “incluir” os que eram excluídos, mas para atender aos interesses do mercado, servindo ao sistema neoliberal, respondendo aos interesses e às necessidades das instituições sociais dominantes e deixando de fora os padrões de poder que mantêm a desigualdade, reconhecendo e tolerando as diferenças.

Podemos observar, portanto, que nem o multiculturalismo nem as perspectivas de interculturalidade relacional e funcional propõe questionar as desigualdades e os padrões de poder que regem a sociedade moderna-capitalista na tentativa de transformá-la. No entanto, encontramos no conceito de interculturalidade crítica (WALSH 2007, 2008, 2010) a diferença para podermos reconceitualizar e repensar

---

<sup>22</sup> Os PCNs de Língua Estrangeira (MEC, 1998) defendem a aprendizagem intercultural como o objetivo educacional principal no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

<sup>23</sup> Nogueira (2009) desenvolve uma investigação interessante sobre o potencial do ensino de língua estrangeira para uma aprendizagem intercultural.

uma educação linguística visando a sociedades outras. Isso porque a interculturalidade crítica parte do problema de poder estrutural-colonial-racial dos padrões de racialização e da diferença construída a partir deles e dirige-se à transformação das estruturas, instituições e relações sociais. É ferramenta pedagógica, projeto que aponta para um imaginário outro, para modos de ser, estar pensar e viver outros; ainda não existe, é um processo a ser construído coletivamente.

Para lutar contra uma educação que tem contribuído e continua contribuindo para reproduzir as relações de poder dominantes e para a colonização das mentes, para a ideia de uma ciência e uma epistemologia singular, objetiva e neutra, como destaca Walsh (2007), tendo a interculturalidade crítica como ferramenta, processo e projeto, precisamos criar um outro tipo de pedagogia. Defendemos, juntamente com a autora, a necessidade de desenvolver pedagogias decoloniais que questionem a ordem atual, que desvelem os padrões de poder racializado, moderno e colonial que alimenta o projeto neoliberal, que gerem intervenção e ação sociopolítico transformadora.

A opção decolonial requer, portanto, uma atenção especial às contribuições e às implicações das histórias locais, das histórias negadas, marginalizadas e subalternizadas, daquilo que é nosso. Exige também

...una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas. Para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas (WALSH, 2007, p. 33).

Não resta qualquer dúvida que o inglês tenha se tornado a língua de prestígio em nosso país, estando associada às classes economicamente privilegiadas, considerada imprescindível para adentrar no mercado de trabalho, sendo, de certa forma, agente de imperialismo linguístico-cultural. Entretanto, concordamos com Pereira (2000) que ela também pode ser utilizada para resistir a esse imperialismo. Para tanto, faz-se necessário partir da nossa história local, de nossas especificidades e subjetividades, tentando compreender e questionando as imposições linguísticas e culturais que têm nos construído e tentando desconstruí-las através de pedagogias e abordagens críticas e descolonizadoras que, para além do sistema educativo e do

ensino, tenham como objetivo formar novos modos de ser e estar no mundo, transformar a nossa sociedade em outra, mais justa e igualitária para todos.

Ao trabalharmos com a língua inglesa (com a língua materna e outras línguas estrangeiras também) e com as questões culturais que a ela são inerentes, precisamos estar conscientes do poder que os saberes linguístico-culturais (também políticos e sociais) têm de nos constituir e de construírem a realidade. Por isso, esses saberes, em suas diferentes dimensões, precisam estar presentes de forma explícita nos currículos de formação de todos os professores, dos professores de línguas em especial. Apenas para dar alguns exemplos práticos, quantas vezes trabalhamos com textos (literários ou não), filmes, músicas e outros artefatos culturais de forma superficial, mais preocupados com a forma do que com o conteúdo, orientando os alunos a valorizarem mais o que vem de fora, as obras clássicas, já consagradas, desenvolvidas de acordo com o padrão eurocêntrico, e (mesmo que de forma implícita) a desprestigiar a cultura local? Como esse discurso nos constitui e nos significa?

A reflexão crítica a ser desenvolvida nos processos de formação docente e de aprendizagem leva-nos a questionar como e por que uma língua é mais valorizada do que outras, assim como os processos de exclusão e de deslocamento identitário, linguístico e cultural gerados por essa valorização diferenciada. Que valores linguístico-culturais estão sendo transmitidos no processo de ensino-aprendizagem e como estes têm ajudado a manter as relações de poder e de desigualdade e a reproduzir o *status quo*? Como podemos pensar o ensino-aprendizagem de uma língua hegemônica de um modo “outro”?

Muitas vezes trabalhamos língua e cultura de forma dissociada nas aulas de línguas ou fazemos passeios turísticos pelas culturas dos outros povos, identificando apenas alguns traços muitas vezes caricaturados e estereotipados. Não compreendemos porque os alunos não são capazes de tomar a palavra e se expressar na língua do outro e esperamos que ao menos ele seja capaz de reproduzir elementos desconexos que ele não compreendeu e que nem ao menos fazem sentido.

Ao pensarmos o ensino de línguas estrangeiras, é interessante, como sugere De Nardi (2007, p. 57), compreender a cultura como um “lugar de interpretação” ao invés de um espaço de registros inertes onde o sujeito apenas reconhece e aceita. Nesse sentido, completa a autora,

Assim compreendida a cultura, seu estudo se torna, no ensino-aprendizagem de segunda língua, um momento propício de promoção de deslocamentos, capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos. Passa-se, assim, do simples registro de um imaginário sobre o outro para o questionamento de sua cristalização; imaginário que, por vezes, em seu espaço de origem, já está afetado por um trabalho de desconstrução.

É importante lembrar novamente que, ao trabalharmos língua/cultura através da utilização de textos literários, músicas, filmes, dentre outros, que estes produtos culturais têm um currículo. Precisamos saber o que, como e porque estamos ensinando o que estamos ensinando e porque deixamos outros elementos e práticas à margem para podermos refletir sobre como a nossa prática pedagógica está contribuindo para manter ou não as estruturas dominantes de conhecimento e poder e assumir um posicionamento político e epistêmico de desobediência.

## **2.4 Traçando os Caminhos da Análise**

Os estudos sobre linguagem, cultura, discurso e teoria pós-colonial trazem contribuições imensuráveis para as nossas reflexões. É com o olhar guiado por esta rica produção que, assumindo um posição política e epistêmica de desobediência, constituímos um modo particular de problematizar a língua inglesa como segunda língua na Educação Infantil.

Neste momento, portanto, não se trata exatamente de anunciar os fundamentos e os procedimentos metodológicos de nosso trabalho, mas significa traçar os percursos que pretendemos percorrer para realizar nosso estudo e atingir os objetivos almejados, não como um fim em si mesmo, mas para dar uma contribuição social com a nossa pesquisa.

Para dar os primeiros passos na pesquisa, seguimos as trilhas indicadas por Minayo (1994) e desenvolvemos, primeiramente, nosso estudo exploratório para reelaborar nosso mapa teórico-metodológico, a lente que utilizamos para realizarmos nossas análises.

Tratando especificamente da linguagem e considerando que “língua e discurso são indivisos, pois eles deslizam segundo o mesmo eixo do poder” (Barthes, 1980, p. 31), optamos por embasar nosso estudo na Análise do Discurso como teoria e também

como método. Orlandi (2009, p. 9) define bem as contribuições da Análise de Discurso quando afirma que esta “nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”. Trata-se de uma proposta de reflexão “sobre a linguagem, sobre o sujeito, sobre a história e a ideologia” (ORLANDI, 2009, p. 11).

Ao iniciarmos nossas análises, na tentativa de seguir os caminhos trilhados primeiramente por Michel Pêcheux, alternaremos as descrições e as interpretações das séries discursivas, compreendendo que

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

É importante destacar, antes de prosseguirmos, que na perspectiva da Análise de Discurso, para além das palavras, o sentido está na relação com a exterioridade, nas condições de produção, ou seja, no contexto imediato e também no contexto sócio-histórico, ideológico. As condições de produção dos discursos funcionam de acordo com alguns fatores. Primeiramente, a relação de sentidos, o fato de os discursos estarem obrigatoriamente se relacionando com outros. Em segundo lugar, a antecipação que regula a argumentação, já que o sujeito é capaz de antecipar-se a seu interlocutor quanto ao sentido proferido pelas suas palavras. Por fim, o mecanismo da relação de forças que faz com que o lugar a partir do qual se fala seja constitutivo e faça com que suas palavras signifiquem de modo diferente (ORLANDI, 2009).

#### 2.4.1 Constituição do *Corpus*

Nos apoiamos nos estudos de Courtine (1981) para embasar a constituição do corpus da presente pesquisa. Há, neste sentido, várias dimensões a serem consideradas na constituição de um corpus discursivo. O corpus pode ser composto por apenas uma sequência discursiva ou por várias sequências discursivas. Ao

mesmo tempo, as sequências discursivas que compõem o corpus podem ser produzidas por um locutor ou por vários.

O corpus pode ser constituído por sequências discursivas que são produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas. Também é possível distinguir, em algumas pesquisas, o corpus composto por sequências discursivas que pertencem à mesma formação discursiva ou que pertencem a formações discursivas diferentes.

Há, também, o corpus constituído por sequências discursivas produzidas em sincronia em relação à temporalidade, ou seja, sequências que foram produzidas simultaneamente. Existe, por outro lado, a possibilidade de o corpus ser constituído por sequências discursivas produzidas em diacronia, de forma sequencial.

O corpus pode, ainda, ser constituído a partir de arquivos, ou seja, um corpus preexistente, e também pode ser experimental, não existia antes da pesquisa e é produzido a partir de entrevistas e questionários, por exemplo.

Em relação à dimensão, o corpus pode ser simples ou complexo. O corpus complexo, ao contrário do simples, combina elementos em uma ou várias das dimensões abordadas anteriormente, como um corpus constituído por algumas sequências produzidas em sincronia e outras em diacronia, por exemplo.

O corpus da presente pesquisa, de acordo com as referidas dimensões, é um corpus constituído por várias sequências discursivas, produzidas por vários locutores diferentes, em diacronia. Trata-se de um corpus simultaneamente experimental e de arquivo, de dimensão complexa.

Como, então, buscamos nos aproximar do nosso objeto: o discurso sobre a língua inglesa na Educação Infantil? A tarefa não parecia ser nada fácil. Afinal de contas, o ensino de língua inglesa para crianças, apesar de já ter invadido as escolas, principalmente no setor particular, ainda não tem regulamentação legal que a ampare, o que torna um pouco mais difícil a identificação das escolas em que a língua inglesa está sendo trabalhada como componente curricular na Educação Infantil.

Em relação à formação docente, apesar da aparente necessidade de professores devido à crescente oferta de ensino de língua inglesa na Educação Infantil e das recentes reformas curriculares que os Cursos de Letras têm sofrido nos últimos anos, não houve mudança significativa em relação à formação para o ensino de línguas estrangeiras para crianças, formação esta que geralmente não é contemplada

no curso de Letras, já que a legislação prevê o ensino de língua estrangeira apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, algumas universidades já oferecem, na matriz curricular do curso de Letras, disciplinas que levem em consideração a entrada do inglês nos anos iniciais da escolarização. Temos, por exemplo, na Universidade de Pernambuco (UPE – Campus Petrolina), a oferta da disciplina *Ensino de Língua Inglesa na Pré-Escola* como componente curricular no 8º período do curso.

Quando não há disciplinas específicas, o aluno de Letras tem também a opção de cursar disciplinas que contemplem a Educação Infantil no Curso de Pedagogia. E temos, ainda, os alunos com formação em Pedagogia que se especializam em língua inglesa para poder lecionar essa disciplina na Educação Infantil.

Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu também são uma opção para professores de língua inglesa que querem se especializar em Educação Infantil. Outra opção são os cursos oferecidos pelas escolas de idiomas, algumas das quais são especializadas no ensino de crianças. Esta é, inclusive, uma das soluções que as escolas particulares têm buscado: contratar um curso de línguas para poder oferecer o ensino de inglês em sua grade curricular com professores que tenham formação específica e experiência em sala de aulas com crianças.

Levando em consideração essa realidade, a falta de regulamentação em relação ao ensino de língua inglesa na Educação Infantil, as dificuldades em identificar as escolas que já trabalham com o inglês nos primeiros anos de escolarização e as questões em relação aos professores, fizemos o seguinte movimento em relação à constituição do corpus:

Para tentar começar a entender melhor o funcionamento dos discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil, buscamos, através dos seus sites institucionais, as instituições que são contratadas para levar o ensino inglês para dentro das escolas. O nosso corpus de análise, portanto, foi composto inicialmente pelos discursos de duas franquias que trabalham com o ensino de língua inglesa para crianças dentro das escolas e que estão presentes não só em Recife, mas em várias outras cidades, em vários estados brasileiros. Nossos critérios de escolha em relação a esses cursos foram:

- ✓ a presença das franquias dentro das escolas
- ✓ a língua inglesa dentro da grade curricular
- ✓ a língua inglesa na Educação Infantil

Fizemos, todavia, um recorte e selecionamos as seções que acreditamos ser mais pertinentes para as nossas análises: as que falavam sobre a história, a filosofia, a missão, a visão, crenças e valores, o método, os seus fundamentos e também sobre o material pedagógico utilizado.

Para compreender melhor as condições de produção e o funcionamento dos discursos sobre o ensino-aprendizado de língua inglesa para crianças, selecionamos 22 reportagens, principalmente de revistas e jornais on-line, sobre o inglês na Educação Infantil.

Registramos ainda, para compor o nosso corpus, a apresentação de um sistema de ensino bilíngue para pais de alunos que foi realizada em uma escola, em Recife, em 2015. O programa foi apresentado pelo gerente educacional da empresa quando a parceria foi firmada com a escola, alguns meses antes de o programa bilíngue começar a ser desenvolvido na instituição.

Realizamos, também, uma entrevista em profundidade com as duas coordenadoras pedagógicas de um dos dois cursos analisados previamente, durante a qual uma das coordenadoras apresentou a franquia, o cenário em relação ao ensino de língua inglesa para crianças e o ensino bilíngue e as duas coordenadoras responderam às perguntas.

Realizamos, ainda, quatro entrevistas em uma das escolas em que o inglês começou a ser introduzido na Educação Infantil todos os dias há cerca de três anos e onde está sendo implantado um programa bilíngue, sendo duas das entrevistadas supervisoras e duas professoras, todas da Educação Infantil. As duas professoras entrevistadas estavam na escola desde o início deste processo e já tinham experiência anterior, ambas em escolas internacionais.

Em nosso texto iremos, inicialmente, trabalhar de acordo com a ordem cronológica à qual obedecemos enquanto estávamos trabalhando na constituição do corpus. Primeiro, na Cena 3, trabalharemos com as condições de produção dos discursos sobre a língua inglesa e faremos as análises iniciais dos sites institucionais, buscando perceber o funcionamento dos discursos das franquias sobre a língua inglesa e sobre os processos de ensino-aprendizagem. Trabalharemos também com algumas reportagens, tentando compreender as condições de produção dos discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil.

Em seguida, na Cena 4, aprofundaremos as análises das reportagens. Já na Cena 5, o nosso olhar se volta para os discursos sobre a língua inglesa nas escolas,

com as análises das entrevistas com as coordenadoras de uma franquia de ensino de língua inglesa para crianças, com as professoras e supervisoras de Educação Infantil e também com a apresentação do sistema bilíngue realizado em uma escola.

Na Cena 6, faremos algumas considerações sobre as análises, sobre todo o processo de pesquisa e sobre a construção do conhecimento neste trabalho.

## PARTE II

### 3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE LÍNGUA INGLESA E ANÁLISES INICIAIS — CENA 3

A análise do campo discursivo é orientada de forma totalmente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que está ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui.

(FOUCAULT, 2009, p.31)

#### 3.1 O Discurso do Método

Para podermos analisar os discursos sobre o ensino de língua inglesa na Educação Infantil, é importante pensarmos um pouco sobre as condições de produção desses discursos, fazendo um rápido percurso pela história recente do ensino de línguas estrangeiras e, mais especificamente, de língua inglesa.

Voltando um pouco no tempo, descobrimos que o ensino de línguas modernas começou na Inglaterra, já no final da Idade Média, quando a língua francesa deixou de ser a segunda língua do reino e foi, aos poucos, se rendendo ao inglês (HOWATT; WIDDOWSON, 2004).

No século XVIII, podemos observar que o Latim, língua de maior prestígio na época, era ensinado através do Método Clássico, cujo enfoque maior seria nas regras gramaticais, em memorizar vocabulário, declinações e conjugações verbais, na tradução de textos e na realização de exercícios escritos (BROWN, 2001). Como ainda não havia estudos sobre o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua, esse mesmo método era usado para ensinar outras línguas também.

Ao falarmos de método, no entanto, é interessante distingui-lo de abordagem e técnica (BROWN, 2001). O termo mais abrangente dos três seria abordagem, é uma forma de compreender ou de perceber a linguagem, o ensino e o aprendizado. O método, por sua vez, seria um plano geral para apresentar a linguagem de forma sistemática e seria baseado em uma abordagem específica. Já as técnicas seriam as atividades desenvolvidas em sala e estariam em consonância com o método e com a abordagem de ensino.

No século XIX o Método Clássico tornou-se o Método *Grammar-Translation* (Gramática-Tradução), sem grandes alterações. O enfoque maior era na gramática, em analisar e estudar as suas regras e praticá-las através de exercícios de tradução. Trabalhava-se a leitura e a escrita e quase nenhuma atenção era dada à oralidade. Este método dominou o ensino de línguas estrangeiras durante cerca de 100 anos, mas depois, devido a críticas e oposições, um movimento reformista foi se constituindo e lançou as bases para o desenvolvimento de novas maneiras de ensinar (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Com os movimentos reformistas, que defendiam, entre outras coisas, o estudo da linguagem oral e da fonética, surgiu o Método Direto, um método baseado em uma forma natural de aprender uma língua, mais parecida com o aprendizado da língua materna. Agora as aulas eram dadas na língua alvo, apenas vocabulário e frases do dia a dia eram trabalhados e a oralidade e a pronúncia também eram enfatizadas. O Método Direto fez bastante sucesso em escolas de línguas (particulares), mas não era fácil de implementar na escola pública. Na década de 1920 este método já não estava mais sendo tão utilizado.

Começaria, então, o período mais ativo da história dos métodos. Durante o século XX houve uma busca incessante pelo melhor método de ensino de língua estrangeira, pelo método perfeito. Com a II Guerra Mundial, os americanos precisavam aprender outras línguas para poder se comunicar como os seus aliados e inimigos. Foram desenvolvidos, então, cursos intensivos para trabalhar as habilidades orais. Estes cursos ficaram conhecidos como "*Army Method*" (Método do Exército). Com algumas adaptações e variações, na década de 1950, o Método do Exército ficou conhecido como Método Audiolingual (BROWN, 2001).

Este método era baseado nas teorias behavioristas de B. F. Skinner e trabalhava bastante com memorização e exercícios repetitivos (*drills*). Havia uma grande ênfase em pronunciar as palavras corretamente e evitar erros, e respostas corretas recebiam reforço positivo. O professor não deveria usar a língua materna em sala de aula.

Na década de 1960, contudo, com as mudanças nas teorias linguísticas americanas, o Método Audiolingual começou a sofrer muitas críticas. Noam Chomsky rejeitou a abordagem estruturalista da língua e o aprendizado de línguas baseado na teoria behaviorista. O método entrou em declínio, mas, ainda hoje, é possível perceber

alguns traços do audiolingualismo em processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Em seguida, entre a década de 1970 e 1980, houve uma série de abordagens e métodos alternativos, como o *Total Physical Response* – TPR (Resposta Física Total), que coordena a fala e a ação, na tentativa de ensinar a língua através da atividade físico-motora (RICHARDS; RODGERS, 2001). O objetivo geral do TPR seria ensinar proficiência oral a partir do nível iniciante.

O *Silent Way* (Método Silencioso) é mais um dos métodos alternativos. Baseia-se na ideia de que o professor deve ficar em silêncio o máximo possível em sala e os alunos devem criar (ao invés de repetir), solucionar problemas e produzir o máximo que puderem.

Este método também recebeu várias críticas por ser muito severo, pela distância entre professor e alunos e, conseqüentemente, pela dificuldade de criar uma atmosfera comunicativa (BROWN, 2001).

Vários outros métodos alternativos surgiram nesta mesma época, como o *Suggestopedia*, baseado na ideia de que o aprendizado acontece através da sugestão, quando os aprendizes estão relaxados (música barroca é usada para ajudar alunos a relaxar). Outro método desenvolvido neste primeiro período foi o *Community Language Learning* (Aprendizagem de Língua em Comunidade), em que o processo de aprendizagem era compreendido como um processo social, a ser desenvolvido pelo grupo, coletivamente. Os alunos trabalhavam com tradução, registro e transcrição, reflexão, observação, escuta e conversação. (BROWN, 2001).

No final da década de 1970 e começo dos anos 80, depois de todas as críticas feitas aos muitos métodos e abordagens desenvolvidos anteriormente, começaram a aparecer as marcas de uma nova abordagem de ensino: *Communicative Language Teaching* (CLT), a abordagem comunicativa. De acordo com esta abordagem, o processo de ensino-aprendizagem de línguas deve criar oportunidades para que os alunos usem a língua para se comunicar, em situações que sejam semelhantes às que eles enfrentam no dia a dia. Eles assumem uma postura mais ativa em sala de aula e são encorajados a se conhecer melhor nesse processo para se tornarem mais autônomos. Os professores não são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, mas são vistos como facilitadores deste processo.

Depois da abordagem comunicativa, entramos em uma época que alguns chamam de pós-métodos, já que depois de tantas tentativas, não haveria mais aquela preocupação toda em encontrar o método perfeito.

É interessante, ao analisarmos os métodos que foram desenvolvidos durante todo esse tempo, juntamente com Mascia (2003), percebermos como os métodos, metodologias e abordagens em nenhum momento contemplaram os componentes políticos, históricos ou sociais da língua, representando, portanto, uma língua e um sujeito a-históricos e apolíticos.

Passando agora à análise dos sites institucionais de duas franquias que têm como objetivo levar a língua inglesa para a Educação Infantil nas escolas, podemos observar uma forte presença do discurso do método nos dois discursos analisados.

A primeira franquia (F1), conforme podemos ver no Anexo A, ao apresentar a sua história destaca as experiências de vida que inspiraram a criadora da metodologia deste curso, destacando a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner como sua principal inspiração.

A metodologia criada para este curso é descrita como inovadora, uma das mais eficientes que existe, agregando valor às instituições que a adotarem. Destaca-se também a ênfase nos materiais criados para sustentar a metodologia e na aprendizagem como consequência da brincadeira.

Em seu texto de apresentação (Quem somos), destaca a criação do seu método em 1986, o início do processo de expansão mundial com o sistema de franquias em 1990 e sua implantação no Brasil em 1994. A flexibilidade e a sua metodologia são apontadas como sendo os grandes diferenciais pela facilidade de adaptação à proposta pedagógica das escolas. Ao anunciar a sua missão, F1 se compromete em oferecer uma metodologia eficaz com excelência e transparência.

Novamente, ao apresentar seu método, F1 explica que o mesmo é baseado na Teoria de Inteligências Múltiplas e dá maiores detalhes sobre o seu rico material didático, que é exclusivo. Dentre os objetivos apresentados pelo curso, destacamos alguns trechos:

- Fazer a criança aprender inglês através de uma metodologia compatível com o seu nível de desenvolvimento
- Estimular o gosto pela língua através de atividades dinâmicas e divertidas
- Oferecer um ambiente agradável e adequado para uma comunicação natural e espontânea
- Fazer a criança pensar em dois idiomas

Ao listar as vantagens de seu método, F1 novamente destaca a flexibilidade para integrar-se ao projeto pedagógico da escola, a metodologia adequada a cada faixa etária, o que aponta como sendo um grande diferencial de mercado para a escola, além de seu rico material didático, que em uma seção particular é listado de forma ainda mais detalhada. Além disso, lista também a vantagem de ser este um método brasileiro para crianças brasileiras.

Podemos observar, portanto, ao longo de todo o texto, um discurso tecnicista que supervaloriza o método e os materiais didáticos e uma visão mercadológica da educação, sendo esta um produto a ser vendido pela empresa e comprado pelo cliente. A língua, por sua vez, pouco aparece no texto, mas dada a supremacia do método eficiente que tem como objetivo fazer a criança aprender inglês e fazê-la pensar em dois idiomas, podemos interpretar que há uma visão instrumental de uma língua homogênea que se aprende naturalmente através das brincadeiras, sem questionamentos e estranhamentos.

Ao analisarmos o material da segunda franquia (F2)<sup>24</sup>, podemos observar várias semelhanças em relação ao texto da F1. O primeiro destaque no texto de apresentação de F2 é o fato de esta ser a franquia líder, mundialmente, no ensino de inglês para crianças a partir de 2 anos. Logo em seguida temos o anúncio do seu método como sendo inédito, moderno, divertido e totalmente diferente de sistemas tradicionais.

Só então, após estes primeiros destaques, é apresentada a história do método, criado em 1986, o sucesso imediato, início de expansão mundial em 1990 como o sistema de franquias e a sua implantação no Brasil (em 1994), onde possui mais de 100 franquias. Em seguida, F2 anuncia que tem como filosofia ensinar inglês de forma natural e eficiente através de seu método, caracterizado como alegre, divertido e estimulante.

Na sessão específica sobre a metodologia do curso, F2 explica que esta é baseada em várias técnicas de eficiência comprovada, ancoradas na Abordagem Comunicativa e a caracteriza como lúdica, divertida e dinâmica, fazendo questão de enfatizar a oposição desta metodologia às tradicionais. O aprendizado da língua seria, de acordo com F2, uma consequência da exposição natural do idioma. Os alunos não

---

<sup>24</sup> O material analisado está no Anexo B.

só aprendem inglês “sem perceber”, como aprendem também a gostar da língua inglesa.

Há, por fim, uma seção sobre o material didático utilizado no curso, na qual há um primeiro destaque para a parceria estabelecida entre F2 e uma renomada editora internacional especializada em material para ensino de línguas. Destaca-se a descrição do material utilizado pelo F2 como sendo o mais moderno e atualizado do mercado e como sendo material de última geração. O curso para a faixa etária inicial (2 anos) é totalmente baseado em músicas e a proposta é que os alunos aprendam a vocabulário e estruturas da língua cantando e brincando. Para a próxima faixa etária (3 anos), a proposta é aprender inglês através de brincadeiras, músicas e histórias infantis, e o material do aluno é composto por 1 livro do aluno, 1 CD de músicas exclusivo do curso e 1 livro de atividades.

A última faixa etária em destaque (4-6 anos) é anunciada pela F2 como sendo a mais propícia para o aprendizado da língua inglesa. Em destaque, novamente, a forma lúdica e divertida através da qual os alunos aprendem a se comunicar em inglês, cantando, contando histórias e brincando. E, o destaque final, o mais importante, aprendem a gostar de inglês.

Podemos observar que, assim como no material da F1, há primeiramente uma ênfase no discurso do mercado, mas, neste caso, mostrando o importante papel que F2 desempenha e, portanto, a qualidade e o sucesso do produto a ser vendido. O discurso mercadológico novamente instaura uma visão do processo educativo como um processo de compra e venda dos produtos oferecidos pela F2. Da mesma forma, temos também um discurso tecnicista, sendo o método e os materiais didáticos aqueles que recebem um maior destaque nos textos.

Se, por um lado, os discursos em análise incorporam e repetem os discursos de mercado e do método destacando os serviços educacionais, compreendendo o aprendizado como um produto, supervalorizando métodos, técnicas e materiais pedagógicos, por outro, há um silenciamento do discurso sobre concepção de língua<sup>25</sup> a ser trabalhada no curso. O que significam, pois, esses “não ditos”, considerando que seria justamente esta parte sobre a concepção de língua que daria um norte e uma identidade própria aos cursos de línguas em análise? O que podemos entender

---

<sup>25</sup> O mesmo silenciamento também foi destacado no estudo realizado por Barros (2010) sobre o discurso curricular do Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina.

quando os discursos em análise ecoam e repetem os discursos de exaltação ao mercado e calam sobre o que lhe é próprio: a língua? O que é mais importante nesses discursos, o processo de ensino-aprendizagem da língua ou o aquecimento do mercado de ensino de idiomas?

Para compreendermos melhor o que pode representar esse silenciamento, gostaríamos, neste momento, de enfatizar a distinção entre o dito e o não dito, refletindo sobre o silêncio que há nas palavras, como elas produzem silêncio e como o silêncio “fala” por elas enquanto elas silenciam (ORLANDI 1995, 2007). Pois, como afirma Holanda (1992, p. 17), “Silenciar é dizer por outra via – já que o silêncio potencia o que ali luz, presente, pelo fulgor mesmo de sua ausência”.

O não dizer, além de pressupostos e subentendidos, está também nas diferentes formas de silêncio que podem ser pensadas e trabalhadas de diferentes maneiras. Seja no silêncio fundador, que indica que haveria sempre um outro sentido possível, e no silenciamento ou política do silêncio, que se divide em silêncio constitutivo (uma palavra apaga a outra) e o silêncio local (a censura).

O que há, portanto, no discurso em análise é um silenciamento da ordem de uma política do silêncio, ou seja, “ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p. 73). Neste caso, fala-se bastante sobre métodos, sobre técnicas, sobre qualidades do produto, da língua inglesa, do método vendido. Há uma formação discursiva dominante nesse tipo de discurso, na qual não se fala de concepção de língua, de processo de ensino-aprendizagem, nem de subjetividades, dos aprendizes, dos professores. Trata-se, portanto, do silêncio constitutivo, que trabalha os limites e a constituição das FDs, determinando os limites dos dizeres, o que é uma questão de política do silêncio (ORLANDI, 2007), uma questão de política e de ideologia, em que se silencia determinados dizeres que não fazem parte de uma determinada FD.

Para compreender melhor as questões que foram levantadas nestes primeiros movimentos de análise precisamos continuar a examinar as condições de produção dos discursos sobre a entrada da língua inglesa na Educação Infantil. Afinal de contas, por que a produção de determinados dizeres e não de outros? Estes mesmos enunciados e silenciamentos também estão presentes nos outros discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil? E por que a escolha da língua inglesa e não de uma outra língua, como o espanhol, por exemplo?

### 3.2 Discursos da Globalização

Dada a natureza hierárquica do sistema mundial, torna-se crucial identificar os grupos, as classes, os interesses e os Estados que definem as culturas parciais enquanto culturas globais, e que, por essa via, controlam a agenda da dominação política sob o disfarce da globalização cultural.

(SANTOS, 2002, p. 48)

Desde os anos 90, temos ouvido falar (e muito!) em globalização, sobre como vivemos em um mundo globalizado, em uma sociedade global... Mas apesar de vivermos nesse mundo e estarmos inseridos nesse processo, nem sempre compreendemos o que tudo isso quer dizer. Que globalização é essa, como os discursos sobre globalização se originaram e como significam?

Segundo o *iDicionário Aulete*, a versão on-line do *Dicionário Caldas Aulete*, globalização (no campo da economia, da política e da sociologia) seria um “processo que conduz a uma integração cada vez mais estreita das economias e das sociedades, especialmente no que diz respeito à produção e troca de mercadorias e de informação”.

Já a versão digital do *Michalelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa* acrescenta que, no campo da comunicação e da sociologia, globalização é um

processo pelo qual a arte, a cultura, a música, o comportamento, o vestuário dos indivíduos de um país sofrem e assimilam as influências de outros, devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, tornando o mundo unificado em uma grande “aldeia global”, termo criado pelo escritor canadense Marshall McLuhan (1911-1980) nos anos 1960.

Como a palavra surgiu em inglês, lançamos o nosso olhar sobre dicionários da língua inglesa também. Na versão on-line do *Cambridge English Dictionary*, *globalization* refere-se a uma situação em que produtos e serviços disponíveis, ou influências sociais e culturais, tornam-se gradativamente semelhantes em todos os lugares do mundo.<sup>26</sup> Temos, ainda, o registro no dicionário *Merriam-Webster Online* da primeira utilização da palavra *globalization* em 1930.

---

<sup>26</sup> A situation in which available goods and services, or social and cultural influences, gradually become similar in all parts of the world. (Tradução da autora)

Octávio Ianni (1994) aponta a globalização como o novo paradigma das ciências sociais a partir do final do século XX, exigindo agora não mais a reflexão sobre a sociedade nacional, mas sobre a sociedade global, o que traz uma série de desafios e contradições, exigindo novos conceitos, novas metodologias e novas interpretações.

Como afirma Limoeiro-Cardoso (2000, p. 97),

estamos vivendo uma situação completamente nova: globalização da economia, promovida pelas forças do mercado, que finalmente podem agir em liberdade depois de abolir as restrições que o Estado lhes havia imposto.

Globalização esta que teria sido, em muitos momentos, apresentada como sendo um sinônimo de “modernidade” e “desenvolvimento” e que seria, portanto, inevitável. Todos precisariam simplesmente se adaptar a essa nova realidade...

Estes enunciados sobre a globalização, no entanto, não são bem aceitos pelas teorias e ciências, segundo Limoeiro-Cardoso (2000, p. 97), pelas seguintes razões:

Primeiro, pela maneira como se propõe, porque não há conhecimento científico, por mais completo e verdadeiro que pretenda ser, que não admita questionamento e refutação. E a desqualificação sistemática de qualquer argumento contrário é o próprio oposto de qualquer procedimento científico, ou mesmo acadêmico.

Segundo, porque é indefensável hoje em dia qualquer pretensão de verdade absoluta ou de pensamento único, bem como dum determinismo tal que qualquer alternativa histórica esteja *a priori* eliminada.

Terceiro, porque seus argumentos não resistem ao confronto com outras linhas de argumentação e, principalmente, com informações históricas concretas.

Santos (2006, p. 395) alerta, no entanto, para a necessidade de considerarmos os diferentes e muitas vezes contraditórios processos de globalização ou globalizações. Ao contrário do que sugerem os registros que encontramos nos dicionários, não há um único processo de globalização, mas globalizações, sempre no plural, referentes às relações sociais, muitas vezes conflituosas, havendo vencedores e perdedores.

A ideia de uma globalização linear, homogênea e irreversível, entretanto, apesar de ser falsa, predomina na atualidade, principalmente nos discursos políticos e nas conversas do dia a dia. Esse tem sido, por enquanto, o discurso que tem vencido e conseguido se sobrepor. Mas, como afirma Santos (2002, p. 49),

Aparentemente transparente e sem complexidade, a ideia de globalização obscurece mais do que esclarece o que se passa no mundo. E o que obscurece ou oculta é, quando visto de outra perspectiva, tão importante que a transparência e simplicidade da ideia de globalização, longe de serem inocentes, devem ser considerados dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas.

Não há, pois, um único fenômeno chamado de globalização. O que existe, na verdade, como alerta Santos (2002, 2006), são diferentes processos de globalização. São processos complexos, não transparentes e cheios de conflitos. Até porque a globalização também é uma construção discursiva e o discurso é opaco; não é transparente, é sujeito a falhas e equívocos, é constituído pela ideologia, assim como o sujeito.

Ressaltamos que, de acordo com os princípios da análise de discurso, buscamos pensar a ideologia discursivamente, partindo da linguagem. Não há sujeito sem ideologia. Nem discurso. Nem realidade... E pensar sobre a ideologia é pensar sobre a interpretação, é pensar sobre como alguns discursos passam a ser dominantes, enquanto outros são silenciados ou “esquecidos”.

Há, portanto, uma globalização hegemônica e, também, uma globalização contra-hegemônica (cosmopolitanismo insurgente, segundo Santos). E um dos palcos principais dessas lutas é o discurso; há uma resistência que também é construída discursivamente.

Uma das complexidades dos processos de globalização é o contraponto local e global (IANNI, 1994); são as globalizações das localizações e as localizações das globalizações (SANTOS, 2006). Um exemplo desse processo é a globalização da língua inglesa, o que produz, em contrapartida, a localização de outras línguas. E a globalização do inglês implica, necessariamente, na globalização da cultura.

Como consequência desses processos, o inglês predomina nos mais diversos tipos de mídias, na academia, nos mercados, na ciência e na tecnologia, com as mais profundas e diversas implicações nas nações, línguas e culturas do mundo inteiro. Temos, no entanto, na teoria pós-colonial latino-americana, um discurso de resistência ao imperialismo linguístico-cultural não só da língua inglesa, da cultura norte-americana, mas também de outras línguas e culturas que venham a ser valorizadas e impostas em detrimento de línguas e culturas locais.

Podemos dizer que, assim como a língua inglesa, o discurso sobre a necessidade de aprender inglês também foi globalizado. O discurso da globalização

é uma das justificativas mais comuns para o ensino de língua inglesa. De acordo com esse discurso, em um mundo globalizado, falar inglês não é mais um diferencial e nem uma opção: é uma necessidade! E quem não souber inglês, de certa forma, não poderá fazer parte deste mundo (do mercado, dos negócios, da academia...).

Isso pode ser percebido no campo empresarial, no campo profissional e, também, no campo científico-acadêmico. De acordo com Canclini (2009, p. 229), na realidade, juntamente com a globalização da língua inglesa, temos também uma “anglo-norte-americanização econômica, sociocultural e político-militar do planeta”. E quem sabe inglês tem acesso a uma quantidade bem maior de informações do que quem não sabe.

Mas o que isso tudo tem a ver com a Educação Infantil? À primeira vista, poderíamos pensar que não tem muito a ver. Afinal de contas, crianças não fazem negócios, não estão inseridas no mercado de trabalho, não publicam artigos nem apresentam trabalhos em congressos. Ainda não, mas precisarão fazer isso no futuro...

E (parece que) esse futuro está mais perto do que imaginamos... Podemos encontrar muitos exemplos desses discursos na mídia eletrônica. Vejamos um exemplo retirado do *Jornal do Comércio – Agreste*:

#### **Crianças no mundo globalizado**

Caruaru agora já conta com cursos de inglês para os pequenos, a partir da idade mínima de 1 ano e 10 meses

Para os pais que já estão preocupados com o futuro profissional dos seus filhos, e que sabem que um terceiro idioma virou pré-requisito para uma boa oportunidade de trabalho no mundo globalizado, Caruaru agora oferece cursos de inglês em escolas de idiomas e no ensino infantil para os pequenos. O \_\_\_\_\_ é pioneiro em aplicar o ensino bilíngue entre as crianças do maternal até o 1º ano do Ensino Fundamental. (M4)<sup>27</sup>

Ao revelar que as crianças precisariam aprender um terceiro idioma, apesar de não revelar qual seria, o texto coloca o aprendizado da língua inglesa como condição *sine qua non* para o sucesso dos pequenos no futuro.

Para tentar compreender um pouco melhor estes enunciados, precisamos fazer algumas considerações. Com os processos de globalização, o poder do Mercado vem

---

<sup>27</sup> As vinte e duas reportagens analisadas foram codificadas, recebendo a letra M (mídia) e um número entre 1 e 22. (As fontes estão relacionadas no Apêndice A – Quadro 2.)

se fortalecendo enquanto o Estado, que até pouco tempo constituía a instância máxima de poder e decisão, vem enfraquecendo. Estes processos, como afirmamos anteriormente, estão diretamente relacionados aos discursos que são produzidos. Nas palavras de Payer (2005, p. 14), “a transformação no poder das instituições sociais se faz acompanhar de uma transferência de poder entre enunciados”, ou seja, a alteração das instâncias de poder, em um novo tempo histórico, significa que os enunciados fundamentais das práticas discursivas também serão alterados.

Payer (2005) sugere, portanto, que um novo Texto assume a função de Texto fundamental na sociedade contemporânea. Este grande texto consiste da Mídia, “do que está na mídia, num sentido amplo, e em especial no marketing, na publicidade” (PAYER, 2005, p. 15-16). Ainda de acordo com a autora, podemos resumir o texto todo-poderoso do Mercado em uma palavra: sucesso.

Está em evidência (e podemos observar isso em muitos dos enunciados presentes nos textos midiáticos analisados), como pré-construído, ou seja, como algo que todo mundo já sabe (PÊCHEUX, 2009), que para obter esse tão almejado sucesso, é necessário que as crianças aprendam uma segunda língua (mas não qualquer uma, o inglês) logo cedo, para se preparar melhor para o futuro, para se adequar ao mercado de trabalho. Daí o sentido de urgência e a necessidade de começar logo, o “quanto antes”. É um discurso, a princípio, que generaliza e homogeneiza os sujeitos envolvidos no processo.

Primeiramente, para demonstrar a importância que a língua inglesa ocupa na sociedade, temos o seguinte enunciado, anunciando que o inglês já está presente “em toda parte”:

Você estimula seu filho a aprender um segundo idioma? O inglês, hoje, está em toda parte: músicas, livros, filmes, seriados, desenhos. (M12)

As generalizações produzem esse efeito do “sempre já aí” e de uma verdade incontornável, voltando para o discurso sobre a globalização e o próprio saber sobre o capital. Globalização esta que, assim como o capitalismo, é vista não como uma construção, mas como a realidade, como algo do qual não podemos escapar, pois é desta forma (precisa ser) e pronto, ponto final. Sendo assim, “Todos concordam” que “Todo mundo tem de saber” inglês, restando apenas questões menores, como decidir a partir de que idade as crianças deverão começar a estudar esta língua, como podemos ver nos seguintes enunciados:

Todos os pais concordam que seus filhos precisam aprender inglês para se adequar às exigências do mercado de trabalho. As divergências surgem, no entanto, quando se pergunta qual a idade apropriada para o primeiro contato com a língua estrangeira. (M7)

A opção por uma escola internacional para matricular a filha veio do desejo que ela aprendesse inglês. “Todo mundo tem de saber, é importante para o futuro”, opina. A menina estuda lá há um ano e meio e no início estranhou um pouco, tinha medo de falar errado e não entender as aulas. (M10)

Observando a escolha de palavras utilizadas nos enunciados, compreendemos que aprender inglês não é mais uma escolha, algo que é opcional. É uma “necessidade básica” para todos; “é essencial”; “uma exigência”; todas as pessoas precisam aprender a língua inglesa, pois todos desejam conseguir um emprego bom e querem estar conectados a pessoas e lugares ao redor do mundo.

Os pronomes indefinidos utilizados nos enunciados, como “quem” e “qualquer”, se referem aos substantivos de modo genérico, sem maiores especificações, e esta indeterminação reforça o lugar da evidência e, da mesma forma, deixa os enunciados saturados, naturalizando os sentidos, afinal, aprender inglês “é uma necessidade básica para quem quer um emprego melhor” (e quem não quer?), está no currículo de “qualquer” (quer dizer, todo) profissional.

A importância é tal que saber o idioma deixou de ser um diferencial em muitas partes do mundo, como no Brasil, e se tornou parte básica no currículo de qualquer profissional. Para facilitar o aprendizado, obter conhecimento do inglês cada vez mais cedo é essencial. (M12)

Aprender inglês, nos dias atuais, passou a ser uma necessidade básica para quem deseja ter um emprego melhor e se manter conectado ao mundo. Afinal, o inglês é a língua mais utilizada no mundo dos negócios e a responsável por universalizar o conhecimento. (M15)

Os pais acham engraçado quando João Pedro, que está aprendendo também a língua portuguesa, fala algumas palavras em inglês. A mãe diz que quando procurou escolinhas para deixar o filho durante o dia, as aulas de inglês foram uma exigência. (M20)

A importância atribuída à língua inglesa é tanta que, muitas vezes (como podemos ver nesta última sequência), ela chega até mesmo a ter mais destaque do que a língua portuguesa, que fica em segundo plano, como uma segunda língua, ou apenas como uma outra língua que “também” está sendo aprendida. O inglês, no entanto, é uma prioridade, uma exigência, está em primeiro plano, pois precisa ser aprendido logo.

### 3.2.1 Discurso do utilitarismo: “Inglês para o futuro” – O futuro é hoje?

Como podemos perceber, segundo as sequências discursivas destacadas, há uma necessidade urgente de aprender uma segunda língua. Mas não qualquer língua... a língua inglesa — a língua dos negócios, da ciência, do mercado, a língua da vida. E quem não aprender poderá ser, de alguma forma, excluído (do mercado, de oportunidades, da vida...).

A repetição deste enunciado, sobre a urgência e a necessidade de aprender a língua inglesa, vai saturando os discursos e, conseqüentemente, silenciando e apagando outros discursos possíveis. É como se outros discursos que questionem essa necessidade e apontem para a possibilidade de aprender outras línguas, como o espanhol, por exemplo, simplesmente não existissem.

E já que o inglês será necessário no futuro para todos os profissionais que quiserem ter um bom emprego, a solução parece ser começar a aprender logo. A criança é, então, um adulto em miniatura, um pré-adulto, que precisa começar logo a se preparar para não ficar para trás, para não ficar de fora e não correr o risco de “carregar um atestado de exclusão” por não falar a língua.

Infância é a melhor fase para se começar a aprender um novo idioma e quanto antes os pequenos começarem, mais vantagens terão no futuro. (M11)

Diante dessa constatação e num contexto em que o inglês assume cada vez mais importância no cotidiano de toda e qualquer área, quanto mais cedo os pequenos começarem, melhor será. (M11)

A mãe, \_\_\_\_\_, 25 anos, considera importante que a escola ofereça uma segunda língua. “O inglês é universal e quanto mais cedo a criança for estimulada mais facilidade terá.” (M20)

A preocupação se justifica. Um terço das pessoas do mundo, cerca de 2 bilhões, dominará o inglês na próxima década, segundo um estudo do Conselho Britânico. Quem não falar o idioma praticamente carregará um atestado de exclusão. Sabendo disso, os pais vivem sempre com uma sensação de urgência quando se trata do aprendizado da língua para seus filhos. (M16)

Esta última sequência, ao justificar a preocupação e alertar que quem não souber inglês pode ser excluído traz marcas muito fortes de um imperialismo linguístico que impõe a língua, de um eurocentrismo que valoriza apenas alguns conhecimentos em detrimento de outros, da colonialidade do saber, e da colonialidade

do ser que, sem a língua imposta, não poderá pertencer e poderá ser excluído da sociedade.

Observamos também, como poderemos ver nas sequências discursivas abaixo, que a utilização de artigos definidos confere aos substantivos “inglês”, “idioma” e “língua” um sinal de notoriedade, de conhecimento prévio, de unicidade identitária, de destaque.

O inglês não é o idioma mais falado no mundo... mas é o mais importante. Perdendo em número de pessoas que o dominam para o mandarim e o hindi, cujo volume de falantes na China e na Índia perfazem números enormes, a língua de William Shakespeare pode ser considerada a oficial do planeta. (M12)

Hoje em dia, inglês é a língua universal e propiciamos um ambiente ideal de aprendizado com recursos audiovisuais e apostilas de acordo com a faixa etária”, disse. (M13)

O inglês, portanto, apesar de não ser o idioma mais falado do mundo, não é apenas um dos mais importantes, é “o mais importante”, é “a língua de Shakespeare”. Não é uma das línguas oficiais e universais, é “a (língua) oficial do planeta”, “a língua universal”. Estando no planeta e no universo, seria necessário aprendê-la. Uma língua globalizada, naturalmente, desde sempre a mais importante, porém uma língua sem história, que está fora da política, ela simplesmente está lá, no seu “devido” lugar.

Pennycook (2013), contudo, alerta: é preciso analisar os discursos sobre a língua inglesa como língua internacional que explicam a disseminação da língua inglesa como sendo um processo natural, um fenômeno neutro que traz muitos benefícios, e que se preocupa mais com questões linguísticas e descritivas do que com questões relacionadas a língua, cultura e política.

De acordo com o autor,

To view the spread as natural is to ignore the history of that spread and to turn one's back on larger global forces and the goals and interests of institutions and governments that have promoted it. To view it as neutral is to take a very particular view of language and also to assume that the apparent international status of English raises it above local, social, cultural, political or economic concerns. To view it as beneficial is to take a rather naively optimistic position on global relations and to ignore the relationships between English and inequitable flows of wealth, resources, culture and knowledge (PENNYCOOK, 2013, p. 23-24).<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Achar que a disseminação é natural significa ignorar a história dessa disseminação e virar as costas para forças globais maiores e os objetivos e interesses de instituições e governos que a promoveram. Achar que é neutra significa ter uma visão de língua bem particular e também acreditar que o aparente status internacional do inglês o eleva acima de questões sociais, culturais, políticas ou econômicas. Achar que é benéfica significa assumir uma

Concordamos, portanto, com Pennycook em relação à necessidade de parar de pensar no ensino de inglês como uma atividade neutra e de investigar a construção dos discursos que sustentam esse pensamento. Como se relacionam com o ensino de língua inglesa? A serviço de que(m) está este ensino?

---

posição ingenuamente otimista em relação às relações globais e ignorar as relações entre inglês e a desigualdade de riquezas, recursos, cultura e conhecimento. (Tradução da autora)

## 4 DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL — CENA 4

O imaginário de indivíduos e coletividades, em todo o mundo, passa a ser influenciado, muitas vezes decisivamente, pela mídia mundial, uma espécie de "príncipe eletrônico", do qual nem Maquiavel nem Gramsci suspeitaram.

(IANNI, 1994)

### 4.1 Discursos da Pedagogia Cultural: A mídia como instância pedagógica

Como podemos perceber diariamente, o discurso sobre o ensino da língua inglesa não está apenas nas necessidades colocadas pela globalização e esse ensino não se dá apenas na escola. Basta entrar no shopping center para que as crianças sejam bombardeadas com artefatos culturais e uma grande diversidade de produtos que está disponível no mercado; uma grande maioria deles de origem norte-americana, trazendo a língua e a cultura junto, de forma indissociável e bastante sedutora...

Basta ligarmos a televisão, abrirmos um encarte de uma loja de brinquedos (como podemos ver na Figura 3), ligarmos o celular ou o computador para perceber o predomínio da língua inglesa nas mídias, pensadas não de forma isolada, mas “como sendo inseparáveis dos modos de socialização e cultura que são capazes de criar” (GUEDES, 2016, p. 133).

É importante destacar, novamente, que assim como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa; as instituições e instâncias culturais também têm um currículo (SILVA, 2010). As mídias, portanto, assim como a pedagogia, estão diretamente envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade, pois apresentam formas de conhecimento que influenciarão o comportamento e a construção das identidades.

Todos os artefatos culturais que mencionamos anteriormente, as mídias, o consumismo, com suas pedagogias específicas e em escala global, juntamente com a língua, da qual não podem ser dissociados, vão deslocando e transformando as identidades. Como afirma Hall (2003, p. 75),

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de ‘supermercado cultural’.

**Figura 3** – Encarte de Loja de Brinquedos

**Promoção**  
**20 QUARTOS DA**  
**IMAGINAÇÃO**

**PBKIDS**  
brinquedos

**TRANSFORMERS**

**NERF**

**Furby Boom!**

**Mr. Potato Head**

**My Little Pony**

Concorra a um quarto cheio de brinquedos nas compras acima de R\$200,00.\*\*  
Ganhe cupons em dobro nas compras de produtos Hasbro.

Antes, portanto, de o discurso sobre o ensino de língua inglesa ter entrado nas escolas e nas salas de aula, sendo incluída na grade curricular, com planos de aula, objetivos, abordagens, metodologias e materiais de ensino, ela já havia entrado na Educação Infantil juntamente com os produtos do mercado global que são consumidos diariamente, com os personagens dos filmes da Disney, de outros filmes, programas e desenhos animados, de músicas, das palavras e frases em inglês nas roupas das crianças, dos brinquedos trazidos para a escola no Dia do Brinquedo<sup>29</sup> e de muitas outras formas.

As mídias, portanto, em sua diversidade, funcionam como um espaço de (re)produção do discurso sobre a hegemonia da língua inglesa e, conseqüentemente, da necessidade de aprendê-la.

#### 4.1.1 Desenhos animados como ferramentas pedagógicas

De forma bem específica, podemos perceber também, nos últimos anos, uma série de aplicativos, vídeos e programas desenvolvidos especialmente para o público infantil, alguns deles inclusive com a proposta de ensinar a língua inglesa para as crianças. E também de uma série de programas infantis que propõem o ensino da língua inglesa, como *Dora, a Aventureira*; *Go, Diego, Go!*; *WordWorld*; *Super Why*, por exemplo, como podemos ver nas seguintes figuras e notícias publicadas:

---

<sup>29</sup> Dia em que as crianças geralmente elegem um (ou mais) de seus brinquedos para levar para a escola e brincar com seus colegas.

**Figura 4** – Dora, a Aventureira



Fonte: <http://www.semprefamilia.com.br/os-10-melhores-desenhos-animados-educativos-do-momento/>

A Nickelodeon chama Dora, a Aventureira de fenômeno global e com razão. No ar desde 2000, a série é transmitida em 151 países e foi traduzida para 30 idiomas. Números impressionantes, especialmente para os olhos de um adulto leigo que tende a julgar o desenho animado como sendo esteticamente bastante simples.

Para os pais, o bilinguismo da série é o principal atrativo. Na versão brasileira, Dora fala português e ensina as crianças que a assistem a falar palavras e breves frases em inglês. Mas, na versão original, Dora fala inglês e ensina seus telespectadores a falar espanhol. Esse aspecto, aliás, é o que justifica a aparência e nome latino da personagem – seu nome completo é Dora Marques.

A maioria dos 178 episódios, distribuídos em oito temporadas, possui a mesma estrutura. Ela e seu amigo Boots, um macaco, se apresentam ao telespectador. Em seguida um deles fala sobre problema que terão de solucionar. Para fazê-lo é preciso passar por três lugares apontados num mapa. Dora, Boots e os outros amigos envolvidos comemoram a cada missão cumprida e seguem para a etapa seguinte, até conquistarem seu objetivo, no fim do episódio. Há conversas com o telespectador durante quase todo o desenho, inclusive com pausas para que a criança que a assiste possa repetir as palavras em inglês que Dora diz. (M3)

**Figura 5 – Go, Diego, Go!**



Fonte: <http://www.semprefamilia.com.br/os-10-melhores-desenhos-animados-educativos-do-momento/>

Trata-se de um derivado de Dora, a Aventureira. Diego Márquez, o protagonista, é primo de Dora, que inclusive participa de alguns episódios de Go, Diego, Go! As duas séries são bastante parecidas em muitos aspectos. O bilinguismo está presente nas palavras e frases que Diego ensina aos telespectadores, o estilo de desenho é o mesmo, a trilha sonora semelhante e até os demais personagens lembram as características dos amigos de Dora.

No que diz respeito aos conhecimentos trabalhados na série, a diferença mais evidente fica por conta da ênfase dada por Go, Diego, Go! ao mundo animal. A maior parte das cenas de interatividade se refere à identificação de espécies, fatos sobre seu habitat e outras informações sobre os animais que precisam de resgate.

A latinidade está também presente na série, seja na etnia de Diego e de sua irmã Alicia, ou na escolha do ambiente onde se passam as histórias. Na maior parte dos episódios, Diego está numa floresta tropical, interagindo e salvando animais típicos da América Latina, como onças, sucuris (ou anacondas), chinchilas, lhamas e iguanas.

Go, Diego, Go! estreou em outubro de 2005 nos canais Nickelodeon e Nick Jr. A série tem cinco temporadas e 75 episódios. As temporadas 1 e 4 também estão disponíveis no Netflix. (M3)

Não há como não lembrar da experiência vivida nos Estados Unidos ao ler estas matérias, mais especificamente da segunda lembrança que foi partilhada no início deste texto. Estávamos nos preparando para voltar para o Brasil e os amigos perguntavam como faríamos para tirar os aparelhos dos dentes, já que aparentemente aqui em nosso país, no imaginário deles, fora Pelé, Rio e carnaval, haveria muitos índios e florestas. Mas como esse imaginário é construído? Por que pessoas que nunca haviam visitado o Brasil perceberiam o nosso país desta forma?

Primeiramente, sabemos que esta é uma construção discursiva. Ou seja, os discursos sobre o Brasil que circulam nos livros, nas revistas, nos filmes e nas novelas, por exemplo, ajudaram a formar esse imaginário.

Nesta mesma direção, ao lermos os textos sobre as séries de Dora e Diego, podemos refletir um pouco sobre a construção desse imaginário. Um primeiro olhar sobre as imagens já revela algumas semelhanças. Os dois personagens, que são latinos, estão atravessando a floresta usando cipós. Como podemos ver no texto sobre a série *Go, Diego, go!*, a “latinidade está também presente na série, seja na etnia de Diego e de sua irmã Alcía, ou na escolha do ambiente onde se passam as histórias.”, ou seja, a América Latina é representada por uma floresta tropical e animais selvagens enquanto os personagens principais estão atravessando a paisagem pendurados nos cipós. Esta parece ser, no mínimo, uma imagem bem parcial e bastante estereotipada da América Latina e dos que moram neste lugar. Uma imagem, talvez, que se quer ter da América Latina e dos seus habitantes. Uma representação que historicamente remete a uma relação de superioridade (da cidade, da civilização, do império) — inferioridade (da selva, da não civilização, da colônia).

Mas nada disso é discutido em nenhum momento e, no final das contas, o grande atrativo da série para os pais seria o bilinguismo, o que parece ser apenas uma referência à utilização de duas línguas diferentes durante o desenho. Na verdade, a ideia de escutar e repetir as palavras e frases ditas por Dora e Diego remete mais aos métodos de ensino de línguas baseados em *drills*, ou seja, exercícios de repetição, como o audiolingualismo.

Nas outras reportagens que analisamos, os desenhos animados são apresentados como ferramentas para ajudar na aquisição do idioma, para inserir as crianças no universo da língua inglesa, para que se familiarizem com um segundo idioma. Mas apesar de não estar sempre dito qual seria este segundo idioma, não há uma segunda opção. É a língua inglesa que está sendo imposta como segunda língua.

Mesmo que seja de forma atrativa, mesmo que seja através de desenhos animados, de forma lúdica, é a escolha de **uma** língua, é a não escolha de tantas outras, o que, de certa forma, faz ressoar discursos do imperialismo linguístico-cultural.

### **Crianças aprendem inglês assistindo desenho?**

Se muito do que se vê na televisão hoje é contraindicado para crianças por possuir conteúdos impróprios e violentos, em contrapartida, nunca foi tão grande o número de opções de desenhos educativos que funcionam como uma ferramenta extra para a aquisição de um idioma – ou outros conhecimentos – de uma forma divertida. (...)

Alguns desenhos que os pais podem utilizar como ferramenta para estimular o aprendizado da língua são:

- Super Why: nesta animação, os personagens desvendam mistérios por meio de pistas em inglês. No entanto, a narração é em português.
- Dora, a aventureira: o desenho exibe as aventuras da personagem Dora, que em alguns momentos fala frases simples em inglês – esses termos são fáceis de entender e costumam aparecer escritos também.
- WordWorld: no desenho da Discovery Kids, os personagens usam palavras e dicas em inglês para resolver desafios. Os nomes dos personagens também estão em inglês. (M2)

Em WorldWorld, seu filho adquire noções básicas de um jeito divertido. Saiba mais sobre o programa e saiba como a TV pode ajudar no aprendizado da língua. (M1)

**Figura 6 – WordWorld**

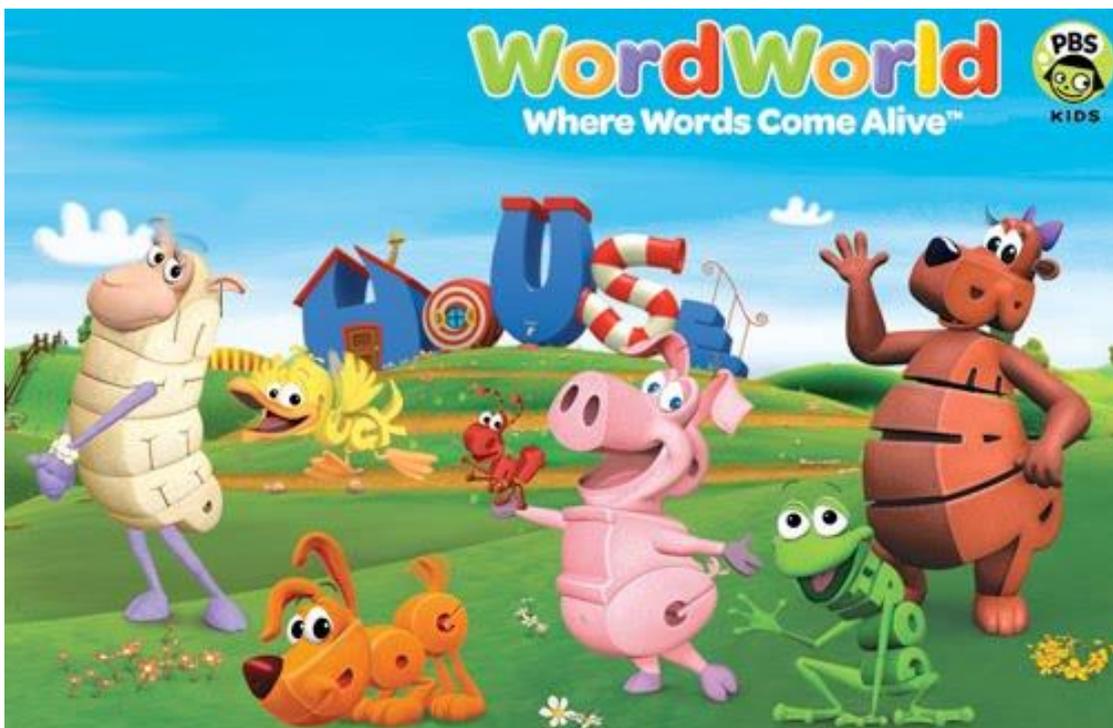


Figura 7 – *Super Why*



Fonte: <http://www.youkids.com.br/wp-content/uploads/2015/01/super-why-o-rato-da-cidade-e-o-r-960x540.jpg>

Além de assistir aos desenhos animados na televisão, as crianças também podem brincar com jogos on-line para aprender mais. Há, ainda, uma série de artefatos culturais que são criados, divulgados e vendidos (como podemos ver nas Figuras 8,9 e 10), e que as crianças podem comprar. Assim, ao mesmo tempo em que consomem os produtos, dão continuidade ao processo educativo.

Além das aventuras na televisão, as crianças também podem brincar com sopas de letrinhas e outros jogos no site do canal. “O objetivo é introduzir vocabulário em inglês, aos poucos, por meio do oral, do auditivo e do visual. Ela ouve a palavra ‘dog’, vê o ‘dog’ e o identifica como um cachorro. Tudo isso, claro, no contexto de uma história”, explica \_\_\_\_\_, pedagoga que assessorou o projeto na dublagem para o português. Ou seja, é uma exposição ao idioma, e não apenas uma repetição de palavras. (M1)

É interessante observar que, na sequência acima, temos praticamente todos os elementos que fazem parte de um plano de ensino e do fazer pedagógico. Temos um objetivo de ensino, uma metodologia, uma concepção de linguagem e de ensino. De acordo com o texto, as crianças não aprendem apenas repetindo palavras soltas, mas precisam ser expostas ao idioma, aprendendo palavras de forma contextualizada.

Já nos jogos e brinquedos das Figuras 8, 9 e 10, temos uma proposta que parece ser bem diferente. Basicamente, as crianças vão aprender palavras soltas, as traduções e algumas frases usando as palavras (no caso da Figura 9), lembrando bastante as principais características do método *Grammar-Translation* (Gramática-Tradução), do qual falamos anteriormente.

Figura 8 – Jogo da Dora



Fonte: [https://i.ytimg.com/vi/r\\_CTqdh\\_hng/hqdefault.jpg](https://i.ytimg.com/vi/r_CTqdh_hng/hqdefault.jpg)

Figura 9 – Boneca da Dora



Fonte: [http://1.bp.blogspot.com/-ueLQ5pkWJsl/VABrIWAESCI/AAAAAAAAAkM8/6P62FZYATgw/s1600/Boneca-Minha-Amiga-Dora-Aventureira-Elka-905\\_02.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-ueLQ5pkWJsl/VABrIWAESCI/AAAAAAAAAkM8/6P62FZYATgw/s1600/Boneca-Minha-Amiga-Dora-Aventureira-Elka-905_02.jpg)

**Figura 10** – Jogo do Doki



Fonte: [http://res.cloudinary.com/db79cecgq/image/upload/c\\_crop,h\\_600,w\\_600,x\\_0,y\\_0/c\\_fill,h\\_600,w\\_600/v1412693050/juegos\\_aprendendo-ingles.jpg](http://res.cloudinary.com/db79cecgq/image/upload/c_crop,h_600,w_600,x_0,y_0/c_fill,h_600,w_600/v1412693050/juegos_aprendendo-ingles.jpg)

Os desenhos animados são apresentados como uma resposta, como um estímulo e um auxílio no aprendizado de línguas, tendo como objetivo “inserir” as crianças no universo do segundo idioma, da língua inglesa; “inserir na rotina das crianças palavras novas...”. Alguém pode inserir algo ou alguém e algo ou alguém pode ser inserido; de todo jeito, aquilo ou aquele que é inserido o é passivamente, não tem um papel ativo nesse processo. É esta a representação da criança nas sequências discursivas abaixo; uma criança passiva, que espera ser inserida neste novo universo.

Mas a questão é: como estimular a aprendizagem em uma criança de uma forma divertida e interessante? A resposta, por sorte, é simples: desenhos animados. (M2)

Outra atração da TV que também tem esse objetivo, e que até pouco tempo estava na grade da TV Cultura é o *Sesame English*, um programa como os personagens da Vila Sésamo em diferentes situações com falas em inglês. Em cada episódio as crianças aprendem frases do dia a dia, como “what time is it?” (“que horas são?”), “put on your coat” (“coloque seu casaco”), entre outras. Ou seja, o programa também insere as crianças no universo de um segundo idioma de maneira com que ele é falado – e não pela mera repetição. (M1)

(...) o programa, chamado de *WordWorld*, tem o objetivo de inserir as crianças brasileiras no universo da língua inglesa. Ao nomear os personagens com o seu significado em inglês, a animação vai fazer com que os pequenos se familiarizem com um segundo idioma. (M1)

Os desenhos animados ajudam a inserir na rotina da criança palavras novas e estruturas linguísticas diferentes das que elas estão acostumadas de uma forma interativa e visual. Assim, ao interessar-se pelo desenho animado, a criança quebra os padrões criados pela língua materna e abre espaços para novos conhecimentos que são adquiridos, muitas vezes, sem perceber. (M2)

Apesar de destacar que os desenhos animados podem “estimular a aprendizagem” e que existem alguns “desenhos animados específicos para o aprendizado de uma língua”, M2 lembra que os desenhos podem auxiliar, mas “não substituem a educação formal” e que para aprender “de verdade” precisariam fazer um curso. Aprender “de verdade”, portanto, apenas no curso de línguas, o que significa que, contradizendo o discurso inicial, na realidade, não se aprende assistindo a desenhos animados.

Vale lembrar que desenhos são uma boa forma de auxiliar o aprendizado, porém, não substituem a educação formal. (M2)

Para que seu filho aprenda de verdade e aproveite toda a facilidade que a infância traz para estudar um segundo idioma, é importante que ele esteja inserido em um curso de imersão onde possa desenvolver compreensão oral, produção oral, leitura e escrita de forma natural e divertida. (M2)

#### 4.1.2 A língua inglesa em sala de aula

Em se tratando agora da educação escolarizada, há um grande destaque, nas reportagens, em relação ao método aplicado, à didática, às atividades e ao material utilizado em sala de aula para ensinar inglês, o que novamente (como vimos na Cena 3) faz ressoar um discurso tecnicista, que supervaloriza métodos, técnicas e materiais de ensino.

Em alguns casos, percebemos que as instituições se identificam de acordo com o método e este toma o lugar de agente nos discursos analisados. Na primeira das três sequências abaixo é, portanto, o método, e não a instituição, que chega ao Recife; é ele que dá aula de inglês a bebês (por mais inquietante que isto possa parecer). Na segunda sequência, é o método que trabalha de uma forma específica; na terceira, foi o método que começou e é ele que atrai os pais.

Em contato constante com a língua inglesa através da escola e da internet, os jovens brasileiros dominam o idioma cada vez mais cedo. Uma nova proposta de educação pretende antecipar ainda mais o ensino. O método da franquia carioca \_\_\_\_\_, que dá aulas de inglês a bebês, chegou ao Recife e já é aplicado em 12 escolas. (M5)

Para evitar a confusão entre as línguas, o método trabalha com a ideia de um referencial, ou seja, a criança é estimulada a saber que quando está com a teacher é o momento de falar inglês e que quando ela está em casa, por exemplo, os pais são o referencial de português. (M5)

“Utilizamos palavras e expressões básicas no início das aulas, quando as crianças vão falar sobre o dia anterior, cantam músicas em inglês, falam alguma palavrinha, aprendem os números, os nomes das coisas da escola, mas o que se espera nessa idade é desenvolver a sensibilidade do ouvido.” A metodologia de ensino bilíngue ainda é novidade no Brasil, não há como quantificar o número de escolas que se autodenominam bilíngues, pois não existe ainda uma regulamentação. (...) o método começou no início de 2010 (...) “No início do projeto, precisamos explicar para os pais como funcionaria a metodologia, agora é o próprio método que atrai alguns pais pra escola”, observa. (M4)

Há, também, uma preocupação em relação a qual seria o melhor método para ensinar inglês para crianças, nos remetendo ao discurso do método e à busca pelo método perfeito na história do ensino de línguas estrangeiras, sobre a qual nos debruçamos na cena anterior.

No caso específico da sequência discursiva abaixo, o método em questão seria o mais vantajoso por várias razões. Na referida escola, além de trabalhar “os princípios fundamentais da educação”, as crianças teriam a oportunidade de vivenciar o idioma todos os dias e ainda reforçar o que aprenderam (no turno regular) em inglês, o que não aconteceria nos cursos de inglês. É importante salientar também que este discurso ganha mais credibilidade por estar associado a uma pessoa que entende do assunto: uma professora de inglês.

Para a auditora \_\_\_\_\_, mãe de \_\_\_\_\_, que participa do ensino integral no \_\_\_\_\_, esse método educacional é mais vantajoso em vários sentidos. É a proposta mais convincente. Aqui são trabalhados os princípios fundamentais da educação e há uma didática bem diferente dos cursos de inglês. As crianças passam a semana toda vivenciando outro idioma e ainda reforçam o que aprenderam pela manhã”, opina \_\_\_\_\_, que também é professora de inglês. (M6)

O lúdico está bastante presente no discurso sobre língua inglesa para crianças. É compreendido como ponto de partida, um “aliado importante no aprendizado de inglês”.

As aulas são realizadas com interação entre os estudantes e, por meio de atividades extraclasse como artes, teatro, música, vídeo e informática, as crianças aprendem brincando. “Temos, por exemplo, cooking class, em que as crianças fazem bolo de chocolate e salada de frutas, entre outras receitas, tudo em inglês. O método envolve aulas que começam com o lúdico, explorando a compreensão dos três aos seis anos. (M11)

Como o lúdico é um aliado importante no aprendizado do inglês na infância, vale apostar em jogos, como os criados pelo ex-aluno do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) \_\_\_\_\_. (M11)

O erro nesse caminho, para \_\_\_\_\_, é querer formalizar, ensinando gramática, ortografia. “Isso é engessar essa língua, a criança fica estressada. O ideal é brincar no idioma que se quer ensinar”, adverte. Por isso, os pais devem observar que método a escola usa. “O lugar de ensino precisa ser lúdico e não seguir uma norma estruturada. Nenhuma criança fica estressada brincando”, lembra. Transformar esse aprendizado em obrigação só assusta e intimida a criança. (M10)

A melhor maneira, portanto, de ensinar e aprender inglês na Educação Infantil seria através de “jogos e brinquedos”, “brincadeiras” “teatro, música e peças coloridas”, “vídeos”, já que o ensino de inglês “deve ser divertido e significativo” e a criança precisa achar a língua “interessante”.

O ensino do inglês deve ser divertido e significativo ao mesmo tempo. Utilizar jogos, músicas e vídeos vão fazer com que a criança tenha mais contato com a língua e possa achá-la muito mais interessante. (M15)

A coordenadora pedagógica de um curso de inglês de Lajeado, \_\_\_\_\_, diz que este tipo de aprendizado precisa ser especial e é a criança quem escolhe o curso e não os pais. Ela conta que os jogos e brinquedos são os grandes incentivadores. “A criança quer ler e entender as instruções, que na maioria das vezes são em inglês.” (M20)

\_\_\_\_\_ destaca que o trabalho precisa envolver brincadeiras. Tudo o que falam, também precisam fazer. “Usando hábitos é mais fácil de aprender inglês, gostamos do exemplo da receita. Ensinamos os ingredientes usando-os.” Segundo ela, a maior ênfase é na oralidade. (M20)

A professora de inglês \_\_\_\_\_ ensina o idioma com teatro, músicas e peças coloridas para atrair a atenção da criança. Nesta idade eles aprendem sobre animais, números, cores, frutas, sabores, objetos, verbos, sentimentos, membros da família e frases curtas de comando. (M20)

A seguinte sequência discursiva, no entanto, parece destoar um pouco das outras e parece remeter a uma concepção de língua instrumental e a um ensino tradicional, baseado no behaviorismo, uma vez que os alunos precisariam dar uma resposta específica para cada estímulo que receberiam em inglês. Para participar das atividades e brincadeiras, então, o aluno precisaria saber inglês e em nenhum

momento seria permitido usar a língua materna, já que as aulas seriam 100% em inglês.

As aulas são 100% em inglês, para que o aluno possa responder aos estímulos. Se ele quiser pegar algum objeto, terá que responder ao comando em inglês, se precisar pedir algum objeto, também. As lições são curtas, com cerca de meia hora ou 50 minutos, duas vezes por semana. (M5)

Ao longo dos anos, uma das razões apresentadas para tentar explicar as dificuldades em relação ao ensino de língua inglesa nas escolas regulares era a baixa carga-horária dedicada a esta disciplina. Uma das soluções que vêm sendo propostas é trabalhar uma segunda língua, a língua inglesa, no ensino integral. É crescente o número de escolas em Recife que têm oferecido as aulas de inglês no contraturno, para alunos que fazem parte do sistema integral da escola, através do qual, segundo as sequências analisadas, os meninos se tornarão bilíngues.

Vale salientar que o ensino integral não deve servir apenas para ocupar o horário dos estudantes. É imprescindível que ele tenha um objetivo pedagógico, além das atividades recreativas. No Recife, o \_\_\_\_\_, da rede privada, busca desempenhar bem essa função. O integral, não apenas ocupa o tempo dos meninos, como também os torna bilíngues. (M6)

De acordo com o diretor pedagógico do \_\_\_\_\_, as turmas do integral são compostas por alunos do ensino infantil e da educação fundamental. No turno da manhã, as crianças trabalham o ensino regular, já à tarde, dentro das atividades do integral, eles aprendem os principais assuntos do primeiro turno em inglês. Para deixar o aprendizado mais natural, as aulas são realizadas conforme vivências do cotidiano. Por exemplo, eles vivem como se estivessem nas suas casas junto com os pais, e tudo é falado e pensado em inglês. (M6)

Temos também enunciados que relacionam a presença do inglês no currículo logo nos primeiros anos de escolarização a mais qualidade na educação, mostrando que o enunciado “quanto mais cedo melhor” está presente também no âmbito da educação pública.

Pensando em se consolidar cada vez como referência em educação, a Prefeitura tem investido na qualidade do ensino e, em 2015, expandiu a disciplina de inglês também para os alunos de 3 a 5 anos do ensino infantil. (...) “A inclusão do inglês para o ensino infantil é de grande valia. Boa parte dos estudantes ingressa no fundamental já com conhecimento do idioma”, complementa o professor. (...) Em 2014, a Prefeitura implantou a disciplina em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental. O professor \_\_\_\_\_, que dá aulas de inglês para alunos do 1º ao 9º ano, fala dos benefícios de aprender a língua a partir dos três anos. “Quanto mais cedo melhor, porque maiores serão os benefícios e a capacidade de fixação da língua. (M13)

Há, nos discursos, alguns enunciados sobre as escolas bilíngues, internacionais e monolíngues, apresentando algumas de suas diferenças, sobre a “vantagem de ter um currículo internacional” e sobre a “estratégias de implantação do inglês”, deixando marcas e efeitos de sentido que se alinham tanto ao discurso da internacionalização da educação como do discurso da globalização e do mercado. Neste sentido, a inserção do inglês na escola é tratada quase como um processo mecânico. O inglês está sendo “implantado” como se fosse um produto ou um programa.

O currículo, porém, não é apenas baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas também em conteúdos internacionais. A vantagem de adotar currículos de fora do país é justamente a de aumentar as chances de que os alunos saiam da escola e ingressem em instituições estrangeiras sem desvantagem de conteúdo. “Não adianta ter duas escolas, uma que segue os *international standards* e outra que segue os PCNs. Deve-se construir um currículo integrado. Na nossa matemática, no 4º ano do currículo brasileiro, as crianças têm frações. Depois que aprenderam o conceito de fração, vão transferir para o vocabulário do inglês. Aí, vão estudar outros conteúdos, como não exigidos pelo currículo nacional”, exemplifica \_\_\_\_\_, da \_\_\_\_\_. (...) Há escolas monolíngues no Brasil que estão investindo na implantação do ensino bilíngue. O \_\_\_\_\_, que integra o \_\_\_\_\_, é uma delas. Até 2016, a instituição oferecerá a opção de ensino bilíngue para as famílias. A ideia é acostumar os alunos a um segundo idioma usado no dia a dia escolar. Primeiro vão acostumar os professores (que dão aula em português) a utilizar sempre dicionários em sala de aula para trabalhar com os estudantes palavras do conteúdo em inglês. Depois, os alunos refarão provas dos anos anteriores, mas traduzidas para o inglês. Assim, gradativamente, estratégias de implantação do inglês serão introduzidas, com provas a cada seis meses para garantir que os alunos estão adquirindo vocabulário na segunda língua. O sistema recomenda às escolas que seja criado o período integral, um em português de acordo com os PCNs, outro em inglês, com os padrões internacionais. (M14)

Contudo, como já afirmamos anteriormente, não há uma regulamentação para o ensino bilíngue no Brasil. Para compreender melhor este cenário, Fortes (2016), ao analisar discursivamente os sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo, traz uma grande contribuição para este campo de estudo. A autora demonstra como as discursividades sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil têm funcionado numa tensão entre os espaços do silêncio do discurso político-educacional e o espaço do dizível do discurso de mercado, de globalização e de internacionalização. Os sentidos de educação bilíngue português-inglês, portanto,

encontram um forte ponto de ancoragem nas formações discursivas que sustentam sentidos do inglês como língua ‘internacional’, uma língua ‘necessária’, ‘global’, ‘universal’, usada para a ‘comunicação com o mundo’ na sociedade de mercado (FORTES, 2016, p.358).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Grifos da autora

## 4.2 Discursos de Divulgação Científica

“Good morning, boys and girls!” Durante muitas décadas, para a maioria dos alunos alemães, a aula de idiomas estrangeiros começava na quinta série, com os primeiros vocábulos e expressões em inglês. Mas, há alguns anos, cada vez mais escolas primárias e até mesmo jardins de infância, na Alemanha, começaram a introduzir uma primeira língua estrangeira para crianças em idade bem tenra. Para que elas estejam preparadas de forma ideal para um futuro poliglota, os pais, pedagogos e políticos da área de educação defendem a ideia de que, em matéria de aprendizado de línguas estrangeiras, "quanto mais cedo, melhor". Mas isto significa que as crianças pequenas aprendem idiomas estrangeiros em geral melhor do que os adolescentes ou os adultos? (M18)

Lendo este texto de forma rápida, sem prestar tanta atenção em todas as palavras, poderíamos até pensar que se trataria do Brasil. Antigamente a aula de inglês a partir da 5ª série (agora 6º ano), agora uma língua estrangeira está sendo incluída na Educação Infantil... Talvez algumas diferenças em relação à posição que as línguas ocupam na Alemanha, à questão do bilinguismo e poliglotismo... Mas, depois, o enunciado final:

### **Quanto mais cedo, melhor.**

Todos têm que aprender inglês; esse enunciado está bem presente e evidente principalmente nos textos midiáticos, como já afirmamos anteriormente. Mas quando? A partir de que idade? A resposta está dada neste enunciado: Quanto mais cedo, melhor. É um enunciado que atravessa todos os discursos em nossas análises, atravessa os discursos em outras pesquisas realizadas anteriormente (como já foi analisado por Garcia, 2011).

Vejamos alguns exemplos de reportagens que retratam essa questão na mídia eletrônica:

- Língua estrangeira: quanto mais cedo, melhor o aprendizado  
(Tribuna do Norte – 30/01/2010)
- Aulas de inglês para bebês – Método que antecipa radicalmente o ensino da língua inglesa já é oferecido no Recife  
(Diário de Pernambuco – Vida Urbana – 26/06/2011)
- Quanto mais cedo, melhor  
(Gazeta do Povo – 28/01/2015)

- Quanto mais cedo, melhor! – Infância é a melhor fase para se começar a aprender um novo idioma e quanto antes os pequenos começarem, mais vantagens terão no futuro  
(Correio Popular – Metrópole – 13/02/2015)
- Quanto antes aprender inglês, melhor  
(Estadão – 23/09/2015)

Definitivamente não é mais como antigamente; de acordo com os discursos analisados não dá mais para esperar até 6º ano do Ensino Fundamental para começar a estudar inglês, é preciso de buscar o aprendizado de uma segunda língua/LE, pois há uma crescente ênfase na necessidade cada vez mais cedo e em aproveitar a infância, por ser o período em que todos teriam mais facilidade para aprender línguas, o que, de acordo com os textos, já estaria comprovado cientificamente.

E é aí onde entra o Discurso de Divulgação Científica, que, como podemos ver em Grigoletto (2005), é institucionalizado pela mídia e atravessado pelo discurso científico, pelo próprio discurso da mídia (o discurso jornalístico) e pelo discurso do cotidiano.

Além de duplamente afetado institucionalmente, o DDC é duplamente determinado: pela mídia e pela ciência; possui um duplo compromisso com o efeito de verdade: com a verdade do cientista e do leitor. É heterogêneo, lacunar e intervalar, ou seja as fronteiras de sua formação discursiva são esburacadas, instáveis, “abriga e põe em relação esses diferentes discursos e sujeitos, operando no nível do deslocamento, o qual contempla tanto a repetição quanto a (re)formulação” (GRIGOLETTO, 2005, p. 56).

Voltando ao nosso objeto, para prosseguirmos às análises, como já afirmamos anteriormente, atualmente o ensino da língua inglesa acontece nas mais diversas modalidades. Na escola e na Educação Infantil, mais especificamente, pode acontecer em escolas internacionais, escolas bilíngues e em escolas monolíngues que inserem a língua inglesa no currículo ou no contraturno, no período integral.

Durante muitos anos, as escolas internacionais, com currículos internacionais, eram frequentadas principalmente por estrangeiros ou filhos de estrangeiros. Hoje em dia, devido a essa preocupação em antecipar o ensino da língua inglesa, projetando os benefícios que esse aprendizado trará no futuro, a procura por esse tipo de escola por famílias brasileiras tem sido crescente.

O mesmo tem acontecido em relação às escolas bilíngues, em que o currículo é brasileiro mas o processo de ensino-aprendizagem acontece nas duas línguas simultaneamente. E, segundo vários estudos e pesquisas, há muitas vantagens para as crianças, como anuncia a seguintes matéria:

- Especialistas explicam vantagens da educação bilíngue para as crianças (Portal E-band – 14/03/2011)

De acordo com a reportagem, algumas das principais vantagens de aprender a língua inglesa na infância seriam:

- aprender com mais facilidade
- poder falar sem sotaque
- diversos ganhos neurológicos

O discurso de divulgação científica está presente nos textos analisados, inclusive, muitas vezes justificando ou fortalecendo o enunciado “Quanto mais cedo (aprender a língua inglesa), melhor”, oferecendo “provas científicas”, respaldadas por “especialistas”, “psicopedagogas”, “professores” e “linguistas” que não deixem qualquer margem para dúvida.

A facilidade das crianças no aprendizado de línguas explica-se. O bebê nasce pronto para aprender qualquer idioma. “Ele tem o domínio de qualquer som. À medida em que se especializa em uma língua, vai abandonando os outros sons. Pesquisas feitas por linguistas confirmam que essa capacidade vai diminuindo gradativamente e, após os 12 anos de idade, só se aprende com sotaque”, diz a psicopedagoga \_\_\_\_\_, professora da \_\_\_\_\_. (M10)

Especialistas são unânimes em dizer que a infância é o melhor período para se aprender uma segunda língua. “Na infância o cérebro se desenvolve numa velocidade impressionante. A inserção de estímulos ambientais nessa fase amplia as conexões neuronais facilitando o aprendizado”, explica a psicóloga \_\_\_\_\_.

O professor emérito \_\_\_\_\_, que atuou na UFPE nos departamentos de Letras e Psicologia, acredita que aprender outra língua ainda criança só traz benefícios para o aluno. “Há quase um consenso universal sobre esse assunto. Quanto mais cedo começar a estudar, melhor por conta da plasticidade cognitiva, da flexibilidade mental da criança”, disse. (M5)

Estudos afirmam que a melhor época para se aprender uma língua estrangeira é a infância. Quanto mais cedo os estudos em idiomas começarem, maiores serão a facilidade, capacidade de aprendizado e os benefícios futuros. (M12)

Recém-nascidos – e somente eles – podem aprender qualquer língua do mundo. Um potencial que desaparece e deve ser aproveitado por pais e educadores antes que os bebês aprendam sua língua materna. Isto é o que afirma \_\_\_\_\_, lingüista e diretora do Departamento de Neuropsicologia do Instituto Max Planck de Neurociências Cognitivas em Leipzig. (M17)

A generalização aqui também serve para dar aos discursos um efeito de saturação, uma vez que “os bilíngues” e “as crianças”, por exemplo, passam a significar todos os bilíngues e todas as crianças e não apenas alguns que foram especificados.

Os bilíngues despertam um sistema cognitivo com capacidade de atender a informações mais importantes em detrimento do menos importante. (...) Desenvolvem de forma mais eficiente o sistema de controle executivo do cérebro. (M5)

Do ponto de vista biológico, segundo estudos, as crianças de dois a três anos utilizam o lado afetivo do cérebro para armazenar informações, ou seja, memorizam as palavras sem racionalizar sobre elas. “Os pequenos não têm consciência de que isso é inglês, ou aquilo é português. Eles apenas absorvem o que escutam e repetem ao se deparar com certas situações”, explica \_\_\_\_\_. (M7)

(...) é preciso respeitar o tempo de aprendizado de cada criança; dessa forma, a rotina de aquisição da nova língua não irá se tornar uma obrigação e, assim, desinteressar a criança. “Não se pode impor o aprendizado. Temos que respeitar o tempo dos alunos e tornar o estudo do inglês algo prazeroso. É necessário ficar atento para que isto ocorra de maneira natural e que se desperte o desejo de aprender, sem cobranças. As crianças tendem a aprender com mais facilidade em situações em que possam experimentar a novidade”. (M12)

Outro ponto a ser destacado no ensino do inglês para as crianças é o estímulo que essas aulas promovem para outras disciplinas. Quando um pequeno aluno estuda outro idioma, ele estimula as suas funções cognitivas, o que, conseqüentemente, facilita o aprendizado de outras matérias. Ou seja, aprender inglês é essencial e... quanto antes começar, melhor. (M12)

\_\_\_\_\_ ressalta a importância da inclusão da disciplina desde o ensino infantil. “As crianças apresentam facilidade para idiomas. Quando um aluno estuda inglês, ela estimula as suas funções cognitivas, o que, conseqüentemente, facilita o aprendizado de outras disciplinas”, enfatiza. (M13)

\_\_\_\_\_ ensina inglês para 10 turmas no Cemei “Elza Maria de Souza Figueira”, desde maternal (crianças a partir de três anos) até Pré II (alunos de cinco anos). “Nesta idade, o aprendizado acontece de forma natural porque eles ainda estão em formação, diferentemente dos adultos, que precisam de tradução para entender o inglês”, contou. (M13)

Há um destaque nos textos em relação às pesquisas feitas, ao analisarem as vantagens cognitivas e as desvantagens do bilinguismo. Evidenciamos que os verbos utilizados para falar sobre os estudos (constatar, analisar, pesquisar, conferir, verificar,

realizar, indicar, mostrar, acrescentar, apontar) conferem uma maior objetividade aos enunciados e, conseqüentemente, uma maior credibilidade os achados, que são revestidos de cientificidade

Nesse sentido, a psicóloga \_\_\_\_\_, doutora em bilinguismo pelo Instituto de Psicologia da USP, fez um levantamento de pesquisas no mundo todo sobre educação bilíngue e constatou que esses alunos apresentam vantagens cognitivas. “A primeira é uma certa antecipação da consciência metalinguística – eles se dão conta de que o objeto tem palavras diferentes para representá-lo e diferenciam com qual língua falar com cada pessoa”, explica. Outro benefício é uma possível antecipação de pensamento cognitivo em cálculos. “Isso está ligado ao desenvolvimento da lógica, pois as crianças bilíngues aceleram essa forma de pensar”, afirma. \_\_\_\_\_ aponta, no entanto, que não é sempre que o bilinguismo é acompanhado de vantagens cognitivas. “Não dá para falar que ele aumenta a inteligência. Mas crescer falando duas línguas pode ter influências positivas em alguns aspectos da inteligência”, frisa. (M14)

Uma pesquisa do Instituto de Psicologia da USP analisou a influência do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças. A psicóloga \_\_\_\_\_, em sua tese de doutorado, pesquisou as vantagens e desvantagens do bilinguismo infantil a partir da teoria da equilibração do psicólogo suíço Jean Piaget. Segundo ela foi verificado nas pesquisas que a criança bilíngue pode intensificar o controle inibitório. “Essa habilidade nos auxilia quando temos estímulos conflitantes e precisamos nos focar em apenas um deles, explica. (M19)

Um recente estudo realizado por pesquisadores da Universidade de Granada, na Espanha, indica que o bilinguismo ajuda na memória e na atenção. Segundo os pesquisadores, saber dois idiomas possui mais vantagens do que apenas a facilidade em comunicar-se. (M19)

Os resultados do estudo mostram que um bilíngue ativa as duas línguas simultaneamente, mesmo quando confrontados com uma situação em que apenas um dos idiomas é exigido. (M19)

O estudo acrescenta ainda que os bilíngues utilizam mecanismos de atenção muito mais vezes do que os monolíngues e são capazes de trabalhar melhor em situações de tomada de decisão e em situações de distração. (M19)

Um estudo recente, no entanto, aponta para o aprendizado mais tardio da língua. Pesquisadores da University College de Londres concluíram que a melhor idade para começar é mesmo entre os 5 e os 10 anos. Ao avaliar os cérebros de 105 pessoas, constataram que as que cursaram inglês nessa fase fizeram mais conexões cerebrais, registraram aumento da massa encefálica e, portanto, têm mais chances de ser fluentes na língua. (M16)

Pesquisas de neurocientistas apontam que o melhor momento para aprender uma segunda língua é na infância. Eles mostram que no primeiro ano de vida, a criança tem capacidade de identificar e discriminar sons com perfeição. Por isso, ter contato desde pequeno com o inglês facilita que eles falem a língua mais tarde sem sotaques. (M20)

Cientistas britânicos e americanos descobriram que entre dois e quatro anos de idade existe uma janela crítica de formação no cérebro - período em que este está aberto a um determinado tipo de experiência - para o aperfeiçoamento da linguagem. (M22)

Apesar de não ter aparecido com tanta frequência nos textos analisados, podemos evidenciar, de certa forma fazendo ecoar mais uma voz, além de tantas outras, e, de repente, aprender uma segunda língua também significa cuidar da saúde.

Os bilíngues podem apresentar sintomas de Alzheimer cinco ou seis anos mais tarde do que aqueles monolíngues. (M5)

Apesar da posição hegemônica ocupada pela língua inglesa e da repetição dos discursos sobre a necessidade mais que urgente de aprender inglês logo cedo, que fazem com que os discursos pareçam estar já saturados, não deixando espaço para discursos outros, existem, sim, outros discursos.

É verdade que eles aparecem muito pouco, nos discursos analisados, em relação aos outros enunciados, mas existe também um discurso de resistência, que questiona todo este movimento e que não adere ao discurso da urgência de aprender inglês logo cedo, relacionando esta “urgência” à “pressão do mercado” e, conseqüentemente, a “um movimento histórico”.

“O mais importante nessa fase não é o conteúdo formal, mas, sim, a formação da identidade e da autonomia da criança, e a interação com as outras crianças”, argumenta. A coordenadora pedagógica da \_\_\_\_\_, onde o ensino da língua começa a partir da terceira série, concorda. “Não sentimos necessidade antes disso. Há outras prioridades, como o faz-de-conta e a expressão artística. No final das contas, as crianças vão acabar aprendendo inglês. Lá na frente, o mais criativo vai se destacar”, conclui. (...)

O coordenador pedagógico da escola de Educação Infantil \_\_\_\_\_ não vê sentido no ensino do inglês na Educação Infantil em escolas que não sejam bilíngues. “Nessas escolas há, sim, um propósito justo de não perder o contato com a língua que os pais falam em casa e a criança se identifica de alguma forma. Nas demais escolas, acaba-se oferecendo o curso por pressão do mercado. (...)

“Os pais estão olhando para seus filhos como futuros trabalhadores, e isso é uma loucura!”, alerta o professor de psicologia da educação da Universidade de São Paulo, \_\_\_\_\_. “Por isso, crescem os casos de crianças estressadas nos consultórios dos psicólogos. Elas precisam de tempo para brincar. Colocar os filhos para aprender inglês tão cedo, preocupados com a competitividade do mercado de trabalho é um movimento histórico.” (M16)

Há, portanto, mesmo que timidamente, uma certa resistência às comprovações científicas que foram apresentadas para referendar que quanto mais cedo as crianças aprenderem inglês, melhor. E esta resistência se expressa também através do próprio Discurso de Divulgação Científica, chamando a atenção para a possibilidade de “sobrecarregar” esses pequenos, causando “estresse”. Afinal de contas, elas são

“crianças”, não são “pseudoadultas” e merecem a chance de poder aproveitar as suas “infâncias”.

\_\_\_\_\_ destaca que um dos fatores que mais leva uma criança a desenvolver sintomas de estresse é o acúmulo de tarefas e o pouco tempo para brincar. Ela diz que a infância está cada vez mais curta. “Acelerar tão cedo o aprendizado de uma nova língua pode sobrecarregar a criança e colocar muitas expectativas em relação ao seu futuro.” (...)

Conforme a psicóloga, para uma criança, o mais importante é que ela possa receber atenção, cuidado e amor, é isso que a tornará um adulto feliz e competente. Para ela, hoje é comum que os filhos tenham uma infância sobrecarregada, em que as crianças se tornam pseudoadultas. “A maior preocupação dos pais é investir com acúmulos de tarefas, para que seu filho se destaque de forma precoce.” (...)

Os pais, cada vez menos, investem no desenvolvimento emocional. Para ela, é negativo uma criança antecipar etapas. \_\_\_\_\_ considera que se aprender uma nova língua será lúdico e divertido para ela, pode ser algo interessante, mas se for mais uma exigência e expectativa dos pais em relação ao seu desempenho no futuro, pode ser algo prejudicial ao seu desenvolvimento. (M20)

Neste sentido, Postman (1994) faz um alerta em relação ao que ele chama de desaparecimento da infância<sup>31</sup>. Segundo o autor, a infância estaria deixando de existir, enquanto as crianças passavam a ser vistas e tratadas como quase adultos, pseudoadultos ou adultos em miniatura. E a mídia teria um papel importantíssimo ao homogeneizar o estilo de roupas, o tipo jogos e músicas dos quais crianças e adultos gostam, as atividades que devem ser desenvolvidas por adultos e crianças, não sendo mais possível identificar uma diferença clara entre eles.

De acordo com o autor, a escola seria a única instituição que ainda poderia validar a crença de que há diferenças importantes entre a infância e a vida adulta e que os adultos teriam muitas coisas importantes para ensinar às crianças. Por outro lado, Postman (1994, p. 152) dá um exemplo preocupante do que às vezes acontece em algumas escolas: crianças de 11 a 12 anos que já começam a fazer algum tipo de treinamento para a carreira que poderão exercer quando crescerem (*career training*), o que aponta para o reaparecimento da ideia de adulto em miniatura.

O aprendizado de língua inglesa o quanto antes, para conseguir um bom emprego quando crescer, para ter sucesso na vida adulta, pode ser um movimento nesta mesma direção. É importante ter uma visão crítica para poder perceber a que interesses a mídia e a educação estão servindo quando defendem uma nova ideia de infância (ou o seu fim).

---

<sup>31</sup> The disappearance of childhood

## 5 DISCURSOS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA — CENA 5

É nesse reconhecimento que o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo “sempre já” sujeito, ele “sempre já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal.

(PÊCHEUX, 2009, p. 158)

Para aprofundar as análises realizadas, para responder aos questionamentos que foram levantados e para compreender melhor como as condições de produção dos discursos em questão podem (ou não) nos ajudar a entender melhor os discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil, passaremos agora às análises do nosso corpus experimental. Este é constituído por cinco entrevistas e pela apresentação de um programa bilíngue<sup>32</sup>. Os entrevistados foram:

- 2 professoras que lecionam língua inglesa na Educação Infantil (E1 e E2)
- 2 supervisoras da Educação Infantil (E3 e E4)
- 1 coordenadora (franqueada) de Franquia de ensino de línguas na Educação Infantil (F1)

O programa bilíngue foi apresentado, em uma escola, pelo gerente educacional da empresa responsável pelo desenvolvimento e implantação do programa de educação bilíngue (EB).

### 5.1 Designação da Língua Inglesa

É interessante observar como a língua inglesa é designada tanto nas entrevistas como nos textos midiáticos e em outros textos que apresentam propostas ou programas de ensino de língua inglesa como segunda língua.

Temos a língua inglesa como “a língua mais falada do mundo” (E1), devendo, portanto, vir primeiro, antes das outras línguas estrangeiras. A língua inglesa aparece também como uma “língua universal”, uma “língua-mundi”, como sendo mais ampla,

---

<sup>32</sup> Dados sobre franquia, escolas, sistema de ensino bilíngue e entrevistados encontram-se nos Apêndices B, C, D e E. As transcrições das entrevistas e da apresentação do programa bilíngue estão no Apêndice F.

como a língua mais usada nas famílias e mais procurada profissionalmente pelas empresas, como podemos ver nas sequências a seguir:

Né a língua mais falada do mundo? Então primeiro inglês, né? (E1)

Por que o inglês, né... Eu acho que o inglês ela é uma língua universal, eu acho importante ter outras línguas também, tanto é que eu tenho que me policiar, assim que terminar a faculdade aprender o espanhol, eu tenho isso em mente, sabe? Mas a questão da língua inglesa é que ela está rodeada no mundo...se você vai pro Japão, eles falam inglês lá; se você vai pra Argentina, eles falam inglês; vai pra o Iraque ou qualquer outro lugar, tem o inglês na base, sabe? Então por ser uma língua-mundi é necessário agente apren, ensinar pra que essas crianças, quando forem lá pra fora, elas possam se comunicar... (E2)

Acho que é porque a língua inglesa é mais ampla, né? Vamos dizer assim, é mundial mesmo, se bem que existem outras línguas também que a gente fala, mas eu acho que o inglês, eu acho que ela permeia em maiores, né, países, não sei, talvez, acho que por conta disso... (E3)

Eu acredito que seja uma língua que seja mais usada até pelas próprias famílias, né, eh, eu acredito, hoje o espanhol já é bem procurado, né, o colégio, até porque começou a fazer parte do currículo da escola, a criança no nono ano ela é obrigada pela determinação do MEC a ter as duas línguas estrangeiras, espanhol e inglês, e a gente tenta oportunizar a criança a escolher, quando chega no Ensino Médio, que língua ela quer permanecer para o ENEM e os vestibulares, né? Então eu acho que a língua inglesa realmente é muito procurada e é a mais eh procurada em termos até profissional pelas empresas. Então sempre procura: Você tem a segunda língua? E sempre eles dão uma ênfase muito grande a o... como é que se diz... à língua inglesa, até porque os intercâmbios que as crianças vão muito aqui ou é na Inglaterra ou nos Estados Unidos. (E4)

Podemos perceber, ao mesmo tempo, nos discursos analisados, o uso de pronomes, substantivos e verbos que esvaziam o conceito de língua, em sua dimensão discursiva, produzindo efeitos de sentido que remetem à coisificação da língua, à língua como um objeto, um produto, algo que podemos ter, possuir, adquirir, dominar, que pode ser levado e trazido, comprado e vendido.

(...) o meu inglês era inglês de colégio, então, assim, eu não tenho a língua, né? (E3)

Então, realmente, eu acho que foi uma boa aquisição pra escola, a introdução do inglês desde o Infantil II. (E4)

(...) a proposta dela é levar o inglês pra dentro das escolas (F1)

Então, assim, é uma forma bem, né, bem dinâmica e bem prática dela trazer a língua pra eles aprenderem. (E3)

Quanto menores, mais fácil eles vão dominando a língua. Infantil II, crianças de dois anos, falando já muita coisa em inglês com compreensão e traduzindo. (E4)

É importante destacar também, logo na primeira sequência, a presença do pré-construído segundo o qual não se aprenderia inglês no colégio, pelo menos não antigamente. Neste caso, inglês de colégio significaria “não ter”, ou seja, não aprender a língua.

## 5.2 Discurso da Perfeição

Retomando nossas reflexões sobre a língua, sabemos que, na perspectiva discursiva, ela é heterogênea, opaca e cheia de falhas. Ela é, como escreveu Paul Henry (2013), uma ferramenta imperfeita. Não há uma só forma de dizer, de se expressar. Não há uma língua uniforme.

Essa mesma língua, em nosso corpus, aparece de forma diferente, como uma língua homogênea, na qual não devem haver falhas, desvios e deslizos. Uma língua que deve ser usada com precisão e falada corretamente.

Paralelamente, temos a questão da pronúncia, do sotaque. Da mesma forma que há a busca pelo uso correto da língua, pela precisão no uso da língua, há uma ênfase na necessidade de falar a língua de forma correta, sem sotaque.

O sotaque, que é uma marca da nossa identidade, da nossa cultura e da nossa nacionalidade não é bem-vindo de acordo com o nosso corpus. É necessário pronunciar corretamente as palavras, ter uma pronúncia “limpa”, o que novamente remete a uma língua uniforme, homogênea, sem variações e sem falhas, ou seja, uma pronúncia “limpa”, “apurada”, “clara” e “pura”.

Então eu preciso de um professor de inglês trabalhando com essas matérias pra que ele tenha o objetivo de focar na língua e na precisão do idioma, né? Eh, pra que esse aluno fale corretamente. (EB)

E nessa idade, quando a gente fala em, em começar cedo é onde o aluno consegue absorver muito mais esse conteúdo e até desenvolver uma questão em relação à pronúncia, que é uma pronúncia muito mais limpa, uma pronúncia sem sotaque de brasileiro ou de algum outro povo falando inglês porque ele ainda está formando essa questão. Então ele consegue falar inglês com uma pronúncia muito limpa, muito eh, eh, eh apurada, não é? Então quando a gente conversa, e até com, até, " mesmo o pouco que os alunos possam falar a gente já sente que tem uma pronúncia muito, muito pura, muito clara, né? (EB)

Eu acho que as crianças, além de elas pegarem mais vocabulários com os adultos o sotaque delas vem bem melhor, sabe? (E2)

Aproveitamos para trazer para esta sessão também algumas sequências discursivas a partir das reportagens que foram analisadas na Cena 3 que também enfatizam a importância de começar a aprender inglês logo cedo para “não adquirir sotaque”, “adquirir uma pronúncia correta”, ter uma “pronúncia perfeita”.

Para ela quanto mais cedo começar o aprendizado melhor, pois a criança terá menos chances de adquirir sotaque do idioma que estuda. (M19)

“Na infância fica mais fácil para a criança aplicar corretamente os parâmetros fonológicos e de pronúncia”, explica ela. (M7)

O contato precoce com a língua também ajuda as crianças a adquirir um vocabulário mais extenso e uma pronúncia correta. (M7)

Além da pronúncia perfeita, aprender outra língua na infância é mais fácil. “Uma criança que muda para outro país, no prazo máximo de seis meses tem domínio total do idioma estrangeiro. O adulto, nesse mesmo prazo, apenas ‘arranha’. (M10)

O estudo deve focar no vocabulário, apontando os objetos e nomeando-os, ou apoiando-se em desenhos das palavras a serem estudadas. Fazer as crianças repetir os nomes dos objetos é fundamental, principalmente se for através de um CD, afinal é muito importante que elas tenham contato com a pronúncia de falantes nativos. Outra maneira para as crianças aprenderem a pronunciar bem as palavras é arrumar material de vídeo e áudio na internet, como desenhos animados e atividades lúdicas para que elas possam ouvir falantes da língua inglesa e consigam desfrutar de sua capacidade de distinguir os sons desse idioma, pronunciando-o perfeitamente, sem dificuldade. (M15)

Compreendemos que há, de acordo com a perspectiva discursiva de língua e cultura, uma contradição nesse enunciado em relação ao enunciado da língua inglesa como língua universal e língua-mundi. Como pode uma língua ser universal, ser falada em tantos países, mas manter uma homogeneidade que não existiria mesmo que ela fosse falada em um só país?

Leffa (2001, p. 350) nos dá um bom exemplo para refletirmos sobre essas questões ao recordar uma frase que era usada por uma escola de línguas no Brasil para atestar a qualidade de seu ensino: “depois do nosso curso o difícil vai ser provar que você é brasileiro” e, sobre esta frase, o autor afirma que “a ilusão que uma escola possa ensinar uma língua estrangeira sem sotaque pode ser necessária como um jogo de marketing, mas sabemos que é uma ilusão — e que nem é necessária”.

Novamente ressoam nesses discursos de perfeição, de língua sem ruídos e sem sotaques, um discurso colonialista, que impõe uma língua e uma cultura, propondo que os sujeitos se esvaziem de si, de sua cultura, de sua história e de suas marcas para serem tomados/dominados por outra língua/cultura.

Para aprendermos uma segunda língua, é necessário passarmos por uma experiência, como compreende Larrosa Bondía (2002). É preciso que ela deixe em nós suas marcas, mas que nós também deixemos nela as nossas. A língua nos constitui enquanto sujeitos, com a sua cultura e com a sua história, mas nós não somos tomados por ela passivamente.

### 5.3 E a Cultura, onde está?

Em relação à cultura, algumas das entrevistadas não pareciam saber muito bem o que dizer dela. De acordo com os discursos analisados, a cultura também parece estar esvaziada de sua dimensão discursiva, dissociada da língua, seria trabalhada de forma isolada, em certos momentos.

A cultura ela... entra...mas eu acho que ela poderia entrar mais, né? Se a gente trabalhasse...É porque é um processo, não é um processo de imersão total, né, então a gente, a gente ainda vive... eu eu sinto, assim, a gente ainda vive, assim, um pouco esse conflito do que é que a gente vai, de como é que a gente vai trabalhar essa essa língua, de que é que a gente pode internali, trazer, né, eh...acrescentar dentro disso. (E1)

(...) mas a coisa cultural mesmo eu acho que ainda vai, ou vai, a gente vai conseguir fazer aos pouquinhos, mas acho que ainda é defasado, poderia ser mais...mais bem trabalhado, mais bem explorado. (E1)

É, elas não trouxeram ainda não, pelo planejamento que eu pude ver elas têm mais ou menos, tem, assim, contação de histórias, eh...traziam a bruxa mas não necessariamente com o Halloween, nada disso, como história dentro das histórias que eles têm, a história de de Branca de Neve, a história de, entendeu, Cinderela, então elas tinham umas historinhas também, contos de fada que elas trazem em inglês e...não vejo nada, assim, que ela traga a mais, entendeu? (E3)

Podemos perceber uma representação superficial da cultura, que se aproxima da “perspectiva do turista” (SILVA, 2001) e de uma abordagem voyeurística da cultura. Uma abordagem na qual estudar a cultura significa passear por alguns elementos que podem até fazer parte da cultura, mas de forma parcial e superficial, muitas vezes correndo o risco de ter uma visão estereotipada da cultura, conhecendo a cultura apenas através de algumas datas comemorativas que perdem o seu sentido social, político e histórico. Esta visão, no entanto, que é fortemente criticada pelos estudos culturais e pós-coloniais, é totalmente incompatível com o nosso entendimento de cultura, em uma perspectiva discursiva e também com a nossa compreensão de interculturalidade crítica, pois ambos trabalham a partir da história, da política e do social.

Então com esse projeto novo, ele traz umas propostas, uma proposta com umas atividades específicas que eles trabalham lá, tipo dia de tal coisa ou Thanksgiving, um tarantataram...que talvez, que a gente até então não trabalhava, né, que é importante, eu acho que é importante, se a gente tá trabalhando em cima de um ideal bilíngue, mesmo que (...) enfim (...) Mas é... eu acho que precisaria ter mais, pra gente poder, eh... acrescentar mais, eles compreenderem até, eu acho que é isso, assim, sentirem o que acontece lá, qual é, quais são as diferenças. (E1)

(...) a gente tá falando não só de Estados Unidos e Inglaterra, a gente tá falando de cultura internacional. Então quando ele vai ver a cozinha italiana, de uma brasileira, de uma japonesa, antes deste momento, deste evento, dessa atividade, o professor trabalha com ele ao longo das semanas toda a questão da cultura daquele país, os alimentos, os costumes, a língua. Então o aluno também adquire essa questão cultural que termina com o momento no almoço, no lanche, onde ele vai experimentar, de fato, a comida típica daquele país. E trazemos isso pra dentro do programa. (EB)

Podemos observar, nos discursos analisados, uma dissociação entre língua e cultura, entre a língua que está sendo aprendida e a cultura que não pode mais ser trazida por causa da nova metodologia que está sendo trabalhada na escola. Neste mesmo sentido, há, nesses enunciados, uma coisificação da cultura, que é vista como algo (rimas, literatura infantil, música...) que pode ser trazido de lá pra cá, de fora pra dentro. Ao mesmo tempo, há uma separação e um distanciamento entre a cultura de lá (do país da segunda língua) e a de cá, do Brasil.

(...) eu poderia, eu tava trazendo a cultura de fora, né? Eu trazia rhymes, que é rimas, eu trazia a literatura infantil de lá de fora, eu trazia músicas de fora, eu trazia muitas outras coisas, né, que a gente utilizava lá fora, como eu tinha experiência de lá de fora, então eu sempre podia trazer pra cá, pra gente vivenciar isso, né... (E2)

Eu não trabalho essas musiquinhas, eu não trabalho as rimas, eu não trabalho o folclore de lá, eu não trabalho, porque quando a gente teve esse bilinguismo todos os dias (...) então eu poderia, tava incluindo as coisas, por exemplo, quando era folclore brasileiro, eu e as outras professoras tentávamos trazer o folclore de lá de fora pra cá, tá entendendo? (E2)

Apesar de sua universalidade, de ser a língua mais falada no mundo, a língua-mundi, os Estados Unidos e a Inglaterra ainda são, muitas vezes, os países identificados com a língua inglesa, mesmo esta sendo falada em tantos outros países, por tantos outros povos.

As meninas vão trabalhar todos os aspectos da cultura inglesa e da cultura por, da questão do Brasil, né? Então a gente vai trabalhar muito. O High School vai estar sempre Brasil se juntando com a bandeira dos Estados Unidos em relação ao desenvolvimento da língua, muito mais voltado à questão da língua mesmo, da criança. Tanto é que vai ter dança, vai ser em português e inglês. E eles sabem, os meninos sabem cantar em inglês. Eles têm uma facilidade muito grande. (E4)

Isso, vamos tentar, vai falar um pouco da Inglaterra, mas vai falar muito foco dos Estados Unidos também. (E4)

É importante, ao ensinar a língua inglesa, levar em consideração todos os países e povos que falam inglês. Como destacam Furlan e Biazotto (2007), ao ligarmos a língua inglesa prioritariamente Estados Unidos e à Inglaterra, silenciemos as outras sociedades, suas culturas e seus conhecimentos, ou seja, apagamos os outros países que também têm o inglês como língua materna ou como segunda língua. Como afirmam os autores,

Quando falamos em Inglaterra e Estados Unidos, remetemos a um discurso de prestígio e riqueza e, principalmente, difundimos formas de cultura e conhecimento específicos e legitimados. Com isso, silenciemos todas as outras sociedades e, por sua vez, seus conhecimentos e suas culturas. Reduzimos, assim, os falantes de inglês a dois países e duas culturas. Nós silenciemos outros povos, outras culturas, outros saberes e, portanto, *apagamos* a chance de acesso ao novo.<sup>33</sup>

Daí, portanto, a necessidade de “pôr em cena lugares outros, com o objetivo de deslocar o discurso da hegemonia de determinados países, e dar espaço a tantos povos e culturas que falam inglês em silêncio” (FURLAN; BIAZOTTO, 2007, p. 46).

#### 5.4 O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

Nos deparamos, nas entrevistas, com diferentes discursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e, em nosso caso, de língua inglesa. Há, com certa frequência, uma forte ressonância do discurso do ensino tradicional, onde o professor ocupa o lugar ativo e transmite o conhecimento para o aluno, que o recebe. De um professor que leva o conhecimento para a sala de aula, para os alunos. De um ensino que remete à concepção de educação bancária, de acordo com a qual os alunos vão receber e reproduzir ou assimilar o conhecimento trazido.

Então, assim, é uma forma bem, né, bem dinâmica e bem prática dela trazer a língua pra eles aprenderem. (E3)

Não é fácil a gente trabalhar a linguagem com turmas tão grandes, especificamente nesse contexto aqui, né? Acho que a gente perde muito de fazer as crianças compreenderem como fazê-las falar, né, se expressar, se

---

<sup>33</sup> Grifo do autor

colocar na segunda língua, mas ao longo desse terceiro ano de experiência a gente vê que funciona, né, que a gente vê o feedback dos pais, a gente recebe que eles estão em casa cantando, quando a gente trabalha da forma mais lúdica possível, a gente faz com que eles reproduzam e até assimilem mesmo, né? (E1)

Então com o inglês todos os dias eu levo, além das crianças eu consigo levar o meu ensino meu pras professoras, tá entendendo, que, de sala mesmo. (E2)

Eu tento trazer, porque como a gente trabalha com criança muito pequena então a gente tem que ser sempre puxado no lúdico, tanto é que a minha monografia dessa de pedagogia foi questão do lúdico na prática de aula de língua inglesa. Então eu acho muito importante a questão de brincar, de trazer algo, assim, que é do mundo das crianças, sabe, levar lá pra fora, mostrar na prática, no material, no concreto, pra que elas possam visualizar, ouvir, então, tá entendendo, tocar porque se você for trazer coisas que não é da realidade deles, então vai ter esse ponto negativo, sabe? (E2)

Há, ao mesmo tempo, uma ênfase na importância do elemento lúdico na sala de aula de língua inglesa, na Educação Infantil, em trabalhar de uma forma dinâmica, brincar, mostrar o que está sendo ensinado na prática, no concreto, trabalhar tudo a partir da realidade dos alunos. O que parece destoar bastante do ensino tradicional e mostra como este discurso é heterogêneo, sendo atravessado por discursos outros.

## 5.5 O Discurso do Mercado

O Discurso do Mercado está bastante presente em algumas das sequências discursivas da Franquia 1. Afinal de contas, é uma empresa que entra na escola e, junto com ela, uma gramática específica que ao mesmo tempo fala de educação e de “mercado de trabalho”, “vender o programa”, “concorrente”, “nicho de mercado”, “negociar”, “poder aquisitivo” e “realidade financeira”, por exemplo.

Vocês são um bando de besta, minha gente, pelo amor de Deus, corre pra fazer inglês, porque o mercado de trabalho tá assim, oh...

E aí, eh...a nossa proposta é vender o programa bilíngue pra escola.

A gente tá lá, a gente trabalha duas vezes por semana, trinta minutos. E aí, começou, essas crianças que saíam a gente dava de bandeja pro concorrente, né? As crianças super... bacanas, falando inglês adoidado e a gente dava de bandeja pro concorrente...

Bom, a gente tem um nicho de mercado e...vamo vamo tentar.

O (...), duas vezes por semana dentro do currículo, mas a gente já vem há um ano negociando uma proposta bilíngue, porque essa escola eu acredito que tem um potencial até, de poder aquisitivo.

(...) é uma escola também de um poder aquisitivo relativamente baixo.

(...) Ah, não, eu queria dar uma repaginada, queria trazer uma proposta bilíngue... Só que aí a gente teve que fazer uma coisa que adequasse ao poder aquisitivo da escola. Então, o que foi que a gente fez? Lá tem duas vezes por semana no curricular, trinta minutos, e tem três vezes por semana, no integral, trinta minutos também. A gente fez uma proposta bem enxuta, pra que, a gente preza por esse contato diário.

(...) a gente trabalha com uma oficina pequeninha duas vezes por semana, trinta minutos, até porque é uma escola de poder aquisitivo mais baixo.

A oficina dura em torno de quarenta minutos e a aula de inglês dura uma hora. Isso foi o que a gente conseguiu pra atender a realidade até financeira do nosso público. Porque aqui, embora seja uma região, eh, de um poder aquisitivo **bom**, não é de um poder aquisitivo **excelente**, né?

Mas a gente vem todo ano na paquera pra ver o que a gente consegue. (F1)

Podemos ver, nas sequências acima, que a língua inglesa aparece como um produto e um serviço que é vendido às escolas de acordo com o poder aquisitivo de cada uma delas. O interesse na aquisição desse produto às vezes parte da escola, mas às vezes é a própria franquia que precisa se esforçar e ficar na “paquera” para conseguir fazer negócio com as escolas.

## 5.6 Representação da Criança

Há diferentes representações da criança nas sequências discursivas analisadas. Temos a criança em destaque por aprender “bem mais rápido do que qualquer adulto”. Inclusive, registramos a presença do enunciado “quanto mais cedo, melhor” justificando a entrada da língua inglesa na Educação Infantil. Em seguida, temos as crianças numa posição mais passiva e inocente, aceitando a entrada da língua inglesa na vida acadêmica e também a criança “absorvendo” o que está sendo ensinado, como se fosse uma esponja, estando vazia de conteúdo e sendo preenchida pelo conhecimento, remetendo novamente à concepção bancária de educação tão criticada por Paulo Freire.

Eu sou muito a favor da tese de que...a criança, ela aprende qualquer coisa bem mais rápido do que qualquer adulto, entendeu? (E2)

Porque criança aprende, muito rápido. Qualquer coisa que eu levar pra sala ela vai aprender. Se eu fizer uma brincadeirinha, então, com um fantoche, uma coisinha, ela vai aprender. (F1)

Até porque a gente sabe, quanto mais cedo o ser humano tem contato com várias línguas, mais facilidade ele vai ter de dominar. (E4)

Tem crianças que não falam, tem crianças que não se expõem, tem crianças que...né...mas em geral eu acho que é bem aceito sim. Eles gostam da novidade, eles gostam das músicas, eles gostam das brincadeiras, eles gostam

dos vídeos, a forma mais interativa que a gente conseguir trabalhar atrai, né (E1)

Hoje tá no II e uma forma, de uma forma, uma maneira muito informal, bem natural, e que eles vão absorvendo aquilo, então eles já vão aprendendo a escutar na língua, essa eu acho que é a diferença. (E3)

Há também, nas sequências discursivas analisadas, como já abordamos anteriormente, a criança representada, de forma repetitiva, como um pseudoadulto, como um trabalhador do futuro, como alguém que ainda não é, mas será no futuro, quando tiver o conhecimento necessário (a língua inglesa) para ser.

Podemos também compreender, analisando as sequências discursivas, que o processo de entrada da língua inglesa não foi tão tranquilo assim, pois as crianças “aceitaram” “numa boa”, mas “reagiram” negativamente também, o que pode não ser desejado pelos que estão “implementando o projeto” mas é totalmente compreensível devido à complexidade do processo.

Tá bem interessante. Com certeza esses meninos vão chegar, quando eles tiverem maior vão sair realmente (?) prontos, é (...)

Eu acho que isso realmente vai ser um diferencial com certeza lá na frente... pra esses meninos (...)

(...) eu acho que isso vai ser realmente um diferencial lá na frente (...)

É, assim, então eles aceitaram, sabe, numa boa. E eu acho que isso tem um diferencial (...)

Então, assim, eles reagiram no início, mas hoje eles amam de paixão a professora, né, e trazem, fazem questão e mesmo quando elas não tão no momento de roda ali no momento que a gente tem logo cedo no hall, eles tão trazendo: Vamos cantar! (E3)

## 5.7 Existe Resistência?

A resistência faz parte do processo discursivo, pois há diferentes posições e diferentes formações discursivas com as quais os sujeitos poderão ou não se identificar. No entanto, como podemos analisar nas falas das coordenadoras e professoras, há muito pouca resistência aos discursos sobre a entrada da língua inglesa na Educação Infantil. Da parte dos alunos, quando não querem ouvir nem falar a língua, de professores que não acreditavam no projeto, de escolas e pais que ainda não aderem ao projeto bilíngue e não querem trabalhar com a língua inglesa nos primeiros anos de escolarização.

Eu tive um caso o ano passado, por exemplo, que ele gritava e ele dizia “Não quero. Eu odeio inglês!” Mas aí ele olhava pra maçã e dizia, “Red, teacher, red”. Então, assim, ele tinha essa, gritava, dizia “Eu não vou falar inglês, eu não vou falar inglês” mas ele sozinho, ele ia e reproduzia. (E1)

Eu acho que as pessoas que começaram a entrar no projeto sem acreditar, a gente tentou acalmá-las pra mostrar que tá dentro do processo e vai ter que dar certo e pra dar certo depende muito mais da gente do que o próprio projeto. Então eu acho que, assim, nesse segundo semestre vai vingar mais as coisas. (E4)

## 5.8 Há Contradição!

A contradição também é um elemento constitutivo nos processos discursivos e está sempre presente nos discursos. Sendo o discurso heterogêneo, opaco, lacunar, cheio de falhas e sujeito ao equívoco, não há como não haver contradição, como podemos ver nas sequências discursivas abaixo, quando os professores anunciam que não há nada de negativo no processo, mas, ao mesmo tempo, começam a explicar algo que não foi positivo.

Só é, nós do lado de cá, os professores de língua, não temos o que dizer de uma forma negativa...Agora o que eu digo é que o trabalho poderia ser feito melhor, de uma forma mais apropriada, se a gente tivesse uma estrutura um pouco diferenciada, né? Mas... pra mim é só positivo...(E1)

(...) então, até hoje, eu tô com esses três anos, eu não tive nenhuma experiência negativa com o inglês, sabe? (...) E então, negativo, negativo eu não tive até agora. (...) Eu trazia rhymes, que é rimas, eu trazia a literatura infantil de lá de fora, eu trazia músicas de fora, eu trazia muitas outras coisas, né, que a gente utilizava lá fora, como eu tinha experiência de lá de fora, então eu sempre podia trazer pra cá, pra gente vivenciar isso, né...Só que com esse programa, então realmente, eu, eu acho que é um ponto negativo porque eu não trabalho mais isso, sabe? (E2)

A contradição na próxima sequência se dá porque a proposta deste sistema de ensino bilíngue, como vimos anteriormente, é partir da realidade da escola, trazer uma proposta que se encaixe com o que a escola já desenvolve. No entanto, há todo um programa previamente preparado, com todos os objetivos, linguagem e material a ser trabalhado, tudo pronto para o professor usar em sala. Não está claro se é a escola que vai se adaptar ao programa, como parece ser, ou se, de alguma forma, o sistema de ensino conseguirá trabalhar a partir das necessidades e da realidade da escola apesar de já trazer uma “solução” ou um “programa” de ensino pré-fabricado.

Então do nosso lado nós detalhamos essa aula, então o professor vai pra sala, lição por lição, aula a aula, sabendo quais são os objetivos, quais são os vocabulários, os primários, os secundários, quais as competências que eu quero desenvolver no aluno, quais habilidades eu quero trabalhar com ele em cada uma das lições pra que ele se sinta mais eh, eh, confortável. E seguimos uma rotina de aula muito próxima do que já é feito, eh, na língua materna. (EB)

## 5.9 Lugar de Inglês é na Escola?

Figura 11 – Volta às aulas

**Volta às aulas**

*Ir para a escola com seu personagem favorito é muito mais legal!*

Caderno universitário capa dura 10 matérias 200 folhas  
**27,99** cada

Caderno costurado capa dura 1/4 96 folhas  
**7,99** cada

Kit escolar c/ 5 peças  
**12,99** cada

Mochilete G  
**149,90** cada

O pré-construído analisado anteriormente, segundo o qual a escola (tanto a pública como a particular) não seria lugar de aprendizagem de língua estrangeira está presente nos discursos que analisamos, mas há uma referência a experiências que aconteceram no passado.

Melhor do que quando era tipo inglês dois dias na na escola, isso eu tiro por mim mesma, isso eu tiro pela minha experiência na escola porque eu não aprendia o inglês em si, eu aprendia gramática, entende? (E2)

(...) o meu inglês era inglês de colégio, então, assim, eu não tenho a língua, né? (E3)

No entanto, podemos perceber também, em alguns enunciados uma outra formação discursiva, agora ligada ao tempo presente, segundo a qual a língua inglesa deve ser aprendida na escola, sim. Por várias razões. Primeiro, por ser um “acréscimo pra educação” e por não trabalhar “só a linguagem, mas a linguagem dentro do contexto escolar”. Isto em oposição a aprender “só a linguagem”, o que levando em consideração a história do ensino de inglês na escola, provavelmente se refere a vocabulário e gramática de forma descontextualizada.

Eu acho que é um acréscimo pra educação, né, no momento que a gente consegue trabalhar com o que a gente chama do CLIL, né, então a gente não tá só trabalhando a linguagem mas a linguagem dentro do contexto educacional, escolar, então eu acho que isso vem acrescentar, né? (E1)

É o mesmo trabalho que é desenvolvido dentro do mesmo ambiente, não vai para um cursinho, onde trabalha muito a cultura americana, a cultura inglesa, e sim é a possibilidade do inglês fazer parte da cultura brasileira, tá entendendo?

Outra razão pela qual o inglês deve ser aprendido na escola, com aulas todos os dias, seria pra levar pro aluno “além da gramática”. Novamente, situando esta sequência historicamente, também remete ao ensino de inglês nas escolas no passado, ao ensino de estruturas gramaticais isoladas, a uma frase que durante muito tempo representava este ensino: *The book is on the table*. Aponta, ao contrário, para a vivência da língua e da cultura na escola.

E quando a gente passa a ter inglês todos os dias então a gente tem, a gente leva pra o aluno além da gramática. Educação Infantil não pega gramática, mas ele pega, com o inglês todos os dias ele vai vivenciando, aquilo vai virando rotina pra ele, né, e vai vivenciando cada vez mais na, na língua, na cultura. (E2)

Além de concordar com a entrada do programa bilíngue na escola, E2 incorpora o discurso de divulgação científica e fala dos benefícios que o bilinguismo traz para a saúde.

E...eh...eu concordo com esse bilinguismo que tá rolando aí, com esse inglês na Educação Infantil nas escolas tradicionais também porque o inglês, eu acho que ele, além de tudo, além de ser uma nova língua, ele...é bom...é bom na sua memória, né, e, tá, ele tá...faz com que o Alzheimer chegue bem mais tarde e tal, isso já é bem comprovado. (E2)

Está bem clara e evidente nos discursos do sistema de ensino bilíngue e na Franquia 1 que o objetivo de ambos é levar o inglês para dentro das escolas e também fazer parte da escola, conversar “com a realidade escolar”.

Nós queríamos ser um programa que conversasse com a realidade e o dia a dia do colégio, né, contemplando as necessidades...do colégio. Então foi desenvolvido esse programa que conversasse com a Educação Infantil, com o Fundamental, que tivesse integrado à proposta da escola, que não fosse alterar a proposta da escola, que ele fosse somar, que ele fosse agregar, que fosse complementar o trabalho que a escola já vem fazendo durante muito tempo. Então esse era o objetivo, então eu não que...eu não queria ter um curso de idiomas que eu tivesse que adaptar à realidade de uma escola. Eu também não ...a gente não via a (...) como aquela escola onde o aluno vai, faz aula de inglês e volta pra casa. Não, a gente queria que isso tivesse no dia a dia dele, realmente na criação de uma rotina bilíngue... E aí trouxemos esse programa que conversa com a realidade escolar. E o programa que, como eu disse, que trouxesse os valores, né? (EB)

(...) a proposta dela é levar o inglês pra dentro das escolas, desde o curso regular, que a gente vê em qualquer lugar, desde o projeto que a gente diz que é um projeto curricular, que são dois encontros de 30 minutos onde a gente vai trabalhar atrelado ao projeto pedagógico da escola até o programa bilíngue (...)

(...) porque eu não acredito no inglês pra criança fora da escola. (F1)

Encontramos, também, nos textos da mídia que analisamos anteriormente, alguns enunciados que defendem a escola como sendo o lugar ideal para aprender a língua inglesa. Podemos ver, portanto, na sequência abaixo, que a escola pode oferecer mais do que um (simples) “curso de inglês”. Um ambiente melhor, regras e valores, por exemplo.

Nossa metodologia envolve o conteúdo pedagógico dentro do universo que a criança vive e, dessa forma, auferir resultados significativos na forma de aprendizado do inglês. Nós nos preocupamos em oferecer um ambiente agradável e voltado para os alunos ”(...) não é apenas um curso de inglês, mas uma escola em que regras e valores estão inseridos no conteúdo e nas atividades do dia a dia”, afirma. (M11)

Por fim, para esclarecer melhor esta questão, temos um enunciado semelhante, que acompanha as imagens da Figura 12, em uma rede social do sistema de ensino bilíngue, reafirmando e enfatizando que, a partir de agora, nesta nova conjuntura, o “lugar de aprender inglês é na escola!”

(...) é a Solução Bilingue para a escola do seu filho.  
 Quer o melhor futuro para ele?  
 Indique o nosso programa para o seu diretor.  
 Afinal, lugar de aprender Inglês é na escola! (EB)

Os enunciados presentes nas imagens que fazem parte da campanha do Dia das Crianças do Sistema de Ensino Bilingue que analisamos (EB) sugerem que para ser alguém no mundo, para ter sucesso, para ser feliz (destaque para os sorrisos nos rostos de todas as crianças e o **Feliz Dia das Crianças** no final), é preciso ser bilíngue. E os pais podem “dar isso de presente para as crianças”.

Mais uma vez, este discurso nos remete ao “sucesso” do Discurso de Mercado, aos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, ao eurocentrismo, à colonialidade do saber e, principalmente, do ser. Pois quando se fala em ser bilíngue, não se tem o direito de escolher a segunda língua a aprender: é o inglês. Então, traduzindo: para ter sucesso e para ser alguém na vida, é preciso saber a língua inglesa!

Figura 12 – Ser bilíngue



## 6 DE VOLTA PARA O FUTURO: DESFECHO LACUNAR E PROVISÓRIO — CENA 6

(...) stories are at the heart of what explorers and novelists say about strange regions of the world; they also become the method colonized people use to assert their own identity and the existence of their own history. The main battle in imperialism is over land, of course, but when it came to who owned the land, who had the right to settle and work on it, who kept it going, who won it back, and who now plans its future — these issues were reflected, contested, and even for a time decided in narrative. (SAID, 1994)<sup>34</sup>

A língua inglesa, como sabemos, só é obrigatória por lei como componente curricular a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, como podemos observar, grande parte das escolas particulares já incluem esta língua no currículo desde os primeiros anos da Educação Infantil. Isto sem contar que a língua inglesa já começa a ser ensinada nos primeiros meses de vida em algumas instituições, devido aos benefícios e às vantagens que este aprendizado pode ter futuramente, como sugerem alguns estudos registrados nos textos que analisamos.

Por isso, temos observado, nos últimos anos, um aumento significativo não apenas de cursos de inglês, escolas bilíngues e internacionais, mas também de escolas monolíngues que têm se lançado como bilíngues ou estão implementando projetos bilíngues, sendo a língua inglesa a segunda língua a ser aprendida. Desta forma, podemos perceber que a língua inglesa vem, aos poucos, assumindo o status de segunda língua nas escolas e, mais especificamente, na Educação Infantil.

Buscando compreender esta realidade, lançamos algumas questões: Como o discurso sobre a língua inglesa entra na Educação Infantil? Quais são os efeitos de sentido dos discursos em circulação? Por que esses discursos e não outros? Quais discursos são silenciados nesse processo? Para compreender melhor esta realidade,

---

<sup>34</sup> (...) as histórias estão no cerne do que exploradores e romancistas dizem sobre regiões estranhas do mundo; elas também se tornam o método usado pelos povos colonizados para afirmar sua própria identidade e a existência de sua própria história. A maior disputa no imperialismo é pela terra, claro, mas na hora de ver a quem pertencia a terra, quem tinha o direito de permanecer e trabalhar nela, quem deu continuidade à terra, quem a conquistou de volta e quem agora planeja o seu futuro — esses assuntos eram tratados, contestados e por algum tempo até decididos na narrativa. (Tradução da autora)

o objetivo deste trabalho foi analisar os discursos sobre a língua inglesa na Educação Infantil.

Nosso estudo está ancorado nos princípios da Análise de Discurso francesa (AD), nos estudos de Pêcheux e Orlandi, entre outros autores, e nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. Partimos, portanto, da compreensão que, para além das palavras, o sentido está na relação com a exterioridade, ou seja, no contexto imediato e também no contexto sócio-histórico, ideológico e buscamos situar o discurso sobre ensino de língua inglesa na Educação Infantil histórica e socialmente, examinando as suas condições de produção.

Como pudemos ver nas cenas anteriores, existem vários discursos sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e vários espaços discursivos por onde os discursos se movimentam, que provocam uma série de efeitos de sentido, muitas vezes contraditórios. Lançando um olhar sobre a história do ensino de línguas estrangeiras, percebemos como o Discurso do Método se constituiu, como está presente nos discursos analisados e como, apesar de já ter sido anunciada uma era pós-métodos, ainda existe uma preocupação grande em descobrir o melhor método de ensinar a língua inglesa para crianças.

Há, como destacamos, no Discurso do Método, um silenciamento em relação à política, à língua e sua história. Um silêncio constitutivo: palavras que transpiram silêncio, que dizem, mas, ao mesmo tempo, calam. Que falam apenas de método, de técnicas, de uma língua neutra, sem história, sem ligação com qualquer tipo de poder. E falam de/para um sujeito apolítico e a-histórico, mais preocupado em saber como vai aprender do que em descobrir exatamente o que irá aprender e por que irá aprendê-lo.

Há, portanto, em grande parte dos enunciados analisados, um silenciamento em relação à língua/cultura e uma representação tecnicista de ensino, com a supervalorização do método. Consequentemente, há uma simplificação dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, já que o que se pretenderia ensinar e aprender seria uma língua supostamente neutra, e o apagamento de possíveis conflitos.

Os Discursos da Globalização instauram a necessidade do aprendizado de língua inglesa o quanto antes, já, imediatamente, quanto antes melhor. Afinal, no mundo globalizado, só poderá participar quem souber inglês para poder se comunicar e ter sucesso. Não aprender a língua inglesa pode significar correr o risco de ser

excluído do mercado de trabalho e, conseqüentemente, da sociedade. E as crianças precisariam começar a se preparar para atender aos interesses do mercado. Enquanto isso, os discursos sobre a infância vão se modificando e alguns de seus aspectos, desaparecendo (Postman, 1994).

Os Discursos da Mídia como instância pedagógica, do consumo e da cultura reafirmam a necessidade de aprender a língua inglesa logo cedo e trazem algumas das possibilidades nos processos de ensino-aprendizagem, seja fora da escola, através de desenhos animados e outros artefatos culturais, seja na educação escolar, onde a regra é brincar.

O Discurso de Divulgação Científica, por sua vez, apresenta muitos argumentos para mostrar que, de fato, quanto mais cedo começar a aprender inglês, melhor. As vantagens e os benefícios de saber uma segunda língua desde cedo e de ser bilíngue assumem papel de destaque na argumentação e o status das pesquisas e dos especialistas conferem poder de verdade aos enunciados. Percebemos que praticamente não há resistência aos discursos sobre a entrada de língua inglesa na Educação Infantil; apenas discussões sobre a melhor idade e forma de ensinar e aprender.

Em relação à língua/cultura, há um esvaziamento de sua dimensão discursiva, sendo representadas de forma utilitária, instrumental, parcial e estereotipada. Os Estados Unidos e a Inglaterra ainda são vistos, em termos gerais, como os dois países que melhor representam a língua inglesa e, assim, as vozes de muitos e muitos povos que falam inglês como primeira ou segunda língua são apagadas.

A repetição exaustiva e incansável de enunciados sobre a necessidade urgente de aprender inglês logo cedo, do “quanto mais cedo melhor”, funciona para sedimentar e naturalizar estes sentidos. Os discursos analisados parecem, então, estar saturados, como se não existissem outros discursos possíveis, como se não houvesse outras línguas a ensinar e aprender, como se não houvesse saída e estivéssemos todos fadados a aprender inglês para sobreviver neste mundo capitalista.

Acreditamos ser necessário questionar, desconstruir e afrontar esses e outros discursos que se pretendem como únicos e nos constituem. Como afirma Bauman (1999, p. 11), “questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos”.

É preciso primeiramente saber que existem, sim, outros discursos possíveis. Existem outras formas de pensar sobre as línguas e sobre o mundo. Precisamos refletir e questionar o que está posto e não apenas aceitar que todas crianças, assim que nascem, simplesmente precisam começar a aprender inglês ou não conseguirão sobreviver.

É possível aprender outras línguas e é possível também pensar, ensinar e aprender a língua inglesa de um modo outro, a partir de outras referências. Aprender, por exemplo, a partir das experiências dos povos que foram colonizados, que falam inglês como língua nacional ou língua oficial, “dando voz aos povos frequentemente silenciados devido a questões de ordem política e econômica” (FURLAN; BIAZOTTO, 2007, p. 46).

Precisamos, portanto, desenvolver pedagogias decoloniais, questionar a ordem atual, desvelar os padrões de poder racializado, moderno e colonial que alimenta o projeto neoliberal, gerando intervenção e ação sociopolítico transformadora. Partindo da nossa própria história, das histórias dos povos que sofreram opressão ou são silenciados, tendo a interculturalidade crítica como ferramenta, processo e projeto (Walsh, 2007).

Podemos fazer da sala de aula de língua estrangeira um laboratório, um lugar de possibilidades, onde podemos explorar as línguas, com suas histórias e culturas, com seus poderes, de forma crítica e questionadora, valorizando saberes e povos diversos, aproveitando para discutir a pluralidade de funcionamento e a nacionalidade das línguas, suas semelhanças e diferenças, suas origens e os processos de transformação pelos quais elas têm passado. Podemos trilhar outros caminhos; há infinitas opções...

Chegando ao final desta etapa do nosso trajeto, reafirmamos que esta reflexão sobre os processos discursivos referentes ao ensino e aprendizado de línguas estrangeiras e, mais especificamente, de língua inglesa na Educação Infantil é relevante por várias razões. Primeiramente, pela necessidade de refletirmos sobre os discursos que nos constituem. Também por causa da importância de pensarmos sobre o papel da língua inglesa, enquanto língua hegemônica, em nossa sociedade e em nossas vidas. Porque para podermos repensar os processos de ensino-aprendizagem de línguas precisamos primeiro tentar compreender o lugar que as línguas ocupam.

Não há ponto final, apenas uma pausa, pois o gesto de interpretação continua. Não há como não interpretar. Mas não poderíamos concluir as nossas análises, mesmo que provisoriamente, sem voltar às palavras de Pêcheux (2008, p. 57) que guiaram esta nossa tentativa de descrever e interpretar os discursos analisados, e que nos lembraram a todo momento da seriedade exigida e do compromisso que assumimos ao trabalhar com a Análise de Discurso: “face às interpretações sem limite nas quais o intérprete coloca-se como ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se, para mim, de uma questão ética e política: uma questão de responsabilidade”.

Neste momento, temos as pistas para orientar o nosso caminhar a partir de agora. Não se trata de concluir e sim de recomeçar. Pois, lembramos, esta pesquisa nunca foi uma busca por respostas, mas uma busca por questionar. Nossa intenção foi fazer, com este trabalho, um convite à reflexão sobre a língua, sobre cultura e sobre o discurso que nos constitui. Espero que tenha aceitado. Vamos recomeçar?

A análise de discurso é enfim uma relação com a linguagem: relação em que não se mantém a distinção forma/conteúdo mas antes se pensa a questão de sua materialidade que é linguística e histórica e na qual se pode pensar o silêncio em sua importância fundamental. E se assim é, vamos deixar, nesse ponto, que os sentidos da reflexão que ela nos propõe façam seu percurso, acolham o tempo de sua proveniência, e se devolvam a seu silêncio. Porque é nele que estão os outros sentidos (ORLANDI, 2007, p. 177).

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARROS, E. M. D. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. In: **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 32, n. 2, p. 199-213, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/9341/9341>>. Acesso em: 28 ago. 2012.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. São Paulo: British Council, 2014.
- BROWN, D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman, 2001.
- CAMPBELL, C. J. **Imperialismo Linguístico: a história do ensino de inglês no Recife (1946-1971)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. UFPE.
- CARVALHO, R. C. M. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 317-332, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S0103-18132009000200009&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0103-18132009000200009&lng=en&tlng=pt)>. Acesso em: 13 jul. 2016.
- CARVALHO, R. T. **Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.
- CORDEIRO, D. **Variação Linguística: o que pensam e fazem os professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. UFPE.
- COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propôs du discours commniste adresse aux chrétiens. **Langages**, n. 62, p. 9-128. 1981. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/41681103>>. Acesso em: 18 out. 2016.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? Inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S0103-18132009000200005&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0103-18132009000200005&lng=en&tlng=pt)>. Acesso em: 13 jul. 2016.

DE NARDI, F. S. Entre a lembrança e o esquecimento: os trabalhos da memória na relação com língua e discurso. In: **Organon** / UFRGS, Instituto de Letras. v.17, n.35. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia, 2003.

\_\_\_\_\_. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2007. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVARO, F. M. **A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área**: um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERNANDES, R. M. C. **Somewhere over the rainbow**: aprendizagem da língua inglesa na educação infantil. 2005. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Universidade Braz Cubas, São Paulo.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

FERREIRA, S. da C. **O professor em filmes americanos (1955-1975)**: imagem, cultura e História. In: Educar. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

FORTE, J. S. **O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre**: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FORTES, L. O currículo de inglês na escola “bilíngue” de educação infantil: representações, políticas de línguas e silenciamentos. In: **Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI**. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S. et al. (Orgs.) Florianópolis. 2012. Disponível em: < <http://www.a:brapui.org/anais/ComunicacoesIndividuaisLingua/17.PDF>>. Acesso em: 31 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Entre o silêncio e o dizível**: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FOUCAULT, M. The subject and power. In: FOUCAULT, M.; FAUBION, J. D. (Ed.) **Essential Works of Foucault 1954-1984**, vol. 3, Power. New York: The New Press, p. 326-348, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, C. C.; BIAZOTTO, A. D. Inglês e o silenciamento dos povos. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.) **Discurso e ensino: A língua inglesa na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 43-48.

FURTADO, C. P. **Saberes para um Ensino Bilíngue na Educação Infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A Língua Inatingível: o discurso na história da linguística**. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2. ed. Campinas: Editora RG, 2010.

GADOTTI, M. Paulo Freire na África. In: ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. p. 55-107.

GARCIA, B. R. V. **Quanto Mais Cedo Melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GHIRALDELLI JR., P. **Virada Linguística** – Um verbete. Disponível em: <<https://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/virada.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2010.

GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIROUX, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 132-158.

GLOBALIZAÇÃO. In: **iDicionário Aulete**. Lexicon Editora Digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/globalização>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

GLOBALIZAÇÃO. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/globalização>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

GLOBALIZATION. In: **Cambridge English Dictionary**. Cambridge University Press. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/globalization>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

GLOBALIZATION. In: **Merriam-Webster Online Dictionary**. Merriam-Webster. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/globalization>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

GRIGOLETTO, E. **O Discurso de Divulgação Científica**: um espaço discursivo intervalar. 269 f. 2005. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras**: discurso e colonização britânica na Índia. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 41. p. 39-50 jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Local histories and border identities in the Brazilian EFL classroom. In: TOMITCH, L. M. B. et al. (Orgs.) **A Interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 465-475.

GUEDES, B. L. Publicidade e Infância. In: BEZERRA, B. B.; GUEDES, B. L.; COSTA, S. A. **Publicidade e consumo**: entretenimento, infância, mídias sociais. Recife: Editora UFPE, 2016.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Ricardo Uebel; Maria Isabel Bujes; Marisa Vorraber Costa. 1997. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. p. 17-46.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**: Língua, sujeito e discurso. Tradução Maria Fausta Pereira de Castro. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

HOLANDA, L. **Sob o signo do silêncio**: Vidas Secas e O Estrangeiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, Ago. 1994. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9666/11236>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e outras vozes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. O sujeito e as feridas narcísicas dos linguistas. In: **Gragoatá** – Revista do Instituto de Letras da UFF, Niterói, RJ: v .5, 1998.

\_\_\_\_\_. Estudos da Linguagem: língua e ensino. In: **Organon** / UFRGS, Instituto de Letras. v. 24, n.48. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia, 2010.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 13 nov. 2016.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LEMES, F. M. M. **Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

LINGUEVIS, A. M. **Educação Infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem de língua inglesa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, P. (Org.) **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 96-127.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonidad del ser. Contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MARTINS, M. G. L. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MASCIA, M.A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 211-222.

MEMMI, A. **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, W. D. El Pensamiento decolonial: despredimiento e apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (orgs.) **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

\_\_\_\_\_. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letra da UFF**, n. 34, 2008. p. 287-324.

MILNER, J.-C. **O amor da língua**. Tradução de Ângela Cristina Jesuíno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p 7-37.

NOGUEIRA, M. C. M. Educação intercultural em língua estrangeira. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 32, 2009, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. In: **Revista Rua**. Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, n. 1, 1995. Disponível em: < <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/digitalizados/RevistaRuaNR1.pdf> > Acesso em: 28 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 8. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista — Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. (Orgs.) **Discurso e Textualidade**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 13-35.

PAES, M. S. P. Educação Infantil e ensino bilíngue: reflexões acerca desta proposta no contexto da sociedade capitalista. 2013. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. VOSGERAU, D. S. R.; ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.) Curitiba, 2012. Disponível em: < [http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/comunicacoes\\_9.html](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/comunicacoes_9.html) >. Acesso em: 02 set. 2015.

PALHARES, A. C. **Era uma vez... A formação continuada de professores de língua inglesa na rede estadual de Pernambuco**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea — sujeito, mídia, mercado. **Revista Rua**. Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, n. 11, p. 9-25, mar. 2005.

PÊCHEUX, M. Sobre a (des)construção das teorias lingüísticas. Tradução de Faustino Machado da Silva. In: **Cadernos de Tradução**. n.º 04, 2. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, out. 1998.

\_\_\_\_\_. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Papel da Memória**. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009b.

\_\_\_\_\_. Análise Automática do discurso (AAD-69). In: **Por uma análise automática do Discurso**. Tradução de Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 59-158.

PEIXOTO, F. C. **O interior das palavras**: glossário etimológico. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London; New York: Routledge, 2013.

PEREIRA, A. L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 35, jan./jul. 2000.

PEREIRA, J. C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil**: considerações sobre formação e prática docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

POSTMAN, N. **The Disappearance of Childhood**. New York: Vintage Books, 1994.

QUEIROZ, I. T.; CARVALHO, R. C. M. A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças. **Revista Eletrônica Interfaces**. v. 1. n. 1. 2010. Disponível em: <[http://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/908/961](http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/908/961)>.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 1-25. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 04 abril 2012.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SAID, E. W. **Culture and Imperialism**. New York: Vintage Books, 1994.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Globalizations. In: **Theory, Culture & Society**. n. 23. 2006. p. 393-399. Disponível em: <<http://tcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/2-3/393>> Acesso em: 20 jul. 2016.

SARFATI, G. **Éléments d'analyse du discours**. Paris: Éditions Nathan, 1997, p. 88-105.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. **Teaching English to Children**. New York: Longman, 1990.

SELBACH, H. V. **Do ideal ao possível: The Crazy Car Story – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA V. R. **Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUASSUNA, L. **Linguagem como Discurso**: implicações para as práticas de avaliação. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TODOROV, T.; DUCROT, O. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. Tradução de Alice Kyoko Miyashiro et al. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Orgs.) **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças**: O Ensino e a Formação em Foco. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013.

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

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa, 2006.

VERÍSSIMO, L. F. **Banquete com os deuses**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007a, pp. 47-61.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, colonialidad y educación. In. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XIX, n. 48, 2007b.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. In. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 9: 131-152, julio-diciembre 2008.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. WALSH, C (Org.). **Construyendo Interculturalidad crítica**. La paz, Convenio Andrés Bello; Instituto Internacional de Integración, 2010.

WILLIAMS. R. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

**Quadro 2 – Reportagens Analisadas**

CÓDIGO	FONTE
M1	TINTI, S. Programa do Discovery Kids quer Ensinar inglês para crianças. <i>Revista Crescer</i> . Disponível em: < <a href="http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI157877-10541,00-PROGRAMA+DO+DISCOVERY+KIDS+QUER+ENSINAR+INGLES+PARA+AS+CRIANCAS.html">http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI157877-10541,00-PROGRAMA+DO+DISCOVERY+KIDS+QUER+ENSINAR+INGLES+PARA+AS+CRIANCAS.html</a> >. Acesso em: 04 jul. 2016.
M2	CRIANÇAS aprendem inglês assistindo desenho? <i>PBF Guarulhos</i> . (Curiosidades) 14 jun. 2016. s/ autor. Disponível em: < <a href="http://www.pbf Guarulhos.com.br/criancas-aprendem-ingles-assistindo-desenho/#.WB4RO-93vIU">http://www.pbf Guarulhos.com.br/criancas-aprendem-ingles-assistindo-desenho/#.WB4RO-93vIU</a> > Acesso em: 04 jul. 2016.
M3	LIMA, J. D. Os 10 melhores desenhos animados educativos do momento. <i>Sempre Família</i> . 14 abr. 2015. Disponível em: < <a href="http://www.semprefamilia.com.br/os-10-melhores-desenhos-animados-educativos-do-momento/">http://www.semprefamilia.com.br/os-10-melhores-desenhos-animados-educativos-do-momento/</a> > Acesso em: 04 jul. 2016.
M4	CRIANÇAS no mundo globalizado. <i>Jornal do Comércio – Agreste</i> . Disponível em: < <a href="http://www.colegioatual.com.br/noticia_mundo_globalizado.php/">http://www.colegioatual.com.br/noticia_mundo_globalizado.php/</a> >. Acesso em: 23 ago. 2014.
M5	AULAS de inglês para bebês. <i>Diário de Pernambuco – Vida Urbana</i> . 26 jun. 2011. Disponível em: < <a href="https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=40614:pedagogia--aulas-de-ingles-para-bebes-&amp;catid=9&amp;Itemid=73">https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=40614:pedagogia--aulas-de-ingles-para-bebes-&amp;catid=9&amp;Itemid=73</a> >. Acesso em: 23 ago. 2014.
M6	SANTOS, N. Ensino integral ganha força no Recife. <i>Leia Já</i> . 19 maio 2013. Disponível em: <a href="http://www.leiaja.com/carreiras/2013/05/19/ensino-integral-ganha-forca-no-recife/">http://www.leiaja.com/carreiras/2013/05/19/ensino-integral-ganha-forca-no-recife/</a> . Acesso em: 06 jul. 2016.
M7	LÍNGUA estrangeira: quanto mais cedo, melhor o aprendizado. <i>Tribuna do Norte</i> . 30 jan. 2010. Disponível em: < <a href="http://www.tribunado norte.com.br/noticia/lingua-estrangeira-quanto-mais-cedo-melhor-o-aprendizado/139073/">http://www.tribunado norte.com.br/noticia/lingua-estrangeira-quanto-mais-cedo-melhor-o-aprendizado/139073/</a> > Acesso em: 06 jul. 2016.
M8	VILARINHO, S. Existe uma idade certa para se aprender o inglês? <i>Brasil Escola – Canal do Educador</i> . Disponível em: < <a href="http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/existe-uma-idade-certa-para-se-aprender-ingles.htm">http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/existe-uma-idade-certa-para-se-aprender-ingles.htm</a> > Acesso em: 06 jul. 2016.
M9	CALLEGARI, J.; ECHEVERRIA, M. A idade certa para seu filho aprender novos idiomas. Disponível em: < <a href="http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,ERT2294-15105,00.html">http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,ERT2294-15105,00.html</a> > Acesso em: 06 jul. 2016.
M10	BUSANI, E. Quanto mais cedo, melhor. <i>Gazeta do Povo</i> . 07 jan. 2007. Disponível em: < <a href="http://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/saude-e-bem-estar/filhos/quanto-mais-cedo-melhor/">http://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/saude-e-bem-estar/filhos/quanto-mais-cedo-melhor/</a> > Acesso em: 06 jul. 2016.

M11	GASQUES, V. Quanto mais cedo, melhor. <i>Metrópole</i> . 13 fev. 2015. Disponível em: < <a href="http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/02/metropole/240765-quanto-mais-cedo-melhor.html">http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/02/metropole/240765-quanto-mais-cedo-melhor.html</a> > Acesso em: 06 jul. 2016.
M12	QUANTO antes aprender inglês, melhor. <i>Estadão</i> . 23 set. 2015. Disponível em: < <a href="http://educacao.estadao.com.br/blogs/aprendendo-a-aprender/quanto-antes-aprender-ingles-melhor/">http://educacao.estadao.com.br/blogs/aprendendo-a-aprender/quanto-antes-aprender-ingles-melhor/</a> >. Acesso em: 06 jul. 2016.
M13	PREFEITURA expande inglês para alunos ensino infantil. <i>Portal do Município de Votuporanga</i> . 23 set. 2015. Disponível em: < <a href="http://www.votuporanga.sp.gov.br/n/noticia/impressao/?x=educacaoculturaetourismo&amp;n=2015626144641-prefeitura-expande-ingles-para-alunos-ensino-infantil/">http://www.votuporanga.sp.gov.br/n/noticia/impressao/?x=educacaoculturaetourismo&amp;n=2015626144641-prefeitura-expande-ingles-para-alunos-ensino-infantil/</a> >. Acesso em: 06 jul. 2016.
M14	GUERREIRO, C. Dois idiomas, uma criança. <i>Revista Educação</i> . 10 set. 2011. Disponível em: <a href="http://www.revistaeducacao.com.br/dois-idomas-uma-crianca/">http://www.revistaeducacao.com.br/dois-idomas-uma-crianca/</a> . Acesso em: 06 jul. 2016.
M15	APRENDER Inglês. <i>Portal Educação</i> . 03 mar. 2016. Disponível em: < <a href="https://www.portaleducacao.com.br/idiomas/artigos/71940/aprender-ingles">https://www.portaleducacao.com.br/idiomas/artigos/71940/aprender-ingles</a> >. Acesso em: 06 jul. 2016.
M16	KANAREK, D. <i>To be or not to be?</i> <i>Revista Crescer</i> . Abr. 2005. Disponível em: < <a href="http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC942422-2216,00.html">http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC942422-2216,00.html</a> >. Acesso em: 06 jul. 2016.
M17	ARNOLD, I. Cientista alemã explica o dom de aprender idiomas. <i>DW</i> . 08 ago. 2006. Disponível em: < <a href="http://www.dw.com/pt-br/cientista-alem-%C3%A3-explica-o-dom-de-aprender-idomas/a-2125246">http://www.dw.com/pt-br/cientista-alem-%C3%A3-explica-o-dom-de-aprender-idomas/a-2125246</a> >. Acesso em: 06 jul. 2016.
M18	DEGENER, J. A influência da idade no aprendizado de idiomas. <i>Revista Goethe Institut</i> . Fev. 2011. Tradução Renata Ribeiro da Silva. Disponível em: < <a href="http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/mtl/pt7142444.htm">http://www.goethe.de/ins/br/lp/kul/dub/mtl/pt7142444.htm</a> >. Acesso em: 06 jul. 2016.
M19	ESPECIALISTAS explicam vantagens da educação bilíngue para as crianças. <i>Portal E-band</i> . 14 mar. 2011. Disponível em: < <a href="http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=2810%3Aespecialistas-explicam-vantagens-da-educacao-bilingue-para-as-criancas&amp;catid=46%3AAna-midia&amp;Itemid=97&amp;lang=pt">http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=2810%3Aespecialistas-explicam-vantagens-da-educacao-bilingue-para-as-criancas&amp;catid=46%3AAna-midia&amp;Itemid=97&amp;lang=pt</a> >. Acesso em: 07 jul. 2016.
M20	CRIANÇAS aprendem dois idiomas juntos. <i>Jornal A Hora do Vale</i> . 14 jun. 2011. Disponível em: < <a href="http://www.jornalahora.com.br/2011/06/14/criancas-aprendem-dois-idomas-juntos/">http://www.jornalahora.com.br/2011/06/14/criancas-aprendem-dois-idomas-juntos/</a> >. Acesso em: 23 ago. 2014.
M21	Crianças têm facilidade em aprender uma nova língua: mito ou realidade? <i>Globo Educação</i> . 14 set. 2013. Disponível em: < <a href="http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/09/criancas-tem-facilidade-em-aprender-uma-nova-lingua-mito-ou-realidade.html">http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/09/criancas-tem-facilidade-em-aprender-uma-nova-lingua-mito-ou-realidade.html</a> >. Acesso em: 06 jul. 2016.
M22	BRIGGS, H. Cientistas descobrem por que crianças têm facilidade de aprender mais de uma língua. <i>BBC Brasil</i> . 09 out. 2013. Disponível em: < <a href="http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131009_linguagem_infancia_an">http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131009_linguagem_infancia_an</a> >. Acesso em: 06 jul. 2016.

## APÊNDICE B

**Quadro 3 – Escolas e Espaços da Franquia 1\***

Escola/Espaço	Proposta
1.	Só Integral (5x/semana) – Programa bilíngue
2.	Curricular (2x/semana) e Integral (5x/semana) – Programa bilíngue
3.	Curricular (2x/semana) – não houve adesão
4.	Curricular (2x/semana) e Oficina no Integral (2x/semana) – intenção de imersão bilíngue
5.	Oficina pequenininha no Integral (2x/semana: 30 min.) – poder aquisitivo mais baixo
6.	Curricular (2x/semana) / negociando proposta bilíngue – tem potencial de poder aquisitivo
7.	Curricular (2x/semana)
8.	Curricular (2x/semana) e Oficina (3x/semana) – quis trazer proposta bilíngue; poder aquisitivo relativamente baixo; proposta enxuta
9.	Oficina (3x/semana) - Escola pequenininha
10. (Espaço próprio)	Oficinas (várias opções)
11.	Oficina (2x/semana)
12.	Oficina (2x/semana)

\* 2015

## APÊNDICE C

**Quadro 4 – Perfil dos Entrevistados da Franquia 1**

Entrevistado	Formação
1. Coordenadora (Franqueada)	Formada em Pedagogia; faz pós em neuropedagogia (começou fazendo direito); se apaixonou por educação bilíngue; foco de estudo é educação bilíngue, como funciona dentro do cérebro, como a criança realmente responde a esses estímulos
2. Assistente da coordenação	Formada em Fisioterapia; se apaixonou; trabalha na empresa há 4 anos e meio; foi teacher por 4 anos, por isso se apaixonou; trabalha na coordenação; ajuda nos projetos; faz neuropedagogia também (fazem juntas) pra entender mais ou menos como o cérebro realmente funciona dentro desse estímulo; como podem ajudar a criança a ser um adulto mais organizado, mais planejado...

**Quadro 5 – Dados sobre Professores da Franquia 1**

<b>Equipe</b>	17 professores
<b>Formação</b>	Letras, Pedagogia, Psicologia, Direito
<b>Seleção</b>	Primeiro momento com Assistente da Coordenação
<b>Treinamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Um pouco da visão pedagógica, do desenvolvimento infantil, teoria das múltiplas inteligências, bilinguismo; suporte pedagógico no treinamento</li> <li>▸ Treinamento, de fato, da metodologia para aprender o passo a passo da metodologia</li> </ul>
<b>Acompanhamento (Supervisão)</b>	Acompanhamento de supervisão bem rigoroso (sempre junto, sempre avaliando a postura do professor com o aluno, o, a interação desses alunos na turma, se a turma tá funcionando, se a turma não tá...)

**APÊNDICE D****Quadro 6 – Sistema de Ensino Bilíngue\***

<b>Criação</b>	2009
<b>Presença nacional</b>	15 estados
<b>Número de escolas (Recife)</b>	5
<b>Número de escolas (Brasil)</b>	40
<b>Número de alunos</b>	10.000,00 (aprox.)

\* Dados obtidos em novembro, 2016.

## APÊNDICE E

**Quadro 7 – Perfil dos Entrevistados da Escola**

Entrevistada	Cargo	Formação e Experiência Profissional
E1	Professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Formada em Pedagogia</li> <li>▸ 18 anos como professora de inglês</li> <li>▸ 6 anos em escola internacional</li> <li>▸ 3 anos na escola atual</li> </ul>
E2	Professora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Formada em Letras</li> <li>▸ Cursando Pedagogia</li> <li>▸ 6 anos em escola internacional</li> <li>▸ 3 anos na escola atual</li> </ul>
E3	Supervisora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Formada em Pedagogia</li> <li>▸ Pós-graduação em Psicopedagogia</li> <li>▸ Foi professora no Ensino Fundamental</li> <li>▸ Supervisora na Educação Infantil há 10 anos</li> </ul>
E4	Supervisora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Formada em Pedagogia</li> <li>▸ Pós-graduação em Psicopedagogia</li> <li>▸ 9 anos como professora alfabetização/Infantil IV</li> <li>▸ 8 anos como coordenadora pedagógica</li> <li>▸ 19 anos como supervisora pedagógica</li> </ul>

## APÊNDICE F

### Transcrição das Entrevistas e da Apresentação do Programa Bilíngue

#### Entrevista 1 – E1

Explicação (pedindo para se apresentar)

Eu tenho...dez...Peraí, deixa eu fazer as contas...Eu comecei com dezoito anos, dezoito anos em sala de aula. Eu comecei com cursinho, depois eu fui pra...aí em 2001, dois anos depois eu fui pra escola, ensino regular, né?

Português?

Não, no regular inglês, sempre inglês

Aí depois eu fui pra educação bilíngue, fiquei um tempo e agora tô aqui...

Sempre com criança? Sempre na Educação Infantil?

Não, na escola sim, eh... Fundamental 1 e 2, nunca o Ensino Médio

(Telefone toca...gravação...)

Quantos anos na Educação Infantil? Tu sabes dizer? Na Educação Infantil?

Na Educação Infantil desde dois mil e...seis...

2006?

Desde 2006

Certo...

Na Educação Infantil

...

Foi aonde....Já na \_\_\_\_\_?

Na \_\_\_\_\_ 2006, 7, 8, 9, 10...Minto, foi não, foi 2008, 2008, 2009, 2010, 11, 12...13, foram 6 anos; aí 2014 eu vim pra cá...Educação Infantil e agora no Fundamental.

Pronto, então, assim, o projeto é assim justamente, o foco do projeto é compreender a entrada da língua inglesa na Educação Infantil, no caso, \_\_\_\_\_ é uma escola internacional.

Isso

E começou mais ou menos por aí, não é, as escolas bilíngues que já existiam e as internacionais, mas aí a língua inglesa tá entrando também nas escolas tradicionais, nas escolas que não são bilíngues, ou estão em processo, aí eu queria saber como é que você compreende esse processo, a princípio, da entrada da língua inglesa na Educação Infantil.

Do, assim...

Principalmente em escolas que não são, que não têm a proposta bilíngue

Como é que eu compreendo no sentido...é a minha opinião...É do que é que eu acho...

Sim

Eu acho que é um acréscimo pra educação, né, no momento que a gente consegue trabalhar com o que a gente chama do CLIL, né, então a gente não tá só trabalhando a linguagem mas a linguagem dentro do contexto educacional, escolar, então eu acho que isso vem acrescentar, né? Não é fácil a gente trabalhar a linguagem com turmas tão grandes, especificamente nesse contexto aqui, né? Acho que a gente perde muito de fazer as crianças

compreenderem como fazê-las falar, né, se expressar, se colocar na segunda língua, mas ao longo desse terceiro ano de experiência a gente vê que funciona, né, que a gente vê o feedback dos pais, a gente recebe que eles estão em casa cantando, quando a gente trabalha da forma mais lúdica possível, a gente faz com que eles reproduzam e até assimilam mesmo, né? Hoje eu me peguei uma criança me corrigindo, que eu falei tudo em inglês, aí eu disse...não me lembro mais nem o que, que eu realmente eu não registrei mas eu disse não sei o que não sei o que Infantil 3! Aí a criança do Infantil 3 disse Infantil three!

Risos

It's OK, I'm so sorry... Infantil three...(risos) Então você vê que a coisa internaliza, né? Eles vão...Então eu acho que só tem a acrescentar...só é, nós do lado de cá, os professores de língua não temos o que dizer de uma forma negativa...Agora o que eu digo é que o trabalho poderia ser feito melhor, de uma forma mais apropriada, se a gente tivesse uma estrutura um pouco diferenciada, né? Mas... pra mim é só positivo...

Certo...aí eu vou só...Em relação à língua, ao trabalho de língua em sala de aula, como é que, como é a sua percepção? Que língua é trabalhada? A questão da cultura? Não sei se você pode dizer alguma coisa...Como vocês tra-, como é trabalhada a língua em sala de aula, como é percebida essa língua, como é compreendida a língua? Qual é sua percepção de língua, da língua inglesa? Da cultura...a cultura entra, a cultura não entra? Como é que é essa...?

A cultura ela... entra...mas eu acho que ela poderia entrar mais, né? Se a gente trabalhasse...É porque é um processo, não é um processo de imersão total, né, então a gente, a gente ainda vive... eu eu sinto, assim, a gente ainda vive, assim, um pouco esse conflito do que é que a gente vai, de como é que a gente vai trabalhar essa essa língua, de que é que a gente pode internalizar, trazer, né, eh...acrescentar dentro disso. Então com esse projeto novo ele traz umas propostas, uma proposta com umas atividades específicas que eles trabalham lá, tipo dia de tal coisa ou Thanksgiving, um tarantaram...que talvez, que a gente até então não trabalhava, né, que é importante, eu acho que é importante, se a gente tá trabalhando em cima de um ideal bilíngue, mesmo que (...) enfim (...) Mas é... eu acho que precisaria ter mais, pra gente poder, eh... acrescentar mais, eles compreenderem até, eu acho que é isso, assim, sentirem o que é que acontece lá, qual é, quais são as diferenças. O que a gente faz muito a gente entra no projeto da escola, então você vai, a gente vai trabalhar o São João, a gente entra com...esse ano também nem tanto porque a gente tem que dar conta do material etc. etc... então nem tá dando pra gente, mas aí quando vem, como eu já fiz, um dia eles tavam trabalhando as frutas, não sei de que, eu peguei as frutas e fui trabalhar, trabalhei coisa saudável, dei tudo que eles tavam trabalhando dentro do projeto da escola, ou do circo não sei o que, mas a coisa cultural mesmo eu acho que ainda vai, ou vai, a gente vai conseguir fazer aos pouquinhos, mas acho ainda acho que é defasado, poderia ser mais...mais bem trabalhado, mais bem explorado...

Certo, e, só pra finalizar, então, eh...mais em relação aos dois anos anteriores, não em relação a agora, ao projeto bilíngue, como você vê assim a a da parte dos alunos esse processo que os alunos, no processo, eh, eles têm, a recepção tem sido mais positiva, ou eles, tem alguns que não gostam, ou não querem aprender inglês, como é, assim...?

Na Educação Infantil?

Na Educação Infantil.

Não... Eu tive um caso o ano passado, por exemplo, que ele gritava e ele dizia "Não quero. Eu odeio inglês!" Mas aí ele olhava pra maçã e dizia, "Red, teacher, red". Então, assim, ele tinha essa, gritava, dizia "Eu não vou falar inglês, eu não vou falar inglês" mas ele sozinho, ele ia e... reproduzia. Eu acho que eu lembro assim foi a única criança. Tem crianças que não falam, tem crianças que não se expõem, tem crianças que...né...mas em geral eu acho que é bem aceito sim. Eles gostam da novidade, eles gostam das músicas, eles gostam das brincadeiras, eles gostam dos vídeos, a forma mais interativa que a gente conseguir trabalhar atrai, né...

Eles perguntam por que o inglês, chegam a perguntar isso, não?

Não, não, os pequenininhos não...não...

E por que o inglês, deixa eu te perguntar porque depois eu vou te explicar uma coisa...por que o inglês e não outra língua, no caso?

Bom (risos) né a língua mais falada do mundo? Então, primeiro o inglês, né?

Brigada (...).

Então eu queria que você começasse se apresentando, em relação à sua formação acadêmica e à sua experiência como professora de inglês...

Eu sou professora, sou formada em Letras, português e inglês, desde 2010 e... eu... tô me formando no final do...final do...meio do ano que vem em pedagogia, né, e eu sou, eu comecei a trabalhar com escola bilin... com a escola realmente, não foi, ela não é bilíngue, ela é americana, né, eu trabalhei, eu comecei eu tinha 17 anos e eu trabalhei na escola americana desde os...até 2014...então 6 anos, basicamente, na escola americana... Eh...meu, minha experiência com inglês começou desde cedo, eu entrei num cursinho quando eu tinha sete anos e na igreja que eu frequento sempre tem americanos indo e vindo, sabe, então sempre tinha essa, esse inglês, assim, rodeando, né, me rodeando, e eu sempre me apaixonei por criança, então...eu dava aula pra pras crianças na igreja, foi quando eu descobri que eu podia ser professora, né, quando eu comecei na escola americana, então eu, quando eu entrei pra ser assistente, lá, de sala, eu ainda não tinha terminado o 3º ano, quando terminei com provas, só as provas, e ninguém me orientou em fazer pedagogia primeiro, então eu fiz Letras português-inglês primeiro, pensando que eu tinha que ser professora de inglês, mas como é professora polivalente, mesmo falando inglês, né, eu tinha que ser polivalente, então eu tive que terminar Letras e aí fazer Pedagogia, mas já tô terminando, graças a Deus, né (risos?) Então é isso... Meu nome é (...), eu tenho 25 anos

Tu és daqui mesmo?

Eu sou de Recife, é...e já viajei algumas vezes, acho que umas quatro vezes pros Estados Unidos, passei, assim uns quarenta dias corridos lá sem f...assim, com amigos, sabe? Visitei vários lugares já e amo, eu sou apaixonada pela língua inglesa e apaixonada ainda em ensinar inglês para os pequenos, não me vejo fazendo outra coisa, então...

Tu aprendeste no curso de inglês, não?

Aprendi inglês no curso de inglês, né, eu passei onze anos no cursinho, eu comecei com sete anos no cursinho, né, e...mas eu digo que eu aprendi quando...eu aprendi com...ouvindo música basicamente porque eu sou apaixonada pela música...

(Professora entra...falas...barulho...)

Assim, você já teve outra experiência, mas como é que você compreende essa entrada da língua inglesa na Educação Infantil, no caso sem ser uma escola, não é uma escola internacional, não é uma escola ameri, bilíngue, mas numa escola tradicional...que tinha essa proposta a princípio (falas ao mesmo tempo – difícil de entender)

Uma escola tradicional, como é, né? Então, quando eu saí da escola americana eu vim pra essa escola, eu nunca tinha trabalhado em outra escola, né, como eu era muito nova, eu só, esse é o meu segundo emprego e...eu sou muito a favor da tese de que...a criança, ela aprende qualquer coisa bem mais rápido do que qualquer adulto, entendeu? E...eh...eu concordo com esse bilinguismo que tá rolando aí, com esse inglês na Educação Infantil nas escolas tradicionais também porque o inglês, eu acho que ele, além de tudo, além de ser uma nova língua, ele...é bom...é bom na sua memória, né, e, tá, ele tá...faz com que o Alzheimer chegue bem mais tarde e tal, isso já é bem comprovado. Eu acho que as crianças, além de elas pegarem mais vocabulários com os adultos o sotaque delas vem bem melhor, sabe? E com a experiência que eu tive, aos três, ao longo desses três anos que eu tô trabalhando no \_\_\_\_\_, eu...eu vejo a evolução dos meninos bem me, bem, bem grande, sabe? Melhor do que quando era tipo inglês dois dias na na escola, isso eu tiro por mim mesma, isso eu tiro pela minha experiência na escola porque eu não aprendia o inglês em si, eu aprendia gramática, entende? E quando a gente passa a ter inglês todos os dias então a gente tem, a gente leva pra o aluno além da gramática. Educação Infantil não pega gramática, mas ele pega, com o inglês todos os dias ele vai vivenciando, aquilo vai virando rotina pra ele, né, e vai vivenciando cada vez mais na, na língua, na cultura. Eu, por exemplo, na minha experiência com quanto professora na escola, né, tradicional que implantou o inglês todos os dias, eu trazia rhymes, eu trazia literatura de fora, então as cri, as min, meus alunos que pegaram desde meu, desde começo que eu entrei, eles têm essa experiência e eu posso ver que eles, eh, engajaram no inglês, sabe, assim, tipo muito rápido, eles pularam e eu vejo o feedback dos pais, sabe, falando inglês em casa. Ontem mesmo eu conversei com uma das mães do Infantil II e ela disse, (...), as minhas meninas elas não querem mais nada a não ser assistir os vídeos em inglês, filmes em inglês, elas botam já no carro em inglês e eu me matriculei porque eu já estava me sentindo lá pra trás...(Eita, que bom...) eh, elas não estavam, assim, o pai já sabe inglês, as meninas falando inglês em casa e eu, sem saber nada, tive que me matricular, e eu disse: Ótimo, isso é bom porque isso está influenciando você a aprender essa nova língua também, sabe? Então eu acho que é importante uma escola tradicional implantar, até porque nas escolas lá fora, pelas minhas, eu já estagiei em escola lá fora duas vezes, né, fui pros Estados Unidos e consegui passar um tempo dentro da escola e escolas no mundo afora, elas têm uma língua extra todos os dias, numa aula extra, assim, além de língua, elas têm música também, tem dança, tem teatro, e isso eles com... têm essa experiência, pegam isso desde pequeno. Aqui no Brasil não era assim, é uma coisa muito solta, sabe, é no integral ou talvez, assim, uma aula a parte que o pai paga no particular, mas não tinha na escola, né, então eu acho que isso é importante sim e que bom que o Brasil já tá adiantando isso, né, já... vi visualizou que isso é importante na, na, no aprendizado do aluno...

É porque essa pergunta é assim, ela, como pela lei só é obrigatório no Fundamental Anos Finais, né, tem essa lei ainda antiga, e a gente não tem exatamente uma formação específica...

Mas essa lei é do Brasil, né?

Do Brasil... (falas simultâneas) mas eu tô dizendo, aí como é...esse processo já acontece muito no sudesde mas aqui na região da gente tá começando agora e, assim, até assim a questão de profissionais é até difícil né, porque assim, com essa formação, você tem que buscar, né, você fez Letras, tá fazendo esse movimento agora pra Pedagogia (falas simultâneas) porque é difícil, não é fácil trabalhar com essa faixa etária, digo por experiência, é muito difícil, aí eu ia perguntar exatamente essa questão dos pais, eh... você falou que os pais têm reagido de uma forma muito positiva, os alunos também? Como é que tá essa questão...da da da reação mesmo deles em relação a esse aprendizado, há resistência também ou sempre, mas, deixa eu só esclarecer uma coisa eu tô fazendo contigo mais em relação ao inglês curricular que eu digo assim não só do lado de cá...mas assim, eu peguei o infantil porque começou no ano passado e agora tá em todos, né, tá em todos os infantis...

Sim

Mais esse movimento de eleventrar no curricular, porque há muitas escolas que já aderiram a questão de no contraturno...

No contraturno, no integral, né?

A questão do que eu falei foi no regular, não foi no integral, tanto é que eu falei que eles, os pais buscam no particular, no, no integral também mas nunca tinha isso na escola, porque lá fora é na escola, agora eles são uma es, um tempo integral, né? A escola lá fora vai praticamente o dia todo, entendeu, então realmente eu entendo essa questão do integral dentro de escolas e ser um inglês a parte mas eu acho mais importante ter inglês na escola também todos os dias...

Certo

Eh, a questão dos pais eu falei também, né, eh, como os alunos tão levando pra casa então os pais ficam nessa ansiedade de ter que aprender também, sabe? E eu acho isso fantástico porque...eles tão levando uma coisa nova pra casa, eles tão mostrando que tão realmente aprendendo, entendeu, não é só, geralmente quando a gente ensina a criança, eu tiro por mim, quando eu comecei a ensinar eu ficava muito frustrada porque eu achava que eles não tava entrando nada, sabe? E uma, o filho de uma coordenadora, ele é bem tímido, bem tímido, ele não fala praticamente nada na minha aula, e eu tô praticamente dois anos com ele, então, na minha cabeça, ele não aprendeu nada, né, não aprendia nada e...ela ficava gravando coisa pra mim: (...) olha ele falando, (...) e isso aqui e aquilo ali, ele tá falando isso, ele tá cantando isso. Como é essa musiquinha pra eu procurar no Youtube? E eu: Sério? É esse mesmo menino que eu tô falando, né, será que é a mesma criança e... Então, realmente, a criança aprende, né, no momento dela, no, assim ela não, ela leva o tempo dela pra aprender, mas ela aprende bem mais rápido do que o adulto, né, e mesmo que ela seja tímida tá ali dentro, tá entendendo? Ela aprendeu. Então, tem o feedback dos pais quando a criança é tímida, né, que elas mostram mais pros pais quando se sentem, assim, seguras no ambiente, então elas realmente soltam o que aprendem e eu vejo esse feedback dos pais quando vem pra mim e tem aquelas que é o tempo todo, né, quando eu boto algum, algum carrinho multimídia, Miss Mica, bota aquilo, bota aquela música, né, ou senão num num jogo, né, num, no que eu ensino; esse ano eu, a gente teve a semana do meio ambiente, eu levei os meninos pra limpar a escola, né, pegar o que era de metal, o que era de plástico, tal, só que foi uma semana só, então, na minha cabeça eu tinha que levar, tipo, no mínimo duas semanas pra aquele vocabulário em inglês entrar na cabeça dos meninos mas não foi, tanto é que quando eu fui pra fora pra procurar com eles os plastics, né, organic e tal e aí uma das minhas alunas pegou uma maçã que estava no campo, ne, toda comida, horrível a maçã, disse: Miss Mica, olha, organic, vai no gray, no gray...É eu, mentira, né, ela realmente aprendeu, assim, em pouco tempo, entende? Agora é claro que a gente tem alunos que têm dificuldades de aprendizado, isso aí tanto é no inglês como em qualquer outra matéria, mas a maioria, assim, eu consigo ver que eles realmente tão respondendo, sabe, com o que eu queria no inglês e... eu acho isso fantástico...

No caso a aceitação também, que eu me lembro de alguns casos logo no comecinho, fechavam os ouvido, acontecia isso às vezes no comecinho, aí sempre aquela questão de os pais já trazerem alguma questão negativa sobre a língua

Sobre a língua...então, até hoje, eu tô com esses três anos, eu não tive nenhuma experiência negativa com o inglês, sabe? Eu tento trazer, porque como a gente trabalha com criança muito pequena então a gente tem que ser sempre puxado no lúdico, tanto é que a minha monografia dessa de pedagogia foi questão do lúdico na prática de aula de língua inglesa. Então eu acho muito importante a questão de brincar, de trazer algo, assim, que é do mundo das crianças, sabe, levar lá pra fora, mostrar na prática, no material, no concreto, pra que elas possam visualizar, ouvir, então, tá entendendo, tocar porque se você for trazer coisas que não é da realidade deles, então vai ter esse ponto negativo, sabe, eu não tive, eu já ouvi, né, assim, eh, casos que teve problemas, assim, que não se adaptaram a esse inglês todos os dias, né, tanto é que a gente tá tendo alguns problemas também com a

questão do material nova, o programa novo, está tentan tão (?)...Teve crianças que não estão se adaptando a essa questão de livro, tá entendendo?

Infantil 1?

Não, não tá...a gente tá com livro no Infantil II, a partir do Infantil II até os grandes, né, o Infantil I não tem inglês ainda...é...Mas eu tô falando especificamente, eh, não é nem do Infantil, é do 2º ano, sabe, que estão tendo muito...estão bloqueando quanto a isso por conta do livro, então, minha questão, eu puxei pro 2º ano por quê? Por que com o material que a gente trabalha a gente vai ver o aluno progredindo ou não, entende? O trabalho, eh, o material que eu tô trabalhando, eu acho fantásticas as atividades, eu gosto das atividades, sabe, eu acho bastante lúdicas, eu gosto das atividades no livro também, eh...são bem dinâmicas, bem legais, sabe, mas não é só isso, né, a gente não pode se restringir a isso, então tanto é que teve uma unidade que trabalhou o piquenique, eu fiz questão de mandar um recadinho pros pais pra poderem trazer um lanche específico porque eu tava trabalhando naquela unidade, pra que eles possam vivenciar, entendeu, aquilo que eles estudaram, vamos dizer assim, né? E então, negativo, negativo eu não tive até agora.

Tu estás com o que esse ano?

Eu tô com Infantil IV pela manhã, no regular, né, só o regular?

No ano passado, tu estavas...?

Ano passado era Infantil III, então eu acompanhei...

Por que a língua inglesa, eu pulei um pouquinho aqui mas tem que falar, por que a língua inglesa e não outra língua, por exemplo...

Por que o inglês, né... Eu acho que o inglês ela é uma língua universal, eu acho importante ter outras línguas também, tanto é que eu tenho que me policiar, assim que terminar a faculdade aprender o espanhol, eu tenho isso em mente, sabe? Mas a questão da língua inglesa é que ela está rodeada no mundo...se você vai pro Japão, eles falam inglês lá; se você vai pra Argentina, eles falam inglês; vai pra o Iraque ou qualquer outro lugar, tem o inglês na base, sabe? Então por ser uma língua-mundi é necessário agente apren, ensinar pra que essas crianças, quando forem lá pra fora, elas possam se comunicar...

Aí eu...teve uma questão aqui também que eu pulei em relação a essa reação, a essa aceitação dos alunos, dos pais, em relação aos professores, os outros professores, professores da Educação Infantil, existe alguma questão pra registrar, em relação a essa entrada do inglês, é bem aceito também? Existe eh...

Se houve algum problema?

Em relação aos professores, em relação a esse inglês porque ele entra e ele ,ele não tira o espaço das outras disciplinas mas ele, assim, é um movimento novo...

Isso...

Não sei se existe outra questão, alguma resistência...ou se é bem, se tá sendo bem... tranquilo esse processo...

A adaptação, né? Eu acho que foi, eu acho que eu fui muito bem-vinda, por eu ser a de, a que leva o inglês, né, todo dia. Eu fui muito bem-vinda e eu acho até engraçado que o ano passado, eu tô com professores diferentes, né, eu acompanhei os alunos mas as professoras são diferentes e as professoras do ano passado, elas ficavam: (...), eu não aguento mais ouvir, porque até quando eu vou pra casa eu fico na minha cabecinha cantando aquela tua musicinha em inglês. Então com o inglês todos os dias eu levo, além das crianças eu consigo levar o meu ensino meu pras professoras, tá entendendo, que, de sala mesmo. Então elas sabiam o as cores por causa das minhas musicinhas, elas sabiam weather, elas sabiam as os retângulos, os quadrados, assim, as formas, sabe, por conta justamente de desse inglês todo dia porque ela tavam, elas tavam vivenciando também, não só os alunos então eu tive uma aceitação muito bom, muito boa

A questão da língua também...Mas também com a questão da língua é aceita, é bem aceita, essa questão também da língua ta sendo trazida, do inglês ta sendo trabalhado...

Sim, sim, sim, sem problema

Aí tu falaste também mas aí tinha a questãoComo a língua é trabalhada em sala de aula, tu falaste na questão lúdica e a questão da cultura, como é que entra, como é que é essa proposta...?

Pronto, então quando eu, é porque como entrou o programa então eu não posso mais trazer nada a parte porque eu tenho que seguir a linha deles, né, então, antes deles, antes do programa eu poderia, eu tava trazendo a cultura de fora, né? Eu trazia rhymes, que é rimas, eu trazia a literatura infantil de lá de fora, eu trazia músicas de fora, eu

trazia muitas outras coisas, né, que a gente utilizava lá fora, como eu tinha experiência de lá de fora, então eu sempre podia trazer pra cá, pra gente vivenciar isso, né...Só que com esse programa, então realmente, eu, eu acho que é um ponto negativo porque eu não trabalho mais isso, sabe? Eu não trabalho essa musiquinhas, eu não trabalho as rimas, eu não trabalho o folclore de lá, eu não trabalho, porque quando a gente teve esse bilinguismo todos os dias sem o programa, então eu poderia, tava incluindo as coisas, por exemplo, quando era folclore brasileiro, eu e as outras professoras tentávamos trazer o folclore de lá de fora pra cá, tá entendendo, então agora que a gente tem esse programa, a gente não pode, a gente tá tendo, assim, dias contados pra fazer, contar a historinha do livro, pra fazer atividades do livro, então, dá essa meia, esse impacto, sabe?

Mas quan, antes eu trazia literaturas que eu pe, eu comprei, a última viagem que eu fui eu comprei, gastei meus dólares todinho em livro, eh comprando livros pra trazer pros meninos, então, eu acho que perdeu muito a questão de cultura...

Mas o livro não trabalha, assim, outras questões?

O livro do programa, não, o livro do programa ele traz uma historinha, assim, a parte, são os mesmos personagens, né, mas por exemplo, ah vamos o piquenique agora, vamos trabalhar o talent show, que foi o último unidade, ou vamo trabalhar we're back at school, então não traz essa rima, essa literatura de fora, historinhas assim, pegadas no ar, sabe?

(Sobre material... Se tem material nas paredes que foi utilizado...)

### Entrevista 3 – E3

Se apresentar assim, sua formação acadêmica e atuação profissional

Certo, meu nome todo? (...) Sou pedagoga, eh...fiz pós-graduação em psicopedagogia e atuo, já fui professora do Fundamental, em diversas séries, 1º, 2º, 3º, 4º, hoje tô na Educação Infantil, como supervisora da do Infantil 1, 2 e 3.

Tá quantos anos já como supervisora no Infantil, mais ou menos? Uns dez?

Eita difícil, uns dez já, com certeza já tem mais de 10.

Certo... Eh...Então, começando essa questão da língua inglesa, como é que você compreende essa entrada da língua inglesa na Educação Infantil, esse processo, por que a língua inglesa entrou na Educação Infantil...

Veja, a princípio a gente tinha resistência em relação a isso porque a gente não tinha essa visão desse trabalho que hoje tá sendo desenvolvido, então pra gente, como eles são muito pequeno, tão começando agora a (telefone toca – pode atender, sem estresse) começando agora a a desenvolver, né a língua materna, então, assim, no Infantil I eles iniciam, no Infantil II eles já vão eh eh ampliando esse vocabulário, né, fazendo essa articulação do pensamento, então a gente achava que isso ia dar uma interferida, realmente. Começou no Infantil III, né, no ano passado e, assim, deu muito certo, foi III e IV todo dia, né, uma aula todo dia, não era o programa atual mas já existia essa aula todo dia e, eh... deu muito certo, os meninos não, nenhum momento, uma vez que eles não escrevem, né?

Sim, claro...

Apenas é oral, né, e visual, eles recortam, colam, pintam, mas não escrevem, então, assim, foi muito tranquilo. E esse ano a gente puxou, a escola puxou pro Infantil II. Também a gente teve receio porque a metodologia era diferente, era não falar inglês, ou, português, de hipótese alguma durante a aula de inglês e, assim, gerou meio que, a gente sem saber o que é que isso ia dar, mas, assim, deu muito certo, apesar deles terem que fazer uma adaptação ao programa porque era, no início, em hipótese alguma eles poderiam falar português e, assim, gerou angústia das crianças porque eles não entendiam o que a professora queriam dizer e e ficaram, levavam pra casa e tal...e as professoras também não conseguia de conter a atenção deles uma vez que eles não tão entendendo, eles não vão se interessar, então se dispersavam, e ela ia lá conversar com eles e pra eles não significava nada...Entao, assim, pra esses momentos elas poderiam usar a língua, português e foi adaptando, hoje elas já fazem a coisa mais bonita do mundo porque você vê ela fazer o comando, fazer as perguntas e eles respondem...entendendo tudo, então realmente, é uma coisa assim que pra mim foi assim um crescimento, uma mudança de visão mesmo, do que eu acho. Porque o importante que eu acho que o programa traz é essa escuta na língua, isso é que é complicado. Eu acho que quando chega mais adiante eles têm mais dificuldade porque não foi dessa forma, né? Hoje tá no II e uma forma, de uma forma, uma maneira muito informal, bem natural, e que eles vão absorvendo aquilo, então eles já vão aprendendo a escutar na língua, essa eu acho que é a diferença.

Eh...aí eu vou pular então pra isso aqui, como é que a língua é trabalhada em sala de aula? Não sei se dá pra dar alguns exemplos, ou como é que é essa dinâmica?...

Dá...elas trazem, elas trazem música, faz o mesmo rotina que a gente faz, sentar na roda, cantam música usando o corpo, porque a gente, elas sabem mais ou menos o que a gente tá trabalhando, então em cima, trazem alguma coisa voltada pra o que a gente tá vivenciando em sala. Então tem as cores que elas trazem e as figuras, eles repetem, né, tem pinturas que eles escolhem a cor, nome das cores, eles fazem contagem informal, né, já na língua, então assim bem informalmente mesmo eles vão fazendo. Tem horas que eles vão pintar, tem um mom, eu participei de uma momento de atividade que é que ele queria desenhar, isso em inglês, Infantil II e eles respondiam, era bola, tinha, eram três coisas que eles tinham que escolher, e eles iam, diziam que queriam e desenhavam. Então, assim, é uma forma bem, né, bem dinâmica e bem prática dela trazer a língua pra eles aprenderem. Tá bem interessante. Com certeza esses meninos vão chegar, quando eles tiverem maior vão sair realmente (?) prontos, é...

E a questão da cultura, como é que entra, assim, junto com a língua, como é que é trabalhada em língua inglesa, existe alguma questão, assim...?

É, elas não trouxeram ainda não, pelo planejamento que eu pude ver elas têm mais ou menos, tem, assim, contação de histórias, eh...traziam a bruxa mas não necessariamente com o Halloween, nada disso, como história dentro das histórias que eles têm, a história de de Branca de Neve, a história de, entendeu, Cinderela, então elas tinham umas historinhas também, contos de fada que elas trazem em inglês e...não vejo nada, assim, que ela traga a mais, entendeu? Ela trabalha muito dentro do que a gente faz, traz, mas, assim, uma coisa muito, porque ainda são pequenos, né? Talvez com os maiores essa coisa seja mais... diferenciada.

Agora, por que a língua inglesa e não outra língua?

Acho que é porque a língua inglesa é é mais ampla, né? Vamos dizer assim, é mundial mesmo, se bem que existem outras línguas também que a gente fala, mas eu acho que o inglês, eu acho que ela permeia em maiores, né, países, não sei, talvez, acho que por conta disso...

Certo. E, então, a reação dos alunos tem sido boa? Eles têm rece... tem trabalhado bem? Uma recepção boa? Uma aceitação boa a tudo isso, à entrada do inglês?

Tem, não só os alunos, mas os pais que já tão vendo resultado, porque, assim, na reunião que a gente teve no início do ano e elas, as coordenadoras do inglês participaram e elas passaram pra eles que era uma coisa, assim, bem lúdica, que não tinha nenhuma cobrança, que não vai ter nem oral nem escrita e que eles não se angustiassse, que era mesmo pra vir essa fala. No início eles se assustaram, tanto é que tinha uns que dizia, me perguntava, como é que foi a aula hoje, aí eles: Mãe, eu não entendo nada que Miss Carol fala (risos). Ou seja, tá dando aula de quê, eu não sei, porque eu não entendo, né? (Risos) Então, assim, eles reagiram no início, mas hoje eles amam de paixão a professora, né, e trazem, fazem questão e mesmo quando elas não tão no momento de roda ali no momento que a gente tem logo cedo no hall, eles tão trazendo: Vamos cantar! E cantam as músicas de inglês que eles aprenderam. Então, assim, eu acho bem interessante, hoje já... e, assim, no início, ce vê, o Infantil II eles já percebiam que existia duas formas de se falar a mesma coisa, porque uma criança chegou e a professora da sala perguntou a cor de um determinado objeto, e ele disse, ela disse: Blue. Aí ela disse: Não, mas eu quero que você diga em português. Aí ela disse: Azul. Aí depois disse: É porque Tia Vanessa diz 'azul' e Tia Carol diz 'blue'. Quer dizer, ela já, ele já, desde ss... do início que eles perceberam, que existe duas formas, né, eles não sabiam dizer que são duas línguas diferentes mas, assim, duas formas de falar a mesma palavra, né?

...interessante essa descoberta...?

É, assim, então eles aceitaram, sabe, numa boa. E eu acho que isso tem um diferencial. Hoje realmente eu vejo o resultado. E, assim, eu que sou uma pessoa que... o meu inglês era inglês de colégio, então, assim, eu não tenho a língua, né? Hoje eu já voltei a estudar depois de mais velha e a dificuldade maior é **exatamente** ouvir...sabe? Eu acho que isso realmente vai ser um diferencial com certeza lá na frente... pra esses meninos.

Os pais também...tão bem tranquilos agora...

Os pais tão, assim, encantados, encantados, até já querendo fazer mais, sabe? Porque ficam: Ah, porque a gente não sabia como era, o que é que vocês tavam dando pra poder estimular, mas eu acho que não é o objetivo, até porque nem todo pai tem a pronúncia que a professora tem, de sala, né, porque também tem isso, professoras realmente elas são, elas foram selecionadas, né, de forma que elas têm a questão da pronúncia, né, correta, porque aí nem todos os pais, aprenderam inglês talvez nos cursinhos da vida, alguns podem até ter uma pronúncia, né, mais fiel, mas nem todos têm, então, assim...

Complicado...

É, eu achava até que eles deixassem...

E, assim, até pra não forçar demais uma coisa...(falando ao mesmo tempo)

É, tá sendo tão natural, né?

E em relação aos outros professores da Educação Infantil também, tá tranquilo esse processo?

Tá... Aqui realmente eu, ainda hoje na avaliação a gente colocou, aqui na Educação Infantil sem problema nenhum, os pais tão encantados. No início, porque tudo é adaptação, né? Também o material não chegou, né, aí teve um estressezinho por conta disso, né, demorou a chegar alguns livros, porque a transportadora teve problema, uma série de coisas no meio do caminho, mas assim, até o Infan, ó, do Infantil II e III, com (...) também no Infantil IV, vejo os maiores só em relação a essa questão do livro, mas o restante eles, assim, tão satisfeitiíssimos, eu acho que isso vai ser realmente um diferencial lá na frente. Tem pais que já tiraram, né, de, de... tem uns que ainda não tiraram, mas eles vão ver que, pra que eles botarem, né, pra ficar repetindo as mesmas coisas até não sei quando? Se ele começou, esses que começaram, quando chegar no Ensino Médio esses meninos tão falando...

Com certeza. Existe algum material, tu achas, porque, assim, eu não tô mexendo com o material do (...) a princípio não, algum material nas paredes ou alguma coisa que a gente possa fotografar, não?

Tem.

Tem? De inglês, no caso?

Tem. Aquele quadro ali. Tem o Lego...

Aí eu não sei se vai entrar, mas no começo minha orientadora me pediu pra ver planos de aula, não sei se ela ainda vai querer porque é super trabalhoso. Eu sei que a gente fazia, no Infantil IV, a gente fazia e mandava pra pra coordenação. Ainda é feito esse processo? Ou...bilíngue (falas simultâneas)?

É, agora é com elas, não, é só com o Bilíngue, não é com a gente não. E eles têm, assim, no livro, eu sei que eles têm uma orientação no livro. Todas as salas têm isso aqui. Eles fazem a chamada...calendário...

(Mostrando material...)

Sobre material (...)...acho que não vou usar...

Muito obrigada, viu?

De nada, minha filha...

#### **Entrevista 4 – E4**

Eh, eu sou pedagoga, formada pela Universidade de Pernambuco, de Pernambuco, Federal de Pernambuco, tenho pós-graduação em psicopedagogia. Já atuei como professora de alfabetização e Infantil IV durante nove anos, nove anos como coordena, oito anos como coordenadora pedagógica e há...dezenove anos atuo como supervisora pedagógica.

Então, como é que você compreende essa em, a entrada da língua inglesa na Educação Infantil, por que essa língua inglesa tá entrando, como é que você entende esse movimento?

Eh, já há bastante tempo existe uma grande procura da...das famílias pela segunda língua da criança, não só a questão da leitura e da escrita, mas a questão da oralidade pela língua inglesa, então o que é que nós percebíamos dentro da escola? Que a grande maioria das crianças já frequentavam cursinhos de inglês e cerca de dez anos a gente observou que as crianças desde dois a três anos, os pais já estavam procurando cursinhos para introduzirem as crianças à segunda língua. Então, diante de alguns estudos, a escola pesquisa e fizemos algumas viagens e conhecemos várias escolas que tinham sucesso com a segunda língua dentro da própria escola, porque até então a gente tinha uma visão de que a criança quando estava imersa nas duas línguas, ela não dominava nenhuma língua, que isso ainda acontece com algumas escolas que não tentam priorizar a língua materna e só dão mais ênfase à segunda língua. Então, diante disso a escola começou a fazer uma pesquisa três anos atrás e o Infantil IV foi pioneiro na entrada da língua e eu fui uma das grandes defensoras que a gente não ia introduzir a escrita porque as crianças estavam entrando no processo de alfabetização. Então na hora que eu misturasse a escrita alfabética da língua portuguesa com a língua ingl, da língua estrangeira o que é que iria acarretar? Ia s... ocorrer de uma forma bem mais lenta essa escrita da língua portuguesa. Então foi uma coisa que deu muito resultado; as crianças começaram a falar inglês, a trocar ideias em inglês, cantar e brincar em inglês, recitam e o processo da

alfabetização continuou com sucesso. Há três anos a gente tem uma experiência, eu acompanho as crianças do Infantil IV, 1º ano e 2º ano e eu não percebo uma...uma diminuição no processo da aquisição da língua escrita, no caso, português porque foi introduzida a questão da oralidade da língua inglesa. Hoje eu já tenho uma visão diferente. Hoje eu já permito que as meninas coloquem as palavras em inglês escrita pros meninos começarem a se familiarizarem, eu acho que depois que a gente foi começando a se apropriar a gente viu que dando uma grande ênfase leitura e à escrita na língua portuguesa eles olharem a questão da palavra não ia tanto interferir. O que iria interferir era se a gente cobrasse a escrita. Então hoje a gente entra dentro das salas de aula, tem calendário escrito em inglês e português, os meses em inglês e português e os meninos gostam de colocar esse conhecimento, tanto na língua estrangeira como na língua materna, que é o português.

Certo...e por que a língua inglesa e não outra língua?

Eh, eu acredito que seja uma língua que seja mais usada até pelas próprias famílias, né, eh, eu acredito, hoje o espanhol já é bem procurado, né, o colégio, até porque começou a fazer parte do currículo da escola, a criança no nono ano ela é obrigada pela determinação do MEC a ter as duas línguas estrangeiras, espanhol e inglês, e a gente tenta oportunizar a criança a escolher, quando chega no Ensino Médio, que língua ela quer permanecer para o ENEM e os vestibulares, né? Então eu acho que a língua inglesa realmente é muito procurada e é a mais eh procurada em termos até profissional pelas empresas. Então sempre procura: Você tem a segunda língua? E sempre eles dão uma ênfase muito grande a o... como é que se diz... à língua inglesa, até porque os intercâmbios que as crianças vão muito aqui ou é na Inglaterra ou nos Estados Unidos. O que a gente percebe é quem promove muito intercâmbio são as universidades públicas que aí vão pra Europa, onde as crianças também têm a oportunidade da outra língua, no caso do espanhol, né? A gente vê que a UPE ainda promove o intercâmbio dos cursos. A Federal pouco, né, na questão da Engenharia, mas Administração eles promovem muito intercâmbio na Espanha. Então aí a gente vê que nas universidades tem, mas aqui a gente vê que tem muito mais a possibilidade da criança fazer intercâmbio ou na Europa ou nos Estados Unidos com a língua inglesa.

Certo. Eh, e como é que essa língua vem sendo trabalhada em sala de aula? Qual é a proposta? Como é que isso funciona na sala de aula em relação a planejamento, atividades, a funcionamento...?

Veja, até dois anos atrás a gente tinha uma dinâmica bem diferente porque a gente fazia um trabalho interdisciplinar; o conteúdo que eu trabalhava nas áreas em todas as séries a gente tentava introduzi-lo na língua inglesa também até pra que a criança, o que ela soubesse de hábitos de higiene ela tanto sabia na língua materna, no, no português, como saberia no inglês. Com a introdução do (...) a coisa mudou um pouco. Mudou em que sentido? Eles têm um programa, eles têm uma elaboração de atividades que difere, mas mesmo com esse programa, eu tô tentando infiltrar o trabalho pedagógico com eles. Então, por exemplo, Semana Santa, Páscoa, elas pararam um pouco de trabalhar a questão do projeto do (...) para entrarem, entrar nessa imersão do projeto. E o, assim, o grande objetivo da gente são que as crianças se soltem na questão da língua. O que é que a gente percebia? Muitos adolescentes nossos sabem escrever e ler em inglês mas não conseguem falar. Então a gente tá partindo pro quê? Para a oralidade para depois chegar na escrita. Na hora que a criança desenrola essa língua na fala, que é muito difícil, e por eles serem menores eles não têm esse medo de se soltarem. Eu tenho uma experiência, diariamente as crianças estão no hall cantando. Ontem mesmo eles pediram pra passar a tarde todinha de oração cantando em inglês, não era nem uma música, era Dona Aranha, Santo Anjo, tudo em inglês. Então eles gostam de colocarem o que tão aprendendo. E o que é que eu sinto? Quanto menores, mais fácil eles tão dominando a língua. Infantil II, crianças de dois anos, falando já muita coisa em inglês com compreensão e traduzindo. Eu até fico catucando eles: O que é que vocês tão dizendo aí? Tia, não tá vendo não que é a aranha subindo pela parede? Então, eles conseguem compreender realmente o que tão cantando e o que estão falando. Então, realmente, eu acho que foi uma boa aquisição pra escola, a introdução do inglês desde o Infantil II. A gente não introduziu no Infantil I porque é o ano da descoberta da fala. Então ele primeiro precisa se soltar na língua materna, na questão da oralidade, pra depois expandir essa segunda língua. Até porque a gente sabe, quanto mais cedo o ser humano tem contato com várias línguas, mais facilidade ele vai ter de dominar.

Mas é uma abordagem bem mais lúdica, né, essa...?

É sem, é bem mais lúdica, tanto do Infantil II ao 1º ano existe mais ludicidade, pelo programa curricular, no 1º ano a gente realiza algumas avaliações mas são avaliações que eles nem percebem que estão sendo avaliados, é muito mais pelo contexto, mas é uma avaliação contínua...

E a questão da cultura também é trabalhada com essa língua, como é que funciona, assim? Eh...(ruídos) há um espaço específico pra trabalhar a cultura que vem junto com a língua? Como é essa questão?

A cultura ingle, a questão do inglês?

A cultura de, eh, trabalhando em inglês, mas pode ser cultura daqui...

Ah, tipo folclore? Não, a gente sempre tenta fazer um trabalho interdisciplinar, então, por exemplo, vai vir folclore, tanto eu vou trabalhar folclore na língua inglesa como na língua portuguesa. Isso a gente tá, o objetivo é que a criança ele, por exemplo, se ele, a gente tá estudando a lenda do saci-pererê, tanto ele vai conhecer essa lenda

através do inglês como através do português, ou vice-versa, ele pode conhecer uma lenda através da língua portuguesa e outra lenda através da língua inglesa. Então o que, eh, para a gente indefere em que língua a criança tá aprendendo. Ela tá, eh, assimilando conhecimentos independente da língua. O foco da escrita sempre será, nos pequenos, na língua portuguesa. Aonde é que a gente começa a cobrar a escrita? No 1º ano, eles não escrevem em inglês, mas eles já...percebem a escrita em inglês, tipo atividades de ligar a figura à palavra, a gente já não exige que ele leia em inglês, mas que ele reconheça. E no 2º ano, por ele já ser, eh, leitor e escritor, sim aí a gente já começa com a leitura e a escrita da língua inglesa.

Já que você falou, agora eu vou perguntar. Em relação à cultura de países de língua inglesa, isso vem sendo trabalhado, não?

Veja, eu acredito que vai começar a ser trabalhado, até porque é a proposta do (...), mas como tá na implementação e muitas coisas aconteceram, eles vão começar a trabalhar assim...até por sinal esse ano a escola, né, tá tomando frente, nós vamos trabalhar o High School, o High School como tema da nossa Noite de Autógrafo. Então a gente tá tentando, eh, desmistificar essa ideia que é o High School \_\_\_\_\_ e sim trabalhar a questão da importância das línguas entrelaçadas. Então a gente tá trabalhando qual é a importância desses dois países estarem ligados. Então nesse mês de setembro, outubro e novembro sim o 1º ano vai trabalhar a diversidade cultural dos dois países. A gente vai tentar...

Estados Unidos e Brasil?

Isso, vamos tentar, vai falar um pouco da Inglaterra, mas vai falar muito foco dos Estados Unidos também. As meninas vão trabalhar todos os aspectos da cultura inglesa e da cultura por, da questão do Brasil, né? Então a gente vai trabalhar muito. O High School vai estar sempre Brasil se juntando com a bandeira dos Estados Unidos em relação ao desenvolvimento da língua, muito mais voltado à questão da língua mesmo, da criança. Tanto é que vai ter dança, vai ser em português e inglês. E eles sabem, os meninos sabem cantar em inglês. Eles têm uma facilidade muito grande.

Eh...como tem sido a reação dos alunos em relação a essa entrada do inglês, o que é que dá pra pra perceber, assim. Eu acho que você já falou um pouco, assim, se eles tão...

Veja, eu sinto, assim, os menores têm um coração mais aberto, assim, quem já tava no processo, no caso, os meus alunos que hoje estão no 2º ano, eu sinto que eles não têm medo algum da língua inglesa. Os que ingressaram no colégio esse ano se esbarraram muito porque a proposta do (...) é que a professora não fale nada na língua portuguesa. Então eles sentiram **muito**, porque eles se dirigiam à estagiária e a estagiária não respondia. Então o que foi que as professoras fizeram? Elas ensinaram algumas regras às estagiárias, até mesmo, a criança quer ir ao banheiro, aí ela ensinou à estagiária como era ir ao banheiro e ela fazia com que a criança dissesse à estagiária que ia ao banheiro em inglês. Então esses dois primeiros meses, assim, eu tive muito atendimento dos pais: (...), ninguém entende nada da aula de inglês; os meninos chegam muito angustiados. Hoje eu já não escuto isso; eu escuto muito mais o pai assim: (...), onde é que tem um cursinho de inglês pra eu fazer, porque os meninos tão sabendo mais inglês do que eu. Então, assim, a gente sente que foi aquele momento de angústia, tá entendendo, que a gente não viu isso no Infantil II, porque eles são tão imaturos e tão inocentes que eles já não botam aquela barreira do medo, tá entendendo? Mas, assim, eu vejo muito resultado dos meninos que já estão no terceiro ano da língua inglesa.

Eh...e os pais, em geral, mas, assim, principalmente, o foco que eu tô trabalhando com a Educação Infantil e principalmente antes da entrada da (...), mas, assim, pode comentar também esse momento de agora, mas, assim, principalmente antes da entrada, que era aquele trabalho que tava sendo feito, primeiro Infantil IV e depois Infantil III e Infantil IV, em relação às crianças e os pais também, como é que tem sido a reação deles, se eles têm abraçado, se eles tão gostando...

Tem, eu acho que existe muito o abraçar dos pais em relação à língua, até porque, assim, foi uma forma deles se sentirem, eh, acariciados pela escola de ser oferecida uma nova língua dentro da escola sem eles precisarem ir para cursinho para as crianças desenvolverem a segunda língua e, assim, o mais importante é que é um trabalho interdisciplinar. É o mesmo trabalho que é desenvolvido dentro do mesmo ambiente, não vai para um cursinho, onde trabalha muito a cultura americana, a cultura inglesa, e sim é a possibilidade do inglês fazer parte da cultura brasileira, tá entendendo? Então eu acho que existe uma recepção muito boa dos pais, a não ser esse ano, que foi um ano de implementação e gerou muita angústia porque eles não tinham acesso aos livros, eles não tinham acesso às avaliações que é proposta do \_\_\_\_\_, mas a gente sentou como equipe e mostrou que isso tava angustiando muito as famílias e as crianças e agora na 2ª V.A. já mudou. Os pais hoje têm no Conteúdo Exclusivo a programação, eles recebem a avaliação, eles têm contato com o professor de inglês pra saber o que é que precisa trabalhar com a criança. Então eu acho que a (...) tá abrindo mais espaço para se adequar ao \_\_\_\_\_ porque é diferente estar numa escola que tem dez alunos e uma escola que tem 25 alunos por turma.

E em relação aos outros professores de Educação Infantil, também tem fluído bem esse processo, tem uma aceitação boa, principalmente no começo, antes desse ano, porque eu sei que nesse ano entraram novos elementos...

Veja, eu acredito assim, que antes desse ano a aceitação ainda era melhor. Por quê? Por que como eles não tinham, eh, o professor de inglês ele fazia o planejamento a partir do meu planejamento da escola. Então existia, assim, a unidade entre os professores. Então, assim, a professora de inglês dizia assim: Dani, trabalha mais a parte do corpo em português porque em inglês eles já estão dominando bem, trabalha mais isso e fixação. Então existia um uma ligação, um elo mais forte entre as duas professoras. Porque hoje como o programa é exclusivo da (...) muitas coisas que tem no livro não são abordadas no dia a dia. Mas eu tô tentando sugar o \_\_\_\_\_ pra fazer algumas atividades nossa, mas que há dois anos atrás tinha mais elo, tinha mais elo.

Aí no geral, antes de entrar essa nova proposta tava sendo mais...mais tranquilo...(pelos professores...)

Bem, super bem aceito, super bem aceito, até porque, assim, uma colaborava com a outra, tanto é que a criança aprendia os conteúdos em ciências mas a prova era na língua portuguesa porque não era pra escrever? Então, assim, o projeto era bem distinto, mas como a gente tá numa implementação ainda é muito cedo pra gente julgar esse processo.

Certo...Teria mais alguma coisa a colocar, em relação à essa entrada da língua inglesa...?

Não, não tá acontecendo...Eu acho que tem muitas coisas pra se adaptar, muitas coisas, né? Por esse processo novo que tá sendo implementado, mas que vai dar pra gente dar um ajuste. Eu acho que o, a turbulência começou a melhorar. Vai começar a melhorar. Eu acho que as pessoas que começaram a entrar no projeto sem acreditar, a gente tentou acalmá-las pra mostrar que tá dentro do processo e vai ter que dar certo e pra dar certo depende muito mais da gente do que o próprio projeto. Então eu acho que, assim, nesse segundo semestre vai vingar mais as coisas...

Encerrando gravação

### **Entrevista Franquia 1 – F1**

Pronto, aí, então, a (...), a proposta dela é levar o inglês pra dentro das escolas, desde o curso regular, que a gente vê em qualquer lugar, desde o projeto que a gente diz que é um projeto curricular, que são dois encontros de 30 minutos onde a gente vai trabalhar atrelado ao projeto pedagógico da escola até o programa bilíngue. E aí pra gente chamar de programa bilíngue existe um um problema de legislação, tá? Porque a gente não tem legislação em Recife que respalde o que seria uma escola bilíngue.

Certo.

Em alguns estados, no Rio de Janeiro, a sede da franquia, pra você ser escola bilíngue você tem que ter no mínimo duas horas

Por semana...

É, diária

Ah, diária, certo

Você tem que ter no mínimo duas horas diárias do idioma, isso é no Rio. Em Niteroi, 1 hora diária caracteriza um programa bilíngue...

Mas aqui não existe...

Aqui a gente não tem legislação nenhuma, tá? Eh, São Paulo existe uma resolução de algumas escolas que entraram pedindo uma oficialização. E aí o entendimento foi desde que seja diário não importa a carga-horária pra Educação Infantil. Pra o Ensino Fundamental aí já se tem uma exigência um pouco mais consolidada de que seriam duas horas, mas também não existe nenhuma legislação local. Essa legislação só tem em São Paulo e no Rio, tá? E aí alguns estados vêm buscando esse tipo de coisa, porque foi realmente um boom, né? As pessoas começaram a buscar as escolas internacionais pra poder ter o acesso à língua e aí as outras escolas começaram a ver que isso funcionava. E aí foram buscando. Só que aí a gente entra num campo que é: poucas pessoas sabem como, de fato, fazer o processo de imersão do segundo idioma. E aí o que a gente vê na maioria dos cursos é um projeto de decorar. Porque criança aprende, muito rápido. Qualquer coisa que eu levar pra sala ela vai aprender. Se eu fizer uma brincadeira, então, com um fantoche, uma coisinha, ela vai aprender. Mas aí existe muita gente trabalhando com...decoreba, né? E aí isso não seria um processo de imersão bilíngue. A gente precisaria, de fato, tá fazendo a criança vivenciar conteúdos diferentes, vivenciar o dia a dia dela, isso é o que na maioria das coisas que a gente lê, que a gente estuda...E aí eu tô falando de Elen Bialistok, Selma Moura, que são as pessoas que eu mais me embaso no trabalho da gente e, realmente, elas sempre dizem: Não, contato tem que ser abrangente.

Eu não posso só tá ensinando letras, números pra chamar de programa bilíngue. Então, a gente entra nessa, nesse meio de o que seria realmente uma escola bilíngue, o que não seria, né? O que a gente entende aqui é que em Recife a gente tem escolas, eh, internacionais, como é o \_\_\_\_\_, como é o, a \_\_\_\_\_, que seguem um currículo diferente. Aí a gente tem o \_\_\_\_\_, que eu confesso que eu não conheço o currículo, eu conheci o currículo quando abriu...

Eu já dei uma pesquisada mas eu confesso que eu não lembro agora se ela tá mais pra internacional ou mais pra bilíngue, mas eu já tô com os dados...

É, no, quando ela abriu era mais internacional, ela praticamente copiou o currículo do \_\_\_\_\_, mas, assim, a proposta, eu não vou falar de currículo, mas a proposta era muito próxima. Eu não sei hoje como tá a proposta da escola. E aí...escola bilíngue, de fato eu não, não conheço em Recife. O \_\_\_\_\_ é uma dissidência de \_\_\_\_\_ e é muito próxima...

Eu achei que tá um pouco mais pra internacional também...

Eu acho que não daria pra gente...eu também acho...Mas cada um...

Que é meio onde ele quer; às vezes eles dizem que são bilíngues ou um projeto bilíngue mas você vê que ele não... (falas simultâneas)

Todo mundo quer ser bilíngue porque bilíngue hoje tá na moda; então toda escola quer botar na fachada...

Apesar de que tem várias que tão colocando que tem um projeto bilíngue, outras, não é, escolas tipo o \_\_\_\_\_ tá com um projeto, mas que eu vi que é mais aula de inglês no contraturno, aí eu não acho que isso caracteriza muito não, mas eu vou lá atrás deles, porque mesmo assim vai, pode entrar na minha pesquisa porque, assim, de qualquer forma é uma vontade de, então, assim, já existe um discurso...

O que é que aconteceu com o \_\_\_\_\_, que tá acontecendo com o \_\_\_\_\_ também, \_\_\_\_\_ também é esse movimento. O \_\_\_\_\_ colocou um High School dentro da escola...

O \_\_\_\_\_ já colocou High School também, foi?

É um high school do Canada...

Ah, tá...

E... o... eu tive no \_\_\_\_\_, quando eles pensaram em botar a proposta eles chamaram a gente. Eh, o \_\_\_\_\_ colocou esse High School e aí o que é que acontece? Os meninos chegam despreparados, não têm o inglês suficiente pra dar conta do conteúdo do High School. Por um acaso eu tenho um amigo que estudou Pedagogia comigo que ele é inglês e ele dá aula no High School de do \_\_\_\_\_. E aí, ele disse: Não tem, os meninos não têm base pra acompanhar. E aí, pra você ter uma ideia, eles estavam em literatura estudando um livro de Paulo Coelho traduzido em inglês...E, assim, ele disse, a gente colocou esse livro, inclusive ele me deu um bocado na época...

No \_\_\_\_\_?

No \_\_\_\_\_.

O \_\_\_\_\_ é onde eu tenho, onde; eu tô lá no \_\_\_\_\_, assim, não tô como professora esse ano, mas eu tava no projeto, meus filhos, quer dizer meu primeiro filho estuda e o outro vai pra lá, então é uma realidade que eu conheço mais ou menos, que provavelmente vai entrar no meu projeto também mas eu vi que o projeto deles tá muito no iní, tá muito, assim, começando, tá muito longe ainda, é um son, é um vir a ser...

Exatamente, e aí eles pegaram, colocaram, eh, ele disse, é porque os meninos não têm base, aí a gente bota um livro que eles têm acesso em português porque eu sei que eles vão...(...) Mas, foi, ele inclusive me deu um bocado que sobrou lá na época. E aí, eh, eles não tão conseguindo, então eles tão procurando agora, vão ter que melhorar a base, porque os meninos não têm condições de chegar, por mais que exista curso de inglês...A gente sabe que a abordagem do curso de inglês tem uma preocupação diferente, né? O curso de inglês, a...e aí a gente tem \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, enfim, vários cursos que eles têm uma abordagem de **língua**, então eles tão preocupados com vocabulário, com gramática, com outras coisas. O programa bilíngue, ele não tem esse enfoque, né? Ele não deveria ter, pelo menos. Então essas escolas vêm num movimento de melhorar.

\_\_\_\_\_? Também não sei se você chegou a ver o Colégio \_\_\_\_\_...

O \_\_\_\_\_, ele fez o seguinte. Existe o \_\_\_\_\_; tu já...?

Já vi, mas eu...Tem a ver com o \_\_\_\_\_, não?

Não...

...Eu vi mas eu não entendi muito bem...

O \_\_\_\_\_ (fala simultânea) é uma franquia de...eles trabalham ciências, robótica, a proposta deles é trabalhar raciocínio lógico, essas coisas assim. Só que o grande problema é, quando o \_\_\_\_\_veio pro Brasil não traduziram o programa. E aí o programa foi aplicado em inglês. Ele não tinha o objetivo de ensinar inglês mas ele era aplicado em inglês; obviamente a criança vai de uma certa forma aprender. E aí o que foi que o Fast Track, que o \_\_\_\_\_ fez? Ele fez uma parceria com o \_\_\_\_\_e começaram a montar um programa que eles chamam \_\_\_\_\_. Eles estão fazendo experimentalmente no \_\_\_\_\_ pra amarrar o projeto e vender, e começar a vender a proposta bilíngue que tá sendo aplicada lá. Mas também é um projeto experimental. Foram as últimas informações que eu tive. Eh...e que a ideia deles é 2016, 2017 começar a vender a proposta pra demais escolas como Fast Track Kids, entendeu? Mas é uma franquia de Nova Iorque, se não me engano, não é daqui. E aí o (...), falando de (...), né, a gente tem a proposta de levar o programa bilíngue pra dentro das escolas. Quando a gente chegou, há oito anos atrás, ainda existia uma resistência muito grande sobre o tema. Eh...inclusive, assim, turminhas de dois anos, meu Deus do céu, a gente praticamente dava bolsa pro povo fazer pra ver se, eh, surgia, pra ver se o povo, se a gente mostrava. Hoje a gente dá aula em berçário, com crianças de um ano, oito meses, graças a Deus, mas ainda existe muita gente resistente a isso. E aí, eh...a nossa proposta é vender o programa bilíngue pra escola. Hoje, na realidade, do (...), a gente tem duas escolas onde a gente trabalha com o programa diário, de uma hora diária,

Quais são as escolas?

Que é o \_\_\_\_\_ Querubim...o que foi que o Querubim fez? Ele...é uma escola de Olinda, e aí, ela tem uma estrutura bem... enquanto estrutura física eu confesso que no dia que eu entrei na escola eu fui e disse: Olha, não vai funcionar (risos). Mas eu depois descobri que ela é uma das melhores escolas de Olinda, fila de espera... e o poder aquisitivo dos pais é muito alto, é porque realmente Olinda...

É Educação Infantil só?

Ela é só Educação Infantil...até o 1º ano...

OK...

E aí, o que é que ela fez: Não, eh, meu i, pra criança ficar o dia todo na escola na época era uma faixa de 700 reais. Ela disse, pronto, agora é 1000 com inglês. E aí a gente teve uma adesão grande, mas é dentro do integral. A criança fica até, aí começa meio-dia a, dependendo da idade vai fazer de meio-dia a 1:00, 1:00 às 2:00, 2:00 às 3:00...

São quantas, uma hora por dia?

Uma hora por dia...

E é no contraturno, no caso não tem vinculação com o que, quer dizer, também é Educação Infantil, vocês vinculam ao que eles tão trabalhando?

Isso, a gente vincula ao projeto da escola. Aí como funciona, de fato, o programa bilíngue da gente? Duas vezes na semana. a gente vai fazer o que a gente chama de projeto de língua. Então a gente vai fazer o que a gente faria na oficina comum, no curso de inglês normal. Nos demais dias a gente vai fazer o projeto pedagógico da escola e alguns projetos que a gente vai desenvolvendo pra trabalhar esses demais conteúdos do dia a dia da criança. Por exemplo, agora numa escola específica a gente vai trabalhar o trânsito, né? Em outra a gente montou um projeto sobre países que todo ano a gente aplica, países da língua inglesa, né, a gente trabalha com eles, corpo humano, enfim, são projetos que a gente vai trabalhando complementando esse trabalho...desse inglês diário. E aí eventualmente a gente vai entrar com vamo comer em inglês, vamo escovar o dente em inglês, vamo se organizar em inglês, né, a gente vai entrando com outras, outras coisas do dia a dia pra que...

Toda, todas as turminhas da escola, no caso, né?

Isso, com todo mundo, na verdade, eh, a gente tem hoje (falas simultâneas); ano passado a gente tinha turminha do maternal; esse ano não houve aderência ainda, ah, porque ela dividiu o prédio, aí a gente ficou meio distante dos pequeninhos. Aí a gente tá num movimento de refazer a turminha do, do integral porque na realidade é uma opção do pai participar, não faz parte do...

Não são todos da turma que participam, não é isso?

(No Querubim não.) No Querubim não.

Lá no...e a outra escola que a gente tem um projeto, um um programa bilíngue é no \_\_\_\_\_, de Boa Viagem. Só que o que é que aconteceu no \_\_\_\_\_? A gente tá desde que a escola abriu fazendo o curricular da escola, aquele encontro duas vezes por semana, trinta minutos. E aí os pais começaram um movimento, descobriram que a (...) tinha um programa bilíngue e quiseram o programa bilíngue. Aí a gente começou a fazer, era, pagava por fora. Era uma faixa, na época, de 450 reais. Eh...e aí, logo depois, a criança ficava na escola, almoçava na escola, logo depois vinha a aula de inglês e só ia quem pagava, pagava diretamente à gente, por fora. E aí começou a ter uma série de problemas de logística na escola porque os alunos, eh, primeiro que eles tinham que pagar 450 mais o almoço, obrigatoriamente, por conta do horário e aí ficava, tipo 900 reais pro menino fazer o inglês todo dia, começou a ficar pesado. Além disso, a logística do almoço da escola cresceu muito porque muita gente aderiu e aí o, a escola não tava mais dando conta e a gente não tinha, na época eu até fiz um acordo com ela: Não, eu boto uma professora pra ajudar no almoço, mas... Não funcionou. E aí aconte...começou a acontecer muito de as crianças irem pro inglês, o inglês era de 12:30 até 1:30 e ficavam até 3:00, 4:00. Só que elas não eram do integral...da escola...

Entendi...isso era independente do integral

Era independente; alguns faziam integral mas era um, uma proposta independente. E aí esse grupo que ficava até mais tarde. E aí, fica com quem? É responsabilidade da (...)? É responsabilidade da \_\_\_\_\_? E, querendo ou não, a partir do momento que tá na escola todo mundo é responsável pela criança, né? Então, criou-se uma série de problemas; o que foi que ela fez? Todo mundo que faz integral tem inglês agora. Então a gente tá no Integral todos os dias no \_\_\_\_\_ 1. E aí eles abriram o \_\_\_\_\_ 2, que é um, uma proposta pro Fundamental. Aí no Fundamental, eles fizeram uma pesquisa e perceberam que a maioria dos pais não queriam deixar as crianças todo dia no integral. E aí perceberam que a maior procura era pra três vezes na semana. Então o que foi que a gente fez? A gente aumentou a carga-horária, porque eles já tão no Fundamental, é 50 minutos no curricular. O curricular acontece nas terças e quintas.

Também com vocês, não?

Também com a gente. E na segunda, quarta e sexta, a gente tá no Integral. E aí todo mundo...

No caso, terça e quinta curricular manhã e integral à tarde, segunda, quarta e sexta (falas simultâneas).

Aí no Integral a gente pega o currículo da escola, aí eu vou, os meninos já consolidaram seres vivos e não vivos, por exemplo, aí a gente vai e monta um projeto e vai aplicar seres vivos e não vivos em inglês, e aí a gente faz uma revisão do que tá sendo trabalhado no segundo idioma. Então eu sempre costumo dizer, a gente não ensina em inglês. A criança, ela adquire o, o conhecimento na primeira língua e a gente revisa o o conhecimento no segundo idioma pra que ela tenha acesso nesse segundo idioma. Então lá tem funcionado muito legal. Tem sido muito, o resultado tem sido incrível, assim, os meninos tão, eh, super fofos, eles falando coisas realmente diferenciadas, coisas que eles não iriam aprender num curso regular, né? E aí lá funciona assim, são, é um encontro diário e aí, mas só faz todo dia quem faz o Integral. Quem não faz Integral tem só inglês duas vezes por semana, que aí a gente dá um enfoque na língua, normal. Essas são as duas escolas que a gente tem um, uma proposta maior. E aí, o que é que aconteceu com o Blocks? A gente era só franqueado da (...) e aí a gente começou, a (...)

Me explica só, eu não entendi direito o que é o Blocks

O Blocks, é exatamente isso que eu vou te explicar, foi, nasceu de uma necessidade da gente de abrir um espaço. A gente tinha, a gente sempre teve essas escolas aqui da redondeza, o Criativa, a gente tá há oito anos, trabalhei muito tempo com o Despertar, teve um probleminha com a coordenadora lá, mas, enfim, trabalhou, a gente trabalhou no \_\_\_\_\_, no \_\_\_\_\_, em várias escolas

Agora o \_\_\_\_\_, se não me engano, é porque eu esqueci de trazer minha tabela...

Eles chamavam de Programa Bilíngue

Eh, eu, tá na minha lista lá, que eu separei (falas simultâneas)

A gente fez a mesma proposta de ter no curricular e oferecer no extra, mas não teve adesão

Ah, tá, eles têm a proposta bilíngue, tiveram a proposta, mas não tem adesão...(fala simultâneas)

Eles têm a proposta, eles oferecem todo ano, mas não tem adesão. Porque também eles trabalham com crianças muito pequenininhas, então o pai, e é uma escola muito cara, né? E aí os pais até hoje não aderiram. A gente já fez várias imersões, várias ações, assim, e não teve realmente uma adesão bacana, não sei te dizer por quê. Porque, assim, eh...

(Outra coord.?) Pra falar a verdade, é porque a, a mentalidade dos pais, o \_\_\_\_\_ uma escola que vai, tá, cada ano que passa ele abre uma série nova, então eles são muito pequenininhos, então eu acho que a

mentalidade dos pais é ainda, assim: Meu filho tem meses, meu filho tem um ano e pouquinho, pra que ele precisa disso? Eu acho que a mentalidade do \_\_\_\_\_ é exatamente essa, não é nem porque: Ah acho que isso não funciona, mas é porque eles não veem a necessidade

Eles não veem, e aí...

Vocês tão lá... no curricular né? (falas simultâneas)

A gente tá lá, a gente trabalha duas vezes por semana, trinta minutos. E aí, começou, essas crianças que saíam a gente dava de bandeja pro concorrente, né? As crianças super... bacanas, falando inglês adoidado e a gente dava de bandeja pro concorrente...

Por que vocês, a princípio, só tinham o projeto de ir pras escolas, não tinham um espaço...

Isso, a gente tinha a, ir pras escolas e a (...) só trabalhava até os sete anos. E aí uma coisa importante pra dizer da (...) é que o projeto da gente ele é todo oral, áudio e visual até que a criança esteja 100% alfabetizada na língua materna, tá? Enquanto a criança tá alfab, tá se alfabetizando, a gente não trabalha leitura e escrita, a gente só vai começar depois. E aí a gente dava esses alunos de graça, a \_\_\_\_\_ daqui já tava assim, chegou com um certificado da gente, vai pra outra turma. E aí começou a acontecer muito, eh, os meninos chegavam com uma gama de vocabulário muito grande, botavam eles numa turminha bem mais velha. E aí eles se desestimulavam. Então a gente, a (...) fez uma parceria com a Cambridge e aí a gente dá continuidade ao nosso material preparando os meninos pros testes de proficiência infantil, com o material de Cambridge. E aí, vamo abrir um espaço. Aí a gente abriu, dentro do escritório uma sala pra receber esses alunos que vinham pontualmente. E aí começou, o menino chegava de duas horas da tarde e saía de seis. Um curso que era de duas às três. Ah, mas é porque eu fui ali resolver não sei o que, eu fui ali fazer não sei o que lá. E aí a gente sentou e fez: Bom, a gente tem um nicho de mercado e...vamo vamo tentar. Eu não quis abrir só (...), uma sede (...) porque eu não acredito no inglês pra criança fora da escola. É um desgaste muito grande e aí se você for na \_\_\_\_\_, na Number 1, a Number 1 trabalha com material da (...), você for em qualquer curso, você vai ver as turmas de criança, elas são super reduzidas, não são, porque é muito desgaste pro pai levar a criança pro inglês e voltar. Então a gente quis abrir uma proposta que a criança pudesse, de fato, ficar a tarde toda. A min, a nossa ideia inicial, e aí por isso que a gente chama de espaço bilíngue, era que a gente tivesse o programa bilíngue aqui, de fato funcionando, pra que a criança, sei lá, eu estudo no \_\_\_\_\_, no \_\_\_\_\_ não tem programa bilíngue? Então eu posso fazer o programa bilíngue com a gente aqui. Só que quando a gente lançou, como a gente fez tudo com recurso próprio... a gente fez a reforma aí de baixo, não fez a daqui de cima, primeiro a gente fez um pedacinho, depois fazendo outro. Então a gente não fez a estrutura que a gente iniciou não era uma estrutura que condizia com o projeto. Então, e a minha ideia era não oferecer só o inglês, então a gente teve que mexer na proposta inicial pra que a coisa sobrevivesse e agora eu tô num movimento de refazer pra que a coisa fique mais próxima do que o que a gente tinha imaginado. Então como é que a gente funciona hoje? Eh, a ideia é um contraturno, a criança vem, ela pode vir pra uma atividade isolada, fazer só o inglês e ir embora, ou fazer só a capoeira e ir embora, a gente tem poucas crianças com esse perfil, e a, ou ela vem e passa o turno todo com a gente, ou a manhã toda ou a tarde toda. Nessa perspectiva, ela pode vir duas vezes por semana, três vezes ou todos os dias. E aí o que foi que a gente fez? Eu não tenho projeto pedagógico pra tá atrelado, né, porque eu não sou escola. Então duas vezes por semana é o curso de inglês normal, que, como tem em todo lugar, e aí, nos outros dias a gente tem as oficinas itinerantes, que a gente chama. Essas oficinas tem...mais ou menos a mesma ideia do que a gente faz na escola. São miniprojetos que a gente vai mudando de tema. Então a gente fez...a cada dois meses a gente muda a temática; aí a gente fez culinária, a gente fez...um de educação doméstica que foi massa...arrumar a cama, lavar roupa...

Tudo em inglês...e...

Tudo em inglês

Qual a duração?

A oficina dura em torno de quarenta minutos e a aula de inglês dura uma hora. Isso foi o que a gente conseguiu pra atender a realidade até financeira do nosso público. Porque aqui, embora seja uma região, eh, de um poder aquisitivo **bom**, não é de um poder aquisitivo **excelente**, né? Então quando a gente começou com a proposta que ia pra uma proposta de mil, dava uns mil, quase mil e quatrocentos pra criança ficar todos os dias, todo mundo disse: Não, não dá pra mim. Mas pra eu custear um professor de inglês todo dia, que a minha proposta inicial era que ele ficasse duas horas, era impossível. Então a gente teve que se adequar à realidade, né, do, do, da proposta. Aí, no começo, a oficina só era no, duas vezes por semana; agora a gente já botou oficina três dias na semana pra que realmente o contato fique todo dia, né? Então a gente vem mexendo pra, eh, que fique de fato um, uma proposta bilíngue. Mas a gente teve que fazer algumas adaptações.

Mas as outras, você falou que tem capoeira, tem...

São dadas em inglês, em português,

Português...

São dadas em português, tá? Aí a gente tem, a gente incluiu esse semestre um momento na sexta-feira que também faz em inglês, que é o Play Time, são algumas brincadeiras que a gente faz em inglês e a aula de Iniciação Musical que é pros pequeninhos é dada em inglês. Os instrumentos a professora disse que não dava pra dar em inglês (risos). Aí os instrumentos são dados em português. Mas aí a Iniciação Musical também é feita em inglês. E aí, eh, por isso por isso a gente chama de um, de um espaço bilíngue, tá? Mas aí o Blocks foi realmente, aí é uma proposta nossa, foi a gente que criou. Por isso que eu não quis abrir (...), porque eu acho que... (falas simultâneas)

Foi criado a partir...porque eu achava que eram duas coisas que se associaram, mas não, foi uma necessidade a partir do, do (...)? OK...

Exatamente. E aí, por n motivos, além do que eu não ia criar um projeto todo desse pra franquia, né. Então, assim, eh...E, e é como eu disse, a (...) não tem metodologia pra dar aula de capoeira; a (...) não tem metodologia pra dar aula de balé, então não, não combinaria eu abrir um espaço (...). E aí nesse movimento surgiu o \_\_\_\_\_, que eu não sei se você conhece...

Também já ouvi falar, mas...Tá associado ao...?

A gente trabalha no \_\_\_\_\_. O desejo do \_\_\_\_\_

É lá em \_\_\_\_\_, né?

É. O desejo do \_\_\_\_\_ também era que fosse bilíngue, ela também queria o every day.

O que é o \_\_\_\_\_? Ele também é um espaço bem, de integral (falas simultâneas)

É tipo aqui, só que ela tem um foco um pouquinho diferente do da gente. Ela tem uma estrutura física excelente, diferente da gente, mas ela tem, ela chama de academia infantil. Então ela tem todas as atividades que você imaginar pra criança funcionando ao mesmo tempo. Aí você chega e você faz um combo, que ela chama de combo, inclusive: Ah, eu quero que meu filho participe disso, disso, disso, disso e disso. Entendeu? Então é um pouquinho diferente do da gente. A gente não, a gente tem poucas atividades

Vocês tão lá no...?

Mas a gente tá lá com o inglês.

Aí, qual, qual é

Lá, a proposta inicial dela é que fosse every day também, mas não teve uma boa aceitação dos pais. E aí a gente ficou com a oficina duas vezes por semana. Todo semestre ela faz: Vamo lançar a proposta do every day. A gente tenta, mas, de fato, é um programa caro. E aí o pai faz: Pôxa, nessa idade, duas vezes por semana tá bom, né?

(Outra coord.) E alguns vão dois dias na semana, três dias na semana, aí se fosse o every day o pai teria que levar pra outra escola todos os dias. Então a, tem toda essa questão de transporte também..

Aí a faixa etária de vocês aqui tá...

Aqui a gente recebe crianças de dois a doze anos

Mas aí, essas mais, todas essas podem participar de tudo, da capoeira, de tudo? De todas elas, né? Porque tu falastes que, vocês tão fazendo a preparação pro Cambridge, aí no caso só pra essas, assim, pra essas que saem da escola

Só os maiorzinhos. Isso

(Outra coord.) Só os que já estão a partir do 2º ano, que não tão introduzindo, que pode introduzir a leitura e a escrita

Aí a gente já faz a preparação pro teste. A gente vai aplicar esse ano, pela primeira vez, com o grupo do \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_\_. A gente tá na preparação pra aplicar com o grupo do \_\_\_\_\_ porque tem que ter um grupo mínimo pra poder aplicar. E aqui a gente tem uma criança que já vem, foi aluna da gente desde dois anos e tá com dez agora. Ela é...linda...fala tudo! Coisa mais gostosa do mundo! E aí a gente vai aplicar com ela também. Mas o restante daqui ainda...começando agora e a maioria, vieram alunos nossos, que foram de outras escolas, mas também vieram alunos que nunca fizeram inglês, né? E aí o que a gente percebe, a gente tem recebido muita criança com o seguinte perfil: Ah, eh, meu filho tá traumatizado com inglês. p E aí vem parar aqui, acho que procuram, eh, uma forma diferente

Novinhos?

Novinhos, 6, 7 anos (falas simultâneas outra coord.)

(Outra coord.) Pais querem colocar no curso

Já tá traumatizado

Já chega aqui: Eu odeio inglês.

(Outra coord.) Às vezes chegam até mais novos, tem uns de 6 anos, que começam, tão aprendendo a ler em português agora e o pai já colocou no inglês e ele se frustrou. É mais ou menos assim que acontece.

A gente tem recebido muita criança com esse perfil. E o que a gente tem notado é, o grande problema é que elas são apresentadas à língua através da leitura e da escrita numa fase que elas acabaram de se alfabetizar. Então elas dizem, mas é tudo diferente, mas é muito difícil. Por que é que é ao contrário? Por que é que não combina? Né? Aí elas querem ler o que está em inglês em português. E aí se torna realmente uma, muito difícil. E o que a gente tem feito é: Não, pega esse menino bota, ó, mãe, eu vou deixar ele seis meses na outra turminha, só pra ele não, não ler e escrever e aí a gente vê o quanto esse, essa espera da (...), em termos de alfabetização é positiva, né? Porque, de fato, depois que eles entendem, eles começam a compreender o idioma, eles já falam o idioma, eles partem pra escrita com muito mais tranquilidade. E depois que eles já conhecem o que é uma escrita também pelo, pela língua materna. Então eles começam a entender já que inglês é diferente, então vai escrever diferente.

Agora eu tô imaginando que vocês devem receber, assim, uma coisa muito heterogênea. Pra vocês conseguirem formar essas turmas, como é?

É... (risos)

(Outra coord.) É o mais difícil, é exatamente, porque a gente tenta, a (...) pede pra gente, (tu quer uma aguinha? Não obrigada); ela pede pra gente nivelar por idade; é isso que a (...) pede pra gente; a metodologia é assim, né? Só que é muito difícil a gente nivelar por idade porque senão a gente vai ficar com um aluno, com dois alunos, um aluno com três, um aluno com quatro, né? Então a gente tenta nivelar as crianças por maturidade, basicamente isso.

É, e o que a gente preza, a (...) preza, eu concordo muito também, e a gente tem visto na prática que aí de fato é, é verdade, é que não adianta nivelar as crianças por conhecimento na língua, não adianta. Não é porque ela sabe mais que eu vou colocar ela num nível diferenciado. A gente nivela as crianças por maturidade e pela faixa-etária mesmo. Tipo, se ela é uma criança, por exemplo, a gente tem um grupinho aqui de manhã, nas terças e quintas, que todos têm em torno de sete, oito, né, aquele (?). Todos têm em torno de sete, oito. Alguns foram alunos da gente a vida toda, outros chegaram agora, mas eles são um grupinho, já estudam na mesma escola, a maioria, estudam juntos. Eles se comunicam muito bem, então acaba que quem sabe mais ajuda aquela que não sabe, que sabe menos. Às vezes, a aula é 100% em inglês, então a professora não para, não traduz na aula, e aí eles mesmo dizem: Ela quis dizer isso. Ó, é pra tu fazer assim, e se resolvem, sabe, em relação a essa disparidade de conhecimento. E é muito mais positivo porque eles participam das mesmas atividades, eles se interessam pelos mesmos assuntos...Então é muito mais positivo essa, essa junção do que a gente quebrar a, a gente já fez a experiência com os alunos: Ah não, mas eles já sabem muito, vamos dividir, não, não é possível. E aí a gente...não funcionou. Porque a criança dizia: Não, mas eu quero tá lá com o outro grupo, por que eu tenho que ficar sozinha? Ela não conseguia entender que ela sabia mais. E aí a gente até tentava estimular de uma forma diferente, mas. Aí a gente fez: Ah, vamo; uma professora ficou doente, eu fiz...junta pra gente ver como é que faz, como é que fica. E aí...foi muito melhor; a criança fluiu muito melhor porque tava com o grupinho. Por mais que ela soubesse mais do que todo mundo, né... E aí a gente realmente hoje nivela de fato pela maturidade da criança. A não ser quando acontece um caso desse de, a criança chegou traumatizada, não quer ver letra de jeito nenhum; aí a gente faz uma experiência na outra turminha durante um tempo pra ela se acostumar com o inglês e aí retorna ela pra turma da idade dela, do grupo dela quando ela se sente mais confortável com a língua. Porque chegou umas aqui que eu fazia: Ô, meu Deus do céu, o que fizeram com essa criatura? (risos) Elas chegam com pavor a inglês. Pavor! Aí, inglês é muito difícil, é muito chato...

Qual é a tua impressão, assim, na minha pouca experiência que eu tive com criança dessa faixa etária em escola, que as vezes os pais já passam um pouco, de alguma coisa, porque, assim, às vezes o primeiro contato a gente já vê assim, bota a mão no ouvido, o primeiro contato, sabe? Aí pra mim, assim, já tem, tem toda uma questão do inglês, assim, tem pais que realmente ace, quer queira ou quer não falam alguma coisa e escutam alguma coisa ruim dos Estados Unidos, aí já fica achando que é ruim, essas questões que que...

(Outra coord.?) Culturais, né, que afetam...

A gente teve um pai esse ano lá no \_\_\_\_\_ que, meu Deus, eu...eu dizia: Eu não sei mais o que falar pra essa criatura, porque eu sou professor universitário, e é um absurdo, os países mais desenvolvidos não tra-, não utilizam dois idiomas. E eu...

(Outra coord.) Na cabeça dele...

Não sei aonde ele viu isso, mas...

Mas tava contra o programa?

Super contra. Ele matriculou a filha no \_\_\_\_\_, que é uma escola que tem o programa, o programa é obrigatório pra todo mundo...

(Outra coord.) Curricular, então é obrigatório.

Deixa eu te perguntar, esses dois, eles começam a aprender com que idade? No \_\_\_\_\_ e no... \_\_\_\_\_? No curricular...

No \_\_\_\_\_, no Portal Infantil a gente abre a turminha, mas a gente, aparece desde o Ninho, que é, seria uma, andando, né, já entrou. E...mas o, o \_\_\_\_\_ a gente oferece desde o Infantil I, que são crianças de dois anos.

Certo...aí ele matriculou...

Só que o material eles têm que comprar à gente. Eles não compram o material na escola. Então ele tava resistente a comprar o material; ele não queria comprar o material da filha dele e a filha dele fazia o every day, porque ela ficava todo dia no Integral (risos). Então ela era, ela além de fazer dois dias por semana no currículo da escola, ela ficava todo dia no integral. Aí ele tava revoltadíssimo porque ele tinha que pagar uma taxa de material que era cara. Mas é a taxa de material. Mas aí ele, não tinha jeito, ele veio me dizer que não acreditava, que não funcionava, que não aquilo, que não aquilo, que não aquilo outro...Porque os Estados Unidos é isso, porque os Estados Unidos é aquilo. Eu dizia: Meu senhor, não importa o que os Estados Unidos é ou deixa de ser. A gente tá trazendo uma proposta da sua filha ter acesso a um idioma que é falado no mundo inteiro, não é falado só nos Estados Unidos...ou... O inglês abre portas. Meu irmão foi fazer intercâmbio em Taiwan e disse: Ai, eu nunca aprendi tanto inglês na minha vida. Então, assim, é uma, uma língua que abre portas. Mas não tinha jeito dele entender. E aí acabou que a diretora da escola ligou pra ele e disse: Veja só, faz parte da minha escola, você já matriculou, você já sabia. Se você quiser tirar...porque... E eu achei o máximo a postura dela, assim, né? Porque, de fato é, não vai só porque você acha que, você não quer, acha mil coisas, completamente contra o que todo um movimento vem trazer... E aí ele, ele continuou com a filha. A gente fez um evento em outra escola, num espaço que tá abrindo em Boa Viagem. A gente fez uma comemoração de um 4 de julho, pra divulgar a parceria e tal. Primeira pessoa a chegar foi ele...(risos)

Eu olhei assim, eu disse, \_\_\_\_\_...

(Outra coord.) No 4 de julho...

Todo mundo com bandeirinha na cara, eu disse, por favor, \_\_\_\_\_, atenda porque eu não tenho condições de conversar com essa pessoa. E aí \_\_\_\_\_ foi lá atender ele porque eu disse: Não, comigo não dá não. Depois ligou querendo matricular a menina lá. Eu disse: A pessoa é surtada; tem problemas. Mas infelizmente...

Agora, fora essas duas, o Portal e \_\_\_\_\_, o Querubim, não é, e o \_\_\_\_\_, porque eu tinha feito, eu, eu acho que no próprio site de vocês...

Tem as escolas...

Eu procurei e uma lista...não sei se está atualizada...Tinha umas dez escolas, eu acho na época...

Tem um pouquinho mais, eu acho, porque eu não atualizei ainda porque teve umas novidades... Mas eu posso te dizer todas...

(falas)

Tem o Criativa, tem o Blocks, que é esse espaço que a gente tá, o Pingo de Gente...No Criativa, a gente vem fazendo, tentando mon eh, fazer uma imersão bilíngue. O que é que a gente vem fazendo? A gente tem a oficina duas vezes por semana; a gente sempre teve, já há oito anos a gente tá no Criativa, aí aos dois, dois anos atrás incluiu no currículo. Então além da oficina duas vezes por semana no integral, mas é opcional.

Esse é o Pingo de Gente ou o Criativa?

O Criativa. Aí a gente tem no curricular duas vezes por semana. E aí esse ano a gente lançou a proposta três vezes por semana pra que a criança ficasse com contato diário, tá?

Nas oficinas e três pela manhã?

Três, isso, três da oficina e dois pela manhã...E aí, mas como a gente já tinha a oficina de dois, a gente deu o terceiro dia como opcional e aí só umas três ou quatro crianças aderiram a uma proposta da diária. Mas a ideia do Criativa é a gente ir mudando aos pouquinhos até ficar o integral todo, fazer o inglês...?

Isso é mais ou menos uma inserção, eh...lenta ou, sei lá, gradativa do programa bilíngue...

Exatamente

A proposta é essa, né?

A proposta é essa. O Pingo de Gente a gente trabalha com uma oficina pequeninha duas vezes por semana, trinta minutos, até porque é uma escola de poder aquisitivo mais baixo.

Mas tá no curricular, não?

É no Integral, faz parte do Integral.

No Integral, não tá no currículo.

\_\_\_\_\_, como eu te falei, faz parte do currículo. Todo ano a gente tenta o programa bilíngue...

Dois dias por semana?

Duas vezes por semana.

O \_\_\_\_\_, duas vezes por semana dentro do currículo, mas a gente já vem há um ano negociando uma proposta bilíngue, porque essa escola eu acredito que tem um potencial até, de poder aquisitivo. Mas é uma escola que, eu não sei se você conhece a professora \_\_\_\_\_, do TI

Conheço o espaço, mas eu não conheço...

Pronto, é uma esco, a professora Betânia é referência aqui em ensino de, da língua portuguesa, né? E aí...

E aí, já vai ter um pouco de... resistência?

Embora que ela, ela entende a necessidade, ela gosta da proposta, tanto que, assim, eu fui, fui funcionária do Colégio \_\_\_\_\_ antes da (...) e, aí depois com a (...), a gente entrou com a (...) lá. Ela gosta, até porque a gente não alfabetiza simultaneamente, mas ela, ela ainda fica um pouco resistente de já que é uma referência dela, né? A língua portuguesa. Ela fica um pouco preocupada com isso. Mas a gente vem todo ano na paquera pra ver o que a gente consegue.

O All for Kids que é como eu te falei, também todo ano a gente tenta, mas aí os pais não aderem muito. Olinda, que é o Querubim. O Cantiga de Ninar é uma escola pequeninha, próxima do Querubim. E aí lá a gente trabalha três vezes na semana, trinta minutos só.

Isso é no curricular ou tipo oficina?

Com...oficina. E aí, Boa Viagem, a gente tem o \_\_\_\_\_ 1, \_\_\_\_\_ 2, como, que eu já te falei. Tem o Espaço Criança que ano retrasado, foi? (perguntando à outra coord.?) Espaço?

(Outra coord.) Ano Passado

O Espaço tinha no currículo e tinha o programa Every day como oficina. A gente tinha uns oito alunos, mais ou menos. E aí, ela, quando foi no final do ano, uma outra empresa fez uma proposta pela metade do preço. Ela quis. Eu disse: Bom, pela metade do preço, eu não pago o professor, então (risos)... fique à vontade. Ela foi, fez essa experiência com o Espaço, com a outra empresa, e com três meses ligou pra mim: Pelo amor de Deus, volte. Não tô gostando, eh, a proposta não é adequada pra criança. Eles, ela disse que até as setinhas que vinham no material eram muito pequeninhas, impossíveis de uma criança, de fato, ver. A criança tem um desenvolvimento ocular ainda, tudo... E aí ela tirou e a gente voltou pra escola agora em agosto, mas aí voltou só dentro do currículo, porque, na verdade a gente tá apagando um incêndio.

Dentro do currículo, são, no caso, duas vezes, né?

Duas vezes por semana, trinta minutos.

Mas é escola ou é um espaço...?

É uma escola... Escola Espaço Criança. UPI é uma escola também de um poder aquisitivo relativamente baixo. Ela fica bem próxima do \_\_\_\_\_. Quando a gente abriu a franquia, a gente entrou lá com a proposta de oficina. E aí ela teve um problema na escola, perdeu vários alunos e aí acabou que a turminha não conseguiu dar continuidade. Aí a gente saiu da escola porque não tinha turma. E aí quando foi, eh, ano passado, a filha dela tá assumindo a escola, aí disse: Ah, não, eu queria dar uma repaginada, queria trazer uma proposta bilíngue... Só que aí a gente teve que fazer uma coisa que adequasse ao poder aquisitivo da escola. Então, o que foi que a gente fez? Lá tem duas vezes por semana no curricular, trinta minutos, e tem três vezes por semana, no integral, trinta minutos também. A gente fez uma proposta bem enxuta, pra que, a gente preza por esse contato diário.

O que a gente tem visto, e a gente tá até terminando uma pesquisa, acredito que esse, daqui a uns dois meses a gente termina...

(Outra coord.) Se Deus quiser...

Da diferença das crianças, porque a gente teve essa experiência no \_\_\_\_\_, né? Da diferença das crianças que faziam o inglês todo dia desde pequena e as que sempre fizeram só dois dias por semana e aquelas que nunca fizeram inglês e começaram agora. Porque a gente vem fazendo um...simulados...umas avaliações com elas e a gente vem, tem visto como é discrepante a diferença, de quem tinha o contato diário só pelo fato de ter sido diário

(Outra coord.) Como eles tão no Fundamental, aí eles começam a ser cobrados...nota...porque aí é o MEC, tem toda essa parte, e aí, eh, eu acho do 3º, 4º ano que eles vão começar a receber uma nota por isso, mas a escola já pediu pra gente começar desde o 1º ano fazer essas provas. E aí foi aí que a gente começou a ver...A gente já imaginava isso até porque a gente nota a desenvoltura deles dentro de sala de aula...

Mas a gente não tinha uma prova física

(Outra coord.) ? Uma comprovação. Aí a gente fez no começo do ano e foi, assim, surpreendente...a prova.

Vocês já publicaram alguma coisa, não, dessas pesquisas de vocês?

Não...

...tem que me dar a referencia

(Risos) Não, ainda, não. Essa a gente tá terminando. A gente fez todo a parte com as crianças e agora a gente quer mandar um questionário pra casa pra avaliar como foi pra de fato ter um dado, de tipo: Como foi o desenvolvimento dessa criança em inglês? Você estimulou em casa? Não estimulou? Eh...pra gente ver qual era o contato de cada criança com a língua. E, atrave, mostrar o resultado disso através dos testes que a gente tem feito nas quatro habilidades: speaking, reading, writing, listening

A partir do 2º Ano?

A partir do 2º Ano, nas quatro habilidades. Então, assim, a gente quer ter um parâmetro de como esse contato diário, que a gente vem vendo na prática que o simples fato de ser diário traz um diferencial muito grande. Uma coisa simples que a gente, foi o que chamou a atenção da gente, a gente notou de cara. A gente pegou um teste de listening, de Cambridge, que era bem britânico. É um game que tem online. Você entra no site de Cambridge e tem. E aí a gente resolveu aplicar com os meninos pra ver como é que eles se saíam com esse áudio. E é bem britânico, assim. Eu, quando, como meu inglês não é britânico, aí a primeira vez que eu ouvi, tinha umas coisas que eu fazia: Peraí... (risos) É bem, bem britânico mesmo. E aí as crianças, as únicas crianças que não pediram a repetição de áudio, que simplesmente ouviram e fizeram, foram aquelas que tinham tido inglês diário e todos os professores delas tiveram sotaque americano

(Outra coord.) Tem um sotaque abasileirado, né? Porque...assim, fulaninho tem um sotaque bem britânico, fulaninha, tem isso, se você pegar todo mundo que já tá no Brasil há sei lá quanto tempo e morou em qualquer parte do mundo e falou inglês, ele fala abasileirado e pronto...

Mas...assim...era bem mais americano, (falas simultâneas) a influência era bem mais americana do que britânica...

3ª pessoa – fala muito rápido, fazendo contração, aquelas regrinhas de flexibilidade da pronúncia...que o britânico não tem...

E a gente notou que eles simplesmente fizeram, e a gente fez: Opa! Tá vendo como...

(Outra coord.) E uma palavra até simples, teve na prova de listening que a gente fez ele falava a cor black, pra eles escreverem black, depois eles, ele soletrava a palavra black, saía pack, back, e não saía black. A maioria das pessoas que realmente escreveram black foram as crianças que tavam com a gente, ou desde dois anos, há

muitos anos, desde o \_\_\_\_\_ 1, ou aquelas crianças que realmente faziam, que tinham contato diário com inglês. Ou então os geniosinhos que a gente sabe que a gente tem, né?

Tem uns que são especiais. Mas, assim, foi, foi muito legal ver isso de, de como eles... E todos começaram na escrita na mesma fase, então não foi o estímulo da escrita, porque a gente não estimulou a escrita (falas simultâneas)

Aí a Bambolê também?

O Bambolé é um espaço, assim como Blocks, assim como All for Kids, que é, tá abrindo agora, tá formando as primeiras turminhas. Eles têm um desejo enorme também de ter o programa Everyday, mas, é aquela coisa, pro pai levar pra outro lugar todo dia é mais confuso e é um espaço que vem se estruturando ainda, em termos de proposta, de tudo, então eu acredito que pra esse ano a gente só vai funcionar as oficinas duas vezes por semana mesmo

Aí não...no caso é um espaço, não tem...

É um espaço, não é escola...

Vocês têm quantos professores na equipe?

Dezessete (risos)

(Outra coord.) É porque quando a gente vai raciocinar, se não tem uma coisa aqui, que é um guia...

Ali é a grade de horário de todo mundo (risos)

(Outra coord.) Mas aquela grade ali já mudou umas trinta vezes

Agora deixa eu fazer uma pergunta, porque eu vou, assim, vou ter que refazer meus critérios pra poder... Porque, assim, a gente faz o primeiro, primeiro a gente quer...quando eu reprojetei tudo e fiz o meu novo projeto, aí, que eram só, que eu tinha só achado vocês e o F2, com uma proposta, assim, com algumas convergências e divergências, né, mas eu ia trabalhar, aí eu fiz uns critérios, que não tão mais, eu não tô conseguindo, eu vou ter que refazer. E aí depende de quantidade de escola, de carga-horária, de professores e tudo isso. Mas uma coisa que eu vi dos dois e que eu vi, eh...que eu tenho tentado descobrir a razão, essas escolas maiores... que

Que não tem

Que não tem. Aí você mencionou algumas, até...

É o seguinte...

Como é que funciona?

Já fui chamada no \_\_\_\_\_, já fui chamada no \_\_\_\_\_. Quando a gente entrou eu liguei pra todas as escolas do Recife e eu tive respostas do \_\_\_\_\_, por exemplo, há oito anos atrás: Não passe nem da calçada. Foi a re, a, o feedback que eu tive. Me apresentei como franqueada da (...), queria apresentar a proposta de trabalho: Não passe nem da calçada, que aqui ninguém trabalha com isso não. Eh, no..., teve outras escolas que faziam: Aqui só tem menino – teve uma escola aqui que a gente não tá lá até hoje, mas que tem muitos alunos de lá aqui que fez: Ah não, mas aqui só tem menino muito pequeno, não é menino pra participar desse seu negócio não. Então a primeira barreira que a gente teve foi, de fato, eh, acesso. E aí essas escolas muito grandes, por exemplo, o \_\_\_\_\_ é uma escola que já procurou a (...), mas aqui a gente não acha o dono: Com quem eu falo? Com quem eu resolvo? Porque são escolas de congregação. Então, assim, é uma coisa bem complicada de você adentrar. Tanto o \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_ é uma escola, aí eu digo, porque eu estudei no \_\_\_\_\_ é escola Marista. E aí eu fazia parte do grupo jovem e tudo e pra você decidir se esse copo vem pra cá é um inferno. Então, mas a gente já tentou, até pra conhecer as pessoas...

Já foi lá? O \_\_\_\_\_, eu não fui ainda lá, mas eu não consegui descobrir o que está acontecendo, qual é o movimento que tá acontecendo

Eh, e aí...

Eu acho que eles ainda tão com aula, só curricular, não tem nenhum pro...

Não sei se eles já, nem curricular, infantil acho que não...

É, eu não consegui descobrir o \_\_\_\_\_, eu não fui lá, mas

Infantil acho que eles não têm, acho que eles têm o obrigatório mesmo, o Fundamental I, mas Educação Infantil acredito que não... Mas eles, a gente não acha o dono: Quem resolve? Às vezes até a gente consegue, porque eles acham logo que é editora e aí não dão muito valor, entendesse? Eh...outra escola que eu já tentei muito, Eminente, que era Exponente, Expoente, enfim, tentei muito, mas você achar com quem falar... Não, eles não são muito abertos, entendesse? O Fazer Crescer, eu já estive no Fazer Crescer, eles na época disseram que tavam montando uma proposta e aí, depois, não consigo mais. Você liga: Ah, não...por e-mail... Você não... \_\_\_\_\_, meu Deus do céu, eu uma vez ela, \_\_\_\_\_, teve na FAFIRE, eu disse: Eu vou, só pra saber que é essa mulher, porque faz oito anos que eu ligo (risos) e eu não consigo saber, ouvir a voz dela no telefone. Então são escolas que são mais difíceis realmente, da gente achar o gestor que toma decisão. E aí como, e eu acredito que o F2 tenha essa dificuldade também, a gente trabalha com a faixa-etária só dos pequenininhos, não é foco das escolas. Eles investem em quem vai dar nome. Educação Infantil não dá nome a uma escola grande, né? Então além dos investimentos serem reduzidos, a gente também não dá continuidade até os grandes. Uma das coisas que complicou a gente no \_\_\_\_\_ foi isso. A gente não tinha, a gente atendia Educação Infantil e Fundamental I. E o Fundamental II? Ensino Médio ela tem High School mas e o Fundamental II, né? Tanto que ela adotou, o que ela fez foi, eles ficaram com a Pearson, eles adotaram uma editora, eles têm uma coordenação de inglês, e aí eles tão preparando um programa bilíngue. Não sei em que formatos, em que termos.

Eh, poderia, vocês duas poderiam falar da formação de vocês, só pra eu registrar também?

Claro, eh, eu sou pedagoga, faço hoje a pós em neuropedagogia. Eu comecei fazendo direito, mas me apaixonei por educação bilíngue e aí...demandei? pro outro lado. E aí hoje meu foco de estudo é sobre isso, educação bilíngue, como é que isso funciona dentro do cérebro, como é que a criança realmente responde a esses estímulos e isso sou eu...

Eu tenho um currículo/perfil ? bem diferente. Eu sou fisioterapeuta, eu sou formada em fisioterapia e... mas me apaixonei... trabalho na (...) há quatro anos e meio, fui teacher por 4 anos, e aí por isso eu me apaixonei e vim trabalhar realmente na coordenação e na ajuda de projetos e hoje eu faço neuropedagogia, junto com Mima, pra gente entender mais ou menos como o cérebro realmente funciona dentro, né, desse estímulo. Como a gente pode ajudar essa criança a ser, talvez, um adulto mais organizado, mais planejado, né? Fora, além do, de falar inglês, de ter fluência, né, tudo que a língua inglesa pode proporcionar

É porque a gente começou a ver, em várias pesquisas, que a educação bilíngue não tá só no aprendizado e do ensino da língua, né, existem outros benefícios aí que, porque muda o funcionamento do cérebro. E aí a gente começou a investigar sobre isso, né? O que é que muda? O que é que favorece, o que não favorece...E aí a gente vem nesse movimento de, de pesquisa

E a, e a formação dos professores? É mista, assim...

Muito...(risos?)

Eu pergunto porque, assim, pras escolas, teoricamente até um, sei lá quantos anos, passado recente, eu sou formada em Letras, teoricamente, eu não ensinaria Educação Infantil

Eh...

Era do 5º ano, quer dizer, antiga 5ª série, né,

A partir do 5º ano (falas simultâneas)

Eh..que agora é, toda vez eu confundo então, assim,

Polivalente, que vai até... (falas simultâneas)

Mas agora, assim, primeiro que não existe uma coisa tão amarrada, mas, assim, eu mesma dei aula na Educação Infantil, fiz essa experiência, só que eu constatei que é difícil pra quem é formado em Letras, se não impossível (risos)

(Outra coord.) É porque o pedagogo, ele é polivalente, né? Ele aprende tudo...

3ª pessoa – E o foco da gente é Educação Infantil

Mas sabe o que é, eu digo, a gente tem, hoje só tem uma de Letras, né? Não, Tainá é Letras também

(Falas simultâneas – nomes professores...)

(Outra coord.) E uma que estuda Letras

Tem muitos peda, de pedagogia, pedagogos, ou fazendo pedagogia?

Tem dois pedagogos, três

(Outra coord.) Não, dois psicólogos e uma...psicopedagoga a gente não tem nenhuma

Ah, pedagoga tem Tamires, Cecília (falas simultâneas). Tamires e Cecília...

(Outra coord.) Vivian que tá em formação... Aí a gente tem dois psicólogos em uma em formação de psicologia. O resto... Mas, assim, essas são as que mais aparecem pra gente; e a área de psicologia, de psicologia e de direito frustrados (risos)...Eh, tem uns de direito frustrados aí

Mas aí eles fazem algum tipo de treinamento ou, eles vêm já, eles comprovam?

3ª pessoa - Fazem uma entrevista...

Eles fazem a seleção primeiramente com Teacher \_\_\_\_\_ e aí depois a gente faz um treinamento e aí eu trago um pouquinho da visão pedagógica mesmo, do desenvolvimento infantil, como é essa criança, porque o que a gente vê com o pessoal de Letras

(Outra coord.) Iago é de Letras também

Iago é de Letras... É que eles vêm muito travados, assim, pra criança, e pra criança a gente tem que ser um pouquinho mais, mais maluquinho

Eu trabalhei com criança quando eu dava aula na \_\_\_\_\_, mas no início da minha carreira...mas não tem nada a ver, primeiro as crianças dos anos 90 não são as crianças de hoje, são muito diferentes. Vocês são bem novinhas, né, mas eu dei aula nos anos 90 pras crianças e turmas em escola também não, não tem, são muito diferentes. Então pra mim foi um desafio muito grande; achei difícil, pra quem tem essa formação que eu tive, entendeu?

Mas é, a gente percebe que o pessoal de Letras vem um pouquinho mais engessado e aí quer que a criança...dá aula e todo mundo responde, aquela coisa bem bonitinha e não é bem assim que a banda toca. A metodologia da (...) ela é muito legal porque ela é muito específica pra criança. Então a gente tem um material, tem uma rotina de aula que é bem preparada pra o público, né, então isso já é 50 % do caminho andado. Aí eu digo muito, se vocês fizerem o que tá escrito no planning já vai ser bom, mas pode se tornar extraordinário

Tem aquela coisa da empatia mesmo

Tem que ter um feeling e aí cada dia mais a gente tem crianças com realidades complicadas, então isso repercute na sala, principalmente na escola que é um ambiente quase que familiar, né? Então tem que lidar com essas coisas e tem que ter jogo de cintura. Então o que a gente faz é tentar dar um suporte pedagógico no treinamento, depois eles fazem o treinamento, de fato, da metodologia para aprender o passo a passo da metodologia e aí a gente faz um acompanhamento de, de supervisão bem rigoroso, digamos assim. A gente tá sempre junto, sempre avaliando a postura do professor com o aluno, o, a interação desses alunos na turma, se a turma tá funcionando, se a turma não tá, como é que a coisa – e aí a gente tá sempre junto, porque embora a gente esteja em vários lugares ao mesmo tempo, né, isso dificulta um pouquinho nosso trabalho porque não é aquela coisa de, ah, eu abro a porta: Coordenador, vem cá, resolve

Mas existem coordenadores de inglês nas escolas que cês tão, não? São vocês que...essa parte é com vocês, né?

Não, é a gente que faz a parte de coordenação de inglês.

Eu pergunto da formação porque, assim, certamente eu vou abordar, como, eu tava dizendo pra ele, minha área, meu núcleo é formação de professores e prática pedagógica, então, assim, sempre o foco é a formação. E, assim, não existe uma formação, eh, nem na Pedagogia nem em Letras, específica pra formar um professor de língua estrangeira pra Educação Infantil. Enquanto isso, pelo menos as escolas particulares é uma, cresceu a tal ponto que, a maioria das escolas tá oferecendo sem existir um profissional preparado pra isso, assim,

Nenhum profissional...

3ª pessoa - ...costuma fazer é, no curso de Pedagogia, por exemplo, o professor tá sendo formado pra ser polivalente até o Ensino Fundamental séries iniciais, mas ele não vê nada em relação a língua estrangeira, mesmo assim ele é a figura que assume essa realidade na maioria das escolas quando ele vai trabalhar com criança

É, eu acho que, que eu saiba não existe nenhuma eletiva

3ª pessoa – Pois é, não...

Porque, assim, o professor de Letras pode, de repente, conseguir cursar um disciplina de Educação Infantil, na maioria faculdades, universidades, ele consegue fazer isso como eletiva, eu acho que esse movimento pode começar a acontecer agora, mas até recentemente não acontecia, dele sair, porque já tem aquelas disciplinas, já é complicado, mas, assim, é preo, acho preocupante, assim, é um movimento crescente, mas, assim, a formação não tá acompanhando

Eu digo mais, não é só de falta de profissional da linha de frente, vamo dizer assim, de professores, mas de pessoas capacitadas pra montar isso, né? A gente vê surgindo diversas ideias de escolas bilíngues, coisas que funcionam, coisas que não funcionam, coisas que a gente não sabe até que ponto ajuda. Não vou falar qual mas tem algumas escolas aqui que eu digo de verdade: Não acredito na proposta bilíngue que está sendo implantada, né, então, assim, e não sou nenhum expert no assunto, estudo muito sobre o assunto, mas não existe um, não tenho uma pós sobre educação bilíngue, por exemplo... Tem, São Paulo tem uma

São Paulo, você tem, assim, a maior parte das escolas do país tão lá, né, pelo menos

E, assim, tem a, muitas escolas bilíngues...com 40 anos, 50 anos de escola, então é um movimento bem diferente do que a gente vê aqui. Aqui quando eu fiz meu TCC sobre introdução ao segundo idioma, a professora olhou pra minha cara assim: Você vai ter que escrever muito pra me convencer disso, viu?

Tá disponível esse TCC em algum lugar?

Tá...

Assim, eu queria... Vocês conhecem alguma pesquisa sobre educação bilíngue na nossa região, assim, Recife, Pernambuco...conhecem alguma?

Não

Porque eu já pesquisei em todos...

Natal tem muita coisa...

Eu vou trabalhar com Recife, abrangendo um pouco mais a região metropolitana, porque não tem quase nada em Recife, né? Vou abranger um pouco mais, não vou trabalhar com Pernambuco, porque tem interior, tem muito lugar que eu não vou conseguir chegar, né, mas

(Outra coord.) É porque, assim, eu não...eu não estudo diretamente o que você estuda, mas eu vejo mais, eu estudo mais a parte neurológica e o bilinguismo, a influência do bilinguismo. Então eu achei um artigo sobre bilinguismo, né, e no Brasil, um, um projeto que Elen Bielenstok. Ela fez no Canadá e aí eu achei uma, juntando, só que ninguém tinha feito aqui no Brasil ainda, aí esse artigo fez e comparou crianças, crianças não, adultos canadenses com adultos brasileiros. Então acho que o mais perto disso aí o que eu tenho é isso

Aqui, de fato, não tem

Não, eu tô perguntando porque a gente nunca pode refazer o que já foi feito, então, assim, a gente tem que fazer sempre esse trabalho; eu fiz o meu mapeamento, vi que existem algumas poucas produções, na área de Análise de Discurso já tem, mas Sul, né? Rio Grande do Sul, São Paulo, alguns trabalhos sobre esse discurso do bilinguismo, já existem alguns, poucos, mas, assim, na região da gente, Nordeste, principalmente Pernambuco, não achei nada, mas eu, como vocês tão perguntando também poderiam ter alguma novidade que eu não tava sabendo

Não, eu sei que tem muita coisa sendo pesquisada, não nesse enfoque de análise de discurso, mas em termos de cérebro em Natal, porque em Natal tem o Instituto do Cérebro, na Federal de Natal, na UFRN, e aí eles já têm um movimento muito mais elaborado do que o que a gente tem aqui em Recife, mas MUITO mais. Eh, e aí você consegue achar algumas pesquisas sobre educação bilíngue em Natal, algumas coisas, né?

Porque tem muita coisa de educação bilíngue pra surdos, quando eu vou fazer aparece muita coisa, mas eu não vou, obviamente nada disso...

Não mas aí, quando eu falo, é de segundo idioma mesmo (falas simultâneas). Eu acho que seria o mais próximo da gente

(Outra coord.) Em relação a professor, né, eh, o que eu, eu, assim, eu vejo muito de fora, porque eu não sou pedagoga (trecho incompreensível) pedagogo é o que eu vejo, é, talvez a falta da competência dos professores de lidar com a criança, ele pode ser

Mais do que questão linguística

Mais que a questão linguística. Eu acho que a gente tem vários professores que têm inglês lindos, perfeitos, mas quanto você bota dentro de sala de aula são pessoas mortas; são pessoas que não sabem lidar com a criança. Eu acho que o problema maior aí é esse, porque eu acho que lidar com criança é realmente um dom...

3ª pessoa – Isso é uma coisa realmente interessante na formação da (...), é que \_\_\_\_\_ foi modesta, mas a gente, quando tá fazendo a formação, os professores, tanto os antigos como os novos, eles veem fases do desenvolvimento infantil, teoria das múltiplas inteligências, aí \_\_\_\_\_ adentra o bilinguismo, eles veem muita coisa

É porque realmente, eles chegam...aí, assim, acha que trabalhar com crianças vai ser mais fácil; tem muito professor que chega com essa cabeça

3ª pessoa - ...sem saber de teoria nenhuma, é só dar aula

Teve um professor que chegou aqui que: Ah, porque ele era o máximo onde ele trabalhava, ele era o cara da, do outro curso, ele era o bam bam bam, ele era ...Quando chegou pra trabalhar, e a gente ainda pegou uma turminha, fez: Ah, ele não é bom? Vamo dar a turminha punk. Meu Deus, foi um caos em sala porque, primeiro que ele achava que ele podia chegar lá e fazer qualquer coisa... E eu dizia a ele: Rapaz, eu sei disso também. Se ele me mandar dar uma aula agora, eu entro e dou e vai ser boa, mas não dá pra ser assim todo dia; não dá pra ser improvisado todo dia...

(Outra coord) Porque um coisa é, o pai vai falar, meu filho chegou hoje dizendo yellow... mas hoje tá lindo falar yellow, mas daqui a um ano, dois anos, se o menino continuar falando só yellow, o pai vai fazer: Epa! Como assim? O que é que tá faltando aí?

Aí, assim, acha que vai ser fácil; acha, são muitas coisas pra você administrar numa sala de Educação Infantil, né? Desdo lado afetivo ao desenvolvimento da criança, o que é que ela pode, o que é que ela não pode, até onde a gente vai, até onde não vai, o que é responsabilidade nossa, o que é responsabilidade escola, o que é responsabilidade da família. Isso é uma questão que é complicada não só pro professor de inglês, né, isso é uma questão que é complicada na Educação Infantil como um todo. E com, o que de fato é a escola da Educação Infantil; como, de fato, as pessoas devem se comportar? Porque a gente tinha, antigamente é, tem que fazer, faz; não faz, vai embora, né, numa linha bem tradicional. Hoje a gente tem que abraçar todas as causas do, da criança, como a gente tem, por exemplo, no \_\_\_\_\_, crianças autistas que fazem inglês. Porque é obrigatório pra todo mundo. E a gente teve um aluno que a primeira palavra dele foi dog. William. E todo mundo disse: Como assim? (risos) Como? Por mais...

A primeira palavra...

A primeira palavra que ele falou (falas simultâneas). Ele é autista. E a primeira palavra que ele falou na vida dele foi dog. Ficou todo mundo, assim: Oi? (risos) Todo mundo estimulando de todas as formas e a primeira palavra...

Nem papai, nem mamãe?

(Outra coord.) E o mais lindo é as professoras, né, com essas crianças especiais, tipo...tinha uma down lá no \_\_\_\_\_ também, primeiro, era Infantil I, quando ela chegou no Infantil II Fabi, que é a nossa teacher, veio relatar que ela...falou. Ela não falava, ela tava lá sentada, conhece down, né...no Infantil II ela falou uma palavra. Então a professora chega assim: Ela falou! Então eu digo, fiz alguma coisa... Isso aí que é a magia

Então isso é que é o mais complicado, profissionais pra lidarem com isso tudo e aí eu te digo, de fato, não sei se isso é só um problema do professor de inglês, tá? O professor do, o pedagogo ele tá um pouquinho perdido também...

Mas é obrigatório estudar Educação Infantil na Pedagogia, é, né?

3ª pessoa – É o nosso foco (falas simultâneas) E o foco da gente

Educação Infantil e anos iniciais, né? Até o quarto ano.

Mas você tem que...tem aquela opção; eu não sei se ainda tá, né? Gestão...é depois, né? Primeiro...

Não, hoje você não faz mais opção. Você faz tudo (falas simultâneas), depois se você quiser fazer uma pós focada, você faz

3ª pessoa - Educação Infantil, séries iniciais e finais e EJA. E aí coordenação, gestão...

Então eu, de fato, não acho que é um problema só do profissional de de educação, mas, de fato, o professor de inglês, voltando pro foco da gente, ele fica um pouquinho mais perdido porque quem vem da base de pedagogia já vivenciou, já discutiu isso de alguma forma, né? Compreende um pouquinho do desenvolvimento infantil, que

existem fases, que não é tudo que a criança vai absorver, que né tudo que a gente pode dar, é até a fala, como é a fala com essa criança? Não dá pra ser

É porque, quando a gente faz Letras, eu pelo menos tinha esse pensamento, acho que muita gente tem: Por que eu não posso trabalhar com Educação Infantil? Eu pensava muito assim antes. E quando eu tive a experiência eu disse: Agora eu entendi por que eu não tô preparada. Porque é totalmente diferente, é outro mundo, assim, exige uma preparação específica

É...

Não linguística, porque a linguística você tem, né?

E aí é como eu te disse, que não é muito valorizada, entendeu? Não só pelo profissional do de inglês, mas o próprio profissional de pedagogia, ele também sente falta, às vezes, de uma ..?.. maior

(Outra coord.) Eu não sei como é o curso, mas talvez a prática, entendeu, eu acho que... eu não, eu nunca fui, eu não fui coordenadora desde que eu entrei na (...). Eu aprendi a pedagogia, né, que, a prática da pedagogia com o tempo, dentro de sala de aula...

Até porque o curso de Letras é um curso muito teórico até hoje, quer dizer, sem querer fazer a bipartição teoria-prática, mas quer queira ou quer não, é muito mais estudar sobre, mesmo tendo as disciplinas em pedagogia, mas é muito mais estudar sobre, muito mais, infelizmente. Estudar sobre nunca é você tá em campo, e nunca estudar sobre Educação Infantil, não entra por enquanto, apesar de tá já em foco, tão em foco. Eu quero trazer isso pro meu trabalho, essa necessidade que existe dessa formação

3ª pessoa – Você trabalha com formação de professores, na TV escola? Eu não lembro muito se foi de agosto ou do mês anterior, eu tava lendo, e aí tinha uma discussão lá falando que tem-se percebido no Brasil, na área de Pedagogia, que muitos profissionais têm reclamado quando vão pra campo se formam pra trabalhar, que tá se percebendo que ainda tem um déficit na parte teórico-prática. O curso ainda é muito teórico, os alunos demoram muito a ir pra prática e quando eles vão se decepcionam muito porque eles imagina um mundo lindo e perfeito (falas simultâneas)... e quando eles chegam lá veem que a realidade é muito complicada, sobretudo porque o sistema de educação da gente ainda é muito falho; tem muita coisa que precisa melhorar, avançou muito, mas tem muita coisa que precisa melhorar; e é isso que tu tá trazendo; uma discussão que também existe na Pedagogia. Estão se preocupando com essa coisa da Teoria-prática desde o começo do curso. Se espera muito pra ir pra parte prática, pro estágio...

Mas já mexeram muito...em Pedagogia já mexeram muito

3ª pessoa – Já mexeram muito

Tem um, tem as, pelo menos na Federal, eu esqueci o, a nomenclatura, mas desde o início eles tão colocando umas disciplinas que são essa intenção da prática desde o início. Mas mesmo assim, parece que tem uma coisa forte que, é o olhar sobre, muitas vezes é o pensar sobre... é complicado, assim, a gente...

(Outra coord.) Quando os professores chegam aqui pra fazer entrevista, aí eu faço por que você quer ensinar inglês pra criança? Aí ele faz: Ah, porque eu acho mais fácil. (risos; fala simultâneas / 3ª pessoa – Ou então: Porque eu adoro criança.). Aí eu olho assim, eu faço... mais fácil. Mas você acha mais fácil por quê, né? Ah, porque elas são ca... Aí você nota daquela pessoa nunca deu aula pra criança nem em Português. Porque numa hora que você diz que é mais fácil dar aula pra criança, você não tem noção do

Assim, se for só uma criança, de repente

Uma

Duas

(Falas simultâneas)

(Outra coord.) Às vezes uma criança vale por três

Eh, e aí, eh, o professor quer que aconteça porque com os mais velhos, querendo ou não, por mais que seja desafiador, não deixa de ser, a educação é desafiadora em qualquer fase, os alunos mais velhos têm noção do erro, eles têm noção do que

3ª pessoa – sabem medir...

Sabem medir, muitas vezes usam isso de uma maneira ruim, mas sabem

E os mundos vão ficando mais parecidos, né, porque o mundo da criança é muito específico, então, assim, ela vive num mundo próprio...e coisas que a gente se afasta quando vai ficando grande por alguma razão

Então desconstruir isso é muito difícil; eu tinha uma teacher que eu dizia: Minha filha, relaxa o ombro quando entrar na sala; relaxa só o ombro, não precisa muita coisa, né?

Eu senti isso quando eu entrei em sala de aula, eu tava muito tempo af, ensinei criança nos anos noventa e foi, adolescente, adulto, fui substituta na universidade, fui ficando, os mais velhos, aí quando, eu me senti dura, eu não conseguia fazer, assim, eu fisicamente uma dificuldade, tão interessante isso

Mas existe, existe isso e tinha uma professora aqui que eu digo a ela: Você foi embora, mas você foi a maior, construção da gente, assim. Porque primeiro dia de aula, eu olhei assim, eu disse: Meu Deus do céu, isso não vai dar certo. Um inglês lindo, super dedicada, realmente, uma professora de uma dedicação incrível, mas dura, dura e pra dar um sorriso, pra fazer uma careta pro menino, porque você tem que ter uma, um trejeito

3ª pessoa – Tem que ser meio criança, tem jeito não

E aí eu fazia: Meu Deus do céu, como é que vai ser isso? E fazia: \_\_\_\_\_, pelo amor de Deus...relaxa, relaxa; entra na fantasia; se o menino disser que o leão tá aqui, o leão tá aqui. Você tem que entender que o leão está vivo, entendeu? E que você tem que entrar nessa magia. E aí ela fazia: Tá, vou tentar. E aí, e foi, assim, eh, e até do feeling. Teve um dia que ela tinha uma menina virada, eu cheguei na sala e disse: O que é que tá acontecendo com ela? Eu cheguei já no finalzinho da aula. Fiz: O que é que tá acontecendo com aquela menina? Por que, ela passou a aula todinha aí? Porque tem alguma coisa errada, porque ela passou a aula todinha sentada; ela que passa a aula todinha. A menina tava queimando de febre. Então, assim, tem que ter um, um, um feeling que a gente não tá preparado pra ter, sabe? Então o problema do profissional, o pedagogo ele vivencia um pouquinho isso, vê ludicidade, a gente vê, a gente trabalha um pouquinho mais a prática do que o profissional de Letras, mas, eh, de fato

3ª pessoa – Pedagogo que fala inglês é uma raridade...

É uma raridade

3ª pessoa – Porque isso não tá no currículo do curso?

Então, assim, não tem. E eu dizia, eu fazendo o curso: Vocês são um bando de besta, minha gente, pelo amor de Deus, corre pra fazer inglês, porque o mercado de trabalho tá assim, oh

3ª pessoa - Ou espanhol, né, mas principalmente o inglês, que é uma língua que tá aí, né?

Então, deixa eu, eu já tomei muito tempo de vocês, não ia nem ficar tanto tempo, era só um primeiro momento pra colher umas informações básicas pra fazer esse meu, pra ver o corpus como é que vai se encaixar. Agora eu vou precisar de documentos, porque Análise de Discurso a gente tem que ter documentos. Aí eu queria saber, existem documentos que eu possa, tipo, dessa formação, você tem documentos, ou material didático, qualquer coisa, porque o que eu tenho é o material da Internet, que aí foi pra uma pré-análise, mas como é material de Internet aí eu não acho que eu vou poder usá-lo novamente porque, assim, ele é um material muito abrangente, é mais, assim, de propaganda. Aí ele não vai falar muito de formação...achei ele mais superficial porque ele é mais, não é pra quem tá trabalhando com

Eu posso te dar, da formação a gente tem os slides, que eu não sei se seriam um documento pra você, a gente tem alguns textos que a gente entrega aos professores, mas que são, assim, todo ano a gente tenta dar uma mudada, então eu tenho alguns que a gente usou esse ano tem alguns que a gente sempre usa...Da formação, de documento o que teria mais?

Eu digo documento mas, assim, às vezes a gente usa até plano de aula, entra na pesquisa; pode ser qualquer coisa

Eu tenho o cronograma, que ele é padrão

3ª pessoa – Eu acho que os slides, eles ajudam muito, nos slides a gente coloca todo o roteiro, do que precisa ser abordado, todas as reflexões, eh, tudo que é, que faz parte do, do contexto da sala de aula, do papel do professor, da relação dele com o aluno, são dos slides

(Outra coord.) Tudo que a gente tem, de documento mesmo, é muito confidencial, né? ...da empresa

É, eu tenho que ver com a franquia

Não, aí você vê direitinho, como é que faz, se eu posso adquirir com algum tipo de, de documento. O que é que exige. Porque eu não sei...quando eu falei do material didático, disse que teria que falar com a

Franqueadora...Tem os plannings, que são os planos de aula, mas aí realmente eu tenho que falar com a franqueadora, pra saber se eu posso disponibilizar

Certo

(Outra coord.) Documento a gente tem bastante, né, sobre a empresa, mas é justamente essa questão, tipo os professores, pra gente fazer seleção, porque eles; o treinamento é um processo seletivo, porque eles têm assinar um contrato de confidencialidade...

Certo, entendi.

(Outra coord.) Exatamente por isso. Porque a gente expõe muito uma metodologia, né? Uma metodologia que \_\_\_\_\_ e...? pagam caro pra isso, né?

É, mas aí eu falo com a franquia e vejo o que eu posso te disponibilizar

Porque, assim, na minha última reunião com minha orientadora ela falou muito de material didático, mas aí eu já sei que não vai ser fácil essa parte

É... (simultaneamente)

Porque, assim, quando a gente faz análise de discurso a princípio a gente tem que juntar um arquivo

(Outra coord.) O máximo de material didático que eu posso te mostrar, que é material que a gente compra, que é o de Cambridge; que o que a gente usa muito é

No programa bilíngue

Do Fundamental

E esse aqui você compra e aí não tem muito, você pode comprar no...São fotocópias

E essas partes são pros professores, não?

Esse é o livro do professor?

Ah, é o livro do professor, certo. Que a princípio, o mais interessante seria o manual que tem o que o professor. Ele é preparado pra programa bilíngue? Ele é específico pra isso, não?

Isso. Ele é exatamente. (quem falou?)

O currículo...Ele tem ciências, animai, matemática...Aí vem, de cada área de conhecimento ele tem algumas lições. E aí ele dá faixa-etária, esse é um dos materiais que a gente usa como base pras aulas...do Fundamental. E aí como esse é, cada um chega lá e compra

(Outra coord.) Esse aí se você for falar com qualquer revendedor de Cambridge, ele dá. Então esse aí não é uma coisa que a gente realmente, não é um segredo

E aí ele tem, isso aqui é a aula, oh, como seria a aula, a proposta da aula

(Outra coord.) Ele aí dá conselhos de como lidar dentro de sala de aula

Não é preparado pro Brasil, ele é preparado pra qualquer país, ou ele tem alguma especificidade pra o Brasil?

Não

Não, né?

(Outra coord.) Esse não é pra crianças brasileiras. Isso é um material de inglês.

E esse é o que tem disponível no Brasil. Existem outros, mas que não tem disponível aqui. Porque eu pedi o programa, eu queria um material

Cambridge, né? No caso de Cambridge

O que eles têm disponibilizado no Brasil é esse que eles chamam de Curriculum Box

Certo.

Porque exatamente são coisas do currículo que tão abordadas. E aí ele tem a aula toda e uma atividade de registro

(Outra coord.) Ele é separado por idade

Já é separadinho por idade e tudo, né?

Certo

Que a gente usa como base porque, na verdade, eu pego o currículo da escola e vou (falas simultâneas)

No caso, os alunos não usam o livro nessa faixa-etária, né?

Não, a gente, eles têm um livro, que a gente usa o livro na parte de linguagem

Mas também de Cambridge, não?

De Cambridge... E no extra a gente usa esse fichário, porque aí a gente faz as atividades

Qual é o...Cambridge?

Esse é o Resource. Eu tenho um aqui que eu levei ontem

Também é pra, pra bi, ensino bilíngue esse?

Não...tem um

No curricular, né?

Tem um (falas simultâneas) que eles tinham indicado pra gente, que é o Super Minds. O livro é muito legal. Mas o problema de Super Minds é que eu tenho que aplicar ele todos os dias de fato. Então ficaria muito ruim para eu adaptar ao programa da escola. E aí eu acho que fica muito mais rico quando a gente cria esse vínculo e principalmente como eu tenho crianças que vão fazer dois dias e crianças que vão fazer três dias e crianças que vão fazer cinco, eu tenho que ter um material flexível para essa realidade. Então a gente optou por fazer o material de linguagem mais o fichário

(Outra coord.) Que são essa fotocópias que tão aí, nesse curriculum. Aí a gente pega essas atividades porque, assim, normalmente uma atividade dessa é por dia, né, uma lição. Cada página dessa é uma lição, a gente pega, no caso uma lição dessa e a gente meio que torna ela uma semana de aula, né, pra gente dar o vocabulário, pra gente trazer a vivência mesmo

Que de fato a gente vai revisar conteúdo (falas simultâneas)

Vocês só trabalham essa parte nas escolas que tão com esse projeto.

Isso, no caso hoje a gente só trabalha isso aqui no \_\_\_\_\_, porque tem o Fundamental. As outras escolas não têm o Fundamental ainda, aí a gente usa o programa da (...), que aí já vem com o material bilíngue

Posso anotar teu e-mail pra...?

Pode

(...Fechamento sobre material...fala entrevistadora...documento de sigilo...expliquei sigilo...)

### **Apresentação Programa Bilíngue (EB)**

(Starts speaking English...)

The ones that are really understanding me, can you put your hands up? OK, very good... Era só um teste... (Risos plateia) Muito bem, eh, a ideia era exatamente essa. Conversar um pouquinho com vocês dentro dessa proposta bilíngue, ah, e realmente acreditar que a partir do ano que vem e no futuro que quando só dez, ... que quando nosso estudo for crescendo destaque aí no lugar de vocês, participando de reuniões, que quando a gente faça essa pergunta, cem por cento... levante a mão (escutar de novo) Esse é nosso objetivo, né? Que a partir de agora, cada vez mais a gente tenha mais mãozinhas levantadas. Esse é o grande por quê, né?

Bom, pra gente começar, meu nome é \_\_\_\_\_, eu falo, em nome, eh, da (...), que é um programa bilíngue que vem sendo implementado nos colégios brasileiros, eh, já há algum tempo. Quero agradecer a oportunidade e a presença, em primeiro lugar, de todos vocês aqui pra ouvir um pouquinho dessa proposta, uh, ouvir um pouquinho do programa, ouvir um pouquinho do que é que o Colégio \_\_\_\_\_, uh, vai levar pra, pros nossos filhos a partir de 2016 de uma forma mais, mais detalhada. Então a gente vai bater um pouquinho de papo, mas a ideia é que depois vocês também façam as suas perguntas. Então a gente vai deixar um espaço no final pra que vocês tirem todas suas dúvidas sobre o programa, sobre o que vai acontecer. Agora o que, eh, antes da gente começar apresentando, algumas coisas, eh, um ponto principal... que eu queria pontu, que eu queria mencionar eh...

Ao longo dessa semana, eh, nós estivemos contato muito próximo com os alunos, fazendo algumas ações dentro das salas de aula, conhecendo um pouco os alunos da Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais do Fundamental e a gente pôde ver, em primeiro lugar, o quanto eles já produzem em inglês, o quanto muitos já participam ativamente das aulas e têm um desempenho muito bom. Isso é fruto do excelente trabalho que vem sendo feito pelo colégio, pela equipe inteira, pela direção, pela coordenação da equipe de inglês, que tem feito um trabalho fantástico... Foi isso que chamou atenção, já, o que eles já produzem. E outra coisa que me chamou mais atenção ainda é o quanto eles ainda querem produzir mais, o interesse de cada um deles. Então quando você fala com eles sobre o programa de inglês; hoje não é mais, né, como algum tempo atrás que existia um certo bloqueio ou não existia essa vontade de falar o idioma. E hoje eu posso dizer que, passando esses dias aqui, pude perceber como os alunos têm essa vontade, como eles querem aprender, como eles anseiam por isso. E isso só nos mostra que o colégio tá no caminho certo e o colégio dá mais um passo importante pra, rumo, indo em direção ao bilinguismo.

Bom, mas vamo conhecer um pouquinho do projeto e quem é a (...). A (...) é uma empresa da holding? do Grupo \_\_\_\_\_. A \_\_\_\_\_ é uma empresa que na sua essência lida, que na sua essência trabalha com educação tecnológica e desde 1998 ela tem sido a distribuidora exclusiva da \_\_\_\_\_ no Brasil. Então hoje a Lego, que é uma empresa da Dinamarca, hoje ela tem duas divisões: a divisão de brinquedos e a divisão da educação que produz kits e fornece aí pro mundo inteiro pra que as escolas possam desenvolver as suas aulas, eh, de educação tecnológica. A \_\_\_\_\_, ao trazer a \_\_\_\_\_ pro Brasil, ele sentiu a necessidade de ir além e não de simplesmente fazer a distribuição desses kits, que são importantes, eh, pra o aprendizado dos alunos, mas a \_\_\_\_\_ desenvolveu também uma metodologia, um material, um programa especial, onde esses kits pudessem ser usados nas aulas de robótica dentro da escola... E depois de algum tempo houve uma nova necessidade que é trazer pra dentro da \_\_\_\_\_, além dessa ideia de tecnologia a questão do bilinguismo, né, que, se a gente pensar, hoje já deixou de ser uma tendência e virou uma grande realidade, uma grande necessidade, né? E trouxemos pra dentro da \_\_\_\_\_ um programa bilíngue que a gente pudesse contemplar toda questão do ensino, eh, do idioma... da questão estrutural, da língua inglesa, conteúdos interdisciplinares, o bilinguismo em si e a educação tecnológica, né? Então a gente conseguiu integrar num único programa de inglês o bilinguismo e a tecnologia, né, o que faz com que as crianças se desenvolvam cada vez mais e mais rápido. Então é uma proposta completa que vai desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Então nós cobrimos todas essas áreas e, eh, são com esses segmentos que a partir de 2016, ah, estaremos trabalhando no \_\_\_\_\_ junto com toda a equipe.

O que nos levou a também a pensar em trazer um programa ou desenvolver um programa bilíngue dentro da \_\_\_\_\_ foi, eh, com certa frequência ou muita frequência a gente encontrar, eh, notícias desse tipo cada vez mais na Internet, na televisão, nos jornais, né, a falta de conhecimento, e a falta de domínio do brasileiro no idioma e as oportunidades que eles vêm perdendo por falta ou por conta da falta desse domínio. Então pensando nisso, a gente falou: Puxa, de que forma a gente consegue contribuir ou de que forma a gente consegue olhar lá na frente e tentar mudar esse futuro, assim como eu comecei dizendo que no futuro a gente espera que cada vez mais, né, mãozinha pra cima, pessoas entendendo e cada vez menos nós esperamos, eh, encontrar esse tipo de notícia...

E aí, pensamos: Puxa, se a gente deixar pra tomar alguma atitude quando esse aluno chegar na edu, no ensino superior, pode ser tarde demais, né? Muitas oportunidades já podem ter sido passadas e perdidas. É um trabalho que deve começar na base, o trabalho deve começar na Educação Infantil, onde a gente consegue desenvolver essa cultura, eh, de aprendizagem da língua, né, de conhecimento da língua inglesa, onde a criança pega gosto e se motiva cada vez mais a aprender ... E também fomos buscar num futuro mercado de trabalho, conhecer um pouco quais são as competências exigidas, né, pelo mercado hoje. Quais são as competências exigidas do profissional... E aí a gente foi ver que a gente tinha tecnologia, a gente tinha o domínio de outro idioma e também a questão da cultura geral. Mas nós tínhamos outros tantos itens que eram igualmente importantes ou até, através da pesquisa, mais importantes, como a capacidade de trabalhar em equipe, de relacionamento, de comunicação, de pensamento criativo, eh, enfim, o pro, a necessidade vai muito além de ensinar um outro idioma. Então quando

nós paramos e pensamos eh, pra idealizar, aí tem uma concepção do programa, foi pensando: O que é que eu quero realmente do aluno? Eu quero ensinar inglês pro aluno? Como? Ou eu quero ir além disso, não é? Eu quero formar um...esse aluno como um cidadão integral. Eu quero...passar não só o conhecimento da língua inglesa, o conhecimento de outras culturas, mas eu quero passar valores: ética, respeito... É isso que eu quero. Eu quero outro??? cidadão integral. Eu não quero apenas um falante da língua inglesa. E aí, eh, como nós desenvolvemos um programa, nós percebemos que, puxa, que bom, estamos contemplando todos esses itens...que as pesquisas têm nos mostrado, né, trabalhar com esse aluno de uma forma mais ampla, não só como um simples falante da língua inglesa...

E aí fomos montando o programa que, em primeiro lugar, fosse um programa dedicado pra instituições de ensino. Então quando a (...) nasceu, ela não nasceu pra ser uma escola de idiomas, a (...) não é uma escola de inglês. Então hoje...se eu quiser fazer inglês, não: Ah, vou pra (...) pra fazer inglês, não era esse o objetivo, né? Nós queríamos ser um programa que conversasse com a realidade e o dia a dia do colégio, né, contemplando as necessidades...do colégio. Então foi desenvolvido esse programa que conversasse com a Educação Infantil, com o Fundamental, que tivesse integrado à proposta da escola, que não fosse alterar a proposta da escola, que ele fosse somar, que ele fosse agregar, que fosse complementar o trabalho que a escola já vem fazendo durante muito tempo. Então esse era o objetivo, então eu não que...eu não queria ter um curso de idiomas que eu tivesse que adaptar à realidade de uma escola. Eu também não ...a gente não via a (...) como aquela escola onde o aluno vai, faz aula de inglês e volta pra casa. Não, a gente queria que isso tivesse no dia a dia dele, realmente na criação de uma rotina bilíngue... E aí trouxemos esse programa que conversa com a realidade escolar. E o programa que, como eu disse, que trouxesse os valores, né? Então quando cada uma das nossas lições, cada uma das nossas histórias eram escritas, cada um dos personagens do livro eles eram criados, eh, na cabeça do autor ... : Além de inglês, o que mais eu quero passar pro aluno? Qual mensagem que eu quero deixar com esse personagem? Com esta história? Com esta, com este projeto, né? E aí ... os valores, do respeito, ética, integridade, enfim, tudo que a gente preza bastante.

Também a questão multicultural, que é extremamente importante e, eh, a questão do conteúdo interdisciplinar. Quando a gente pensa hoje num programa de inglês e eu quero um resultado mais rápido, eh, o primeiro passo que a gente dá é, se eu quero um resultado mais rápido, eu preciso ter mais contato com a língua inglesa, consequentemente eu preciso de uma carga-horária maior, então o primeiro passo foi dado. Se a gente fica estacionado só na carga-horária maior, a gente acaba tendo repetições ou mais repetições das mesmas estruturas. Ou seja, a gente tem mais do mesmo, porque a gente não consegue avançar como aluno em termos de maturidade, a gente tem que respeitar o o crescimento do aluno, a maturidade do aluno. Então não adianta eu querer dar um passo maior e começar a falar de estruturas, ou usar um vocabulário mais complexo se não faz parte do dia a dia dele. Eh, então só aumentar, agora vamo ver se é suficiente.

O que que o aluno fala com mais propriedade, né? Sobre quais assuntos ele fala com mais propriedade? Qual que é o universo dele hoje? Não tem um universo só lá??? Então ele fala o que passa o dia inteiro na escola ou boa parte dele, né? Ele fala de ciências, ele fala de geografia, ele fala de história, ele fala de matemática. Puxa, nós vamos levar isso pra aula de inglês. Este conteúdo que ele conhece, vamos passar e vamos, eh, trabalhar em inglês com esse aluno, que é uma das, né, das ramificações do bilinguismo. Por que? Porque eu falar de assuntos sobre os quais eles es, com os quais eles tão familiarizados e eles falam com mais propriedade. E aí nós cumprimos dois papéis: o primeiro de, eh, complementar o ensino na, na disciplina, né? Na língua materna. Porque ele vai rever alguns conteúdos que ele viu na disciplina, eh..., na língua portuguesa, só que vai ver em português e vai ter a chance e a oportunidade de rever e tirar eventuais dúvidas que ele ainda tem e a gente também consegue tirar o foco do conteúdo e colocar o foco na língua inglesa. Porque nós queremos alunos que falem inglês, mas que falem inglês corretamente. Então eu preciso de um professor de inglês trabalhando com essas matérias pra que ele tenha o objetivo de focar na língua e na precisão do idioma, né? Eh, pra que esse aluno fale corretamente. E aí nós, eh, trouxemos conteúdos de ciências, de artes, eh, de história, de geografia, de educação física, pra dentro, de matemática, pra dentro do programa. E aí a gente tem uma conversa com esse conteúdo.

E buscamos também o reconhecimento internacional através de certificações internacionais. Então nós queremos o aluno falando, falando corretamente e sendo reconhecido internacionalmente com uma certificação internacional e trouxemos pra dentro do nosso programa, eh, as certificações da Universidade de Cambridge, que a gente vai falar mais pra frente um pouquinho delas.

Trouxemos também, por fazer parte da nossa, da nossa essência, eh, o trabalho com Lego, com os kits da \_\_\_\_\_ pra dentro da nossa aula, onde a gente consegue trabalhar com o auto-desenvolvimento, com a criatividade, com o pensamento crítico, com trabalho em equipe, tudo isso o trabalho com o Lego proporciona pro aluno e ele acaba sendo usado também pra questão da robótica, né? Então nas aulas de inglês o aluno também vai ter robótica, também vai trabalhar com Lego, também vai trabalhar, nos anos mais, né, no Fundamental já consegue trabalhar até com a questão de programação, né? Nós fizemos algumas atividades essa semana com os alunos, que foram bem interessantes e muitos, eh, já entendem perfeitamente, né, o trabalho que nós fizemos com um robô, eh, que é em formato de um morcego, que ele abria as asas, que emitia som, eh, quando o aluno falava em inglês com ele. Fizemos essa brincadeira em várias salas e em vários momentos os alunos percebiam o que tava acontecendo. E quando questionados, por que é que o robô abriu a asa, por que é que ele soltou, emitiu um som e vários alunos: Porque ele tem o sensor de voz, porque ele é, tem sensor de movimento. Puxa, não era

esse o nosso objetivo. Então vamos trabalhar isso com o aluno e vamos trabalhar em inglês, não é? E o aluno se desenvolve nas duas habilidades com mais tranquilidade. Então trouxemos essa questão do Lego.

Trabalhamos também além de Lego com muitos materiais concretos, principalmente na Educação Infantil, onde ele precisa, né, ter contato com o que ele tá aprendendo, ele precisa vivenciar aquilo que ele tá aprendendo e se nós falamos de aulas de inglês diárias, né, a gente precisa falar de aulas lúdicas, aulas prazerosas, aulas divertidas, onde o aluno possa aprender brincando, onde ele possa aprender com atividades prazerosas, que ele possa passar o tempo e realmente não sentir, né? E aí o que nós temos percebido, nas escolas onde nós trabalhamos com alunos cada vez mais participativos, com alunos cada vez mais falando o idioma, mas, acima de tudo, vivendo o idioma, né, que é o mais importante.

E esse é o nosso grande desafio, né, pra não ser mais um ou pra não ser um programa, mas quebrar essa questão, não é? Como é que a gente pode integrar, eh, toda a equipe da escola? Como é que eu posso trazer os professores de história mais próximo da minha aula de inglês? Como é que eu posso levar o meu professor de inglês mais perto do meu professor de matemática? Aí você fala: Não, inglês e matemática são áreas totalmente distintas. Como eu posso juntar, né? Como é que eu posso trabalhar com os dois eh, em equipe pra que o aluno seja beneficiado com isso? E aí fomos pensando em todas essas questões e indo além. Como é que eu posso envolver toda a comunidade escolar nesse projeto, não é? Pra que o aluno entre na escola e já sinta desde a entrada que ele tá entrando num ambiente diferente. Onde o inglês vai ser vivenciado, a gente trouxe essa integração entre as disciplinas, o que o programa permite, facilita que isso aconteça com muita tranquilidade

Pra isso nós fomos conhecer vários métodos e vários programas bilíngues espalhados pelo mundo. Na China e na própria Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e o que é que existia de mais moderno, melhor, e mais eficaz que a gente pudesse trazer, mas que a gente pudesse também pensar na cultura brasileira, no aluno brasileiro, na forma de aprender do aluno brasileiro. E trouxemos a metodologia CLIL, que é a abreviação de Content and Language Integrated Learning, que é a integração de conteúdo e língua para o aprendizado de um segundo idioma, eh, ou seja, ensinar inglês através de outras disciplinas, né? É um método que é usado em toda Comunidade Europeia com excelentes resultados e trouxemos pra o nosso programa também, né, depois de conhecer tudo que existia em termos de bilinguismo.

Temos o cuidado também, eh, de trabalhar e desenvolver, eh, este aluno nas quatro habilidades linguísticas dele. Então ele vai ler, escrever, falar, ouvir sem dificuldades. Quando falamos na Educação Infantil, falamos no trabalho com duas dessas habilidades, que é a compreensão auditiva e a expressão oral, não é? E entramos com a forma escrita a partir do segundo ano do Fundamental dos anos iniciais, do Fundamental 1, quando o aluno já está alfabetizado na sua língua materna. E aí ele vai ter contato também com a forma, com a leitura e com a escrita na língua inglesa também pra que não haja essa interferência. E nessa idade, quando a gente fala em, em começar cedo é onde o aluno consegue absorver muito mais esse conteúdo e até desenvolver uma questão em relação à pronúncia, que é uma pronúncia muito mais limpa, uma pronúncia sem sotaque de brasileiro ou de algum outro povo falando inglês porque ele ainda está formando essa questão. Então ele consegue falar inglês com uma pronúncia muito limpa, muito eh, eh, eh apurada, não é? Então quando a gente conversa, e até com, até mesmo o pouco que os alunos possam falar a gente já sente que tem uma pronúncia muito, muito pura, muito clara, né? E trabalhamos com essas quatro habilidades primeiramente porque quando a gente trabalha com certificação internacional os alunos são cobrados nessas quatro habilidades.

Pro professor, só pra gente ter um exemplo rápido, nós detalhamos e acreditamos que o professor seja a alma do programa, então ele precisa ter todo suporte pra que ele consiga dar essa aula. Então do nosso lado nós detalhamos essa aula, então o professor vai pra sala, lição por lição, aula a aula, sabendo quais são os objetivos, quais são os vocabulários, os primários, os secundários, quais as competências que eu quero desenvolver no aluno, quais habilidades eu quero trabalhar com ele em cada uma das lições pra que ele se sinta mais eh, eh, confortável. E seguimos uma rotina de aula muito próxima do que já é feito, eh, na língua materna. Quando a gente fala ali da Educação Infantil, que nós chamamos, né, trabalham ? Little Explorer, ele sempre começa com uma atividade mais física, né, mais pra, pra, de aquecimento, vamos dizer assim, pra aula. E aí eles entram na questão do circle time, que é muito comum na Educação Infantil, que é a questão da rodinha, do acolhimento, do calendário, da chamada, começar a trabalhar com a curiosidade da criança, é o que é que vem agora, qual é o próximo passo, o que é que a gente vai trabalhar nessa aula, fazer a questão do que a gente chama de shared reading, que é leitura compartilhada, na Educação Infantil a criança não ainda lê, mas nós trabalhamos muito com contação de histórias. Então, cada, eh, cada unidade é um projeto, cada projeto tem uma história, cada história tem uma mensagem, tem um porquê. E aí trabalhamos com isso com o aluno, pra que ele ganhe vocabulário, pra que pratiquem mais o listening, pra que ele conheça a estrutura, porque trabalhamos mais explorando a língua e os centros? com as outras disciplinas integradas: ciências, robótica, matemática, estudos sociais e artes. E terminando a aula com o que nós chamamos de ...??? que é uma retomada e uma fixação de tudo que ele viu ali durante aquela aula.

No Fundamental a aula tem um formato diferente, nós tomamos cuidado de contemplar todos os alunos e seus diferentes estilos. Então há momentos de interação professor-aluno, há momentos de trabalho em pares, em duplas, em pequenos grupos, em grandes grupos, pra que a gente consiga trabalhar desde aquele aluno que é mais tímido e que não iria se expor no grande grupo, mas que ele conversaria tranquilamente com uma dupla ou

com o professor até que ele vá se sentindo mais confortável pra, eh, interagir. Eh, e passamos, temos esse cuidado, passamos isso pros professores, né?

E, em relação aos professores, uma grande, eh, um grande incômodo é que nós damos esse suporte pros professores desde a formação inicial, da formação continuada, eh, mas a escola, o programa e o colégio estão investindo muito nos profissionais, não só com essas formações presenciais, aqui onde a nossa equipe vem fazer isso, mas levando esses professores pras nossas escolas, espalhadas pelo mundo, para que eles possam também ter essa experiência internacional. Então os professores, eles vão participar de cursos, de treinamentos, não só aqui mas nos Estados Unidos, na Inglaterra, no Canadá, até mesmo na China pra que eles ganhem essa experiência internacional e tenham esse ganho profissional e esse crescimento que vai ser transmitido pros nossos alunos.

Então é um trabalho, eh, que a gente tem muito cuidado e muita preocupação de fazer com o professor. Então há um investimento forte na qualificação dos profissionais, que já são extremamente qualificados pelo que a gente já percebeu nesse primeiro contato. Mas é sempre bom a gente se renovar, é sempre bom a gente trabalhar com essa formação continuada, né, que a gente fala, o profissional de inglês é aquele, na realidade, o professor, né, é aquele profissional que sempre está se aperfeiçoando, tá sempre buscando coisas novas e com uma língua ativa? como a língua inglesa, isso não pode ser diferente. Então há essa preocupação no trabalho com o professor e esse cuidado também pra que realmente a gente atinja o nosso objetivo que é aprender a fazer?

Então se a gente fala de cinco horas, eh, cinco aulas de inglês toda semana pra todos os alunos e pra quem tá no Tempo Complementar dez aulas de inglês por semana, a gente precisa ter um programa de como a gente precisa vivenciar o idioma, e a gente acredita muito na metodologia do aprender fazendo. Eu aprendo, eu me desenvolvo quando eu vivencio aquilo, isso não só em inglês, em todas as disciplinas, a gente aprende muito mais com a prática e no inglês não pode ser diferente. Então, muita atividade prática; há sim, claro, o material que eles utilizam durante as aulas, mas é muita atividade prática, é muita atividade mão na massa, pra que eles falem, pra que eles pratiquem, pra que eles vivenciem a língua aqui.

Algumas dessas atividades, aí dando alguns exemplos, que nós trabalhamos na integração, com experimentos de ciências, com a parte, de, eh, do aluno empreendedor, nós trabalhamos também essa questão já nos anos finais do Fundamental, né, com essa ideia de desenvolvimento geral mesmo do aluno.

Os pequenos também, com as atividades mais voltadas, eh, pro dia a dia dele ou que ele possa participar, que ele possa, eh, praticar o inglês, pra que ele possa até com a família, eh, ter esses momentos. E uma das partes, das aulas que eles mais gostam é as aulas de cooking, né, que é a parte mais de culinária, onde nós temos a oportunidade de trabalhar com esse aluno uma alimentação saudável e passar já isso pra ele e eles realmente comecem a sentir isso no dia a dia.

Trabalhamos também com o que nós chamamos de saída pedagógica, que são situações que o aluno, e quando a gente fala saída não necessariamente ele saia da escola, mas que ele saia da sala de aula dele, que ele transite pela escola com a turma, com o professor, vivan, vivendo a língua em ambientes diferentes, ou, se for a situação de saída realmente pedagógica, por que não, né? Estamos aprendendo sobre alimentação, por que não vamos a um supermercado? Por que não vamos, enfim, explorar o que a gente tem ao redor pra que esse aluno sinta que: Puxa, o que eu aprendo em sala de aula, eu uso fora da sala de aula, né? E realmente isso faz com que ele se torne mais confiante, mais seguro daquilo que ele sabe e trazendo bastante a família pra perto. O cuidado que a gente tem bastante de deixar bem claro pros pais que a aquisição de uma língua é um processo, né, passo a passo, gradativo, não é do dia pra noite que o aluno vai tá falando. Então é importante que vocês apoiem, que vocês participem e que vocês compareçam o máximo possível nas atividades pra que vocês vejam a produção deles, que é uma coisa que, e a gente quando é pai acaba sendo, eh, tendo essa questão, né? Ah, olha esse menino??? ele não fala... E quando, na realidade, ele se sente mais à vontade no grupo dele, né, o aluno. Então o pai participando cada vez mais é importante.

Na...Em termos de aquisição de língua, há uma questão que a gente fala bastante que nós chamamos do período do silêncio, que o aluno, muitas vezes no começo ele não está produzindo porque ele está passando por esse período do silêncio, que é o momento que ele tá ...os inputs, que ele tá recebendo essa linguagem, pra que uma hora ele comece a produzir e isso acontece em qualquer língua, inclusive na língua materna. Quem tem mais de um filho, eh, sabe que não necessariamente os dois começam a falar na mesma época, ou falaram com a mesma idade, um começa antes, um começa depois; isso também acontece na aquisição de um segundo idioma. Cada um tem o seu momento; e, eh, nós temos que respeitar esse momento, contribuir pra que o aluno tenha toda a informação que ele precisa pra começar a falar no momento certo.

Os professores, como eu já mencionei, além dessa parte de treinamento, de formação, aqui e no exterior, há uma série de recursos também, pedagógicos, que são oferecidos. Alguns desses recursos são esses, na verdade são mais de 32 itens e mais kits da Lego que são utilizados ao longo do programa. Ah, a questão que eu falei também, um dos recursos mais importantes é a questão da contação de histórias, o professor recebe os seus Big Books e ... personagens, os bonequinhos que são os personagens do livro, e aí o aluno vai trabalhando com o professor aquela aula, aquela história. E quando ele termina de ouvir a história, parte do material dele é levar esses livrinhos

pra casa. Então o professor trabalha com as histórias, o aluno leva no final essa, esse livrinho com a história pra casa. Então são dez projetos ao longo do ano, são dez livros que eles trabalham, 10 livros paradidáticos, além dos livros de atividade.

Quando eles entram na questão de, nas aulas, quando vão trabalhar com o Lego, nós desenvolvemos bastante e trazem, trouxemos essa metodologia da \_\_\_\_\_ pra trabalhar muito com situação-problema, não é? Situação-problema, desafios, e o aluno sempre tem uma montagem com um kit Lego pra resolver esse problema, pra realizar esse desafio, e aí vamos trazendo diversos kits pra dentro do programa. Então são mais de 25 kits diferentes que esses alunos trabalham pessoas do mundo, ...de fazenda, animais selvagens, story tales, story starters, todos os temas. Alguns desses materiais, desses kits que a escola proporciona e leva pra sala de aula, com esses alunos. Até os mais avançados, que começam a trabalhar com programação, que é, nós chamamos de ... que ele já trabalha com essa parte dentro de programação, para que ele consiga identificar, definir, explorar, enfim, passar por todas as etapas propostas pela Lego. Que também trabalha com a questão dos quatro Cs, que é o Conectar, o Construir, o Contemplar e o Continuar? Que faz parte da metodologia Lego, do desenvolvimento do aluno pra que ele atinja os objetivos, novos desenvolvimentos, raciocínio, pensamento crítico, criatividade, enfim... Algumas fotos de alunos trabalhando, alguns dos kits com os quais nós trabalhamos. Na Educação Infantil os alunos recebem kits como esse, então ele vai ter o fichário, além dos livros paradidáticos, uma agenda escolar que ele recebe também pro inglês

No Fundamental já no formato diferente pra ele, mas também com, eh, o livro de atividades. Eles não trabalham com a contação de histórias, porque nessa idade os textos já vêm no próprio material do aluno, ele já trabalha a questão de compreensão de texto.

E também, eh, temos cuidado de trazer eventos que a família possa se envolver, que a escola como um todo possa também desenvolver, que vai desde a International Cooking, né, o show de talentos, eh, de concursos de soletração, acampamentos, enfim, uma série de atividades extras que o aluno pode contemplar dentro do programa pra continuar com aquela questão de vivenciar o idioma.

O International Cooking é um dos que nós mais indicamos porque ele vai além dessa aula de cooking, né? Quando a gente fala International Cooking do programa da (...), a gente tá falando não só de Estados Unidos e Inglaterra, a gente tá falando de cultura internacional. Então quando ele vai ver a cozinha italiana, de uma brasileira, de uma japonesa, antes deste momento, deste evento, dessa atividade, o professor trabalha com ele ao longo das semanas toda a questão da cultura daquele país, os alimentos, os costumes, a língua. Então o aluno também adquire essa questão cultural que termina com o momento no almoço, no lanche, onde ele vai experimentar, de fato, a comida típica daquele país. E trazemos isso pra dentro do programa.

Também com atividades e gincanas???, o concurso de soletração que trabalha bastante com a parte escrita, o English Camp, que é uma imersão na língua, que também os alunos têm a oportunidade de participar de um acampamento em inglês, onde eles passam dois dias totalmente imersos na língua. Eles acordam, dormem, fazem as refeições, em inglês, com todos os monitores fazendo as atividades em inglês também pra que ele realmente sinta: Eu uso o inglês fora da sala de aula, é útil, e em situações reais. Show de talentos, né, que é o que a gente trabalha essa questão de artes com eles (?); o Dia Lego, que são dias que nós trazemos e convidamos a família pra participar de torneios de robótica, onde a própria família vai participar com o aluno de montagens e participar desse dia que é bem interessante que a gente desenvolve na escola.

Chegou, então, a certificação internacional, né, a certificação Cambridge. Por que é que nós trouxemos a certificação Cambridge pra dentro do nosso programa? Porque hoje Cambridge é uma das mais antigas e mais importantes universidades do mundo, né, e que trabalha com os certificados que são mais reconhecidos, e que abrem portas, não só pra mercado de trabalho mas pra vida acadêmica futura desse aluno, caso ele queira estudar no exterior. E mesmo porque, aqui no colégio, também trabalha com o programa de High School, né, que é o Ensino Médio americano, né, e a preparação pra uma certificação como essa leva automaticamente pro programa de High School e futuramente pro ensino superior no Brasil ou no exterior. Então aí a gente consegue pontuar a importância do trabalho do Infantil até o Ensino Médio, envolvidos com a língua inglesa, é o que faz toda a diferença.

Então, logo, tem toda uma trajetória no conhecimento do ensino de inglês que começa com o Infantil e termina com o programa do High School e que é contemplado também com uma certificação internacional nos seus mais diferentes níveis. Então hoje, a partir do segundo ano do Fundamental I já há uma certificação pra que esse aluno faça, que trabalha com a questão de motivação, de premiação do sucesso, de reconhecimento daquilo que ele já conhece. Então quando a gente tem a certificação, a gente fala que é um degrau de cada vez, né, dos amarelinhos lá, os Young learners, .... as crianças, os pré-adolescentes chegando até mais do que o meio do caminho, os exames de FCE, que é o exame que o aluno vai sair dos anos finais do Fundamental com essa certificação. FCE hoje é o certificado reconhecido pra que o aluno ingresse em qualquer universidade do exterior pra fazer o Ensino Superior. Ou seja, em termos de conhecimento linguístico, o aluno ele já vai ter, ao término do Fundamental, um nível suficiente pra isso; porque ele vai complementar e continuar com o High School que é um programa que não tem mais o objetivo de ensinar inglês pro aluno, inglês ele já aprendeu. No High School ele vai aprender em inglês, ele vai ter outro objetivo, ele vai ter outras disciplinas no High School que vão enriquecer o currículo dele e que

vão dar o duplo diploma pra ele: o brasileiro e o americano. Então um programa acaba levando ao outro naturalmente.

Eh, outro grande ponto da certificação internacional é que os alunos do \_\_\_\_\_ que quiserem fazer, ele é..., o que eu costumo falar é que o programa da (...) não prepara o aluno pra certificação internacional. Ele prepara o aluno pra vida, pra vida acadêmica, pra vida profissional. E nós enxergamos na certificação internacional uma consequência desse trabalho. O aluno deve ser treinado pra isso, deve ser ensinado, deve ser exposto à língua. Receber a certificação internacional é uma consequência de um programa de qualidade, de uma equipe competente, de profissionais ... O que o aluno precisa é se familiarizar com a estrutura da prova e pra isso nós trabalhamos com a ... de simulados pra que ele conheça a estrutura da prova, qual que é a forma, quanto tempo ele tem para fazer pra que ele consiga não chegar na prova totalmente desconhecendo ... poxa, aquele conteúdo era tranquilo, mas eu não sabia direito o que é que eu devia fazer. E isso nós trabalhamos com... Eh, e grande vantagem é a partir já de 2016 o aluno \_\_\_\_\_ consegue já fazer as provas de Cambridge aqui mesmo na escola. Eles não precisam mais ir a um centro aplicador dos testes pra fazer a prova. É. Os examinadores de Cambridge virão até o colégio pra fazer essa aplicação, o que é importante porque isso já quebra no aluno essa questão do nervosismo, estresse, de estar num lugar diferente, ... diferentes, com pessoas diferentes. Eles vão ser avaliados por profissionais que não são os professores deles e esse é o objetivo de uma certificação, de um teste externo, né, que é a imparcialidade na avaliação. Mas ele vai tá em um ambiente familiar, com os colegas dele, com o professor ali por perto pra, né, pra dar aquela força ..... ele pode fazer exame fora? Pode. Ele pode fazer no centro aplicador. Qual que é a outra grande vantagem que ele tem além dessa questão do lugar conhecido, né? Os valores, né? Não é uma certificação obrigatória, é opcional, faz o aluno ou a família que tiver interesse.. totalmente recomendada porque é uma certificação internacional com o peso nesse. Mas ele consegue fazer através do programa da (...) e através do \_\_\_\_\_ por um preço menor ... no mercado. Outra vantagem você já tem, além de dentro de casa e com valores mais acessíveis e que o aluno consiga essa certificação

Essas são as questões que eu gostaria de pontuar, a questão da qualidade, do comprometimento com os professores, do comprometimento com as famílias, desse trabalho sendo feito em equipe, né, não só pela área de inglês mas por toda a comunidade. A importância de termos, eh, os pais envolvidos e apoiando e incentivando. Aqueles que falam inglês: fantástico. Tinha vários braços pra cima. Esses também que vão ajudar em casa, não cobrando, mas ajudando, mas praticando, mas muitas vezes sendo até ensinados pelos filhos pra que eles se sintam até mais motivados: Puxa, me ensina essa palavra que eu não sei ... com esse processo, com nossos alunos. Então o papel de todos é fundamental. E hoje um motivo também de muita alegria... o Colégio \_\_\_\_\_ ele vem pra um grupo seletivo de escolas que acreditam nesse projeto e que têm um projeto com a (...), um suporte nessa parte de inglês e se torna hoje o primeiro, eh, a primeira instituição no estado a ter um programa dessa qualidade. Então isso também nos deixa muito orgulhosos de ter como parceiro uma instituição como o \_\_\_\_\_, que já faz esse trabalho sério e que deu esse passo à frente..... eu acredito que é esse caminho.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### FRANQUIA 1 (F1)

#### História

A história de vida do **F1** tem origem na vida e trajetória profissionais da Educadora \_\_\_\_\_ no cenário de educação infantil, e nos seus estudos sobre o aprender do pequeno ser em formação, sobre a riqueza do universo infantil, e sobre as possibilidades que a raça humana tem de adquirir conhecimento ao longo do seu desenvolvimento.

Formada em Relações Humanas pela PUC-RJ, por mais de uma década \_\_\_\_\_ foi professora nas redes pública e estadual no Rio de Janeiro, lidando diretamente com crianças pequenas em berçários e nos anos iniciais em sala de aula. Observando e interagindo com as crianças, se encantou ao perceber, na vivência, como a aprendizagem na primeira infância se dava especialmente quando o aspecto lúdico entrava em cena – a contextualização dos assuntos comprovou ser uma porta de entrada valiosa para o universo infantil, e a capacidade de assimilar múltiplas informações das crianças realmente algo a ser melhor compreendido para que a educação como um todo pudesse oferecer possibilidades de aprendizado além das geralmente empregadas pelas instituições de ensino.

Após esses anos de atividade em ambiente educacional no Brasil, e com a experiência acumulada em sala de aula junto aos pequenos, \_\_\_\_\_ teve a oportunidade de passar alguns anos nos Estados Unidos, realizando alguns cursos na Riverside University que complementariam sua formação em educação e mudariam seu destino profissional de forma única. O ponto alto desse período foi marcado pelo contato com Howard Gardner, mentor da Teoria das Inteligências Múltiplas. Ao ter contato com esse estudo, \_\_\_\_\_ iniciou um estudo profundo da teoria, porém aplicada respeitando a fase de desenvolvimento da criança.

\_\_\_\_\_ retornou ao Brasil com uma metodologia inovadora em mente, criada a partir de todo esse estudo e oportunidade de vida. Enquanto freqüentava aulas de MBA em Educação, paralelamente ela criou, desenvolveu e formatou os materiais que sustentariam a metodologia F1 de ensino de inglês para crianças a partir de 8 meses de idade. Cada aula do novo método seguia parâmetros pré-definidos, que consideravam conhecer a criança em profundidade a partir de sua idade e comportamentos, compreender as características de aprendizagem conforme o nível de desenvolvimento dessa criança, e preparar um material não para ela aprender – mas para brincar com ele. Pelo método, a aprendizagem seria uma consequência da brincadeira, do momento divertido e da atividade desenvolvida com seu grupo de amigos.

A metodologia F1 é, reconhecidamente, uma das mais eficientes criadas para trabalhar o segundo idioma na primeira infância, ou seja, dos 8 meses aos 7 anos de idade. Atuando através de franquias em mais de 10 estados brasileiros, tem aumentado significativamente sua presença nos mais diferentes tipos de instituições de ensino, por ter a possibilidade de conciliar a proposta pedagógica da escola com os fundamentos da metodologia F1, agregando valor à instituição e possibilitando a ela levar novas culturas e conhecimento de inglês aos seus alunos de ensino Maternal e Infantil.

## **Quem Somos**

O **F1** é um sistema de franquias especializado no ensino de inglês para crianças e em educação bilíngue. Foi criado em 1994 pela educadora \_\_\_\_\_ e está presente em mais de 10 estados brasileiros através de seus franqueados e escolas parceiras.

Membro da ABF (Associação Brasileira de Franchising) e parceiro do SEBRAE, a flexibilidade é um dos seus principais diferenciais, além da própria metodologia que atende a crianças de 8 meses a 7 anos e possui um programa bilíngue completo. Assim, ela pode ser facilmente adaptada à proposta pedagógica do cliente, o que amplia seu campo de atuação para estabelecimentos como: berçários e creches, escolas regulares, escolas bilíngues, escolas de idiomas, condomínios, academias, clubes e centros de estimulação para bebês.

O **F1** defende que o ensino de um segundo idioma na primeira infância é a melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual da criança de forma completa e natural, transformando-a em um adulto mais preparado, globalizado e criativo.

## **Missão**

Oferecer uma metodologia eficaz, especializada no ensino de inglês ao público infantil, por meio da prestação de serviços a parceiros e franquias, com excelência e transparência.

## **Visão**

Ser referência em educação bilíngue, na língua inglesa e na educação infantil.

## **Crença e Valores**

Ética, qualidade, responsabilidade, parceria e entusiasmo.

## **Compromissos**

- - Ensinar
- - Motivar
- - Estimular o aluno
- - Respeitar o universo do aluno
- - Superar a expectativa do franqueado

## **Certificações**

Em reconhecimento à sua eficiência e qualidade enquanto negócio, o sistema **F1** recebeu o reconhecimento de instituições importantes na forma de premiações:

Os Selos de Excelência da ABF em 2003, 2005, 2006/07, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. Além disso, foi considerado, pela Revista "Pequenas Empresas, Grandes Negócios", uma das 10 melhores franquias de Educação e Treinamento do país.

Outro selo de grande importância é o Top Of Quality Brazil, que recebemos pelo segundo ano consecutivo.

## Fundamentos do método

O método **F1** é baseado na **Teoria das Múltiplas Inteligências**, criada pelo linguista Howard Gardner (Harvard University, 1980) e nas teorias do desenvolvimento humano (como as de Piaget). Assim, pretende criar um espaço muito especial que, respeitando os tipos de inteligência e as características de cada faixa etária abrangida por ele, visa potencializar seus conhecimentos e despertar o gosto pela aprendizagem.

É áudio, oral e visual até os 6 anos. Aos 7 anos iniciamos o processo de alfabetização na segunda língua. Para isto, nossos alunos contam com o apoio de, além de atividades lúdicas, brincadeiras e um ambiente adequado, um rico material didático exclusivo, totalmente diversificado e adequado à sua idade, como: cartazes, cartões, fantoches, jogos variados, brinquedos, histórias, DVDs, CDs de música, etc. Também trabalhamos na criança diversas habilidades como por exemplo: atenção, percepção, coordenação motora, sequência lógica, musicalidade, etc, dentro de um ambiente seguro e divertido, o que contribui para um aprendizado comunicativo, natural e espontâneo.

Desta forma, temos como objetivos:

Fazer a criança aprender inglês através de uma metodologia compatível com o seu nível de desenvolvimento.

Estimular o gosto pela língua através de atividades dinâmicas e divertidas.

Oferecer um ambiente agradável e adequado para uma comunicação natural e espontânea.

Desenvolver a criança como um todo e estimular as Múltiplas Inteligências através de um trabalho diversificado e lúdico.

Enriquecer o aprendizado em todos os aspectos: motor, cognitivo, intelectual, afetivo, social, etc.

Fazer a criança pensar em dois idiomas.

**NÍVEIS BABY FUN**

Baby Time (BT) – Crianças de 8 meses

Fun Time (FT) – Crianças de 1 ano

Special Time (ST) – Crianças de 2 anos

My First Steps I e II (MFS) – Crianças de 3 anos

Special Book I e II (SB) – Crianças de 4 anos

I e II (LF) – Crianças de 5 anos

My Life I e II (ML) – Crianças de 6 anos

## Vantagens de nosso método

### *Para as escolas*

Flexibilidade em integrar-se ao projeto pedagógico da escola, com várias opções de carga horária.

Metodologia adequada a cada faixa etária, entre oito meses e sete anos, que encontra-se em constante aperfeiçoamento, que consiste em um grande diferencial de mercado para a escola.

Rico material didático áudio, oral e visual;

Acompanhamento permanente do trabalho em cada turma e supervisão dos professores;

Apoio no projeto arquitetônico de adaptação das salas de aula e possibilidade de aproveitamento de todos os espaços da escola;

### *Para as crianças*

Um método brasileiro para crianças brasileiras.

Trabalha habilidades como coordenação motora, percepção, sequencia lógica, atenção e concentração.

Ambiente lúdico com atividades divertidas, que aguçam a criatividade e o aprendizado.

Potencializa a autoestima, a autoconfiança e estimula a musicalidade.

### *Para os pais*

Recebem informações periódicas e dicas sobre educação, além de reuniões periódicas e informativos específicos sobre a metodologia e a performance de seus filhos.

Open Classes para que os pais possam ver de perto a execução do trabalho e a evolução das crianças, ao final de cada semestre.

Através da Loja OnLine, acesso a linha de produtos infantis para complementar o aprendizado da língua, como livros de histórias e CDs de músicas.

### *Para franqueados*

[Clique aqui e veja as vantagens de ser um franqueado F1](#)

## Material Pedagógico

O **F1** disponibiliza aos alunos um rico material didático totalmente diversificado e adequado às faixas etárias, como cartazes, cartões, fantoches, jogos variados, vídeos, brinquedos, adesivos, músicas e multimídia. Assim, cada aluno aprende a pronúncia correta das palavras e enriquece seu vocabulário todos os dias, contribuindo para que o aprendizado resulte em uma comunicação mais natural e espontânea.

Conforme a estratégia da escola parceira **F1**, os kits podem ser semestrais ou anuais.

### MATERIAL PEDAGÓGICO

Selos adesivos motivacionais.

Material para incentivo.

Jogos da Memória e Bingo.

Crachá para o helper.

CD Script My life.

Materiais em EVA.

Cartões e Pôsteres.

Calendários.

Fantoches.

Livros de histórias.

Carimbos variados.

## ANEXO B

### FRANQUIA 2 (F2)

#### Quem Somos

#### Nossa História

**F2 é, mundialmente, a franquia líder no ensino de inglês para crianças a partir de 2 anos de idade. Seu método é inédito, moderno e divertido, totalmente diferente dos sistemas tradicionais de ensino.**

O método foi desenvolvido na Inglaterra, em 1986, a partir das experiências da pedagoga \_\_\_\_\_. Ao ensinar francês para sua filha de 3 anos de idade e um grupo de amiguinhas, \_\_\_\_\_ ficou surpresa com a facilidade e a eficiência com que as crianças aprendiam. Então, a pedagoga começou a desenvolver um programa de aulas lúdicas, porém com forte embasamento pedagógico. O método foi um sucesso e o negócio cresceu tanto que, em 1990, iniciou-se o processo de expansão mundial através do sistema de franquias.

A rede alcançou um sucesso recorde de expansão. A prova disso é que hoje, possuindo franquias em diversos países da Europa, Ásia e América do Sul, o **F2** conta com cerca de 600 franquias espalhadas por países como a França, Finlândia, Portugal, Coréia, Inglaterra e muito mais, que representam quase 60 mil alunos pelo mundo.

O método **F2** foi implantado no Brasil em 1994, e vem se expandindo dia a dia. Atualmente, possui mais de 100 franquias em todo o país, oferecendo um curso moderno e altamente qualificado.

#### Quem Somos

#### Nossa Filosofia

#### F2

Líder em inglês para crianças

**NOSSA FILOSOFIA é ensinar inglês de forma natural e eficiente, através de um método alegre e divertido. Além de dar à criança a oportunidade de se acostumar desde cedo com as palavras, os sons e a entonação do idioma, o método estimula e promove o interesse e a confiança no aprendizado.**

Reafirmamos, assim, o objetivo de desenvolver um trabalho de qualidade e seriedade, com muito carinho e dedicação.

## Quem Somos

### Nossa Metodologia



**NOSSA METODOLOGIA** é baseada em uma variedade de técnicas de sucesso com eficiência comprovada, baseadas no "Communicative Approach", uma abordagem que enfatiza a comunicação, onde a criança desenvolve o aprendizado de maneira natural e espontânea, como se estivesse aprendendo sua primeira língua.

Ao contrário das metodologias tradicionais, cheias de repetições e exercícios mecânicos, nossa metodologia é lúdica e divertida, portanto, extremamente dinâmica.

Através de jogos, músicas e dramatizações em inglês, interagimos com o universo infantil, promovendo uma aula descontraída e cheia de diversão. Dessa forma, as crianças são estimuladas, desenvolvendo uma excelente compreensão do novo idioma de forma natural. Como consequência da exposição natural do idioma, nossos alunos passam a usar o novo idioma para se comunicar.

No **F2**, nossos alunos aprendem inglês "sem perceber"!

No **F2**, nossos alunos aprendem a **GOSTAR DE INGLÊS!**

---

## Quem Somos

### Material Didático KIDS



O **F2** associou-se à EDITORA \_\_\_\_\_, uma editora internacional especializada em livros para ensino de idiomas. Com esta parceira, o **F2** traz o que há de mais moderno e atualizado no mercado em ensino de idiomas para crianças, e a nossa série KIDS passa a contar com material de última geração, específico para crianças de 2 a 6 anos.

#### LITTLE KIDS (para alunos de 2 anos)

O curso **LITTLE KIDS** foi especialmente desenvolvido para alunos de 02 anos, com o objetivo de propiciar uma introdução ao idioma de forma leve, lúdica, e adequada à idade. O curso é inteiramente baseado em músicas, onde os alunos aprendem vocabulário e estruturas da língua cantando e brincando.

#### PRE-KIDS (para alunos de 3 anos)

O **PRE-KIDS** foi desenvolvido para adequar-se ao perfil dos alunos de 03 anos. Este curso é introdutório do idioma, e permite que os alunos vivenciem o novo idioma através de brincadeiras, músicas e histórias infantis.

O Material do Aluno **PRE-KIDS** é composto por:

- **STUDENT'S BOOK – Livro do Aluno;**
- **CD** de músicas **EXCLUSIVO F2** (disponível para os cursos com duas ou mais aulas por semana)
- **ACTIVITY BOOK – Livro de Atividades** complementar ao **Student's Book.**

**KIDS 1- KIDS 2 - KIDS 3** (para alunos de 4 a 6 anos)

Dando sequência ao aprendizado, os cursos **KIDS 1 - KIDS 2 e KIDS 3** são adequados aos alunos de 4 a 6 anos, idade em que o aprendizado está em sua fase mais propícia. Os alunos desta faixa etária são estimulados e desafiados no novo idioma, sempre de forma lúdica e divertida, cantando, contando histórias e brincando. Aqui, os alunos desenvolvem todas as suas habilidades, aprendem a se comunicar em inglês e, o mais importante, aprendem a gostar de inglês!

O Material do Aluno **KIDS 1- KIDS 2 - KIDS 3** é composto por:

- **STUDENT'S BOOK – Livro do Aluno;**
- **CD de músicas e atividades;**
- **ACTIVITY BOOK – Livro de Atividades** complementar ao **Student's Book.**
- **ACTIVITY READER – Livro de Histórias**
- **Sticker's Pack**