

MÁRCIA DA SILVA VIEGAS

ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL LINGUÍSTICA:  
UM OLHAR SOBRE OFERTA MULTILÍNGUE NA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DO  
CICLO DE POLÍTICAS

PORTO ALEGRE  
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL LINGUÍSTICA:  
UM OLHAR SOBRE OFERTA MULTILÍNGUE NA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DO  
CICLO DE POLÍTICAS

MÁRCIA DA SILVA VIEGAS  
ORIENTADORA: SIMONE SARMENTO

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada  
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo  
Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal  
do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE  
2014

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à instituição Escola, da educação infantil ao ensino superior, por ter me inculcido a capacidade de passar horas a fio, por longos anos, estudando coisas sem sentido e freando a capacidade de questionar e de propor relações desses conteúdos com a vida. Sem esse treinamento, não seria capaz de cumprir os créditos exigidos para este mestrado.

Aproveito para agradecer aos professores Nalu Farenzena, na disciplina de Análise de Políticas Educacionais, e Carlos Alberto Steil, na de Antropologia Política, pelo acolhimento e pelo trabalho exemplar que realizam como professores e como agentes de mudança com posicionamento político lúcido.

Agradeço a minha mãe, Jô, e ao meu pai, Adão, por prezarem os estudos e por terem sido exemplos únicos da possibilidade de colocar o compromisso escolar à frente de qualquer outro e de conciliá-lo sempre com muito trabalho.

Agradeço a Pontificia Universidad Católica de Chile (UC de Chile) e ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPG-UFRGS), este último na pessoa da professora Margarete Schlatter, por terem me oportunizado a experiência de que é possível realizar uma atividade e refazê-la com orientação e diálogo porque é assim que se constrói conhecimento.

Ao meu irmão, Fernando, e à Professora Maria Fernanda da Silva Viegas, colega de profissão, minha irmã e comadre, por ter inaugurado junto comigo os estudos em políticas educacionais linguísticas nesta Faculdade de Letras da UFRGS vinculando-os ao Ciclo de Políticas proposto por Ball. À minha comadre, Miroca, que não poderia deixar de estar no parágrafo dos irmãos, os meus mais sinceros votos de que toda a sua dedicação com a nossa flor e comigo, ao longo deste percurso, sejam para sempre.

À Escola Amigos do Verde (EAV) e ao Instituto Sementes ao Vento (ISV) pela parceria amorosa. À EAV, além de ser um modelo de ética na educação, por acompanhar a estudante Violeta Viegas Flach, minha filha, que compreende as características mais nobres que desejo a todos e que as tem, por seu ambiente de educação formal, respeitadas e cultivadas.

Agradeço à Profa. Dra. Simone Sarmento, que mais de uma década depois de ter sido minha teacher e de ter me ordenado que estudasse na UFRGS, veio a ser orientadora de última hora deste trabalho, mas de primeiríssima “freireaniedade”. Agradeço aos seus orientandos e filhos, Helena, Nati e William, pela fraternidade neste percurso, e à sua colega Profa. Dra. Ana, cuja presença é a de uma tia muito querida que te acolhe com bolo de chocolate. Ou seja, com a orientação amorosa e paciente, agradeço por te ganhado também uma família acadêmica dos sonhos. É bem verdade que toda a família freireana tem filhos postiços: meus agradecimentos à Bruna e à Dilli.

À Dani, ao Frank, à Mari, à Glorinha, ao Érico, por todos os benefícios que a nossa relação gera a cada interação e, especialmente, pela solidariedade excepcional com a Violeta. À Rosa e ao Marçal pelo companheirismo carregado de beleza e amorosidade. À Anne, pelo exemplo de engajamento político e social fraterno e combatente. À Aida, por me apoiar e acompanhar sempre. À Rita e ao Milanez, pela amizade de peso. À Martha e a Bel, pelo companheirismo divertido. Ao Eduardo, pelo apoio saudável. Ao Antonio.

À Violeta Viegas Flach

**RESUMO:**

Este trabalho tem como principal objetivo analisar a política educacional linguística de oferta multilíngue em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para isso, a abordagem teórico-metodológica central deste trabalho é o Ciclo de Políticas proposto pelo sociólogo inglês Stephen Ball. A geração de dados foi realizada em visitas às escolas para a realização de entrevistas. A partir da análise das notas de campo e da transcrição das entrevistas, verificou-se que as escolas conceberam e levaram a cabo a oferta multilíngue antes de haver uma política como texto que a sugerisse.

Palavras-chave: Política Educacional; Política Linguística; Política Educacional Linguística; Ciclo de Políticas; Educação Básica; Oferta multilíngue.

**RESUMEN:**

Este trabajo tiene como principal objetivo el análisis de la política educacional lingüística de oferta multilíngue en dos escuelas de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre. Para eso, el abordaje teórico-metodológico central de este trabajo es el Ciclo de Políticas propuesto por el sociólogo inglés Stephen Ball. La generación de datos fue realizada en visitas a las escuelas para realización de las entrevistas. A partir del análisis de los apuntes de campo y de la transcripción de las entrevistas, se ha verificado que las escuelas concibieron y llevaron a cabo la oferta multilíngue antes de que hubiera una política como texto que la sugeriese.

Palabras-clave: Política Educacional; Política Lingüística; Política Educacional Lingüística; Ciclo de Políticas; Educación Básica; Oferta multilíngue.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	9
2. CICLO DE POLÍTICAS, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS .....	14
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL .....	14
2.2 CONCEITUANDO AS POLÍTICAS .....	17
2.3 O CICLO DE POLÍTICAS.....	18
3. METODOLOGIA E CENÁRIO DE PESQUISA .....	26
3.1 METODOLOGIA ADOTADA: PESQUISA QUALITATIVA.....	26
3.2 ESCOPO DA PESQUISA .....	28
3.3 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	29
3.4 RELAÇÃO ENTRE ANÁLISE DOCUMENTAL E TRABALHO DE CAMPO.....	29
3.5 CENÁRIO DE PESQUISA .....	30
4. ANÁLISE DOS DADOS .....	32
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	32
4.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NAS VISITAS ÀS ESCOLAS: ENTREVISTAS, NOTAS DE CAMPO E REGISTROS FOTOGRÁFICOS.....	41
4.2.1 Salas temática: uma garantia ou uma conquista? .....	41
4.2.2 Sempre foi oferecido as três línguas .....	46
4.2.3 Eles colocam no papelzinho o que querem, mas a gente tem que respeitar o número de vagas.....	47
4.2.4 Quando chegaram (as professoras de línguas), elas ficaram pasmas que havia um desenho de línguas estrangeiras, não tinha nem professor, já tinha sala.....	49
4.2.5 Política Educacional Linguística.....	51
4.2.6 A gente pegava atividades de outras línguas e fazia pro francês.....	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	59

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é realizar um percurso em direção a uma compreensão de como se estabelecem ou podem se estabelecer políticas linguísticas educacionais. O convite é o de fazer um deslocamento do lugar de observador, crítico, “pagador de impostos”, que enxerga as políticas como alijadas da sua atuação profissional ou de pesquisador, para um lugar de cidadão com agentividade, que compreende participar de todas as fases do ciclo de políticas<sup>1</sup>. Nesse sentido, foram selecionadas duas escolas municipais que apresentam oferta multilíngue, com mais de duas línguas adicionais<sup>2</sup>, ao longo do currículo do ensino fundamental. Os dados gerados compreendem análise de documentos oficiais que regem essa oferta, visitas aos locais em que acontecem essas práticas - contando com elaboração de notas de campo - e entrevistas com profissionais que atuam nessas instituições.

Este estudo de caráter exploratório<sup>3</sup> busca dar uma contribuição a respeito dos estudos de Políticas Linguísticas para a área da Linguística Aplicada. É importante considerar que, até o momento da submissão desta dissertação, uma linha de pesquisa em Políticas Linguísticas não está institucionalmente configurada de maneira expressa

---

<sup>1</sup> A abordagem do ciclo de políticas, proposta pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, é central neste trabalho e será explicada a seguir.

<sup>2</sup> Nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, os autores se referem ao objeto de ensino da disciplina “Língua Estrangeira” como língua adicional e justificam a escolha considerando que em diversas comunidades de nosso estado outras línguas estão presentes, como é o caso, por exemplo, das comunidades surdas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. A UNESCO também se posiciona favorável à escolha de língua adicional, o que pode ser verificado em:

Versão em inglês:

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06e.pdf)

Versão em espanhol:

[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac06s.pdf)

<sup>3</sup> Este estudo é exploratório devido à escassa produção que estabeleça um o diálogo entre a Linguística Aplicada e a Análise de Políticas Educacionais.

na área de Linguística Aplicada deste Programa de Pós-Graduação (PPG), embora trabalhos anteriores e grupos de pesquisa tenham se ocupado desta temática, inclusive envolvendo a Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre e suas escolas, apresentando um significativo número de dissertações e teses que tiveram como cenário de pesquisa a escola pública.

A dissertação aqui apresentada busca contribuir para a compreensão a respeito de políticas linguísticas e educacionais, área de estudos incipiente em Linguística Aplicada. A produção acadêmica disponibilizada na comunidade científica, mas pouco refletida nas decisões políticas, inclusive nas políticas educacionais do país, tem sinalizado alguma preocupação por parte de um dos órgãos representativos desta categoria de pesquisadores, mais especificamente, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). O último Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), organizado pela referida associação, em sua 10ª edição, teve como tema justamente “Política e Políticas Linguísticas”.

Na nona<sup>4</sup> edição do CBLA, com cento e cinquenta trabalhos divididos em trinta e dois eixos temáticos, apenas um trabalho, a respeito do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foi apresentado na linha de Políticas Linguísticas<sup>5</sup>. Na décima edição do CBLA, dos sessenta e nove trabalhos, divididos em dezoito temas, publicados nos anais<sup>6</sup> do encontro, apenas três se auto definiram dentro da temática “Políticas Linguísticas” e nenhum destes usa a denominação de política educacional linguística, sendo eles “Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnicidade e da integração” (BEZERRA, 2013), “As marcas evidenciais na fala dos acadêmicos angolanos: reflexão sobre o estatuto da língua portuguesa fundamentada no corpus do PROFALA” (CARIOCA, 2013) e “Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha: política linguística familiar e português como língua de herança em Barcelona” (MORONI, 2013). Outros trabalhos que tratam de políticas educacionais se auto declararam dentro de outras temáticas para apresentação no congresso. Todas essas pesquisas contribuem para ampliar

---

<sup>4</sup> <http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129#27> Último acesso em 07/04/2014

<sup>5</sup> Vale frisar que está considerado aqui apenas o que foi delimitado na linha de “Políticas Linguísticas”, pois outras linhas tratam de temas relacionados a esta mas foram categorizados em outras linhas. A título de exemplo, podemos verificar Sarmiento & Silva (2012), que estão enquadrados na linha “Material Didático”.

<sup>6</sup> <http://www.alab.org.br/eventosalab/evento/pag.php?view=article&id=9> Último acesso em 29/03/2014

compreensões possíveis com relação ao cenário das políticas linguísticas na América Latina. No entanto, a área de Linguística Aplicada carece de linhas de pesquisa assumidamente preocupadas com a análise de políticas linguísticas educacionais ou até de políticas linguísticas mais amplamente falando, mas que extrapolem os limites da linguística de forma contundente, buscando outras áreas, como as relacionadas à educação e à política, para ampliar o escopo das possíveis compreensões.

O Encontro Internacional de Investigadores em Políticas Linguísticas (EIPL) apresentou trabalhos a respeito de descrição de línguas minoritárias, de formação de professores e de contribuição para políticas de permanência de cotistas na universidade. Uma análise dos trinta e três trabalhos publicados nos anais<sup>7</sup> do EIPL, no ano de 2013, em sua sexta edição, deixa evidente a inexistência de trabalhos que efetivamente façam um percurso para além da circunscrição da própria linguística e que avancem para alguma contribuição mais propositiva a respeito das políticas linguísticas.

Para aproximar as decisões políticas do conhecimento acadêmico é necessário desenvolver estudos nessa área. A contribuição dos estudos da linguagem pode e deve interferir e/ou influenciar decisões políticas que desencadeiem atuações de cidadãos melhor incluídos e inclusivos, mais tolerantes e capazes de transitar com capacidade aprimorada de diálogo em sua própria comunidade e em outras. Este trabalho se justifica por aproximar os estudos linguísticos das decisões políticas, oferecendo outras compreensões para as comunidades escolares envolvidas, sua mantenedora (SMED), outras comunidades escolares e a comunidade acadêmica.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho parte de minha experiência como estudante de escola estadual de ensino fundamental da periferia de Porto Alegre, estudante de ensino médio noturno de escola estadual que atende público também da periferia de Porto Alegre, estudante de licenciatura de universidade privada com incentivo do governo federal para os estudos, professora de escola privada de classe média e também de escola regular privada na periferia, educadora de projetos do governo federal para jovens em situação de vulnerabilidade social, como professora, orientadora de estágios curriculares e de projetos de extensão de universidade federal localizada no extremo-sul do Estado do Rio Grande do Sul, professora da rede pública

---

<sup>7</sup> Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas (6. : 2013 nov. 23-25 : Porto Alegre,RS) / Nalú Farenzena (organizadora) – Porto Alegre : UFRGS, 2013.

municipal de ensino nos bairros Restinga e Mario Quintana, em Porto Alegre, como professora de cursos livres de línguas, entre outras participações em ações relacionadas a uma cidadania que quer se engajar na cultura letrada. Foram todas essas diversificadas vivências que me levaram a pensar as políticas linguísticas educacionais de uma forma mais sistemática.

Neste sentido, como professora de língua espanhola da RME e com o advento da publicação dos Referenciais Curriculares (RCs) do Rio Grande do Sul e da construção, nunca publicada, dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, participei voluntariamente na organização proposta, à época, pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) que visava a garantir uma aproximação entre ambos os documentos. Esta participação acarretou o convite para passar a cumprir meu trabalho não mais na escola, mas na SMED. Assim, atuei, no último triênio (2010-2013), na função de assessora de línguas adicionais do Grupo de Apoio Político Pedagógico (grupo este extinto em dezembro de 2013), da SMED, espaço em que considerava representar os professores de línguas adicionais da RME. Naquela ocasião, apresentei uma proposta de trabalho contendo o que, naquele momento, conseguia visualizar como possível atuação no cargo, juntamente com alguns pontos estruturais que considero que podem contribuir para o trabalho dos professores na escola: manter as parcerias existentes, fomentar maior aproximação da universidade com as escolas e garantir espaços que ofereçam visibilidade e socialização das boas práticas realizadas nas escolas.

Esta trajetória me instigou a propor uma pesquisa dentro do espectro das políticas linguísticas educacionais e a incluir no percurso realizado neste mestrado, além das disciplinas da área de investigação de Estudos da Linguagem, no PPG em Letras em que está enquadrado este trabalho, disciplinas de Análise de Políticas Educacionais, no PPG em Educação, e de Antropologia Política, no PPG em Antropologia Social, todas ofertadas pela UFRGS.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo de introdução foram apresentados o objetivo geral, a justificativa e as possíveis contribuições deste trabalho. No capítulo 2, é apresentado o escopo teórico em que está inserida a análise de dados desta pesquisa e que permeia todo o trabalho, com atenção especial ao Ciclo de Políticas (BALL, BOWE; GOLD, 1992 e 2009). No capítulo 3,

está exposta a abordagem teórico-metodológica adotada e os procedimentos de geração e análise de dados. Descrevo, ainda, o cenário no qual a pesquisa foi realizada (seção 3.5). No capítulo 4 encontra-se a análise de dados. No último capítulo são apresentadas as considerações finais e retomadas as perguntas de pesquisa devidamente respondidas.

## **2. CICLO DE POLÍTICAS, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS**

O principal referencial teórico analítico para este trabalho é o do Ciclo de Políticas proposto por Ball e colaboradores. Neste capítulo, antes de apresentar o Ciclo de Políticas, contextualizam-se algumas políticas linguísticas no Brasil com Altenhofen (2004), Faraco (2009) e Oliveira (2004), a fim de olhar minimamente para o contexto em que diferentes línguas que conviviam no mesmo território foram forçadamente reduzidas a um contexto em que apenas uma língua é reconhecida legalmente. Além disso, traço um breve panorama sobre a situação da oferta de línguas adicionais na educação básica regular do Brasil. Essas análises são importantes para o presente estudo, sobretudo, porque as políticas linguísticas em geral repercutem diretamente nas decisões de políticas linguísticas educacionais. Também são apresentadas algumas noções de políticas linguísticas, com Cooper (1989) e Schiffman (2006), e, dentro de um enfoque de pesquisa qualitativa, com Pennycook (2006) e Ricento (2006).

Este trabalho assume uma trajetória diferente das contribuições dos estudos em políticas linguísticas apresentadas por Cooper (1989) e Ricento (2006), pois, enquanto estes autores propõem um olhar mais voltado para uma ou outra fase da política, este trabalho busca analisar a política educacional linguística em questão de forma menos recortada e tanto mais interseccionada quanto possível, levando em consideração todos os contextos da política, como proposto por Ball, Bowe e Gold (1992) e Ball (2009).

### **2.1 Breve contextualização das Políticas Linguísticas no Brasil**

A história das políticas linguísticas no Brasil é marcada pela forçada assimilação linguístico-cultural da língua portuguesa. No século XVIII, o Diretório dos Índios impedia o uso público das línguas indígenas e da língua geral (FARACO, 2009, p.

180). Na primeira metade do século XX, a política de nacionalização do chamado Estado Novo de Getúlio Vargas não só proibiu como reprimiu, perseguindo, prendendo e torturando pessoas que falavam línguas de imigração em âmbito público e até mesmo privado (OLIVEIRA, 2004, p. 30). Nesse contexto, algumas ações que contribuíram para o não reconhecimento do país como plurilíngue foram: o fechamento de escolas bilíngues, a proibição do uso da língua dos imigrantes e a atitude ditatorial de tortura e prisão de imigrantes que usassem outra língua que não o português (ALTENHOFEN, 2004; OLIVEIRA, 2004; FARACO, 2009). Na Constituição de 1988, identificamos o reconhecimento da pluralidade linguística no Brasil, quando foi garantido aos índios o direito ao uso de suas línguas (Constituição Federal, Art. 231), ainda que com a manutenção e explicitação da língua portuguesa como único idioma oficial (Constituição Federal, Art. 13). É importante ressaltar que nem todos os países têm uma língua oficial declarada, os EUA<sup>8</sup>, a Argentina e o Uruguai são alguns exemplos.

Altenhofen (2004), ao criticar o planejamento escolar, afirma que o estudo das políticas linguísticas pode auxiliar “na construção de um modelo de educação mais justo e adequado, pautado no respeito aos direitos linguísticos dos aprendizes e no desenvolvimento pleno de suas capacidades” (ALTENHOFEN, 2004, p. 92). Isso parece apontar para uma urgente aproximação dos estudos linguísticos às decisões de políticas educacionais. A distância de compreensão entre estudos na área da linguística a respeito de decisões político-pedagógicas e as discussões que, por vezes, conseguem ultrapassar os limites da academia têm se evidenciado nas repercussões midiáticas a respeito de, por exemplo, livros didáticos, exames de escolarização e projetos de lei que estiveram em destaque recentemente na mídia local e nacional. Como exemplos, podemos citar a polêmica do livro didático “Por uma vida melhor”<sup>9</sup>, as críticas ao ENEM<sup>10</sup> e a outros exames bem como o caso do PL 156/2009<sup>11</sup>. O PL 156/2009 propunha obrigar a tradução de expressões ou palavras estrangeiras para a língua portuguesa e foi aprovado

---

<sup>8</sup> Exemplo retomado no item 2.2 deste trabalho.

<sup>9</sup> Um conjunto de discussões sobre a polêmica está agrupado em: <http://educacaolinguistica.blogspot.com.br/> Acesso em 18 de maio de 2012

<sup>10</sup> Manifestações divergentes de linguistas a respeito do efeito retroativo do ENEM no ensino de línguas estrangeiras na educação podem ser encontradas em <http://www.alab.org.br/pt/noticias/destaque/153-a-prova-de-le-no-enem-e-seu-efeito-retroativo-no-ensino-basico-da-escola-publica-brasileira> Acesso em 04 de junho de 2014

<sup>11</sup> Mais informações podem ser encontradas em: <http://www.unisinos.br/blogs/letras/files/2011/06/Jornal-UFRGS.pdf> Acesso em: 18 de maio de 2012  
<http://sul21.com.br/jornal/2011/05/especialistas-gauchos-debatem-uso-de-expressoes-estrangeiras-na-lingua-portuguesa/> Acesso em: 18 de maio de 2012

na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. No entanto, conquistou-se alteração do documento, realizada a partir da escuta de linguistas pelo governo, processo este que contou com a participação ativa da autora desta dissertação na mudança dos rumos iniciais desta política.

Nos EUA não há uma lei que declare a língua oficial do país. No entanto, apesar de não haver tal lei, o inglês se faz hegemônico assim como na oferta de uma língua estrangeira moderna no currículo da educação básica no Brasil. Aqui, coincidentemente, também não há uma exigência específica legal para o ensino da língua inglesa. A LDB, ao não especificar qual língua estrangeira moderna deve ser oferecida na educação básica, mas garantindo a oferta de alguma, parece respeitar a autonomia das comunidades escolares que, por sua vez, escolheriam a língua adicional que mais se adequasse ao perfil do lugar em que está inserida a escola. No entanto, menos de uma década depois da promulgação da LDB, julgou-se necessária uma nova lei que garantisse a oferta de língua espanhola para estudantes de ensino médio. Ora, se a escolha da língua não está restrita, esta lei que trata do espanhol se tornaria sem efeito. Pois bem, o sinal é de que aparentemente o inglês não só em países de fala majoritária de língua inglesa, mas nas nossas escolas, ocupa os espaços como se a sua presença fosse irrepreensível e indiscutível.

Ainda referente às políticas linguísticas de língua adicional, pode-se inclusive citar o programa do governo federal intitulado Inglês sem Fronteiras<sup>12</sup>, que recentemente surgiu como estratégia para o fomento da proficiência linguística em língua inglesa dos alunos universitários do país. Apesar de o espanhol e francês estarem paulatinamente ganhando algum espaço em estratégias semelhantes, o programa não só começou com inglês, como está consideravelmente mais adiantado para esta língua, já contando com curso online, cursos presenciais e aplicação robusta de testes de proficiência para todos os alunos das universidades federais interessados em conhecer seu nível de inglês.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Ver

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19254](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19254)

<sup>13</sup> Ver <http://isf.mec.gov.br/>

## 2.2 Conceituando as Políticas

Faz-se necessário, neste momento, definir os conceitos basilares deste trabalho, quer sejam: políticas linguísticas e políticas linguísticas educacionais. Cooper (1989) discute definições do conceito de política linguística a partir da questão: “Who plans what for whom and how?”<sup>14</sup> (COOPER, 1989, p. 31, grifos do autor). A partir disso, o autor apresenta sua definição: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behaviour of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes”<sup>15</sup> (COOPER, 1989, p.45). Assim, entende-se que há intencionalidade nas decisões referentes a políticas linguísticas e esse pressuposto acompanhará as definições, ações e interpretações da pesquisa.

Pennycook (2006) utiliza o conceito de governamentalidade para tratar de políticas linguísticas, cujo enfoque são atos indiretos de governança que dão forma ao comportamento linguístico de grupos e indivíduos:

Language governmentality can [therefore] be understood in terms of how decisions about languages and language forms across a diverse range of institutions (law, education, medicine, printing) and through a diverse range of instruments (books, regulations, exams, articles, corrections) regulate the language use, thought, and action of different people, groups and organizations<sup>16</sup>.(p.65)

Ricento (2006, p.16) considera a proposição de que existam políticas explícitas e implícitas, apresentando os fenômenos denominados política “overt” e política “covert” como possibilidade de entender as políticas linguísticas. A política “overt” seria a explícita e antes desta aconteceria a política “covert”, apresentada como implícita. Schiffman (2006), ao tratar de “cultura linguística”, além de responder a prováveis críticas em relação à polêmica contribuição dessa escolha terminológica, posto que não há uma cultura única, faz reflexões a cerca dos implícitos, que agem para que políticas

<sup>14</sup> “Quem planeja o que para quem e como?” (COOPER, 1989, p. 31)

<sup>15</sup> “Políticas linguísticas se referem aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de pessoas no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação de função das suas línguas.” (COOPER, 1989, p. 45).

<sup>16</sup> A governamentalidade linguística pode portanto ser entendida em termos de como as decisões sobre as línguas e as formas linguísticas através de um conjunto diverso de instituições (lei, educação, medicina, *printing*) e através de um conjunto diverso de instrumentos (livros, regulamentos, exames, artigos, correções) regulam o uso da língua, o pensamento e as ações de diferentes pessoas, grupos e organizações.

explícitas sejam ou se encaminhem para ser de um jeito ou de outro, não somente como ações e ideias explícitas, escritas, oficiais, ou seja, “overt”, mas também como ideias e ações implícitas, não escritas, encobertas, não-oficiais, ou seja, “covert”, e que influenciam os resultados das políticas tanto quanto as ações explícitas. Um dos exemplos bastante forte que o autor traz é o caso da língua inglesa, pois, por exemplo, nos EUA, não há uma política explícita que a determine como língua oficial, no entanto, a hegemonia do inglês é um fato que independe dessa condição. Podemos também citar, como exemplo de uma política implícita, o fato de os documentos oficiais com relação à oferta de línguas estrangeiras no Brasil não estabelecerem qual língua deve ser ofertada. A LDBEN 9394/96 prevê apenas “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Uma exceção de especificidade é feita com relação à obrigatoriedade da oferta da disciplina de língua espanhola, Lei 11.161/2005, no ensino médio, mas não necessariamente a uma obrigatoriedade de os alunos a cursarem. Entretanto, apesar desta obrigatoriedade de oferta do espanhol e da não indicação de que língua estrangeira deve ser cursada, nota-se uma supremacia da língua inglesa em relação a outras línguas. Isto também pode ser atestado pela quantidade de professores de cada língua na RME de Porto Alegre, apresentada neste trabalho.<sup>17</sup>

### 2.3 O Ciclo de Políticas

Ball (2009), ao discorrer sobre política e análise das políticas propõe uma abordagem metodológica que envolve algumas teorias, mas que não pretende ser uma teoria em si, e reitera que a pergunta de base do Ciclo de Políticas é: o que é a política?. O autor retoma que há três frentes de trabalho que tentam definir as políticas; de maneira geral, uma que a entende como um conjunto de regulações, outra como conjunto de princípios e valores e, ainda, uma terceira, de que são esforços coletivos, com múltiplas interpretações. Ball defende que política é tudo isso e, às vezes, tudo ao mesmo tempo. Para a análise de políticas é necessário considerar que as políticas estão em movimento e uma forma de vê-las assim é utilizando a abordagem do Ciclo de Políticas, que considerou primeiramente<sup>18</sup> três<sup>19</sup> contextos no processo de construção de

---

<sup>17</sup> Os números serão apresentados no capítulo de metodologia abaixo.

<sup>18</sup> Ainda neste trabalho são apresentadas mais duas fases, que Mainardes (2007) considera o constante aprimoramento da abordagem.

<sup>19</sup> Conforme Mainardes (2007, p. 31), em 1994 foram acrescentados dois contextos (o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política) a este referencial original do Ciclo de Políticas.

políticas educacionais: (1) o contexto da influência, em que normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, relacionado com ideologias, estratégias e ação política, no qual aparece fortemente a atuação de grupos de interesse; (2) o contexto da produção do texto, que representam a política e estão articulados com o interesse público mais geral, textos que não são necessariamente internamente coerentes e claros e são frutos de disputas e acordos e; (3) o contexto da prática, em que a política está sujeita à interpretação, (re)criação e (re)significação e que produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (BALL ; BOWE; GOLD, 1992).

A abordagem do Ciclo de Políticas oferece a possibilidade de ultrapassar a leitura das políticas de forma linear e estanque, oportunizando a busca de uma compreensão de que as diferentes fases pelas quais passam as políticas estão mais interseccionadas do que se pode identificar em um primeiro momento, ou seja, se constituem de fases interdependentes. Ver a política como um texto fixo é uma falácia (BALL; BOWE; GOLD, 1992), pois as políticas estão em constante mudança em relação ao que os textos expressam e a interpretações que são feitas nos contextos em que são postas em prática também.

Assim como este trabalho se propõe a lidar com a aparente impossibilidade de trazer para a área da Linguística Aplicada as discussões a respeito da análise de políticas, Ball (2013) assume em seu trabalho a busca do que ainda hoje parecem impossibilidades: colocar as noções Foucaultianas de poder junto com a etnografia, a genealogia das instituições junto com sujeitos que falam, pensar nos seres humanos como atores e sujeitos, cheios de constrangimentos e ao mesmo tempo livres. Esses esforços pretendem ir além das noções de governamentalidade (PENNYCOOK, 2006), além também daquilo que se tem chamado de uma realidade confusa, não organizada, e apontar um silêncio teórico que existe em torno das questões de contestação a respeito de governamentalidade.

Mainardes (2007) chama a atenção para o percurso realizado por Ball e colaboradores para o aprimoramento desta abordagem que, vale ressaltar, segue sendo constantemente modificada:

Ball; Bowe e Gold (1992) tentaram caracterizar o processo político,

introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a "política proposta", referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de "implementar" políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A "política de fato" constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a "política em uso" referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que os autores não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político. No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe & Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas.” (p. 27 e 28)

Mainardes (2007) apresenta a elaboração inicial de Ball; Bowe; Gold (1992) e as justificativas para a mudança de nomenclatura para tratar de cada uma das fases da política, de “política” para “contexto”. Ainda que se segmentem as fases das políticas em contextos, aquela mudança reafirma que a ideia não é ver os diferentes momentos da política como intocáveis um pelo outro. Depois de separar conceitos por uma questão metodológica de estudos, é pouco frequente que se lide com a complexidade imposta por como as coisas acontecem de fato; isso exige que, após fazer delimitações que ajudem a compreender a questão, se considere as suas intersecções e sua “impura” separabilidade.

Com a intenção de crescer na compreensão, não abrir mão de “separar” para compreender e “juntar” para continuar compreendendo mais e melhor, mais adiante, o Ciclo de Políticas ganhou outros dois contextos:

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994a) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.” (Mainardes, 2007, p. 31)

Os cinco contextos do ciclo de políticas já expandido, proposto por Ball, podem ser representados neste diagrama:

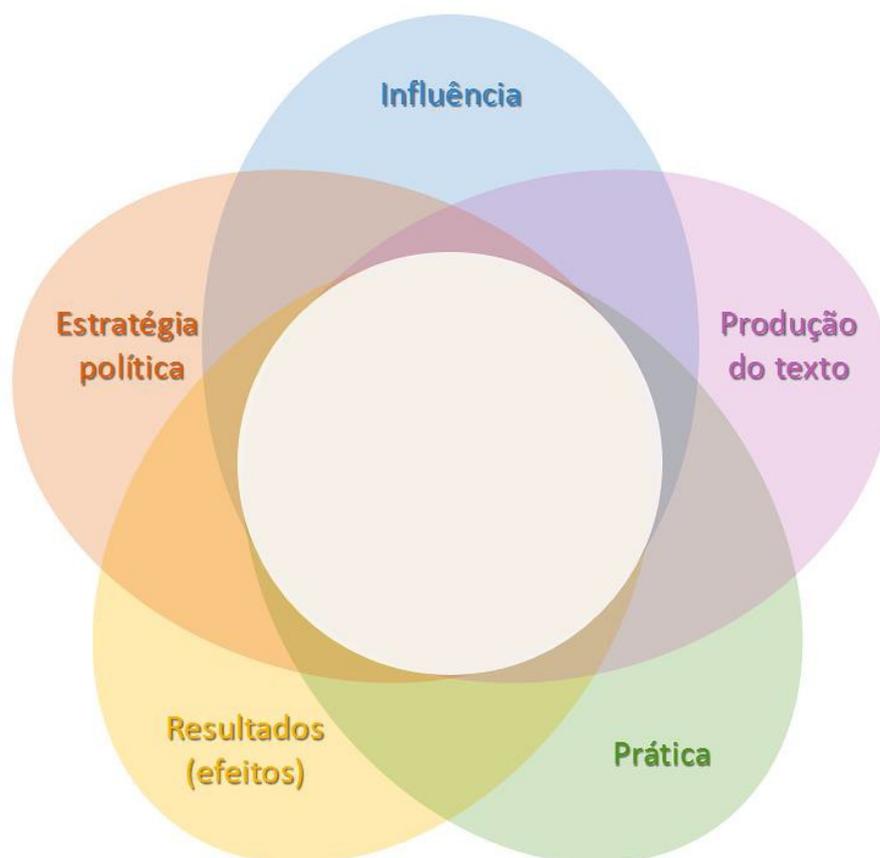


Figura 1: Diagrama de representação dos cinco contextos, interseccionados, que compõem o Ciclo de Políticas. Fonte: Arte gráfica criada exclusivamente para representar o Ciclo de Políticas (Ball, Bowe e Gold, 1992 e Ball, 2009) nesta dissertação.

O processo de formulação de políticas é, assim, considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Como já mencionado anteriormente e conforme o diagrama apresentado acima, as três principais etapas do ciclo de políticas são o contexto de influência, o de produção de texto e o contexto da prática (representados pelas elipses azul, lilás e verde, na Figura 1) ao qual mais tarde foram acrescentados o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política (representados pelas elipses vermelha e amarela, na Figura 1). Esses três contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares (MAINARDES, SANTOS & TELLO, 2011).

Neste sentido, de olhar para as políticas de forma interseccionada, o conceito de implementação perde força. Mainardes e Gandin (2013) relatam o questionamento de Ball a respeito do conceito de “implementação”, possibilitando a identificação dos processos de interpretação, tradução e recriação das políticas no contexto da prática, compreendendo-os não como distorção da política oficial, mas como possibilidades de

ajustamentos necessários para que as políticas atendam de maneira mais satisfatória às necessidades e demandas dos sujeitos (usuários) da política (MAINARDES e GANDIN, 2013)

A “implementação” como a compreensão de política passível de análise linear e datada começa a perder alguma validade que pudesse aparentemente ter, em uma visão estritamente linear de leitura das políticas. O autor assume:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária [e não primeira, acrescento eu, Márcia da Silva Viegas] é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é a ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática a política tem que converter/transformar, essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetuação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários [e não em segundo lugar, acrescento eu, Márcia da Silva Viegas] fazem-se necessários.” (Ball in: MAINARDES e MARCONDES, 2009, p.305)

Algumas pesquisas em políticas linguísticas educacionais realizadas no Brasil têm se valido da abordagem do ciclo de políticas, como Cristofoli (2010), Sarmiento & Silva (2012 e 2013), Viegas (2013), Kirsch (tese de doutorado em elaboração), Gimenez (2013) e Sachs (2011).

Cristofoli (2010) analisa políticas de ensino de língua estrangeira (espanhol e português) na educação básica do MERCOSUL Educacional, comparando Brasil (Rio Grande do Sul) e Argentina (Província de Córdoba). A autora observou que nos currículos argentinos a presença do português é incipiente e no Brasil o espanhol está em expansão.

Sarmiento e Silva (2012) investigaram a primeira edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Estrangeira Moderna (LEM) entre professores e escolas públicas de Porto Alegre. As autoras mostraram haver falhas com relação à

comunicação entre o FNDE/MEC<sup>20</sup> com relação ao caráter consumível do LD de LEM, uma vez que os LDs dos outros componentes curriculares possuem livros reutilizáveis. Esta falha de comunicação ocasionou problemas na forma como os livros eram utilizados na escola, prejudicando, assim, o andamento em sala de aula. Já em Sarmiento e Silva 2013, ainda tratando do PNLD/LEM, as autoras buscaram verificar se: (1) as professoras participaram da escolha do LD; (2) as escolas receberam LDs em quantidade suficiente; (3) as professoras estão utilizando o LD em suas aulas e, caso positivo, como. Os resultados apontaram para uma grande diversidade de cenários com relação à escolha, forma de recebimento e uso do LD, além de revelar algumas dificuldades no entendimento das especificidades do PNLD/LEM. Entretanto, apesar de a maioria das escolas não ter recebido LDs em quantidade suficiente, algumas professoras reconfiguraram as diretrizes dos documentos oficiais criando formas alternativas de uso.

Viegas (2013) analisou o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O programa analisado distribui acervos – especialmente de livros literários – para compor as bibliotecas de todas as escolas públicas brasileiras. A autora ressalta a necessidade de conhecer as interpretações dos agentes sociais das políticas públicas no contexto de prática e vê a análise dessas políticas como fundamental para que as políticas, de fato, gerem mudanças sociais – tanto estruturais, quanto na promoção da justiça social. Em sua investigação, a autora constatou que todas as escolas participantes da pesquisa recebiam acervos do PNBE, dispunham de bibliotecas equipadas para o armazenamento dos livros e promoviam algumas atividades escolares relacionadas às obras do programa. No entanto, percebeu também dificuldade no gerenciamento dos acervos escolares e na promoção de atividades de formação de leitores literários.

Kirsch, cujo desenvolvimento da pesquisa de doutorado está no seu primeiro ano, tem por objetivo investigar a política linguística chamada Inglês sem Fronteiras (ISF), na perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas, baseado nos insights epistemológicos e metodológicos oferecidos pela tradição de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista de um modo participativo e intervencionista. O autor pretende verificar o contexto da produção dos textos oficiais do ISF, o contexto de influência e o

---

<sup>20</sup> Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação é uma autarquia vinculada ao MEC que tem como objetivo o investimento de recursos financeiros em alguns programas e projetos ligados ao ensino.

contexto de prática, este último focalizando o desenvolvimento dos trabalhos no núcleo do IsF da UFRGS.

Sachs (2011) discorre sobre a obrigatoriedade do espanhol no ensino médio. Já sua orientadora, Gimenez (2013), argumenta sobre a ausência de políticas, referindo-se a inexistência de documentos oficiais, para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. No entanto, é notório que Sachs (2011) e Gimenez (2013), apesar de trazerem a proposta de Ball para contribuir com a análise das políticas que investigam, se posicionam contrários ao que parece ser uma questão essencial para entender as políticas de uma forma menos simplista:

Ainda que Ball rejeite a linearidade – e tem muita razão ao fazer isso –, cremos que uma política não é totalmente desprovida de uma sequencialidade. (...) Acreditamos, portanto que uma política tem sim certa linearidade que a faz caminhar do contexto de influência em direção ao contexto de produção de textos e, por sua vez, para o contexto de prática. (...) o contexto de prática nunca começa sem que já exista o contexto de produção de textos. (SACHS, 2011, p. 14)

Quando Sachs (2011) faz suas afirmações sobre a linearidade e a precedência da produção de textos em relação à prática precedidas de “tem sim” e “nunca”, evidencia que os esforços da elaboração da abordagem do ciclo de políticas, de não olhar para as fases da política de maneira estanque, não foram consideradas pelo autor. Gimenez (2013, p. 216), por sua vez, afirma entender que o “contexto da prática vem sugerindo que se faz necessário produzir textos que estabeleçam ligação com o contexto de influências.” Se a proposta é olhar para as políticas de forma não linear, a conclusão de Gimenez (2013) estaria resolvida e as certezas de Sachs (2011) cairiam por terra.

Para representar sua ideia do Ciclo de Políticas, Sachs (2011) propõe a figura de um espiral, mas não a apresenta graficamente. Cristofoli (2010) propõe um círculo em que um contexto influencia o outro. Por outro lado, neste trabalho, propõe-se uma terceira imagem do ciclo de políticas: cinco elipses, representando cada um dos contextos da política, interseccionadas, como já mostrada acima.

Nesta seção conceituei políticas linguísticas, políticas educacionais e situei o trabalho no escopo das políticas linguísticas educacionais. Também apresentei o Ciclo de políticas de Ball e alguns trabalhos desenvolvidos dentro desta abordagem teórico-metodológica no Brasil. No próximo capítulo, serão apresentados o contexto de pesquisa e a metodologia.



### **3. METODOLOGIA E CENÁRIO DE PESQUISA**

Na primeira parte deste capítulo é apresentada a abordagem teórico-metodológica adotada e o procedimento da análise dos dados gerados em campo. Na sequência, descrevo o contexto em que foi realizada a pesquisa.

#### **3.1 Metodologia adotada: pesquisa qualitativa**

Como já exposto, esta investigação segue uma perspectiva de pesquisa qualitativa, interpretativista e exploratória de cunho etnográfico. Busca-se, da mesma forma, um alinhamento teórico-metodológico com o Ciclo de Políticas (BALL; BOWE e GOLD, 1992 e BALL, 1994).

A pesquisa qualitativa não pretende ser um conjunto formal de cálculos em uma determinada fase da pesquisa entre a geração de dados e sua interpretação; a análise e a síntese são contínuas, interativas, são processos investigativos constantes. O objetivo principal desse tipo de investigação é “melhorar a compreensão sobre como as coisas funcionam em seus cenários específicos” (STAKE, 2013, p. 137 e 153).

A geração de dados realizada para este trabalho teve em vista alguns princípios ontológicos que buscam uma aproximação à pesquisa de cunho etnográfico, ou seja, não formatando o mundo para encontrar respostas esperadas ou fechadas para o que se pretende pesquisar, mas se permitindo observar o que está acontecendo no aqui e agora. Esta opção garantiu um cuidado na geração de dados de um interesse pelo conhecimento particularizado e, na análise dos mesmos, da prudência em direção a uma compreensão muito mais do que à explicação do que pode ser apreendido dali. A responsabilidade do pesquisador qualitativo é com a “ênfase na particularização e não na generalização” (STAKE, 2011, p. 152), tendo como objetivo a análise e a compreensão de episódios específicos. Não é a intenção aqui representar outras escolas em que a oferta multilíngue poderia acontecer, mas analisar as relações entre fenômenos administrativos e pedagógicos observados e dados gerados diretamente nas escolas que

esta pesquisa tem como foco e nas quais a oferta multilíngue efetivamente ocorre. Assim, o conhecimento particularizado a que se refere o trabalho é o das escolas escolhidas para a pesquisa, apesar de este trabalho apresentar também alguns dados mais gerais da rede de ensino na qual as escolas estão inseridas.

Para apresentação deste relatório de pesquisa, a opção é centralmente alinhar-se à abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas, proposta e aprimorada constantemente pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. O objetivo é usar esta abordagem como contribuição para análise da política em questão, mas com o comprometimento de um pesquisador interpretativo, ou seja, um pesquisador suficientemente cauteloso para afastar ao máximo a pretensão de verificar impactos, efeitos e resultados a priori. Este cuidado considera os pressupostos que contribuíram para a construção e relativa consolidação do Ciclo de Políticas como válidos para a elaboração da abordagem em si, mas não é raro que as pesquisas em análise de políticas façam uso restrito da contribuição desta abordagem à organização de relatório de pesquisa ou como complemento às escolhas teórico-metodológicas da pesquisa, não necessariamente afiliadas às teorias que lhe deram origem. O próprio Ball recomenda<sup>21</sup> o uso criativo desta abordagem, além de insistir que as pesquisas possam ir além de apenas usar o Ciclo de Políticas como organizador da apresentação de sua análise e possam considerar a ânsia por justiça social que está na base da proposta do Ciclo de Políticas.

O trabalho não tem a pretensão de realizar uma etnografia plena, mas pretende olhar para duas escolas e explorar como os cenários de pesquisa escolhidos podem se beneficiar das pesquisas em políticas linguísticas. Para a geração e análise das entrevistas, por se tratar de narrativas, considerou-se a reflexão proposta por Mishler (2002), que chama a atenção para as implicações do uso de um modelo descritivo de tempo relógio/cronológico ou experiencial/narrativo. É necessário compreender que as entrevistas se situam em um tempo diferente daquele relatado. Em consonância com esse autor, que afirma que a ordem temporal é o critério fundamental que distingue as narrativas de outros gêneros do discurso e que a narrativa deve ser mais do que uma coisa depois da outra, é prudente considerar que questões de ordem temporal requerem discussões complexas a respeito das relações entre contexto, estrutura e função da

---

<sup>21</sup> Em correspondência particular à autora deste trabalho, via correio eletrônico, em 13/07/2012.

narrativa. Nas entrevistas, pretendeu-se uma conversa em que os interlocutores produzissem narrativas que tivessem como tema a presença das línguas adicionais na escola e sua relação com exigências, vivências, resultados, repercussão e acontecimentos significativos nas suas participações curriculares, extracurriculares, escolares e comunitárias.

### **3.2 Escopo da pesquisa**

O tema central deste trabalho é a oferta multilíngue de ensino de línguas adicionais da RME, sua organização no contexto da formulação pedagógica e da prática administrativo-escolar da política. O objetivo é realizar análise documental que trata de políticas linguísticas na RME, bem como descrever, a partir das entrevistas, o contexto de duas escolas em que a prática se aproxima da proposta de oferta diversificada das línguas na escola organizada em ciclos, ou seja, olhar, situadamente, o surgimento da prática de oferta multilíngue na RME e como tem se efetivado essa proposta.

A proposta investigativa se deu a partir de visitas e entrevistas, em duas escolas da RME com o intuito de buscar uma fundamentação ou relativização de justificativas razoáveis para a promoção da oferta multilíngue na realidade da escola pública municipal. Espera-se deste estudo a compreensão de situações concretas do campo de políticas linguísticas educacionais.

Para isso, foram etapas deste trabalho:

1. Examinar os documentos que regem o ensino de línguas adicionais na RME e nas escolas.
2. Visitar dois contextos de oferta multilíngue, entrevistar atores envolvidos com a prática da proposta e buscar uma compreensão do modo como as diferentes línguas estão contempladas.
3. Explicitar as evidências resultantes da pesquisa de campo e as decisões institucionais expressas em documentação oficial da instituição.
4. Traçar sugestões para futuras pesquisas sobre de políticas linguísticas na escola pública.

### **3.3 Perguntas de pesquisa**

Com base nos objetivos propostos, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como surgiu e como é consolidada a oferta multilíngue em duas escolas da RME?  
Como acontece a política educacional linguística de duas escolas da RME de Porto Alegre no que diz respeito à oferta de ensino de línguas adicionais?
  - 1.1 Quais suas metas e objetivos?
  - 1.2 O que diz a documentação?
  - 1.3 Quem são os agentes?
2. Em que condições as línguas adicionais são oferecidas e desenvolvidas em duas escolas municipais?
  - 2.1 Em que espaços físicos e institucionais são tornadas possíveis essas práticas?
  - 2.2 As escolas garantem o projeto de oferta multilíngue em sua comunidade?
  - 2.3 Há materiais (informações em cartazes, exposição de trabalhos, materiais didáticos) envolvendo ou em línguas adicionais expostos na escola?

### **3.4 Relação entre análise documental e trabalho de campo**

Com relação à análise de documentos, pretendeu-se explicitar o que apresentam os documentos oficiais (a saber, Caderno nº 9 e Projetos Político Pedagógicos das escolas). As entrevistas subsidiam a relação da análise documental com a prática e ajudam a responder as perguntas desta pesquisa considerando a perspectiva dos atores do processo de realização da política.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas selecionadas para este trabalho porque são essas que tradicionalmente têm uma oferta regular de espanhol, francês e inglês na grade curricular na RME. Foram observadas e fotografadas as

características dos ambientes destinados às aulas, principalmente, com possíveis especificidades relacionadas às aulas de línguas, como presença de equipamentos recursivos às aulas, material de apoio didático-pedagógico, exposições de produções dos alunos, indícios de engajamento dos professores de línguas entre eles mesmos, entre professores de outras áreas e professores ou funcionário com outras funções em setores da escola.

Foram utilizadas as seguintes fontes:

- a) observações de campo anotadas em forma de diário de campo;
- b) duas entrevistas semi-estruturadas com participantes da comunidade escolar (professores). As entrevistas foram gravadas em áudio e têm aproximadamente 120 minutos de gravação registradas entre 13 e 21 de dezembro de 2012;
- c) documentos coletados na e sobre a Secretaria Municipal de Educação (publicações, texto de legislação, projeto político-pedagógico, etc.).

### 3.5 Cenário de pesquisa

Como já mencionado, esta pesquisa foi realizada junto à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A RME é formada por 96 escolas com cerca de quatro mil professores e mil e duzentos funcionários que atendem a cinquenta e cinco mil alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>22</sup>.

O documento que rege a RME é o Caderno nº 9, denominado *Ciclos de Formação – Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã*. O Caderno nº 9 (PORTO ALEGRE, 2003) teve reimpressões em abril de 1999 e maio de 2003, sendo sua primeira edição de 1998<sup>23</sup>. Houve modificação no documento nesses processos que, aliás, deveriam ter sido apenas de reimpressão, considerando que o documento foi fruto

---

<sup>22</sup> Fonte: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=242](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242) Acesso em: 23/02/2014.

<sup>23</sup> Recentemente, datada de 11 de junho de 2013, a Biblioteca da SMED publicou uma nota remetendo os interessados no Caderno nº 9 para o site da ATEMPA, que é a associação dos trabalhadores vinculados à RME: <http://bibliotecasmed.wordpress.com/2013/06/11/cadernos-pedagogicos-n-9/> Último acesso em: 1º/04/2014

de uma construção democrática chamada Constituinte Escolar (WOLFENBÜTTEL, 2009, p.238).

Nessa proposta, é apresentada a progressão por ciclos, num total de três ciclos para o ensino fundamental, relacionados a fases de desenvolvimento, em que o aluno percorre um processo ininterrupto de aprendizado durante os três anos que compõem cada ciclo, com algumas previsões de manutenção. Essa proposta de Ciclos de Formação foi escolhida por respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada aluno ao organizar-se em “um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso” (PORTO ALEGRE, 2003). A nomenclatura usada para os grupos do ensino fundamental é, do primeiro ao nono ano, A10, A20, A30, B10, B20, B30, C10, C20 e C30. O primeiro ciclo, denominado A, tem em vista os estudantes de seis a oito anos, na fase da infância; o segundo ciclo, denominado B, atende os alunos de nove a onze anos, na pré-adolescência; o terceiro e último ciclo da última etapa do ensino fundamental é o C, em que os alunos de doze a quatorze anos estariam na adolescência. (KRUG, 2002, p.17). A maioria das escolas da RME se localiza na periferia da cidade, atendendo a população de classe popular, que, de acordo com dados do IBGE 2000<sup>24</sup>, é onde está concentrada a população negra presente na cidade. Devido à condição de acesso elitizado à aprendizagem de línguas estrangeiras modernas em nossa sociedade, a garantia de oferta multilíngue na educação básica não só favorece o acesso às línguas como pode representar a única oportunidade deste público de estudantes de acessar esse conhecimento.

---

<sup>24</sup> [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/defaulttab\\_indicadoresociais.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/defaulttab_indicadoresociais.shtm)

## **4. ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo é apresentada a análise dos dados gerados para este trabalho em duas escolas, doravante chamadas escola A e escola B, com o intuito de preservar a identidade dos participantes. As duas escolas selecionadas oferecem, pelo menos, três línguas adicionais ao longo do ensino fundamental, conforme preconiza o Caderno nº 9, proposta político-pedagógica da RME (Porto Alegre, 2003). Na primeira seção, 4.1, é apresentada a análise documental e na última seção, 4.2, é apresentada a análise das entrevistas conjugadas com notas de campo.

### **4.1 Análise documental**

A RME de Porto Alegre ocupou espaço no cenário de propostas de inovação educacional no Brasil, figurando como uma das principais iniciativas da implantação de Ciclos de Aprendizagem/Formação no país (ALAVARSE, 2009 p. 46). No processo inicial dos Ciclos de Formação, por exemplo, previa-se que os alunos, durante o Ensino Fundamental, estudariam três línguas, espanhol, francês e inglês, e teriam a oportunidade de aprofundar os estudos de uma língua, entre essas três, de sua escolha.

Assim, o documento que rege a RME não só prevê a oferta multilíngue como orienta sua organização administrativa:

...em Língua e Cultura Estrangeira Moderna serão oferecidas, sempre que possível três opções, devendo o aluno, deste ciclo, escolher anualmente uma delas, até que ao longo dos três anos do ciclo passe, se possível, pelas três opções. Ao final de cada ano letivo, a escola deverá apresentar um formulário de inscrição para que os alunos possam fazer suas opções, e a escola por sua vez, organizar os horários de seus profissionais e ver seu número de candidatos numa das opções não excede o previsto. A escola deve, também, proceder na composição dessas turmas de forma que as vagas sejam preenchidas paritariamente com alunos de todos os anos deste ciclo; isto significa que a opção, em cada uma das línguas, é limitada pelo número de alunos por turma. (PORTO ALEGRE, 2003, p. 73)

Verificamos neste documento que há oficialmente a orientação para que as escolas garantam, preferencialmente, a oferta de três línguas adicionais, prevendo o espanhol, o francês e o inglês. Ainda que ofereça a possibilidade de que as escolas fujam à orientação explícita resguardada pela expressão “sempre que possível”, o documento orienta, inclusive, a composição das turmas para que possa, além de contemplar três línguas, garantir a organização paritária dos alunos em seu ano ciclo. Esta previsão das três línguas, conforme explicitado acima, é seguida de orientações administrativas para o encaminhamento referente à organização de horário e constituição de turma.

A presença das línguas adicionais<sup>25</sup> na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) se dá na base curricular, conforme preconiza a LDBEN 9394/96<sup>26</sup>, além do Projeto Cidade Escola<sup>27</sup>, proposta de educação integral da RME que se configura através de atividades educativas em jornada ampliada. A oferta da língua estrangeira, no currículo regular, se inicia no quarto ano do ensino fundamental (B10) e vai até o último ano (C30). O primeiro ano de estudos da língua estrangeira se dá no primeiro ano do denominado segundo ciclo (denominado B) até o último ano do terceiro ciclo (denominado C), em que se encerra o ensino fundamental, e segue no ensino médio.

Desde os anos finais da década de 80 a RME conta com a língua inglesa em seu currículo. Nos anos 90 acrescentou-se inicialmente a língua espanhola e, no final desse período, a língua francesa. No ano de 2009 houve a inserção da língua italiana, pautada em um viés plurilíngue de atendimento às comunidades (GALLI, 2011, p. 15-20). Para a RME, a oferta das línguas adicionais, espanhol, francês, inglês e italiano, configurando uma realidade plurilinguística aparentemente consolidada, representa um

---

<sup>25</sup> Nos Referenciais Curriculares do Estado, Schlatter e Garcez(2009) se referem ao objeto de ensino da disciplina “Língua Estrangeira” como língua adicional e justificam a escolha, por exemplo, considerando que em diversas comunidades de nosso estado outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. O Grupo de Apoio Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação conta com assessoria de línguas adicionais. Neste projeto, a opção de compreensão das línguas que estão em pauta é na perspectiva de línguas adicionais. Para saber mais a respeito da assessoria: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_noticia=154933&ENCONTRO+MOBILIZOU+PROFESSORES+DE+LINGUAS+ADICIONAIS](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_noticia=154933&ENCONTRO+MOBILIZOU+PROFESSORES+DE+LINGUAS+ADICIONAIS)

<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicao-actual/2.23-entrevista-com-profa.-marcia-viegas/view>

<sup>26</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 26º § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 36º III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

<sup>27</sup> [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=268](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=268) Acesso em 08/06/2014.

intermitente desafio de gerenciar, além de recursos humanos, a incerteza de que a oferta multilíngue seja a opção mais acertada quando verificadas, por exemplo, as escolhas de exames externos (vestibulares, ENEM, ENCCEJA, etc.).

A oferta multilíngue pode ser atestada pela divulgação de homologação de cursos<sup>28</sup> para professores das respectivas línguas e em entrevista que explicita a presença de espanhol, francês, inglês e italiano como línguas adicionais em suas escolas (WELP, 2012, p. 148). No entanto, as escolas têm suas peculiaridades e organizam sua oferta curricular e extracurricular de forma diferente. O próprio Caderno nº 9 determina que o projeto político-pedagógico de cada escola deva ser elaborado pela comunidade escolar, levando em conta que há uma diversidade de questões a serem refletidas além de conteúdos preestabelecidos, há lugares a serem explorados além da sala de aula e há a necessidade de estabelecer relações entre as áreas de conhecimento e entre estas e a sociedade mais amplamente. Para isso, essa construção deve ser:

uma elaboração coletiva de propostas político-pedagógicas críticas, pluralista e inovadoras, não dogmáticas-eficazes tanto na construção e reconstrução do conhecimento, como também na construção de novas relações de poder, entre todos os segmentos da comunidade escolar. (PORTO ALEGRE, 2003, p. 34)

As cinquenta e quatro escolas de ensino fundamental e as duas de ensino médio da RME, demandam duzentas e quarenta e nove vagas para professores de línguas adicionais distribuídas de acordo com a tabela<sup>29</sup> abaixo:

ÁREA	Nº PROFES	%
L.ESPAÑHOLA/SEJA	12	4,82%
L.FRANCESA/SEJA	3	1,20%
L.INGLESA/SEJA	21	8,43%
LINGUA ESPAÑHOLA E LITERATURA ESPAÑHOL	81	32,53%
LINGUA FRANCESA E LITERATURA FRANCESA	18	7,23%
LINGUA INGLESA E LITERATURA INGLESA	102	40,96%
LINGUA ITALIANA E LITERATURA ITALIANA	12	4,82%
Total Resultado	249	

Tabela 1: Dados a respeito de números de professores de línguas adicionais da RME.

<sup>28</sup> [https://www1.prefpoa.com.br/concursos/default.php?reg=25&p\\_secao=19](https://www1.prefpoa.com.br/concursos/default.php?reg=25&p_secao=19) Acesso em 08/06/2014.

<sup>29</sup> Tabela elaborada com dados fornecidos pelo setor de Recursos Humanos da SMED em dezembro de 2010.

Como era de se esperar, os dados mostram que a presença da língua inglesa é majoritária na RME, seguida da língua espanhola, enquanto que as línguas francesa e italiana apresentam números consideravelmente inferiores. A seguir, os mesmos dados em outro formato para visualização:

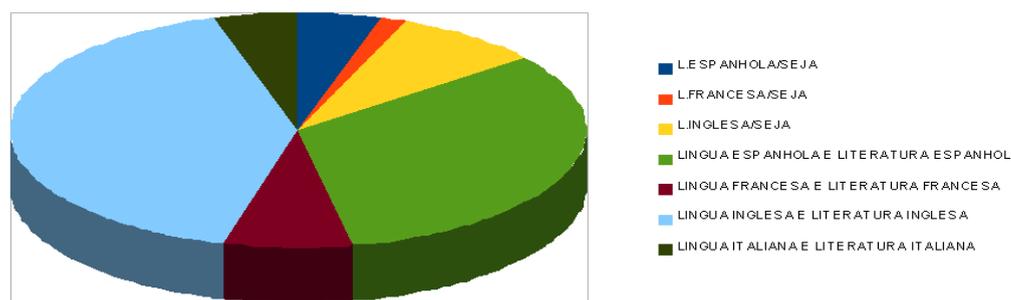


Figura 3: Gráfico da distribuição dos professores de línguas.

Essa oferta multilíngue não conta com um histórico de planejamento sistematizado com previsão de recursos humanos e materiais para a garantia dessa condição, tampouco conta com uma postura institucional assumida a respeito da legitimidade de manutenção da proposta inicial dos ciclos de formação no que se refere às aulas especializadas, como é o caso das línguas adicionais<sup>30</sup>. A Prefeitura recebe propostas de órgãos governamentais e não governamentais de países que têm interesse explícito em difundir os idiomas que representam, inclusive com previsão de intervenções didático-pedagógicas no trabalho docente realizado na RME (GALLI, 2011, p. 20-25).

Do total de escolas da RME, a maioria oferece inglês e/ou espanhol, sendo que

<sup>30</sup> Como ficará explícito através das entrevistas apresentadas na seção de análise de dados.

nove delas oferecem também o francês e três o italiano<sup>31</sup>. Esses dados quantitativos oferecem uma dimensão do número de atendimento da RME. No entanto, o intuito deste trabalho não é verificar, a partir de números, a efetividade da política de oferta multilíngue. Assim sendo, a escolha aqui é lançar um olhar, buscando muito mais algumas compreensões do que propriamente explicações, àquelas experiências em que a oferta multilíngue tem perdurado mesmo em meio à hegemonia da língua inglesa, seguida da língua espanhola, na educação básica regular. Assim, volto-me agora aos contextos das duas escolas participantes da pesquisa.

A Escola A alimenta uma página na internet com o histórico da instituição, alguns links para trabalhos de alunos, links com sugestões de sites para diferentes temáticas e disciplinas relacionadas a cada ano ciclo e também referências de pesquisas acadêmicas que envolveram a comunidade escolar. No entanto, a proposta de organização da oferta multilíngue da escola não aparece descrita. Duas imagens das que aparecem na página em que fica evidente esta oferta são as seguintes:



Figura 4: Imagem da página web da Escola A.



<sup>31</sup> Dados gerados a partir de ligação telefônica para todas as escolas da RME em março de 2014.

Figura 5: Imagem da página web da Escola A.

Fortes (2000), ao dissertar sobre um estudo de caso da escola A, com foco no ensino por ciclos, apresenta trechos que relatam a organização da oferta multilíngue nesta escola:

O II ciclo está organizado em áreas com dimensão interdisciplinar, destacando-se, na Expressão, a inclusão de três línguas (Espanhol, Francês e Inglês) - o aluno deverá cursar um ano de cada - e a presença de três linguagens na Arte-Educação (plásticas, cênicas e musical), com funcionamento semelhante ao de Línguas Estrangeiras. (p.95)

No III ciclo, as áreas aparecem novamente com dimensão interdisciplinar, apesar de haver repartições internas pelas disciplinas - Língua Portuguesa e Literatura (5[97]), Língua e Cultura Estrangeira (2) (Espanhol, Francês e Inglês), Arte Educação (3) (Plásticas, Cênicas, Música). (p. 60)

O estudo das Línguas e Culturas Estrangeiras (Espanhol, Francês e Inglês) poderia iniciar, opcionalmente, já no 3º ano do I ciclo através de sua oferta como Complemento Curricular no turno inverso; no II ciclo, elas entram na base obrigatória. O aluno deveria familiarizar-se com as três por meio de estudo de um ano em cada uma. No III ciclo, o aluno optaria por uma e a cursaria obrigatoriamente durante os três anos, mas teria sempre a opção de estudar mais uma língua no Complemento Curricular. A Arte-Educação (Plásticas, Música, Cênicas) tinha um tratamento igual ao de Língua e Culturas Estrangeiras no II e III ciclos. No I ciclo, em cada ano, o aluno teria a vivência das três linguagens através de sua inclusão trimestral, mas não a teria como opção no Complemento Curricular. A Informática deveria ser oferecida como Complemento Curricular no I e II ciclos, e, no III ciclo, estaria inserida na área de Expressão, com dois períodos semanais, e inserida no Complemento Curricular como Educação Tecnológica. (p.123-124).

As citações acima apresentadas encontram eco nos dados gerados para este trabalho na escola A, pois as entrevistadas também relatam desta mesma forma a situação da oferta multilíngue nesta escola.

Ainda neste trabalho acadêmico de Fortes (2000), vale registrar aqui a fala de um dos entrevistados em seu trabalho:

Surpreendi-me com o fato do espaço das línguas estrangeiras ter sido pensado pelo grupo, mesmo sem nenhum professor da área presente. (...) porque geralmente é o contrário, o espaço de uma disciplina é conquistado por uma pessoa, muito personalizado. Mas aqui não era personalizado, qualquer pessoa

que chegasse teria as mesmas oportunidades, as mesmas coisas para fazer o seu trabalho. Estava previsto, isso é interessante (...) Tudo estava reservado, era como se fosse um espaço virtual, como se tivesse que ser respeitado e eu cheguei para ocupar aquele espaço. (p.279)

Este depoimento confirma a presença da sala temática de língua estrangeira não só garantida na escola A como pensada e preparada antes da chegada dos recursos humanos, neste caso professores de línguas, para o trabalho. Além desta confirmação, o relato evidencia a surpresa deste professor diante da situação de ter espaço adequado e preservado para o seu trabalho, demonstrando que esta que poderia ser uma prática aparentemente de garantia de condições mínimas para o trabalho não é a regra geral, mas uma exceção muito bem-vinda e condizente com os objetivos pedagógicos da oferta multilíngue.

Foram realizados contatos presenciais, telefônicos e via correio eletrônico com professores, equipe diretiva e com os setores de Aspectos Legais e Diretoria Pedagógica várias vezes e em diferentes gestões da SMED e das escolas nos últimos anos solicitando expressamente o Projeto Político Pedagógico (PPP). Entretanto, os PPPs de ambas as escolas, A e B, não estão finalizados. Uma professora da escola A, gentilmente, forneceu o documento ainda em construção, mas que, nessa versão, não apresenta nenhuma referência direta à presença das línguas adicionais na escola.

A Escola B apresenta ainda menos informações do que a Escola A em sua página web a respeito da oferta multilíngue. O único lugar do site em que aparece referência às línguas é no tópico “ambiente”, conforme a figura 6 apresentada a seguir:



Figura 6: Imagem da página web da Escola B.

No link “ambiente” é apresentado o item “salas de línguas”, que, conforme visita à escola, diz respeito às salas temáticas que a escola disponibiliza para as aulas de línguas. Ainda na visita à escola B para geração de dados, na sala dos professores, portanto em ambiente de ampla circulação, havia o cartaz da foto a seguir, que evidencia o caráter participativo e integrador da presença das línguas adicionais nesta escola.

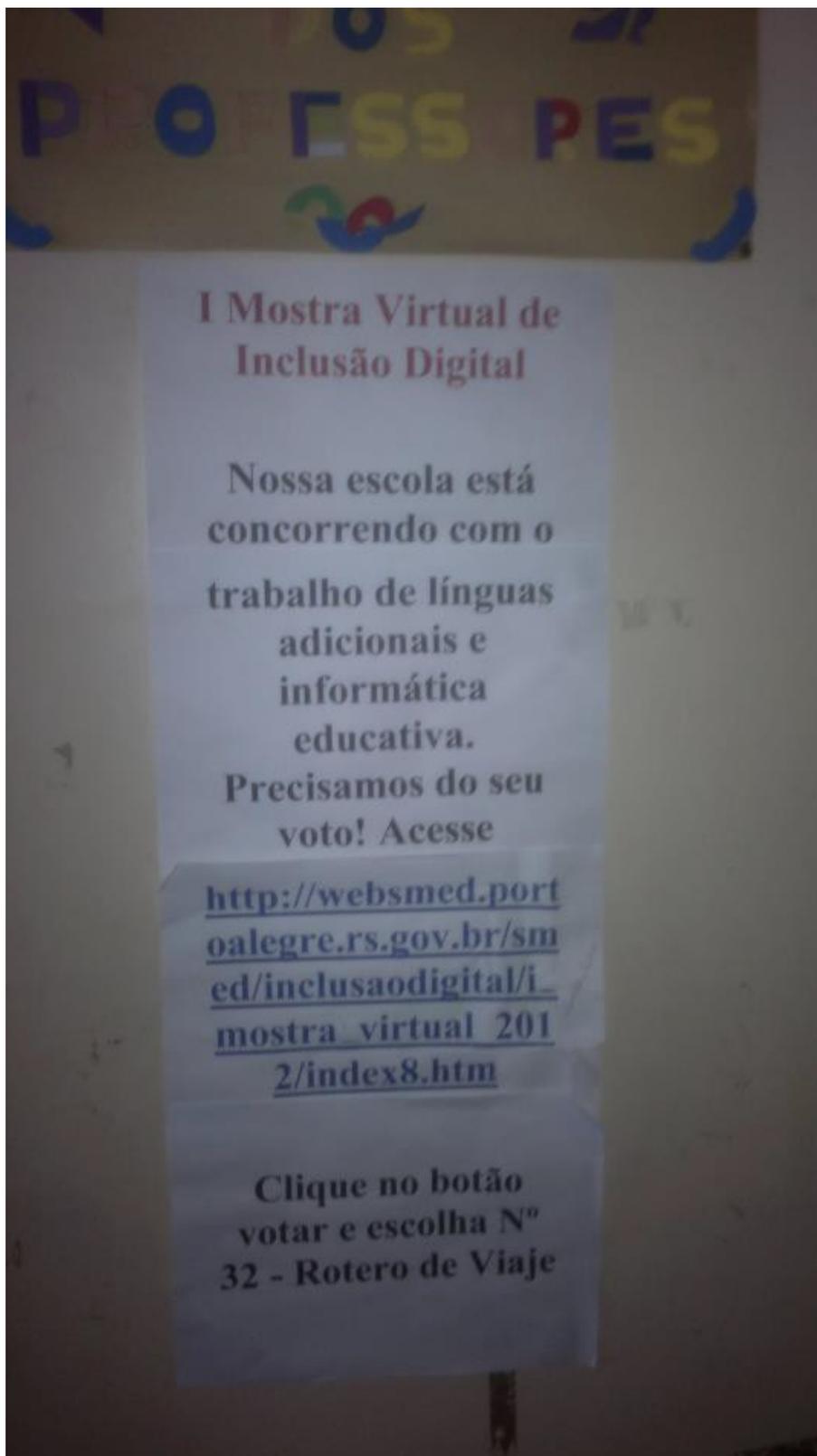


Figura 7: Foto da porta da sala dos professores da Escola B.

Em página<sup>32</sup> de rede social dedicada às “Línguas” desta escola B, em maio de 2013 aparecem as professoras de espanhol, francês e inglês, suas salas temáticas e atividades integradas entre as diferentes línguas ofertadas na escola. Em outubro de 2013 está publicado um álbum comemorando a chegada de mais uma professora de línguas, que neste caso era o italiano.

## **4.2 Análise dos dados gerados nas visitas às escolas: entrevistas, notas de campo e registros fotográficos.**

Nesta seção, apresentarei a análise das entrevistas, notas de campo e registros fotográficos que compõem os dados gerados em quatro visitas feitas às duas escolas escolhidas para esta pesquisa. As duas entrevistas realizadas foram devidamente registradas em áudio no período entre novembro e dezembro de 2012. É necessário considerar que, no período de geração dos dados, além de visitar as escolas como pesquisadora com o objetivo específico e explicitado, a identidade de professora e assessora pedagógica de línguas adicionais desta mesma RME, que inclusive conhecia alguns dos professores entrevistados, bem como os espaços escolares, me acompanhou.

### **4.2.1 Salas temáticas: uma garantia ou uma conquista**

É possível afirmar que um sinal bastante considerável de atenção para um projeto pedagógico é a garantia de espaço físico apropriado para a execução do mesmo. Na RME, as escolas que possuem salas-temáticas ou salas-ambiente destinadas às línguas adicionais são, com alguma frequência, exemplos de reivindicação por parte dos professores. Ao longo do trabalho como assessora pedagógica para línguas adicionais, em várias oportunidades, pude acompanhar as lutas para manutenção dessas salas.

Em visita à escola B, com registro em diário de campo, que aqui apresento na íntegra e destaco o que se refere às salas, foi possível observar que a garantia das salas temáticas recebeu atenção desde o início do projeto de oferta multilíngue:

*As professoras relatam que em 1995 iniciou o projeto com salas do*

---

<sup>32</sup> <https://www.facebook.com/linguas.guerreiro?fref=ts>

*depósito*<sup>33</sup>. *Relatam que a organização dos alunos que, nas aulas de línguas, constituem novos grupos, modifica seu comportamento. Um exemplo é o que acontece no conselho de classe, em que é corrente que os alunos tenham uma “outra” postura na aula de línguas. A escola, na data da visita (21/12/2012), não tinha cartazes expostos nas línguas adicionais fora das salas de aula temáticas. Na sala de aula de espanhol, havia expostos: alfabeto, números, obras de arte espanhola, um quadro peruano, mapa da Espanha. A sala de espanhol contempla também uma salinha com armários e estantes que é usada para guardar materiais. A sala de aula de inglês tem um armário com livros didáticos relacionados à área e um baú que tem a função de um camarim. A sala de aula de francês tem trabalhos, em francês, dos alunos expostos nos murais. A oferta de três línguas -espanhol, francês e inglês- se manteve porque havia pessoal e a convicção de que dar acesso à diversidade linguística para uma comunidade que não teria tal acesso se não fosse oferecido pela escola, por ser uma comunidade pobre. Um dos pontos positivos apontado pelas professoras é a possibilidade de trabalho integrado entre as professoras que é favorecido pela organização do horário de trabalho. A professora de inglês acredita que, além da estrutura favorecer o trabalho integrado, acha que também tem a ver com a disposição e abertura das professoras, pois ainda que haja garantia de encontro em horário de trabalho, pode não haver abertura por parte do professor para trabalhar de forma integrada. (Diário de campo, registro de visita à Escola B, dezembro de 2012.)*

Para além de revelar a existência das salas temáticas com uma breve descrição de cada uma, esta nota também evidencia a presença das professoras de cada uma das línguas no acompanhamento da visita em questão.

Em visita à Escola A, além dos excertos das entrevistas realizadas em que as professoras entrevistadas falam da existência das salas temáticas e também relatam a garantia destas desde o início da oferta multilíngue, antes mesmo da chegada de recursos humanos para esta oferta, apresentamos a seguir alguns registros fotográficos

---

<sup>33</sup> Lugar reservado para acondicionar materiais da escola, não apropriados para sala de aula.

desta organização do espaço físico que, além de mostrar que há um centro de línguas, também representa o quanto o projeto de arte está atrelado ao de línguas nesta escola, conforme entrevistas a seguir e também as citações de Fortes (2000) apresentadas em seção imediatamente anterior a esta, pois as professoras fizeram questão de mostrar as salas temáticas destinadas às artes.

Em um prédio com formato hexagonal, com um corredor também neste molde, que favorece o encontro na circulação que ocorre de uma sala a outra por ali, estão as salas das diferentes artes. No prédio em que realizamos a entrevista, em que estão também algumas salas administrativas e a biblioteca, encontra-se o chamado centro de línguas, conforme as fotos a seguir.

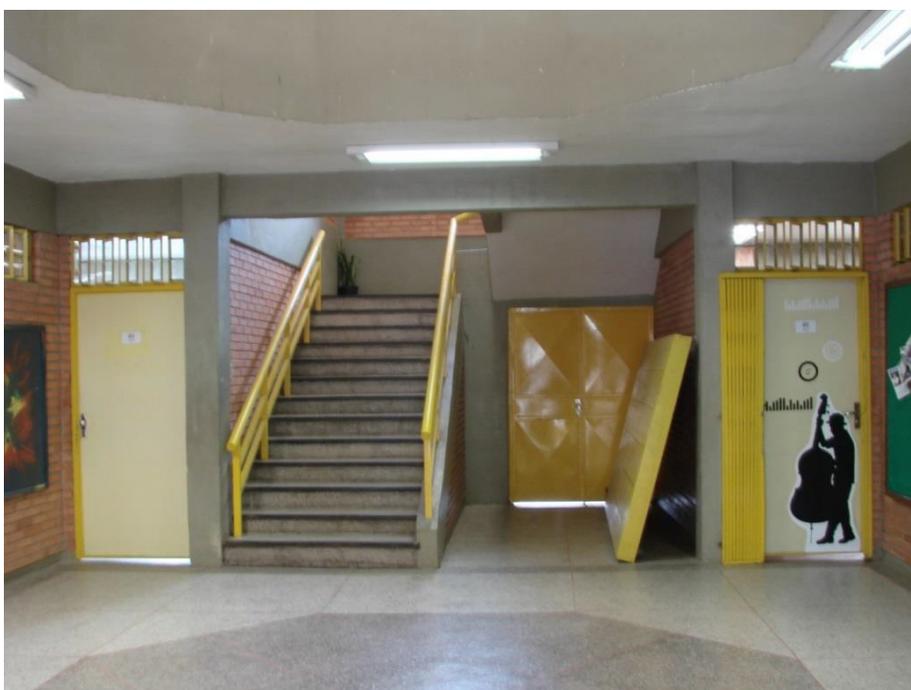


Figura 8: Foto do corredor em que o teto e o chão apresentam um octógono, representando a ideia de construção do prédio. Salas de música e de artes.



Figura 8: Foto da porta da sala de aula de música, devidamente identificada, localizada no espaço da foto representada na figura7 deste trabalho.



Figura 9: Foto da porta da sala de aula de artes, devidamente identificada, localizada no mesmo pavilhão das fotos anteriores.



Figura 10: Foto da porta da sala de aula de línguas, devidamente identificada, localizada no prédio em que estão também algumas salas administrativas e a biblioteca.

A Escola A apresenta as vantagens de ter um espaço físico equipado para um objetivo específico, pois a sala denominada centro de línguas continha equipamento de som, televisão, obras de arte relacionadas a algumas culturas cujas línguas ensinadas estão vinculadas, bem como dicionários, livros, mapas, entre outros materiais disponibilizados de forma acessível para as aulas de línguas.

A presença das salas temáticas em ambas as escolas pesquisadas pode ser atestada como privilégio de poucos e, na escola pública, bastante incomum, a seguir:

Atualmente, as salas-ambiente têm sido utilizadas com maior frequência em escolas particulares, onde a pressão da clientela pode solicitar diferenciações na estrutura física da sala de aula convencional, embora isso não signifique, por si só, avanços nas práticas pedagógicas. Não significa que escolas da rede pública não estejam inseridas nessa possibilidade. (GUERRA, 2007, p. 86)

A autora, ao discorrer sobre o espaço escolar e, especificamente sobre as salas temáticas, deixa registrado o que tem sido fato ainda no Brasil. A escassez de ambientes apropriados para a prática pedagógica ainda é uma realidade, apesar de todos os investimentos dos últimos anos em educação.

#### 4.2.2 “Sempre foi oferecido as três línguas...”

Ao longo das entrevistas geradas nas duas escolas, a partir das falas das professoras em relação a como é consolidada a oferta multilíngue da RME, ficou latente a necessidade de entender quando e como iniciou a oferta multilíngue em âmbito administrativo em cada uma das escolas. Ao serem perguntadas a respeito disso, alguns dados das respostas das professoras entrevistadas apontam para o fato de que a oferta multilíngue se deu antes e independentemente do Caderno Pedagógico nº 9 (Porto Alegre, 2003), documento que implantou o sistema de Ciclos de Formação, que é a forma, ainda vigente, de organização do ensino deste município.

*“No começo, antes da implementação dos ciclos, vocês já tinham três línguas?”* (Escola B, Entrevistadora, em 21 de dezembro de 2012)

*“Já tínhamos, começou com sétima e oitava. (...) Porque assim, existiam sétima e oitava em inglês (...) aí eu e a professora de francês na época (...) nós tínhamos oficinas de línguas. A gente, no turno inverso a gente dava oficina de espanhol, oficina de francês. Por quê? Porque a direção nos convidou pra fazer esse trabalho, na época, e aí foi assim que começou. Então, bom, a gente tem as três professoras na escola, né, por que nós não oferecermos as três línguas, não só o inglês na grade curricular... Por que não oferecer as três? Foi assim que surgiu. (...)”* (Entrevista Escola B, Professora Luciana, em 21 de dezembro de 2012)

*“De 95 até hoje sempre foram oferecidas as três línguas, B10 francês, B20 espanhol, B30 inglês.”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

A entrevistada da escola B relata que a iniciativa de oferta multilíngue foi da gestora da escola, ao se dar conta de que havia professoras com formação para as diferentes línguas. Fez o convite e as professoras aceitaram realizando o trabalho como oficinas e, posteriormente, a oferta multilíngue veio a ser parte da grade curricular desta escola.

A partir dos trechos de entrevistas apresentados, é possível perceber que a política explícita de oferta multilíngue está consolidada nas escolas A e B e, portanto, o que é preconizado no documento oficial, conforme citação abaixo, posterior ao início desta oferta nas escolas, é o que está acontecendo com a oferta multilíngue nas duas escolas em questão. Inclusive, vale reiterar a observação de que este documento, de acordo com os dados gerados, é posterior à oferta multilíngue iniciada nas escolas A e B.

...no III ciclo, está previsto que os/as aluno/as se fixarão, ao longo dos três anos, numa das três línguas estrangeiras oferecidas, isto é, Inglês, Francês e/ou Espanhol. Para tal, o/a aluno/a deverá optar, no final do terceiro ano do II ciclo, por uma delas. Nesta ocasião, a escola deverá apresentar um formulário de inscrição, para que os/as alunos/as possam fazer suas opções e a escola, por sua vez, organizar os horários de seus profissionais e ver se o número de candidatos numa língua estrangeira não excede o previsto no regimento-referência. (...) vale dizer que os/as alunos/as terão, neste ciclo, suas Turmas Nucleares, quando estiverem com os/as demais professores/as e formarão novas turmas, com outros alunos(as) de outros anos o seu ciclo e até mesmo de outros ciclos, quando estiverem nas aulas de Artes e de Língua estrangeira. (PORTO ALEGRE, p. 58, 2003)

O que está previsto de oferta multilíngue neste regimento da RME, de acordo com as entrevistas, acontece efetivamente, nas duas escolas pesquisadas, desde 1995. Essa constatação está em consonância com o que propõe o Ciclo de Políticas, abordagem teórico metodológica escolhida para este trabalho, pois, de fato, não se pode considerar as fases da política com uma visão linear e sequencial restrita, mas, como aqui apresentamos, de forma interseccionada. A política educacional linguística de oferta multilíngue como prática das instituições pesquisadas são anteriores à política como texto, encampada pela RME posteriormente à experiência destas escolas.

#### **4.2.3 “Eles colocam no papelzinho o que querem, mas a gente tem que respeitar o número de vagas.”**

Quanto à previsão organizacional (PORTO ALEGRE, 2003, p. 73), citada no início da análise documental (item 4.1, neste mesmo capítulo) do presente trabalho e também nessa citação (PORTO ALEGRE, 2003, p. 58) da seção 4.2.2, imediatamente anterior a esta apresentada a seguir, as escolas A e B realizam o processo de escolha pelos alunos.

*“Eles escolhem em B30, fazem lá um formulário (...) que querem fazer os três anos (...) conforme o desejo deles” (Entrevista Escola A, Professora Cleide, em 13 de dezembro de 2012)*

*“...eles fazem uma fichinha só, onde tem opção de língua e opção de arte-educação.” (Entrevista Escola A, Professora Cleide, em 13 de dezembro de 2012)*

*“Por exemplo, o menino está na B10 esse ano, ele já sabe que vai continuar na B20. (...) As B10 nós vamos na sala dele, explicar tudo como é que funciona e fazer o sorteio, a gente faz um sorteio. (...) Eles colocam no papelzinho o que querem, mas a gente tem que respeitar o número de vagas. Ainda mais na B10... Depois, na B30, eles já sabem que eles vão ter que trocar. A gente vai, novamente, faz o outro sorteio. Eles vão colocar duas opções ali e a gente tenta encaixar. Daí eles não podem mais fazer a que já foi feito, eles tem que fazer uma das outras duas, que não foram feitas, (...) nos anos que é continuação, que é o segundo nível, eles vão direto pra aula. A B30 tem que ver o que não fizeram e garantir a vaga pra eles entrarem naquelas que não fizeram. Então aí que tem que fazer o jogo.” (Entrevista Escola B, Professora Luciana, em 21 de dezembro de 2012)*

*“Às vezes a família já disse “ah, deixa pra fazer o inglês por último”. Às vezes a gente vê... Mas a gente cuida um pouco as vagas também. A gente teve um caso de um aluno (...)” (Entrevista Escola B, Professora Luciana, em 21 de dezembro de 2012)*

*“A mãe queria que ele fizesse inglês porque o inglês que ia ser usado pra Copa (...) Aí nós, não, as coisas não funcionam assim, até chegar a Copa ele vai passar também, vai chegar no inglês e tal.. Como é que a gente vai abrir uma exceção assim, , a gente tem alguns critérios, umas regras... Aí conversamos na direção, conversamos ali no setor e tudo, que nossa posição era essa... Ele ficou em francês, aí ele ficou, vinha bem feliz...” (Entrevista Escola B, Professora Luciana, em 21 de dezembro de 2012)*

Conforme os trechos apresentados acima, a previsão da política como texto da RME (Porto Alegre, 2003), no que diz respeito à garantia de escolha pelo aluno e à composição das turmas, se consolida em relação à oferta multilíngue. Como verificamos nos excertos acima, na Escola A, os alunos preenchem um formulário com sua escolha e na escola B, por sua vez, é realizado um sorteio com critérios explicitados aos alunos. Como característica de processos participativos, os excertos também revelam as reflexões a cerca de quais e quando estudar uma ou outra língua, inclusive com relato de manifestação dos pais.

#### **4.2.4 “Quando chegaram (as professoras de línguas), elas ficaram pasmas que havia um desenho de línguas estrangeiras, não tinha nem o professor, já tinha sala.”**

Nos excertos a seguir, pode-se observar como surgiu efetivamente a oferta multilíngue nas escolas da RME.

*“na época não tinha ninguém de língua estrangeiras aqui e nós também não entendíamos muito (...) quais seriam as línguas mais importantes no sentido da inclusão, da cidadania”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

*“um ano pra cada língua, pra experimentação da língua”* (Professora Gilda, em 13 de dezembro) (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

*“essa era a ideia, que tanto a arte como a língua não fosse uma coisa jogada. Qualquer professor de matemática é professor de matemática, mas com língua não é assim”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

*“Quando chegaram (as professoras de línguas) no segundo semestre de 95 elas ficaram pasmas que havia um desenho de língua estrangeiras, não tinha nem o professor, já tinha sala”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

De acordo com os conceitos de política implícita e política explícita de Ricento

(2006) e Schiffman (2006), é possível afirmar que a oferta de três línguas no currículo das escolas está previsto na política “overt”, explícita, e acontece antes disso na política “covert”, implícita. Inclusive, nos dados apresentados a seguir, pode-se entender que, em uma das escolas, a previsão da oferta de três línguas foi feita antes mesmo de a escola contar com algum professor de língua adicional na escola. Isso revela que a proposta do Ciclo de Políticas, de fato, não pode considerar as fases da política com uma visão linear e sequencial restrita, mas, como aqui apresentamos, de forma interseccionada. Sendo assim, a discordância apresentada em relação à compreensão do Ciclo de Política defendido por Sachs (2011) e Gimenez (2013) e apresentada no capítulo 2 deste trabalho vale ser retomada, pois neste caso, a política de fato aconteceu antes da política como texto. Ambas as escolas oferecem espanhol, inglês e francês ao longo do ensino fundamental<sup>34</sup> ainda hoje e antes da publicação do documento que rege a RME. Os dados revelam a oferta multilíngue, organização e um breve histórico do início da oferta diversificada nas duas escolas.

Vale ainda registrar a fala de uma das professoras entrevistadas da escola A, abaixo transcrita, que sugere uma compreensão possível por parte do grupo escolar da razão da opção de propor a oferta de línguas iniciais no segundo ciclo:

*“temos que alfabetizar no primeiro (...) então nós pensamos no segundo ciclo a mesma estrutura da arte-educação”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

A preocupação manifestada pelas professoras, que, repito, nesta escola A, não eram de línguas, diz respeito a ofertar ou não línguas nos primeiros anos de alfabetização. Esta discussão ainda não encontra ampla discussão e Gimenez (2013) aponta esta lacuna ao tratar da ausência de políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais da escolarização brasileira. Além disso, também carece discutir essas políticas para a educação infantil.

---

<sup>34</sup> Em 2013, na escola B, além das três línguas oferecidas, foi incluída a oferta de língua italiana.

#### 4.2.5 Política Educacional Linguística

Quando os entrevistados são questionados sobre a viabilidade de considerar a proposta de oferta multilíngue como uma efetiva política educacional linguística, a resposta é sempre positiva, especialmente reforçando a validade pedagógica ao ressaltar as características sociais da comunidade em que a escola está inserida. Ainda que o termo Política Educacional Linguística não esteja cristalizado na literatura, se aplica muito bem aos propósitos deste trabalho, pois é a soma de uma política linguística, por tratar-se de ofertas de várias línguas adicionais, com o fato de ser uma política educacional, por estar sendo levada à cabo em uma escola. Começamos aqui analisando uma fala em que se trata da efetivação da política por parte dos atores, considerando sua participação nas diferentes fases da política:

*“Eu acho que uma coisa é seguir algo que você escreveu e que você autor, é mais fácil você respeitar, ter o porquê... por mais que às vezes você vá abrir uma exceção... chegou a ponto de desespero... por mais que tenha esses momentos de desespero, de troca de ordem, é muito mais fácil você respeitar algo que você é autor e as escolas que não são autoras não têm que respeitar mesmo, elas têm que criar o seu projeto, o seu projeto pode ser ter só inglês, ter só espanhol, sei eu, estudar esperanto e ter uma nova era ...”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

Este posicionamento a respeito da autoria da Política Educacional aponta que esta entrevistada se sente autora da proposta e reconhece que a probabilidade de “seguir” ou colocar em prática uma política sendo participante, se não em todas as fases da política, em mais de uma delas, “é mais fácil”, ou seja, cria condições para alguma coerência. Defende ainda que, aqueles que não passaram por esse processo estariam realmente isentos de executar uma proposta pedagógica, uma política educacional, por não terem participado da construção. Reforça sua posição dando exemplos de como, então, haveria outras possibilidades de modelo de oferta de línguas, chegando inclusive

ao esperanto, cujo exemplo não se enquadraria como uma possibilidade, hoje, real, considerando que a LDB prevê que a escolha seja das comunidades, mas que seja de uma língua estrangeira moderna. No entanto, este exemplo é usado como forma de reforçar que a opção de oferta esteja relacionada aos objetivos pedagógicos do grupo escolar, que no exemplo fictício do esperanto seria “ter uma nova era”. Vale ressaltar aqui que a ideia de construção por parte da comunidade escolar, para que se aproprie da proposta e a coloque em prática, integrando diferentes fases da política, ainda que, quando acontece, tenha um status de inovação, são processos garantidos pelas leis, mas pouco levados a cabo.

Ainda analisando a posição das entrevistadas em relação a considerarem a proposta de oferta multilíngue, constituída por elas, como uma política educacional, vejamos os seguintes excertos que, neste caso, apresentam a ideia de como garantir a continuidade de um projeto que foi pensado de forma coletiva, com resistências e posturas que encampam o projeto:

*“Isso se constitui em uma política educacional?”* (Entrevista Escola A, Entrevistadora, em 13 de dezembro de 2012)

*“Como governo são transitórios, mas como política pública tem mais permanência...”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

*“Eu acho que a gente já atravessou vários governos e negociamos com todos (...) e vamos ter que nos impor (...) Acho que é uma questão de se impor mesmo, aqui vai ser assim (...) porque aqui assim está desenhado, aqui assim vai ser, não tem que a SMED vir mandar num ponto que é nosso (...) E aí é uma questão da comunidade, o conselho escolar (...) tentaram intimidar o representante dos pais e o representante dos pais disse que não, que os professores são sérios, foi uma coisa coletiva, foi comunitário, foi uma decisão, não tinha papinho (...) enquanto algumas pessoas aqui dentro acharem que isso é importante, isso é importante, brigando (...) uns se aposentam, vem outros...”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

#### 4.2.6 “A gente pegava atividade de outras línguas e fazia pro francês...”

Em ambas as escolas os esforços pessoais, para suprir casos não previstos pela gestão de recursos humanos para garantia de continuidade da oferta multilíngue, se mostram com este tipo de fala da mantenedora, neste caso a SMED, relatada pelas entrevistadas: “*Modifica aí porque não vai vir de francês...*”. Esta fala orienta para a mudança da demanda de professor de francês para outra língua como solução para falta de professor, que é provisoriamente garantido pela ação dos professores que acreditam e batalham pela proposta de oferta multilíngue:

*“Pelo menos pra eles não ficarem sem o professor especialista, mudaram mas não veio do mesmo jeito. Tá, vamos fazer português, foram 6 meses, ela voltou em setembro, foi muito tempo, Na B10 é menos problemática, não que não seja ruim, até professor de qualquer uma, a gente pode trabalhar em francês, mas não tem a pronúncia, mas no terceiro ciclo é mais complicado... Trabalha música...”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

*“A gente pegava assim, tipo, tem uns negócios de palavra cruzada, de isso e aquilo, de vocabulário que a gente pegava que a gente pode transpor...”* (Entrevista Escola A, Professora Cleide, em 13 de dezembro de 2012)

*“Eu peguei o meu livro de francês do século retrasado e toquei-lhe ficha e botava música pra eles ouvirem e eles ficavam assim...”* (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)

*“’Professora, que será que é...’ e a gente olhava no dicionário, pra que fosse francês e foi francês, o tempo inteiro era francês, no começo eles reclamavam, a gente pegava atividades de outras línguas e fazia de francês.”* (Entrevista Escola A, Professora Cleide, em 13 de dezembro de 2012)

*“Tem coisa que continua por força do professor, tem coisa que continua por condição da escola (...) Na língua estrangeira eu acho que o que vai*

*acontecer é mais ou menos o que está acontecendo com arte, vamos baratear essa educação, pra que gastar três profissionais se tu faz com um, (...) pra que abrir possibilidade se eles nem querem, aspás, ninguém vai querer ou desejar o que não conhece, eu acho que tá no sentido de baratear, inglês porque, aspás, é universal, espanhol porque é mercosul, francês fica fora, ah, como é que cai no currículo, cai como vier, minha filha conforme tiver recursos humanos, a não ser que se fique dando aula esperando, o diretor vai começar a pedir qualquer professor de línguas, qualquer professor de arte, como já acontece.” (Entrevista Escola A, Professora Gilda, em 13 de dezembro de 2012)*

Os excertos transcritos e apresentados acima revelam alguns exemplos práticos de como as professoras resistem à falta de recursos humanos, em algumas períodos, para garantir a continuidade da oferta multilíngue. Professoras de diferentes áreas, como a professora Gilda, de Arte, e a professora Cleide, de Língua Inglesa, dão aula de língua francesa por meses a fio, a fim de pressionar a mantenedora para a garantia do suprimento da vaga de língua francesa, que condiz com a necessidade apresentada para continuidade da oferta multilíngue na escola, e não aceitando qualquer língua e desmantelando assim o projeto pensado pela escola.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi buscar uma compreensão de como se estabelecem ou podem se estabelecer políticas linguísticas educacionais, considerando os participantes como cidadãos com agentividade, que interferem em todas as fases do ciclo de políticas. Para tanto, foram selecionadas duas escolas municipais que apresentam oferta multilíngue, com mais de duas línguas adicionais na base curricular do ensino fundamental. Os dados gerados compreendem análise de documentos oficiais (Caderno Pedagógico 9 (PORTO ALEGRE, 2003), PPPs e páginas web da SMED e das escolas) que regem essa oferta, visitas aos locais em que acontecem essas práticas - contando com elaboração de notas de campo - e entrevistas com profissionais que atuam nessas instituições.

Quanto às duas escolas da RME de Porto Alegre pesquisadas:

- A proposta documental (Porto Alegre, 2003) de oferta multilíngue é efetivada na organização proposta pelas duas escolas no que tange às línguas adicionais.
- É possível identificar uma oferta multilíngue nas escolas investigadas e uma política educacional linguística “overt” que parece ter nascido de uma política inventada nas escolas, ou seja, foi iniciada nas escolas, pelo protagonismo dos professores e passou a ser adotada como política da mantenedora, neste caso, a RME de Porto Alegre.
- O estudo aponta para a relevância da compreensão de iniciativas ou demandas que surgem da comunidade escolar e como interferem na política ou, ainda, em algumas situações, determinam a política “covert”.

As perguntas de pesquisa propostas neste trabalho com base nos objetivos do mesmo são aqui retomadas, uma a uma, seguidas de comentários.

1) Como surgiu e como é consolidada a oferta multilíngue em duas escolas da RME? Como acontece a política educacional linguística de duas escolas da RME de Porto Alegre no que diz respeito à oferta de ensino de línguas adicionais?

Ao longo do trabalho são contados alguns dos encaminhamentos feitos pelas duas escolas pesquisadas para a criação da oferta multilíngue, bem como para sua execução e manutenção. A oferta surgiu, em ambas as escolas, por parte dos professores. Na escola B, por haver professores com formação para as três línguas e por iniciativa da diretora de engendrar isso na escola. Na escola A, um grupo de professores, que não contava com a presença de nenhum professor de línguas na concepção do projeto, pensou um currículo diversificado para arte e entendeu que para línguas também seria interessante considerar essa diversidade. Posteriormente, essa prática veio a se transformar na orientação geral em relação à oferta multilíngue na educação básica da RME, apresentada no Caderno 9 (PORTO ALEGRE, 2003).

#### 1.1 Quais suas metas e objetivos?

As metas e objetivos de oferta diversificada de línguas adicionais e, especialmente em uma das escolas, de arte parecem ter grande peso para continuidade do projeto. Pelo relato dos professores, o objetivo dessa oferta multilíngue é o de oportunizar que os alunos experimentem diferentes possibilidades de uma mesma área de conhecimento e lhes seja garantida uma ampliação de repertório linguístico e cultural que contribua para fomentar a capacidade de fazer escolhas com mais propriedade.

Bagno e Rangel (2005) atentam para o papel da escola na garantia de ampliar o entendimento de que vivemos uma sociedade multilíngue:

A história da formação da sociedade brasileira revela o empenho constante, por parte das camadas sociais dominantes, de criar a imagem de um país monolíngue... (...) embora o Brasil seja classificado pela UNESCO como um país multilíngüe, onde são faladas, além do português brasileiro, cerca de 200 línguas diferentes, das quais umas 170 autóctones (indígenas) e as demais, alóctones (trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos). O reconhecimento dos diversos direitos lingüísticos desses falantes – explicitados na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, assinada em 1996 sob os auspícios da UNESCO – revela não somente a necessidade de ações políticas que visem garanti-los, como também a necessidade de criar, na sociedade mais ampla, uma consciência dessa realidade multilíngüe, que deve ser considerada como uma riqueza cultural da nação, e não como um perigo à sua unidade. Essa conscientização tem na escola um de seus promotores naturais, e uma das tarefas da educação lingüística para a cidadania tem de ser a formação de uma cultura do respeito à diferença e à pluralidade. (p. 77 e 78)

## 1.2 O que diz a documentação?

A pesquisa revela que a documentação que rege a RME, Caderno nº 9 (PORTOALEGRE, 2003), prevê a oferta multilíngue e que este documento não é anterior à prática de oferta multilíngue criada e realizada desde 1995 até hoje em ambas as escolas pesquisadas.

## 1.3 Quem são os agentes?

Ao longo dos relatos, a atuação da comunidade escolar (alunos, seus familiares, funcionários, professores) parece fazer frente a um possível ordenamento da mantenedora, neste caso a SMED, revelando assim o protagonismo, desde a elaboração até a manutenção, daqueles que colocam a política em prática.

2) Em que condições as línguas adicionais são oferecidas e desenvolvidas em duas escolas municipais?

As línguas adicionais, com um mínimo de três diferentes línguas (espanhol, francês, inglês e italiano), em cada escola, são oferecidas de forma semelhante à prevista no documento oficial (PORTO ALEGRE, 2003) que rege a organização pedagógica da RME. Ao longo dos seis últimos anos do ensino fundamental os alunos passam por três línguas adicionais, podendo aprofundar uma delas nos três últimos anos.

### 2.1 Em que espaços físicos e institucionais são tornadas possíveis essas práticas?

As aulas de línguas adicionais nas escolas pesquisadas são realizadas em salas organizadas especificamente para este fim, ou seja, salas ambiente, e mantém a atuação dos profissionais que nelas trabalham em diálogo com os demais espaços das escolas.

### 2.2 As escolas garantem o projeto de oferta multilíngue em sua comunidade?

Sim, são as escolas que, com trabalho efetivo e ações de resistência -como dar aula de uma disciplina que não é a de sua formação, para citar apenas um dos exemplos- garantem a continuidade do projeto de oferta multilíngue nas escolas. Entretanto, os

relatos apontam que, com todos os esforços, a cada mudança de governo, ou de gestão da SMED, é necessário sempre negociar para garantir a continuidade do projeto.

2.3 Há materiais (informações em cartazes, exposição de trabalhos, materiais didáticos) envolvendo ou em línguas adicionais expostos na escola?

Há sinais da presença das línguas na escola, em cartazes na sala dos professores (conforme figura 7) e na identificação das próprias salas temáticas destinadas às aulas de línguas adicionais.

Ainda que o estudo mereça mais dados, para responder, com maior precisão, à questão de quais são as características da política educacional de oferta multilíngue da RME de Porto Alegre, este trabalho traz elementos para contribuir para o entendimento de como é consolidada a política educacional de oferta multilíngue na RME de Porto Alegre. Novas investigações, que atentem para as ações didático-pedagógicas acontecendo na prática poderão aprimorar os entendimentos a respeito deste caso de política educacional linguística.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alavarse, O. 2009. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 p. 35 – 50.
- Altenhofen, C. 2004. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. Revista Internacional de Linguística Iberoamericana III, v.1, n. 3, p. 83 - 93.
- Bagno, M. & Rangel, E. O. 2005. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. Revista Brasileira de Linguística Aplicada.V. 5 n. 1, p. 63 – 81.
- Ball, S. J. ; Bowe, R.; Gold, A. 1992. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. Londres: Routledge.
- Ball, S.J. 1994a. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S.J. 1994b. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. Journal of Education Policy, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994b.
- Ball, S. J. 2013. Conferência “Neoliberal Education, Neoliberal Research and Truth-telling”. In: As contribuições de Stephen Ball para a pesquisa educacional no contexto brasileiro: análises e reflexões. UNICAMP.
- Bezerra, D. S. 2013 Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnia e da integração. Anais Eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Carioca, C. R. 2013 As marcas evidenciais na fala dos acadêmicos angolanos: reflexão

- sobre o estatuto da língua portuguesa fundamentada no corpus do PROFALA. Anais Eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Cristofoli, M. S. 2010. Políticas de Línguas Estrangeiras na Educação Básica: Brasil e Argentina entre avanços e percalços. Tese de Doutorado. Porto Alegre: FAGED/UFRGS.
- Faraco, L. A. 2009. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- Farenzena, N. (Org.) 2013. Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, vol. 6. Porto Alegre: UFRGS.
- Fortes, G. H. M. 2000. Autonomia e tensão no ensino por ciclos: estudo de caso da escola municipal Vila Monte Cristo / Gilse Helena Magalhães Fortes. Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: UPF.
- Galli, J. A. 2011. Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas. Recife: Editora da Universidade da UFPE.
- Gimenez, T. A. 2013. Ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: Nicolaidis, Tilio & Rocha. Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores.
- Guerra, V. P. 2007. Práticas Pedagógicas no Ensino Médio: perspectivas da docência em salas-ambiente. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná.
- Hornberger, 2002. Multilingual language policies and the continua of biliteracy: an ecological approach. University of Pennsylvania.
- Kirsch, W. (em elaboração). O Programa Inglês sem Fronteiras a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas: uma política globalmente local e localmente global. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS.
- Krug, A. 2002. Ciclos de Formação: uma proposta político pedagógica transformadora. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.

- Mainardes & Gandin, 2013. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: Tello & Almeida, Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em políticas educacional.
- Mainardes & Marcondes, 2009. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 30, nº106. Campinas: CEDES.
- Mishler, E. G. 2002 Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. Tradução de Claudia Buchweitz. In: Lopes, L. P. M; Bastos, L.C. Identidades: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moroni, A. S. 2013. Associação de Pais de Brasileirinhos da Catalunha: política linguística familiar e português como língua de herança em Barcelona. Anais Eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Nicolaidis, Tilio & Rocha, 2013. Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores.
- PORTO ALEGRE, 2003. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SMED.
- Oliveira, 2004. Política Linguística, Política Historiográfica: Epistemologia e escrita da história da língua a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). Campinas: UNICAMP.
- Pennycook, 2006. Postmodernism and language policy. In: Ricento, T. An introduction to language policy: Theory and Method. Oxford: Blackwell. Malden, MA, EUA: Blackwell.
- Ricento, T. 2006. Language policy: Theory and Practice. In: Ricento, T. (Org.) An Introduction to Language Policy: Theory and Method. Malden, MA, EUA:

Blackwell.

Sachs, G. 2011. A obrigatoriedade da oferta de espanhol no ensino médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas. Dissertação de Mestrado. Londrina: UEL.

Sarmento, S. ; Silva, L. G. The book is (not) on the table: O programa nacional no livro didático no cotidiano escolar na educação linguística. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011. v. 1. p. 1-16.

Sarmento, S.; Silva, L. G. 2013. A reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira pelos atores sociais. Anais Eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

Schiffman, H. 2006. Language Policy and Linguistic Culture. In: Ricento, T. (Org.) An Introduction to Language Policy: Theory and Method. Malden, MA, EUA: Blackwell.

Stake, R. E. 2011. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso.

Viegas, M. F. S., 2013. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em quatro escolas da Rede Municipal de Porto Alegre. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: UFRGS.

Welp, A. M. 2012. Revista Bem Legal. v. 2, nº 2. Porto Alegre: UFRGS.

Wolfenbüttel, C. R. 2009. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio grande do Sul, 285 p.