



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

KAREN MARIETTE PIOVEZAN GINI

**ELEMENTOS CONSTITUTIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE  
LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM TRÊS MUNICÍPIOS DO NORTE DO  
PARANÁ**

---

Londrina  
2017

KAREN MARIETTE PIOVEZAN GINI

**ELEMENTOS CONSTITUTIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE  
LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL EM TRÊS MUNICÍPIOS DO NORTE DO  
PARANÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina  
2017

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

Gini, Karen Mariette Piovezan.

Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná / Karen Mariette Piovezan Gini. - Londrina, 2017.  
192 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Crianças - Tese. 2. Interacionismo sociodiscursivo - Tese. 3. Ensino fundamental - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

KAREN MARIETTE PIOVEZAN GINI

**ELEMENTOS CONSTITUTIVOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE LÍNGUA  
INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
TRÊS MUNICÍPIOS DO NORTE DO PARANÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

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

---

Profa. Dra. Denise Ismenia Bossa Grassano  
Ortenzi  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 08 de maio de 2017.

*Dedico este trabalho à Vivian, minha  
filha.*

## **AGRADECIMENTO (S)**

Agradeço as professoras, Denise e Vera, as quais, gentilmente, aceitaram nosso convite para participar da banca de qualificação e defesa. Obrigada por suas contribuições mais que preciosas!

Agradeço à minha querida orientadora, Juliana, por toda disposição, conhecimento, energia e paciência em me instruir. Você é mais que uma orientadora, obrigada por tudo!

Agradeço aos meus queridos amigos: Eiji, Geovana, Mariana e Raquel. Vocês me sustentaram o processo todo! Minha eterna gratidão a vocês!

Agradeço aos meus pais, Sérgio e Luciana, não somente por todo investimento que fizeram na minha formação, mas sobretudo por nunca medirem esforços para me auxiliar. Obrigada por segurarem minhas mãos durante a caminhada, pelos abraços, pelas papinhas da Vivian, pelo amor incondicional. Obrigada, obrigada, obrigada! Essa conquista também é de vocês!

Agradeço aos meus sogros, Janete e Gentil, por todo o auxílio e incentivo durante esta jornada. Vocês são demais!

Ao meu companheiro de vida que me incentiva a melhorar a cada dia. As palavras jamais serão capazes de expressar a alegria em dividir o caminho com você, Fábio. Obrigada por ser você! Conseguimos!

A Deus!

GINI, Karen Mariette Piovezan. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

Este trabalho trata sobre a implantação do ensino de língua inglesa para crianças (LIC) no Ensino Fundamental I (EFI), e quais elementos constituem a atividade educacional que permeia tal iniciativa governamental. O ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil tem assumido um lugar de destaque (TONELLI, 2017; ROCHA, 2006, 2009; MELLO, 2013; TUTIDA, 2016, para citar alguns). A língua inglesa ocupa um destes espaços e seu ensino tem estado presente cada vez mais cedo no contexto escolar (TONELLI; CARVALHO, 2016). Conseqüentemente, iniciativas locais surgem como, por exemplo, a implantação de LIC no EFI. Esta pesquisa está ancorada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2008/2012; MACHADO, 2007) e, partindo da visão de atividade educacional enquanto processo de ensino, conforme proposto por Machado (2007), objetiva identificar os elementos constitutivos da atividade educacional no ensino de LIC. Além disto, os objetivos específicos da pesquisa consistem em: 1) Identificar os elementos constitutivos da atividade educacional no ensino de LIC no EFI nas cidades de Ibiporã, Maringá e Londrina, e 2) Identificar os protagonistas do ensino de LIC na implementação de LIC no EFI. Os dados que compõem a pesquisa estão organizados em dois grupos: referencial teórico disseminado sobre o ensino de LIC e/ou LE para crianças e entrevistas com responsáveis pela implantação de LIC nos municípios de Ibiporã, Maringá e Londrina. Na pesquisa, de natureza qualitativa, identificamos os elementos constitutivos da atividade educacional por meio da análise dos contextos de produção, classificação temática, entre Segmentos de Orientação Temática e Segmentos de Tratamento Temático (BRONCKART, 2008), e levantamento de protagonistas (BRONCKART; MACHADO, 2004; CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2009) por meio das análises das orações, dos sujeitos e dos verbos. Após as análises os elementos constitutivos identificados foram: a formação do professor, políticas públicas para o ensino de LIC e/ou LEC, avaliação, carga horária, reflexão sobre a língua, construção de planos organizacionais e material didático. No que se refere aos protagonistas da implantação de LIC no EFI estão a formação de professores, a presença e o poder conferido à equipe pedagógica, a língua inglesa enquanto componente curricular, diretrizes para o ensino de LIC, avaliação, carga horária. A partir dos elementos identificados, elaboramos uma Carta ao Gestor para auxiliar gestores em momentos de implantação de LIC em seus municípios, nela contemplamos os elementos da atividade educacional identificados em nossas análises.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa para crianças. Elementos constitutivos. Atividade educacional. Implantação. Protagonistas.

GINI, Karen Mariette Piovezan. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná**. 2017. 192 p. Dissertation (Master's degree in Studies of the Language) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## **ABSTRACT**

This paper deals with the implantation of English Language Teaching for Children (ELTC) in Elementary School I (ESI), and which elements constitute the educational activity that permeates this governmental initiative. The teaching of foreign languages (FL) in Brazil has assumed a prominent place (TONELLI, 2017, ROCHA, 2006, 2009, MELLO, 2013, TUTIDA, 2016, to name a few). The English language occupies one of these spaces and its teaching has been present earlier in the school context (TONELLI, CARVALHO, 2016). Consequently, local initiatives emerge such as the implantation of ELTC in ESI. This research is anchored in the assumptions of Sociodiscursive Interactionism (SDI) (BRONCKART, 2008/2012; MACHADO, 2007) and, based on the vision of educational activity as a teaching process, as proposed by Machado (2007), it aims to identify the constitutive elements of educational activity in ELTC. In addition, the specific objectives of the research are: 1) To identify the constitutive elements of the educational activity in ELTC in the ESI in the cities of Ibiporã, Maringá and Londrina, and 2) To identify the protagonists of ELTC in the implantation of ELTC in the ESI. The data that compose the research are organized into two groups: theoretical reference disseminated on ELTC and/or FL for children and interviews with those responsible for the implantation of ELTC in the cities of Ibiporã, Maringá, and Londrina. In the research, of a qualitative nature, we identify the constitutive elements of the educational activity through the analysis of the production contexts, thematic classification, between Thematic Organization Segments and Thematic Treatment Segments (BRONCKART, 2008), and survey of protagonists (BRONCKART; , 2004), through the analysis of sentences, subjects and verbs. After the analysis, the constitutive elements identified were: teacher training, public policies for ELTC and/or FL, assessment, the amount of time in class, reflection on the language, construction of organizational plans and didactic material. With regard to the protagonists of the implantation of ELTC in ESI are the teacher training, the presence and the power conferred to the pedagogical team, the English language as a curricular component, guidelines for ELTC, evaluation, class load. From the identified elements, we elaborated a letter to those responsible for making ELTC happen. Our aim with this letter is to assist them at the time of implantation of ELTC in their cities, in which we contemplate the elements of the educational activity identified in our analysis.

**Key words:** English language teaching for children. Constitutive elements. Educational activity. Implantations. Protagonists.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Formação dos Professores de Inglês na escola pública brasileira.....	26
<b>Figura 2</b> – Características necessárias ao profissional de LEC .....	30
<b>Figura 3</b> – A Atividade Educacional e seus Sistemas .....	61
<b>Figura 4</b> – Esquema da Atividade do Professor em sala de aula.....	62
<b>Figura 5</b> – Representação do conjunto possível do trabalho do professor.....	63
<b>Figura 6</b> – Elementos constitutivos do Sistema Educacional em LIC – Referencial Teórico e Entrevistas .....	130
<b>Figura 7</b> – Elementos constitutivos do Sistema de Ensino em LIC - Referencial Teórico e Entrevistas .....	132
<b>Figura 8</b> – Elementos constitutivos do Sistema Didático em LIC - Referencial Teórico e Entrevistas .....	134
<b>Figura 9</b> – Relação dos sujeitos e os tipos de orações – Animados .....	138
<b>Figura 10</b> – Relação dos sujeitos e os tipos de orações – Inanimados.....	139
<b>Figura 11</b> – Protagonistas animados e verbos .....	140
<b>Figura 12</b> – Protagonistas inanimados e verbos .....	142

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Tipos de Discurso e Situação de Produção .....	54
<b>Quadro 2</b>	Marcas típicas do Discurso Interativo .....	54
<b>Quadro 3</b>	Marcas típicas do Relato Interativo .....	55
<b>Quadro 4</b>	Marcas típicas do Discurso Teórico .....	55
<b>Quadro 5</b>	Marcas típicas da Narração .....	56
<b>Quadro 6</b>	Objetivos e Perguntas de Pesquisa .....	70
<b>Quadro 7</b>	O perfil dos participantes .....	73
<b>Quadro 8</b>	Segmentos de Orientação Temática e Turnos de fala .....	79
<b>Quadro 9</b>	Apresentação dos conjuntos de dados da pesquisa .....	84
<b>Quadro 10</b>	Contexto de Produção do CD1 .....	86
<b>Quadro 11</b>	Segmentos de Orientação Temática de CD1 .....	87
<b>Quadro 12</b>	Contexto de Produção da entrevista com a participante Anna.....	87
<b>Quadro 13</b>	Edital de abertura do concurso de 2014 - Ibiporã .....	92
<b>Quadro 14</b>	Contexto de produção da entrevista com o participante Alceu .....	93
<b>Quadro 15</b>	Excerto do edital de abertura de concurso 2013 - Maringá.....	94
<b>Quadro 16</b>	Direitos e deveres dos servidores em regime estatutário .....	95
<b>Quadro 17</b>	Edital de abertura do concurso 2013 - Maringá .....	96
<b>Quadro 18</b>	Contexto de produção da entrevista com a participante Amélia .....	98
<b>Quadro 19</b>	SOT e STT do Sistema Educacional – CD1 .....	100
<b>Quadro 20</b>	SOT e STT do Sistema Educacional – CD2 .....	101
<b>Quadro 21</b>	SOT e STT do Sistema de Ensino – CD1 .....	111
<b>Quadro 22</b>	SOT e STT do Sistema de Ensino – CD2 .....	112
<b>Quadro 23</b>	SOT e STT do Sistema Didático – CD1 .....	120
<b>Quadro 24</b>	SOT e STT do Sistema Didático – CD2 .....	122
<b>Quadro 25</b>	Tipos de protagonistas.....	137

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes
EF	Ensino Fundamental
EFI	Ensino Fundamental I
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ISD	Interacionismo sócio-discursivo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
MD	Material didático
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS</b> .....	17
1.1 SOBRE IDADE E OS ANOS INICIAIS .....	18
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	23
1.2.1 Formação de Professores de LIC.....	27
1.3 IMPLANTAÇÃO DE LIC .....	31
1.4 MATERIAL DIDÁTICO.....	36
1.5 AVALIAÇÃO EM LIC .....	37
1.6 DIRETRIZES, MATRIZ CURRICULAR, OU PLANEJAMENTO? .....	39
1.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1 .....	46
<b>2 INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO</b> .....	48
2.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS .....	48
2.2 ORGANIZAÇÃO DOS (CON)TEXTOS.....	49
2.3 ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS TEXTOS .....	51
2.3.1 Segmentos de Orientação Temática e Tratamento Temático .....	52
2.3.2 Tipos de Sequência.....	56
2.3.3 Mecanismos de Textualização .....	57
2.3.4 Mecanismos Enunciativos .....	57
2.3.5 Os Protagonistas e Sua Função Sintático-Semântica na Organização Interna dos Textos .....	59
2.4 ATIVIDADE EDUCACIONAL E O TRABALHO DO PROFESSOR .....	61
2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2 .....	66
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	68
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA .....	68
3.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....	70
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	71
3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	72
3.5 COLETA E GERAÇÃO DE DADOS .....	74
3.5.1 Do Instrumento de Coleta de Dados .....	74
3.5.2 Do Instrumento de Geração de Dados.....	76

<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	83
4.1	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS.....	84
4.1.1	O Contexto de Produção De CD1 .....	85
4.1.2	O Contexto de Produção De CD2 .....	87
4.2	IDENTIFICANDO OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS SISTEMAS DA ATIVIDADE EDUCACIONAL EM LIC .....	99
4.2.1	Elementos Constitutivos do Sistema Educacional.....	100
4.2.2	Elementos Constitutivos do Sistema de Ensino .....	110
4.2.3	Elementos Constitutivos do Sistema Didático .....	120
4.3	RESPONDENDO A PERGUNTA DE PESQUISA 1 .....	127
4.4	IDENTIFICANDO OS PROTAGONISTAS NO ENSINO DE LIC NO EFI.....	136
4.5	RESPONDENDO A PERGUNTA DE PESQUISA 2 .....	144
<b>5</b>	<b>RECOMENDAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I</b> .....	147
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	153
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	157
	<b>APÊNDICES</b> .....	165
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).....	166
	APÊNDICE B – Roteiro de Perguntas para a Entrevista Semi-Estruturada .....	168
	<b>ANEXOS</b> .....	169
	ANEXO A – Transcrição da Entrevista com a Participante Anna.....	170
	ANEXO B – Transcrição da Entrevista com o Participante Alceu .....	180
	ANEXO C – Transcrição da Entrevista com a Participante Amélia .....	184

## INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa para crianças (LIC) tem sido palco de pesquisas dentro do campo dos estudos da linguagem, englobando, fundamentalmente, as questões sociais das quais esse ensino é advindo (RAJAGOPALAN, 2009; ROCHA, 2006, 2010; LEMES, 2014, entre outros), a formação do professor (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; RINALDI, 2011, para citar alguns), as iniciativas nacionais para o ensino de LIC (ROCHA, 2006, 2009; MELLO, 2013; VILLANI, 2013; VICENTIN, 2013, por exemplo), quanto outras questões subjacentes ao trabalho do professor de LIC (TONELLI, 2006; RINALDI, 2011; COLOMBO, 2014; TUTIDA, 2016, dentre outros).

A presente pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa FELICE<sup>1</sup> – Formação de professores e ensino de línguas para crianças, se configura como outro referencial juntamente aos expostos e objetiva contribuir com as pesquisas que se desenvolvam sobre o tema no que tange a implantação de LIC e os elementos que constituem tal ação.

Ao tratarmos sobre o ensino de LIC, ou de outras línguas estrangeiras para crianças (LEC), uma das principais questões levantadas é a idade ideal para o início da aprendizagem. Um dos pontos que ganha destaque no referido contexto é a ideia de que quando mais cedo a criança inicia a aprendizagem de uma LEC, melhor é o seu desempenho (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; PIRES, 2001; TONELLI; CARVALHO, 2016).

Assis-Peterson e Gonçalves (2001) afirmam que a idade ideal para começar a trabalhar com uma LEC seria a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental II, hoje, 6º ano. Já para Pires (2001) o ensino pode ocorrer sim na infância, desde que existam professores preparados para tal, se o contexto não permitir professores com formação adequada para a atuação, a autora sugere que seria melhor a ausência da disciplina.

Em Tonelli e Carvalho (2016) há discussão sobre a idade ideal para a aprendizagem de LIC, inclusive as autoras optam por fazer um “trocadilho” e afirmam que não é *quanto mais cedo, melhor* e sim *quanto mais cedo, mais difícil*, uma vez que, baseadas em suas pesquisas, as autoras compreendem que o ensino

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli. Para mais informações sobre o grupo: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7106943312930158>> .

de LIC e/ou LEC exige uma formação específica do professor e, além disto, outros saberes que também são inerentes a sua atuação (TUTIDA, 2016).

A formação do professor, assim como trazemos nas considerações desta pesquisa, é tratada como um fator primordial na implantação de LIC, todavia, podemos observar que ainda existem dúvidas sobre qual o profissional a tratar deste ensino (PIRES, 2001; SANTOS, 2005).

Tonelli (2017), defende que o ensino de LIC deva ser realizado com o professor de formação específica, uma vez que o professor formado em Letras que é o apto a ensinar aspectos linguísticos, pois além de ter conhecimento sobre a língua tem, também, conhecimento sobre encaminhamentos metodológicos. Para Tutida (2016), em consonância com Tonelli (2017), a formação linguística do professor de LIC é de suma importância, todavia, a autora desenha um perfil desejável para tal professor. Ela afirma que o professor de LIC além do conhecimento linguístico deve conhecer as técnicas que embasam o universo infantil.

Desta forma, levando em conta a realidade atual na qual a necessidade de comunicação entre pessoas de países diferentes e o desenvolvimento profissional cada vez mais sendo exigido, o ensino de LIC e/ou LEC está presente cada vez mais cedo nos contextos<sup>2</sup> escolares, incluindo o contexto do ensino público.

Em Mello (2013) temos o relato de como a implantação aconteceu em um dos municípios do estado do Paraná, e a autora conclui sua fala afirmando que a formação do professor deve ser repensada, especialmente para o contexto de LIC em ensino básico.

Esta pesquisa, portanto, surge em um contexto de iniciativas governamentais de implementação<sup>3</sup> do ensino de LIC nas séries iniciais do Ensino Fundamental I (EFI) em um município do Estado do Paraná do qual uma<sup>4</sup> das pesquisadoras era

---

<sup>2</sup> Neste trabalho assumimos a noção de contexto conforme disposto em Oliveira (2016) com base em Nardi (1996), reassegurando que o contexto é tanto interno à pessoas e objetos quanto externo, desta forma, envolve outros elementos e outras configurações.

<sup>3</sup> Durante o trabalho os termos **implementação** e **implantação** são utilizados indistintamente quando me refiro à inserção do ensino de LIC nas escolas.

<sup>4</sup> Eu participei de um processo seletivo para professores de LIC na cidade de Maringá, Paraná, via concurso público, e trabalhei por dois anos neste contexto. Na cidade em que atuava era o primeiro ano em que acontecia o ensino de LIC no EFI municipal, e muitos percalços foram traçados pelo grupo que adentrou comigo. Eu percebia nos discursos dos meus colegas a “não necessidade” do ensino de LIC naquele contexto, ou o (possível) conflito em se ensinar LIC enquanto se buscava alfabetizar os alunos em língua materna. Entretanto, em meio ao caos que a implementação inicial pareceu-me causar, os discursos das instâncias superiores eram sempre impositivos e pouco colaborativos. Motivada por conhecer melhor o processo de implementação do ensino de LIC no meu contexto e em outros, propus para minha orientadora que conhecessemos quais elementos

parte.

Compreendemos que por mais bem motivadas que sejam as ações de ensino de LIC nas séries iniciais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), muitas questões não são inerentes apenas ao contexto escolar em questão.

Entendemos que o ensino de LIC está imerso em uma ampla atividade educacional (MACHADO, 2007), a qual se relaciona com outras atividades sociais. Para Machado (2007) a atividade educacional é o processo de ensino de algo, e nela em que ocorrem diversas atividades sociais que são construídas pelo uso da linguagem. Transpondo essa perspectiva para o campo de LIC, observamos que existem sistemas que a compõe, como as leis que regem, ou não, o ensino de LIC no país, as leis que orientam a formação do professor, as diretrizes de ensino, os contextos de ensino, os materiais didáticos utilizados, os objetos de ensino, os instrumentos avaliativos, e os agentes sociais que também exercem influência sobre a atividade educacional em LIC.

Ratificamos, desta forma, que nossa motivação para compreender a atividade educacional em LIC parte de um ponto de vista pessoal e profissional, haja vista que as pesquisadoras se envolveram com o assunto em diferentes momentos de suas vidas, trabalhando com o ensino de LIC há mais de dez anos e com pesquisa sobre o tema, colaborando para o desenvolvimento da atividade educacional de LIC no Brasil.

Reconhecemos, então, que existe a necessidade em compreender como se dá essa atividade educacional em LIC, especialmente quando tratamos sobre a implantação desta disciplina nos quadros das escolas públicas. Justificamos nosso interesse em conhecer tais elementos com base nas novas implantações que vem surgindo e a disparidade entre os contextos, como em um de nossos conjuntos de dados, três cidades do norte do Paraná, uma vez que a pesquisadora foi parte da implementação de LIC em uma das cidades, a orientadora desta pesquisa foi colaboradora no mesmo processo em uma das outras cidades, e as duas auxiliaram os professores da terceira cidade em alguns encontros de formação continuada.

Nosso trabalho, portanto, se postula dentro do campo da investigação sobre o ensino de LIC, com o foco na atividade educacional e os sistemas que a compõe, com vistas, especificamente, a identificar os elementos que constituem esses



sistemas, como apontamos em nosso objetivo geral a seguir. Nossa abordagem metodológica parte de uma visão qualitativa sobre os dados coletados e gerados, compilando-os por meio dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT) (BRONCKART, 2012), e por meio de levantamento de orações nos discursos.

Nosso objetivo central da pesquisa é *identificar elementos constitutivos convergentes da atividade educacional em LIC no EFI*, tendo como objetivos específicos: 1) *Identificar os elementos constitutivos da atividade educacional no ensino de LIC no Ensino Fundamental I nas cidades de Ibiporã, Maringá e Londrina e*, 2) *Identificar os protagonistas do ensino de LIC na implementação de LIC no Ensino Fundamental I*. Para isto, dois conjuntos de dados foram analisados: 1) pesquisas já disseminados sobre LIC e/ou LEC; 2) análise de entrevistas realizadas com responsáveis pela implementação do ensino de LIC em Ibiporã, Maringá e Londrina.

As perguntas de pesquisa que traçamos para respondermos e alcançarmos nossos objetivos foram as seguintes: 1) *Quais elementos constitutivos da atividade educacional podem ser identificados na bibliografia disseminada e nos contextos analisados?* e, 2) *O que as falas dos responsáveis pela implementação de LIC revelam sobre a complexidade da atividade educacional no ensino de LIC?*

As lentes teórico-metodológicas que optamos por utilizar durante todo o processo de análise partem da perspectiva do Interacionismo Socio-Discursivo (ISD), com ela enxergamos a linguagem como mediadora das atividades humanas, e nela existem os textos, estes são produções compostas por unidades linguísticas, e estas produções podem ser constituídas por uma única voz ou podem ser polifônicas. Nas palavras de Cristovão (2001), a linguagem é resultado de interações construídas sócio-historicamente.

De acordo com o proposto por esta vertente teórico-metodológica, a organização dos textos é fundamental para a compreensão dos mesmos, por isso, nela analisamos os contextos de produção, a organização interna dos textos (elementos sintáticos, modalizações, vozes) e, também, a construção social de sujeitos que se destacam enquanto agentes de ações (protagonistas). Tratamos, também, sobre o trabalho do professor nesta perspectiva e, em Machado (2007) compreendemos qual o significado da atividade educacional, seus sistemas e a transposição didática.

Nosso texto segue o seguinte percurso: no Capítulo 1 tratamos sobre o ensino de LIC, com seções sobre a idade ideal para se aprender LIC, a formação dos professores (LE e LIC) no contexto brasileiro, a implementação do ensino de LIC em alguns contextos, o material didático, avaliação do ensino e aprendizagem, e, por fim, as diretrizes que (in)existem sobre o ensino de LIC no Brasil, com enfoque em documentos que servem como norte para o ensino no EFI e que auxiliam na compreensão da ausência de parâmetros para o ensino de LIC e/ou LEC.

No Capítulo 2 tratamos sobre o ISD, especificamente sobre as bases epistemológicas da teoria, perpassando para os níveis de análise até chegar ao trabalho do professor, no qual abordamos, nomeadamente, a classificação dos protagonistas, a transposição didática e os conceitos de atividade educacional e seus sistemas.

No Capítulo 3 traçamos nosso percurso metodológico, bem como retomamos nossos objetivos de pesquisa e recuperamos as perguntas que norteiam a busca pelos objetivos.

No Capítulo 4 tecemos as análises dos dois conjuntos de dados, analisando os contextos de produção e os textos veiculados em cada um deles.

O Capítulo 5 aborda uma Carta ao Gestor, carta esta que elaboramos no intuito de auxiliar com orientações para a implantação de LIC no EFI. Para a tessitura da carta partimos dos elementos identificados nas falas dos participantes da pesquisa e na bibliografia disseminada sobre LIC e/ou LEC. Nela, fazemos apontamentos sobre questões práticas que podem auxiliar o gestor no momento de implantação com perguntas que podem surgir.

Por fim, trazemos as considerações finais sobre a pesquisa, retomando os pontos principais e realizando nossos apontamentos sobre os elementos identificados, os protagonistas da implantação de LIC no EFI e sugerindo novos encaminhamentos para futuras pesquisas.

## 1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Neste capítulo apresentamos pesquisas já disseminadas na área de LIC, as quais compõem um quadro específico nas pesquisas brasileiras. Com diferentes enfoques, as teses e dissertações identificadas<sup>5</sup> versam sobre a idade ideal para a aprendizagem de LIC (PIRES, 2001; SANTOS, 2005), o perfil do professor de LIC (TUTIDA, 2015), a implementação do ensino de LIC (MELLO, 2013) e políticas públicas (SECCATO, 2015); formação cidadã e multi/pluri/trans letramentos (ROCHA, 2006; 2010); ensino de LIC por meio de histórias infantis (TONELLI, 2005; SELBACH, 2014); avaliação no ensino-aprendizagem de LIC (PADUA, 2015; ANDRADE, 2011), formação de professores de LIC e/ou LEC (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; ANDRADE, 2011; RINALDI, 2011), entre outros.

O avanço na implementação de línguas estrangeiras (LE) e, em especial, da língua inglesa (LI) no primeiro estágio do Ensino Fundamental I (EFI), tem chamado a atenção de pesquisadores e profissionais da área da educação e, portanto, tem sido objeto de estudos de alguns trabalhos dentro do campo da LA (SANTOS; BENEDETTI, 2009; ROCHA, 2010; MELLO, 2013; VILLANI, 2013; GIMENEZ et al, 2013, para citar alguns).

A decisão de implantar o ensino de LIC nas séries iniciais - seja no contexto público ou privado de ensino - demanda, a nosso ver, decisões importantes nas quais devem (ou deveriam) ser consideradas antes da implementação em si. Partindo da nossa vivência enquanto professora de LIC, parece-nos importante que aqueles que decidem por incluir LIC no currículo escolar considerem, por exemplo, questões como: Qual a importância da oferta de uma LE desde a infância? Para que queremos inglês nas séries iniciais? Quem irá ministrar estas aulas? Qual a formação desse professor? Qual a carga-horária que será disponibilizada para este ensino? Qual material didático será utilizado? Será adotado um livro didático ou o corpo docente ficará responsável por elaborá-lo? Qual a metodologia de ensino empregada? Existe um currículo norteado por documentos oficiais ou elaborado localmente que atenda as necessidades do ensino de LIC? Como é realizado o processo de avaliação?

---

<sup>5</sup> Salientamos que recuperamos as pesquisas que compõem o mapeamento realizado pelo grupo FELICE sobre LIC, sendo essas dissertações e teses de diversos pesquisadores brasileiros.

Considerando que nossa pesquisa está inserida em um espaço investigativo sobre os elementos<sup>6</sup> a serem considerados previamente e durante a implementação de aulas de LIC nas séries iniciais, neste capítulo, recuperamos pesquisas, as quais, em alguma medida, tocam temáticas relacionadas ao processo que envolve desde o planejamento até a efetivação das aulas de LIC como parte da grade curricular.

Considerando que vários são os elementos que podem interferir diretamente na implementação e no ensino de LIC, neste capítulo tratamos daqueles que se mostraram ser os mais importantes a partir da literatura disseminada e dos dados gerados para o desenvolvimento desta pesquisa<sup>7</sup>: a idade ideal para se aprender LIC (aprendizagem precoce); a importância da formação de professores de LIC; material didático utilizado e as leis que poderiam servir como embasamento para a implementação.

O capítulo está organizado em cinco partes - na primeira resgatamos pesquisas já disseminadas<sup>8</sup> que versam sobre LIC, as quais indicaram os elementos recorrentemente apontados como essenciais no ensino de LIC. Isto posto, na segunda parte tratamos da formação do professor de LIC, uma vez que este é um elemento que vem sendo amplamente discutido nas pesquisas identificadas.

Na terceira seção discorreremos sobre trabalhos que tratam de maneira mais direta acerca da implementação do ensino de LIC, conduzindo-nos para a quarta seção, na qual tratamos sobre questões relacionadas ao material didático no ensino de LIC.

Por fim, na quinta e última seção, abordamos pesquisas que discutem a ausência e a necessidade da construção de diretrizes para o ensino de LIC.

## 1.1 SOBRE IDADE E OS ANOS INICIAIS

Ao discorrermos sobre ensino de LIC, uma das primeiras afirmações que vem a mente é a premissa de que “quanto mais cedo, melhor”. Essa proposição se baseia, todavia em um conceito proposto por Lenneberg (1967): a *hipótese do*

---

<sup>6</sup> A concepção de elementos é discutida no capítulo 3 quando tratamos sobre os dois conjuntos de dados que compõem a análise da pesquisa, o levantamento bibliográfico e as entrevistas.

<sup>7</sup> A literatura disseminada sobre LIC e as entrevistas realizadas com os responsáveis pela LI em três cidades paranaenses compõem o conjunto de dados analisados nesta pesquisa, conforme detalhado no capítulo 4. A partir dos dados coletados e gerados, elencamos os fatores que mais interferem na e para a implementação de LIC e discorreremos sobre eles neste capítulo.

*período crítico*. Nesta hipótese, o autor realizou estudos clínicos com pacientes de diferentes idades. Concluiu que pacientes com danos de lateralização cerebral<sup>9</sup> poderiam se recuperar com total êxito se tivessem até 12 anos, quase nenhum sucesso se ocorresse na adolescência e nenhum êxito na idade adulta (LENNEBERG, 1967). Vem daí, portanto, a hipótese de que quanto mais cedo ocorressem os danos, menores seriam as consequências para o indivíduo.

Todavia, quando os sujeitos que compunham as pesquisas não apresentavam nenhum tipo de dano cerebral, essa afirmação não poderia ser aplicada, ou seja, a hipótese do período crítico era exclusivamente para pacientes com lateralização cerebral, e nenhum mais. O que outros pesquisadores, como Ellis (1994) discutiram a partir disto, entretanto, era sobre a plasticidade cerebral, especialmente na infância.

Para Ellis (1994), a plasticidade cerebral ocorre durante toda a vida do aprendiz, o que garante o sucesso da aprendizagem sem importar a idade. Para Selinker (1972), temos a ideia de que o que ocorre na infância é uma maneira diferente em um momento distinto e único para a aprendizagem de uma LE. Diferente, no entanto, da idade adulta, onde os indivíduos tentam sistematizar as regras da nova língua com a língua materna e, com isto, podem acabar fossilizando alguns aspectos da LE. A partir destes dois pontos temos a dualidade de que é na infância que a aprendizagem ocorre de maneira espontânea e com interferência mínima das regras da língua materna (SELINKER, 1972), entretanto, também é possível aprender em todos os estágios da vida devido a plasticidade cerebral (ELLIS, 1994).

Bonfim e Alvarez (2008) afirmam ser possível sim a aprendizagem em idade avançada, mas com perdas nos quesitos fonético/fonológico.

Ao aprender uma língua estrangeira, o adulto confronta seus conceitos já formados com estruturas neurais fixas. As novas estruturas neurais da língua estrangeira não possuem relação com aquelas já formadas, fazendo com que a associação seja mais difícil. As crianças possuem, provavelmente, uma maior acuidade auditiva e uma maior flexibilidade do aparelho articulatório de sons, o que explicaria sua superioridade para assimilar uma nova língua. (BONFIM E ALVAREZ, 2008, p. 305)

O trabalho supracitado nos ilustra biologicamente uma das outras razões que podem sustentar a premissa citada anteriormente de “quanto mais cedo, melhor”,

---

<sup>9</sup> O tipo de dano que afeta as funções de linguagem.

uma vez que há uma flexibilidade maior nos aparelhos auditivos, o que pode se contrapor ao fato de que ao envelhecermos perdemos um pouco da acuidade auditiva.

Outro trabalho observado e que nos serve como ponto de reflexão é o de Oliveira (2010). O autor trabalhou com aprendizes de LI acima de 60 anos e defende a ideia de que tanto adultos quanto crianças aprendem uma nova língua à medida que existe interação entre língua-professor-aluno. O pesquisador também afirma que enquanto para a criança a aprendizagem de LI é feita de forma criativa, o adulto a sistematiza, o que pode (ou não) propiciar um ambiente que o leve ao enfado e cansaço ou que o leve ao sucesso na aprendizagem do novo idioma.

O trabalho de Singleton (2003), conforme retomado em Ortega (2009), afirma que em contextos de aprendizagem de LE, a idade pode exercer influências universais na aprendizagem desta, mas “o contexto modera esses efeitos universais, portanto, precisa ser, também, considerado cuidadosamente<sup>10</sup>” (ORTEGA, 2009, p, 17).

Sobre o ensino de LIC nas séries iniciais, baseado na convicção de “quanto mais cedo melhor”, Santos (2005) levanta algumas crenças que professores, gestores e alguns pais têm sobre o ensino e a aprendizagem de LIC nas séries iniciais, especificamente o ensino no EFI. A autora discute que para os participantes de sua pesquisa a ideia de ter aulas de inglês no início do EFI seria benéfica, uma vez que, teoricamente, as crianças têm facilidade para a aprendizagem. Isto também elevaria o conhecimento cultural de alunos de escolas públicas, já que seria equivalente ao ensino privado que adota a LE há mais tempo como parte integrante da grade curricular.

Os participantes da pesquisa de Santos (2005) também pontuaram que o ensino precoce auxiliaria em uma melhor receptividade frente às aulas de inglês quando os alunos chegassem ao EFII. Santos (2005) reforça que a oferta de aulas de LIC não está ligada a qualidade do ensino, ou seja, em seu trabalho, os participantes afirmaram que se há o ensino, há a aprendizagem. A autora, no entanto, discorda. O ato de ensinar LIC nas séries iniciais, no entender de Santos (2005), não garante a aprendizagem, especialmente se este for realizado sem levar

---

<sup>10</sup> Tradução e adaptação nossa de: *Age may exert universal influences on the learning of a second language, but context moderates these universal effects and needs to be considered carefully.* (ORTEGA, 2009, p. 17)

em consideração a formação dos professores, o material didático a ser utilizado e os conteúdos selecionados para o ensino<sup>11</sup>.

No que se refere a uma possível idade ideal para aprender uma LE, Pires (2001) discorre sobre a premissa do “quanto antes melhor” e também apresenta conclusões que, a nosso ver, estão na contramão do que Lenneberg (1967) retrata. A autora acompanhou por um determinado período de tempo um estudante de LI na faixa etária de 3-4 anos. Este aluno foi exposto a dois tipos de ensino de LI: o primeiro, com uma professora que tinha conhecimento de LI, mas não conhecia o universo da criança, isto é, práticas pedagógicas voltadas para o universo infantil, e o segundo, com uma professora que lhe proporcionava atividades situadas, jogos e brincadeiras, mas não tinha conhecimento extenso sobre a língua. Pires (2001) aponta, então, os problemas que podem existir nos dois contextos por ela investigados. No primeiro, o aluno aprendia as estruturas, mas criou aversão à língua; no segundo, o aluno tinha um vínculo afetivo/emocional muito grande com a professora, mas aprendia as estruturas de forma equivocada não pronunciando as palavras da maneira como aprendera com seus pais em casa (fluentes em LI), corrigindo os pais da forma como a professora o ensinara.

Para a pesquisadora, o ensino de LIC deve ser repensado de maneira cuidadosa levando em consideração, principalmente, a formação linguística e pedagógica do professor. A autora conclui seu estudo afirmando que seria melhor não ocorrer o ensino de LI a ter um ensino falho - Por falho, definimos o ensino com professores sem conhecimento tanto em LI quanto em conhecimentos pedagógicos que circundam o universo infantil. Segundo ela, “a criança será menos prejudicada se não tiver aula alguma de língua estrangeira” (PIRES, 2001, p. 109). A esse respeito, Santos (2005) afirma que o ensino de LIC nas séries iniciais no ensino público não pode ser considerado a solução dos problemas para o ensino de LIC nas escolas. Para ela, ainda há um longo caminho a ser percorrido e muitas questões a serem (re)pensadas, como, por exemplo, a formação dos professores e as práticas exclusórias de ensino (SANTOS, 2005, p. 152), que ainda mantém um *status quo* sobre o ensino de LE/LI, conservando-o apenas para o EFII e Ensino Médio.

---

<sup>11</sup> Assumimos neste trabalho que o fato de que, além da idade ideal, a formação de professores, o material didático e as leis são determinantes no processo de ensino de LIC, e por isso, serão tratadas mais adiante.

A respeito das práticas excludentes, Villani (2013) acentua que uma das maneiras de discriminação social no Brasil se dá justamente pela falta do ensino (e, na nossa perspectiva, de diretrizes) de LEC no EFI. O autor justifica sua ideia com a premissa de que saber uma LE é o desejo de alguns brasileiros e que, portanto, instituições públicas e privadas são motivadas a implantar o ensino de LIC devido ao fenômeno da globalização. Além disso, há a ideia de que uma LE possa garantir melhores condições para desenvolvimento futuro (RINALDI, 2011).

Com relação à aprendizagem de um novo idioma e de acordo com pesquisadores da área, esta resulta em inúmeros benefícios aos aprendizes, sejam eles crianças, adolescentes, adultos ou idosos. Rocha (2009), por exemplo, apoiada em Brewster (2002), afirma que o ensino de LIC pode contribuir para o desenvolvimento linguístico e sócio-cognitivo do aprendiz. A autora acredita também que o ensino e aprendizagem de LIC podem ser potencializados devido ao fato de as crianças constituírem-se seres criativos e curiosos, o que os leva a quererem descobrir novas fronteiras, além de novos olhares sobre assuntos desconhecidos. A LE, portanto, figura-se como um território a ser explorado pelos aprendizes.

Tonelli (2005) discorre sobre o papel que os livros têm em auxiliar no desenvolvimento da linguagem da criança por meio de uma simbiose afetiva com o leitor, o que pode favorecer o ensino-aprendizagem de LIC. Rocha (2009) discute, também, o fator afetividade no ensino de LIC. Para a autora, a criança tem uma “gama variada de necessidades emocionais” (ROCHA, 2009, p. 250) e estas devem ser atendidas de forma condizente com a realidade na qual se dá a relação social professor-aluno. Aspectos emocionais no ensino de LEC são igualmente discutidos em Rinaldi (2011). A autora salienta a necessidade de não se pensar apenas em higiene e alimentação, mas que pais, cuidadores e professores devem ficar atentos às questões emocionais das crianças, pois, para a autora citada, é a partir do vínculo afetivo que podem se construir novas relações de confiança, além da contribuição para a formação psíquica e emocional do aprendiz.

Ainda no que se refere às emoções no ensino de LI, Tonelli (2012) também pontua que essas são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de línguas compondo uma dimensão que extrapola o aspecto cognitivo, e que a percepção sobre os fatores emocionais auxiliam no ensino de LI.

Mediante o exposto, compreendemos que embora não havendo um consenso sobre a efetiva aprendizagem de LE na infância, entendemos que é nela que as



referências de mundo são construídas. Logo, a aprendizagem de uma nova língua nesta etapa da vida poderá contribuir para a formação mais completa do aprendiz durante todo o processo de conhecimento a que é submetido.

Em concordância com Pires (2001), Santos (2005), Rinaldi (2011) e Tutida (2016), defendemos a importância de que aqueles envolvidos no ensino de LIC recebam formação inicial que contemple preparação pedagógica (principalmente com aspectos de cunho emocional, que tratem da afetividade das crianças) e formação linguística, para que não ocorra casos extremos como no relatado em Pires (2001).

Finalizando esta seção, entendemos que o fator idade não pode ser considerado isoladamente quando falamos em ensino e aprendizagem de LIC, além de que a formação de professores para atuar neste contexto específico é de suma importância. No item 1.2 tratamos especificamente desse assunto.

## 1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos este item abordando questões mais amplas sobre formação de professores de LI para, na sequência, tratarmos de maneira mais pontual as questões concernentes à formação de professores de LIC.

Richards (2003) define o termo **training**, ou *treinamento*, como uma perspectiva técnica sobre o ensino, o qual pode ser definido como um conjunto de práticas e competências, podendo ser testadas e aplicadas. O autor também afirma que na visão de *treinamento*, a aplicação de técnicas de ensino são o suficiente para produzir um bom ensino de segunda língua.

Para Vieira-Abrahão (2012) o termo *formação*, é caracterizado como um substituto ao termo *treinamento*, contudo é necessário acrescentar às técnicas mecânicas do treinamento, novas estratégias de desenvolvimento, e a estas o foco no professor.

Nas palavras de Diller (1983), outra dimensão que precisa ser considerada é a de que,

O professor profissional de Inglês como Segunda Língua necessita de treinamento pedagógico para ser um professor, e treinamento acadêmico na língua inglesa e linguística para ser um profissional em nossa área. Mas dos dois, existe uma certa prioridade com a língua inglesa e a linguística, pois a decisão da natureza da linguagem e os mecanismos psicolinguísticos da aquisição da linguagem determinará de grande modo nossa decisão nos princípios e métodos de ensino. (DILLER, 1983, p. 318) [tradução nossa]<sup>12</sup>

Para tratarmos sobre questões de formação de professores de LIC nos atemos, primeiramente, ao que Mateus (2009) relata e que muito se assemelha ao que compreendemos por pesquisa sobre a formação de professores. A atividade de fazer ciência e ensinar-aprender são oriundas da mesma fonte e dissociação entre prática e teoria não se equivalem, para nós, nesta discussão. Ao refletirmos sobre a formação de professores, entendemos que esta é caracterizada por aquilo que dá forma ao fazer docente (LAGAR, 2001), ou seja, uma ação que é constituída tanto pelo conhecimento acadêmico-teórico quanto pelo acadêmico-prático.

Para Santos (2013), o dialogismo entre teoria e prática é o que diferencia uma formação de um treinamento, pois nos espaços de formação o embasamento teórico é o dominante e a reflexão sobre a prática é construída. Diferentemente do que acontece em um treinamento, onde o foco está na prática sem a reflexão sobre a teoria. A autora, apoiada em Celani (2001), ratifica que a função de promover estes espaços também é a do meio acadêmico. Entretanto, segundo Schön (1983 apud REIS, 2009), o conhecimento profissional extrapola aquele recebido nas universidades, sendo este construído na prática diária ao se deparar com situações reais e buscar meios de tentar resolvê-las. Segundo o autor, é através da reflexão feita sobre a ação que o profissional reorganiza seu conhecimento e constrói a sua formação.

Antunes (2014), tratando da formação do professor tanto de Letras quanto de Pedagogia, pontua que os currículos das universidades estão desatualizados e ultrapassados e também levanta a falta de uma política que invista e incentive a formação continuada, principalmente contemplando-a nos planos de carreira. Devido à escassez de valorização da formação continuada, segundo Antunes (2014), o que

---

<sup>12</sup> “The professional teacher of English as a Second Language needs pedagogical training to be a teacher, and academic training in English language and linguistics to be a professional in our field. But of the two, there is a certain priority for English language and linguistics, for a decision on the nature of language and on the psycholinguistic mechanisms of language acquisition will determine to a large extent our decision on the principles and methods of teaching.” (DILLER, 1983, p. 318)

tem ocorrido são cursos de especialização funcionando como formação continuada para professores que tem interesse em aprender e se aperfeiçoar. Segundo a autora, esta atitude é louvável pela parte dos interessados, mas não preenche totalmente a lacuna da formação continuada, uma vez que esta deve fazer parte do cotidiano de todos os professores e não apenas de um grupo seletivo.

A formação continuada, portanto, não está disponível apenas nos cursos sistematizados com conteúdos designados, mas sim no decorrer do dia-a-dia do professor. Retomando Vieira-Abrahão,

[...] os programas de formação deixam de ver o ensino de línguas como a tradução de teorias de aquisição em práticas instrucionais efetivas e passam a vê-lo como um processo dialógico de coconstrução de conhecimento que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais. Aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares. A aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460)

A formação do professor é coconstruída nas situações práticas, nos contextos de ensino e aprendizagem. Se compactuamos com esta ideia, entendemos que a formação não é única e exclusiva dos sistemas superiores de ensino, mas também das realidades em que cada profissional está imerso, o que sustenta o ponto de vista de que o professor não precisa, necessariamente, ter sua formação inicial na área de atuação, mas sim pode construir sua prática e se “formar continuamente” em diferentes contextos em que está situado.

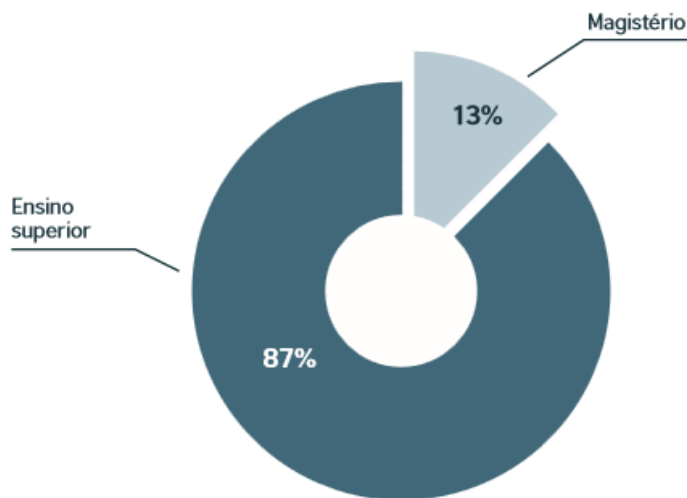
Podemos aferir deste modo que os programas de formação, sejam estes iniciais ou continuados partem, dentro da perspectiva sociocultural, do contexto da realidade do professor. Logo, a formação continuada quando realizada de forma não-segmentada alcança exemplos vividos pelos profissionais e possibilita diálogos para a melhoria das práticas.

Nas palavras de Richards (1998), os professores precisam constantemente atualizar seus conhecimentos de pesquisas já disseminadas e procurarem maneiras de aplicar esse conhecimento em sua prática pedagógica. Os professores, na visão do autor, são parte do processo no qual as pesquisas se voltam para a prática.

Sobre a formação e atuação dos professores na Educação Básica no Brasil, trazemos uma pesquisa realizada pelo *British Council* e publicada no ano de 2015. Ela utiliza-se dos dados do Censo Escolar 2013 com relação ao ensino de inglês na educação pública brasileira. Apresentamos, ainda, apontamentos sobre qual a formação do profissional que tem atuado com o ensino de LI no Brasil:

**Figura 1** – Formação dos Professores de Inglês na escola pública brasileira

#### FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS



Área de formação dos professores de inglês com ensino superior	%
Letras - língua portuguesa	27
Letras - língua portuguesa e estrangeira	26
Pedagogia	14
Letras - língua estrangeira	13
Outros cursos	20
<b>Total de professores com ensino superior</b>	<b>100</b>

**Fonte:** British Council e Censo Escolar 2013

A figura nos mostra que o maior número de professores da rede pública que atua com o ensino de LI tem formação somente em língua portuguesa, ou seja, estes profissionais têm ensinado uma LE mesmo sendo capacitado apenas na sua língua materna. Outro ponto que nos chama a atenção é a porcentagem de professores pedagogos atuando no ensino de LI. É quase a mesma proporção de professores com uma formação específica em LE.

Os dados supracitados nos levam ao entendimento de que a capacitação específica em LE no Brasil ainda não se configura como um requisito para a

atuação, o que, a nosso ver, pode acarretar problemas na formação linguística do aluno. Ratificamos, entretanto, que a formação inicial não é a única responsável por esta capacitação específica em LE, mas a formação continuamente construída enquanto um todo. Ou seja, mesmo que o professor não tenha formação inicial em LI/LE, o profissional pode ser capacitado para tal exercício, levando em consideração a formação continuada que este profissional constrói.

Todavia, a nível internacional podemos perceber que a preocupação com a formação do professor de LI é latente. De acordo com Hayes (2014), a formação ideal para o professor de LIC seria uma formação com conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil e uma alta proficiência linguística. O autor também acentua que se a iniciativa é a de implantação da LI no primeiro ciclo escolar é preciso haver um planejamento antecipado, e que a formação inicial e continuada são o cerne de um ensino de LI com sucesso nas séries iniciais a longo prazo<sup>13</sup>.

Uma prática comum que exploramos nas entrevistas realizadas para a pesquisa é a de editoras contratadas pelas prefeituras tomarem o lugar da construção coletiva do conhecimento ou da academia e realizam a formação (ou treinamento) dos professores de LIC. Zeichner e Liston (1996) afirmam que muitos estabelecimentos escolares ainda ignoram o conhecimento e expertise gerados pelos professores e confiam, primeiramente, em iniciativas *top-down*, optando por soluções externas para os problemas de seu contexto ao invés de estimularem a “pesquisa baseada em soluções” (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 5)<sup>14</sup> para os problemas escolares.

No próximo item abordamos como a formação de professores de LIC tem sido tratada nos trabalhos recentes, perpassando o campo dos currículos dos cursos de Letras, as experiências e resultados de pesquisa, e a abordagem do ensino de LIC.

### 1.2.1 Formação de Professores de LIC

No campo da formação de professores de LIC, Tonelli e Cristovão (2010) defendem ser essencial aos cursos de Licenciatura em Letras a formação de profissionais que estejam preparados para se depararem e superarem as mudanças

---

<sup>13</sup> Tradução e interpretação nossa de Hayes (2014) – Factors influencing success in teaching English in state primary schools.

<sup>14</sup> Tradução nossa de “research-based solution to school problems” (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 5)

externas à escola que tanto a influenciam como, por exemplo, uma mudança repentina de turma, passando a atuar com alunos mais novos do que vivenciaram durante o estágio. As autoras pontuam que os cursos de Pedagogia possibilitam uma extensa formação para o profissional atuar com todas as séries, iniciando na educação infantil, enquanto os cursos de Letras têm se preocupado com a formação deste professor para atuar a partir do Ensino Fundamental II (6º ano em diante).

Segundo Villani (2013) o ensino de LI é amplamente explorado pelas escolas privadas como estratégia de marketing, resultando em estabelecimentos que ensinam a língua desde a Educação Infantil. O problema, segundo ele, está na formação de quem ensina e em como estes profissionais tem ensinado a LI, uma vez que durante a graduação, os futuros profissionais são habilitados apenas para ensinar a partir do 6º ano. O autor discute, então, questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores de LIC discorrendo sobre as políticas públicas e políticas de formação que poderiam ser implementadas para o ensino de LIC.

Tutida (2016), assim como Andrade (2011), Santos (2005) e Rinaldi (2011), também questiona a formação inicial dos professores de LIC. A autora retoma um trabalho anterior (TUTIDA, 2014) e traça um panorama sobre as universidades no Paraná que possuem alguma disciplina voltada ao ensino de LIC e aponta apenas para uma universidade que disponibilizava em seu site a informação de que havia uma disciplina optativa sobre o ensino de línguas para crianças e portadores de necessidades especiais. Almejando conhecer os saberes desejáveis dos professores de LIC, Tutida (2016) conclui que, apesar de existirem iniciativas importantes para sanar a necessidade de formação específica do professor de LIC como, por exemplo, disciplinas optativas na grade curricular dos cursos de Letras, estas ainda não alcançam os professores em larga escala. Tutida (2016) também chama a atenção para a quantidade de profissionais sem formação específica trabalhando exclusivamente com LIC, o que, de acordo com Pires (2001) e reforçado por Tutida (2016), pode ser um mau investimento, uma vez que a falta de formação específica do professor pode acarretar na precária qualidade de aprendizagem do aluno.

O trabalho de Pires (2001) nos leva a compreender que a formação inicial do professor de LIC deve ser repensada. Em seu trabalho, a autora afirma que parece haver um consenso de que para se ensinar inglês não seja necessário um vasto conhecimento linguístico por parte da criança. Comprova ainda, por meio de um de seus participantes chamado Lucas, o quão importante a necessidade da proficiência

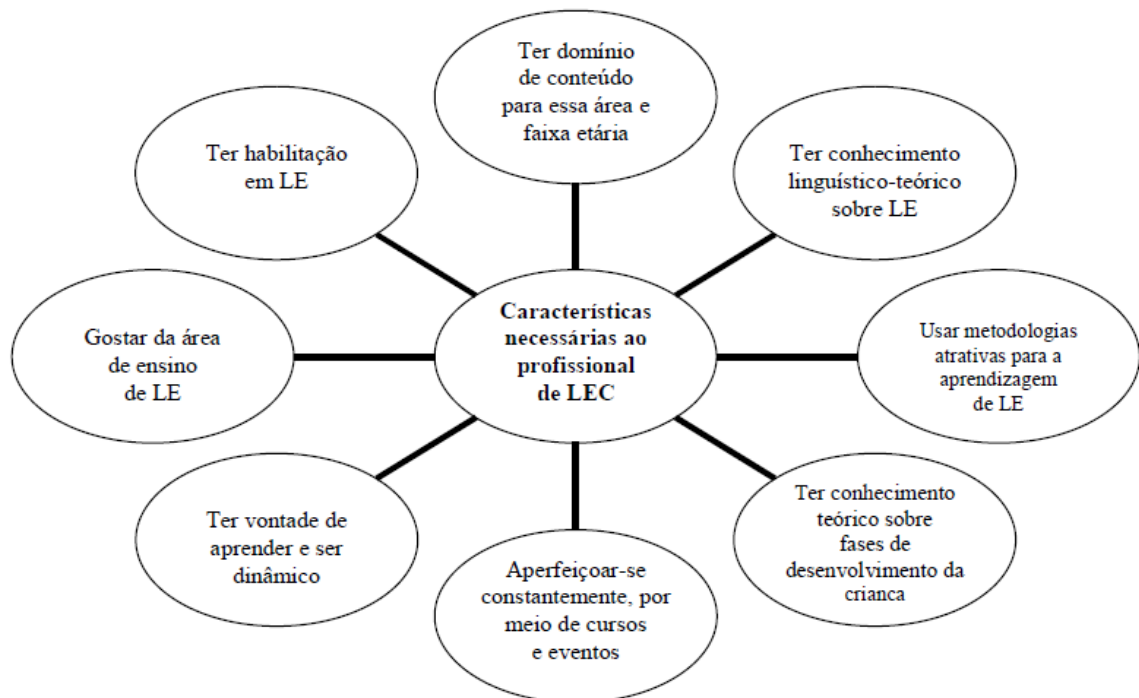
do profissional em LI. Com isso, conduz suas conclusões à necessidade de uma formação própria para o professor desta área; formação esta, que além de tratar do conhecimento linguístico, também se preocupe com as ações pedagógicas que circundem o mundo infantil.

Andrade (2011) reforça a necessidade de se pensar em uma formação mais abrangente para o professor de LEC, além dos cursos de Letras. A autora, almejando descobrir a crença de professores e gestores sobre o ensino de LIC em um município, pontuou que uma das crenças mais manifestas nos participantes era a de que o docente de LIC deveria frequentar um curso específico sobre o tema, ou ter mais conhecimento sobre a língua. A autora, portanto, questiona os cursos de Letras e atribui a estes o primeiro passo para uma formação particular para professores de LIC.

Retomando o trabalho de Villani (2013), o autor aponta questões importantes para a reflexão sobre os cenários do ensino de aprendizagem de LIC no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O autor defende que o ensino de LI para esta faixa etária deveria ser feito de forma lúdica, favorecendo a aprendizagem enquanto se brinca, dando ao professor subsídios para ensinar enquanto a aprendizagem vem da diversão que o aluno vivencia. A formação do professor reflete, portanto, nos encaminhamentos metodológicos de que ele se utiliza.

Santos e Benedetti (2009) trazem também dados sobre as características que seriam necessárias ao professor de LEC e/ou LIC. As autoras retomam sobre a necessidade de se conhecer não apenas a língua a ser ensinada, mas também as teorias metodológicas que são condizentes com a idade do aprendiz, baseado em seu desenvolvimento etário. Também ressaltam a formação continuada enquanto forma de característica para este profissional, uma vez que é por meio dela que o professor pode ter contato com as teorias atuais e se constrói nas trocas de informações.

**Figura 2 – Características necessárias ao profissional de LEC**



**Fonte:** Santos e Benedetti, 2009.

Acreditamos ser salutar indicar que a figura acima se constitui como o resultado de uma pesquisa realizada por Santos e Benedetti (2009) com profissionais de LEC, e que todas as características levantadas por meio das análises dos dados dos participantes de sua pesquisa, foram agrupadas e demonstradas por meio deste esquema. As autoras concluem seu trabalho afirmando que o profissional de LEC e/ou LIC é um profissional que está em constante construção e que é ele que “deve ser concebido como agente de mudanças que sabe fazer uso da língua e ensiná-la com fins comunicativos” (SANTOS; BENEDETTI, 2009)

Refletimos a partir deste ponto que embora existam iniciativas de formação inicial com vistas ao ensino de LIC, tais formações ainda são técnicas e pouco situadas, não valorizando a cultura e a criticidade que o professor pode mediar na formação do aluno. A formação do professor de LIC é, portanto, o que pode habilitá-lo para o trabalho em um contexto de ensino tão peculiar como este e, conseqüentemente, ser uma das chaves para a implementação do ensino de LIC.



### 1.3 IMPLANTAÇÃO DE LIC

Considerando o até aqui exposto, ratificamos a necessidade de refletirmos sobre a formação inicial e continuada do professor de LIC e agirmos a respeito disso, como mostram as pesquisas disseminadas (RICHARDS, 1998; MELLO, 2013; TUTIDA, 2016; PIRES, 2001; SANTOS, 2005; ROCHA, 2006). Neste sentido, corroboramos questões levantadas anteriormente no que concerne a formação do professor e a implicação que ela pode ter para a implementação do ensino de LIC. Defendemos a necessidade de se pensar novos caminhos para o docente de LIC traçar, ainda que, em sua formação inicial, este não espere trabalhar com o ensino de LIC. Compreendemos que os elementos que circundam a formação destes futuros profissionais influenciam diretamente nas práticas de ensino de LIC.

Tratamos agora a respeito das iniciativas de se implantar a LI como componente curricular obrigatório nas séries iniciais.

Tonelli e Cristovão (2010) consideram que os projetos educativos desenvolvidos enquanto instâncias de lei sejam firmados em torno de uma proposta de multiletramentos, pois as LE constituem a pluralidade cultural. E é nessa prática pedagógica que o ensino de LIC pode ser pautado, ou seja, em “atividades de uso da linguagem em diferentes situações sociodiscursivas em que o aprendiz possa (re)significar informações, experiências, valores e sentidos.” (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010, p. 67).

Mello (2013) investigou as razões que motivaram a implementação do ensino da LIC na cidade de Rolândia – PR, com vistas a compreender as justificativas que embasaram aquela ação. Para a autora, as iniciativas políticas da referida cidade paranaense onde a pesquisa foi desenvolvida, refletiam, no momento da realização do estudo, a tendência mundial de ensinar LIC e se respaldavam nas iniciativas nacionais que visam transformar o país em uma nação com conhecimento em LI. Políticas públicas e currículo são partes inerentes à sua pesquisa, cujo corpus é constituído de um questionário respondido pelo Prefeito da cidade, de um documento oficial com a Lei municipal para o ensino de LIC, do parecer de vereadores locais e da entrevista com a Diretora de Ensino e mídia da imprensa local. Mello (2013) conclui que as iniciativas municipais que vem surgindo são o resultado da tendência nacional de fazer com que mais falantes da língua portuguesa tenham conhecimento da LI. Sendo assim, o objetivo da administração

municipal do contexto investigado foi o de prover diferentes oportunidades de estudo para os alunos da rede pública. E, entre elas, está o ensino de LIC no EFI, assim como já é feito na rede particular de ensino; ambas culminando na ampliação das qualificações dos estudantes para o mercado de trabalho.

A autora retoma também a necessidade de uma formação específica do profissional que atuará no ensino de LIC, haja vista que no contexto pesquisado os profissionais que atuam são formados em Pedagogia/Magistério e não em Letras. Para ela, a falta de formação mais direta compromete a qualidade do ensino, e isso se dá, no entender da pesquisadora, pela falta de diretrizes que sustentem o ensino de LIC no país.

Ressaltamos, desta forma, a facultatividade da implantação de uma LE no EFI e as implicações dessa facultatividade, considerando sua inferência nas leis, que por sua vez, inferem nas implementações. Estas últimas, segundo Santos (2005), são iniciativas isoladas, uma vez que as leis nacionais ainda não regulamentam esse ensino, dando margem a várias interpretações. Alguns pesquisadores atribuem a não-obrigatoriedade do ensino da LE nas séries iniciais, aos fatores socioeconômicos que (ainda) permeiam a realidade do povo brasileiro. Corroborando nesta visão, Moita Lopes (2003) afirma que conhecer e ter domínio de uma LE pode propiciar ao indivíduo novas maneiras de enxergar a realidade do outro e a realidade sob a qual está vivendo. A inclusão de uma LE no currículo escolar pode vir a tornar-se de caráter excludente ou mantenedora de diversidades linguísticas (MOITA LOPES, 2003). Para Rocha (2010, p. 6)

[...] a natureza facultativa do ensino da língua inglesa nas séries iniciais do Ensino Básico brasileiro pode ser compreendida como um fator que potencializa restrições à área, principalmente quando contraposta à polêmica, porém irrefutável, valorização do inglês como língua internacional.

A discussão supracitada trazida por Rocha (2010) se aproxima de Santos (2005) no que tange o fato de que não há uma introdução de LE no EFI sem que haja investimentos governamentais, principalmente quando refere-se a formação pré-serviço, e em serviço dos profissionais contratados, uma vez que essas formações são responsáveis por auxiliarem o desenvolvimento dos professores.

Assim como Mello (2013) aborda o processo de implementação do ensino de LIC no município de Rolândia, Gimenez e Tonelli (2013) tecem sobre o início do projeto Londrina Global (LG), desenvolvido na cidade de Londrina, norte do estado do

Paraná e um dos contextos investigados nesta pesquisa. Sobre o projeto LG, Gimenez et al (2013) afirmam que a gestão local via a necessidade de implementar um projeto de ensino de LI para mostrar a investidores estrangeiros que a cidade era atrativa para investimentos. O projeto, portanto, foi inicialmente pensado visando questões econômicas.

Gimenez e Tonelli (2013), relatam que em 2008, quando se deu o início do projeto LG, algumas escolas municipais começaram a ter aulas de LI para os quartos anos. O fato de apenas algumas escolas terem aulas de LI é devido ao número insuficiente de professores habilitados para ensinar LI. Gimenez et al (2013) pontuam ainda que a Secretaria de Educação de Londrina é responsável por 68 escolas na área urbana e 11 na área rural, um total de 79 escolas. À época da implementação do projeto LG, cada professor atenderia, em média, 5 a 7 escolas. As autoras nos mostram também que com a implementação das novas aulas de LI o município conseguiria aliar a nova disciplina à hora atividade que os professores regentes tinham o direito, mas não usufruíam devido à falta de profissionais para assumirem as turmas enquanto estivessem em planejamento.

O material foi elaborado por duas professoras que, na época, atuavam na rede particular de ensino na cidade de Londrina, bem como na diretoria da Associação de Professores do Estado do Paraná (APLIEPAR). O material constituído de quatro unidades didáticas (TONELLI; RAMOS, 2008) ainda vem sendo utilizado no projeto LG<sup>15</sup> e, em 2011, as discussões para a elaboração do guia curricular iniciaram. É importante ressaltar que este guia foi elaborado, principalmente, devido à falta de documentos oficiais que tratassem do ensino de LIC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O grupo de profissionais que elaborou o guia curricular contava com 10 profissionais, dentre eles professores universitários, coordenadores pedagógicos de línguas estrangeiras, alunos universitários no início de suas carreiras e professores de LIC. Em 2013 o guia curricular foi apresentado aos professores de LI que atuavam no Projeto LG no “Primeiro encontro de professores de inglês para crianças” (I EPIC). Este encontro reuniu aproximadamente 80 participantes. Durante o I EPIC, os professores de LIC da rede

---

<sup>15</sup> As unidades didáticas utilizadas para o ensino de LIC no projeto LG, vem sendo aprimoradas colaborativamente pelos professores de LIC da rede municipal de Londrina e participantes do projeto integrado (pesquisa e extensão), coordenado pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, “Orientações didático-pedagógicas para o ensino de inglês nas séries iniciais” cadastrado na Pro-reitoria de pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, sob número 10113.

municipal puderam apreciar o Guia e fazer colocações com vistas a aprimorá-lo e aproximá-lo de suas realidades. O guia curricular foi elaborado, segundo as autoras, prevendo flexibilidade em seu uso e ajustes futuros. Como nosso foco neste trabalho não está em problematizar e/ou analisar o guia curricular, disponibilizamos o endereço eletrônico do guia, uma vez que este está totalmente disponível online<sup>16</sup>.

De acordo com Gimenez et al (2013), o LG já poderia ter se tornado lei no município e não somente um projeto de lei, uma vez que as diretrizes para seu funcionamento já existem. Há, também, a preocupação e o incentivo com a formação inicial e continuada dos professores, além disso, os materiais didáticos são constantemente elaborados e reformulados, entre outras peculiaridades deste contexto. De acordo com os autores, o projeto já está bem construído e consolidado e poderia já ser parte da lei municipal.

A implementação de um novo componente curricular pode gerar algumas expectativas e nem todas podem ser alcançadas de uma vez. Devido à falta de orçamento municipal para essa ação, segundo Gimenez et al (2013), a contratação de profissionais especializados para o ensino de LIC não seria possível. A saída que a Secretaria de Educação encontrou foi atribuir aulas de LI para professores que já pertenciam a rede municipal de ensino. A oferta contemplava professores formados em Letras (Inglês) que já estavam incluídos em alguma função enquanto funcionários municipais. As autoras chamam esse processo de “sedutor”, uma vez que os professores tinham de ser seduzidos para aceitarem fazer parte do projeto.

A Secretaria de Educação reuniu 180 professores à época da implementação, que se encaixavam nas categorias determinadas, com formação em Letras-Inglês, porém, apenas 29 aceitaram participar. Os professores que não participaram estavam envolvidos com outras atividades como supervisão de escolas, secretarias, ou trabalhavam em outras instituições. Esses 29 professores foram convocados para um treinamento e assumiram as aulas de LIC em 2008. Cada professor assumiu, portanto, de 5 a 7 escolas, lecionando a LI uma vez por semana aos quartos anos com uma duração de 50 minutos cada aula.

No que se refere à formação de professores para atuar no referido contexto, Gimenez e Tonelli (2013) afirmam que esta era prioridade naquele início do projeto. As ações objetivando a formação dos professores que manifestaram interesse em

---

<sup>16</sup> <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final>

atuar no projeto LG, estavam calcadas na ideia de que uma formação linguístico-pedagógica adequada do professor traria resultados positivos em sala de aula.

Tanaca e Mateus (2014) também discorrem sobre o projeto LG e afirmam que, considerando o contexto no qual ele é desenvolvido, isto é, a ausência de leis sobre o ensino de LIC nas séries iniciais, o projeto tem caminhado com suas próprias lentes, tornando-se de caráter heterogêneo e opcional. As autoras afirmam isto devido ao fato de que sem as bases legais para a construção e o desenvolvimento das aulas de LIC neste município, as escolhas ficam a cargo da equipe (coordenação e professores), caracterizando-se como um ensino multifacetado, uma vez que não existe uma visão unívoca sobre o fazer didático, e sim várias visões agregadas para o funcionamento do projeto.

Outro elemento recorrentemente apontado nas pesquisas identificadas é a importância do material didático utilizado pelos professores de LIC. Assim, no próximo item exploramos o tema, traçando um paralelo com a implantação do ensino de LIC nas escolas municipais.

#### 1.4 MATERIAL DIDÁTICO

Outro aspecto relevante no processo de implantação de LIC no EFI concentra-se no material didático (MD) que será utilizado nesse contexto.

Tílio e Rocha (2009) reforçam a importância do MD no processo de ensino e aprendizagem de línguas como um facilitador para o trabalho do professor, mas expõem, também, que o livro didático (LD) pode ser um dos agentes reguladores da atividade docente, uma vez que ele acaba se tornando o ditador dos programas de ensino e, em alguns casos, tomam a voz do professor. A ausência de um Programa Nacional do Livro Didático que trate, especificamente, sobre LIC/LEC também é uma das formas de perdurar a ditadura do LD, de acordo com os autores.

Para Tílio e Rocha (2009),

[...] os alunos do EF I, enquanto crianças, encontram-se em fase de desenvolvimento linguístico, sociocognitivo, cultural, físico e emocional, o que afere ao processo de ensino de LI na infância especificidades e demandas peculiares, que precisam ser conhecidas e atendidas, a fim de que se criem condições favoráveis à aprendizagem. (TÍLIO; ROCHA, 2009, p. 297)

Segundo os autores citados acima, a infância é um momento específico no desenvolvimento do aluno que demanda atitudes voltadas, estrategicamente, a este público. Desta forma, se as pesquisas se inclinarem ao ensino de LIC no EFI e ao desenvolvimento de MD que atendam este grupo, tais condições, como o desenvolvimento destes, deve ser levado em consideração.

Rinaldi (2014) também considera necessário o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, tanto no aspecto físico e psicomotor, como também nos fatores afetivos e cognitivos. Segundo a pesquisadora, quando os professores desconhecem tais aspectos, corre-se o risco das atividades didáticas não serem elaboradas adequadamente. Rinaldi (2014) cita o exemplo de atividades escritas com alunos que ainda não dominam esta forma de representação da linguagem, e aproximando essa discussão ao LD, podemos aferir que o professor e/ou os responsáveis por sua elaboração devem ter conhecimento sobre esses estágios do desenvolvimento infantil, para que não haja um tipo de conduta que desfavoreça a aprendizagem

Szundy (2009) sugere o uso de jogos de linguagem como instrumentos para o ensino de LEC. A autora, em sua pesquisa, realiza jogos nos quais os alunos têm de

usar a linguagem para construir e/ou alcançar seus resultados. Ela atribui ao jogo o sentido de materializar o processo de construção do conhecimento dos estudantes, o que nos leva a caracterizar os jogos de linguagem como instrumentos que podem ser caracterizados como MD, uma vez que também são necessários artefatos físicos (como papel, barbante, canetas, entre outros) para que os jogos de linguagem sejam realizados.

Como a infância é o momento no qual as crianças podem estar na dimensão da imaginação, os jogos podem ser estratégias para alcançar resultados que, com a sistematização de outros MD, inclusive o LD, professores e alunos poderiam não alcançariam.

Importa considerar que a adequação do LD ao ensino de LIC pode interferir também na avaliação da aprendizagem uma vez que esta não pode ser desconsiderada no processo de ensino, conforme Furtoso (2008). A esse respeito, Lima (2011) discorre sobre a avaliação do rendimento e das propostas de livros didáticos destinados ao ensino de LIC, mais especificamente para alunos do EFI. Em nossa perspectiva, seu trabalho traz colaborações importantes para o campo de estudos sobre ensino e aprendizagem de LIC e, em especial, para esta pesquisa. Isto se dá, no que se refere ao material didático (MD) para o ensino de LIC bem como sobre as políticas de implantação das aulas de LI no primeiro ciclo do EFI, uma vez que o MD é um instrumento essencial no trabalho docente, incluindo o de LIC.

Conforme exposto anteriormente, inerente às discussões sobre os MD desenvolvidos para o ensino de LIC está a avaliação da aprendizagem de LIC, explorado no próximo subitem.

## 1.5 AVALIAÇÃO EM LIC

Para tratarmos sobre este assunto precisamos, primeiramente, compreender como o processo de avaliação do ensino e aprendizagem da criança é entendida. Anastasiou (2006) reflete sobre como isso ocorre e afirma:

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem é feita pela comparação do trabalho do estudante com um modelo “padrão” a partir do qual o estudante é classificado, como se a finalidade da avaliação fosse medir a distância que se separa o estudante desse padrão. (ANASTASIOU, 2006, p. 72)

De acordo com o autor, a avaliação sempre partiu do princípio que há uma comparação entre um estudante e a expectativa de aprendizagem que ele deveria almejar atingir. Todavia, este quadro está mudando nos dias de hoje. De acordo com Nascimento (2012), devido ao fato de a avaliação ser processual, ela é entendida, hoje, como um dos aspectos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ela compõe uma parte no percurso da aprendizagem do aluno, servindo como uma referência para professores e estudantes.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto), a avaliação para a Educação Infantil é compreendida como uma atividade educativa, servindo, também, como base de avaliação para o educador. Em outras palavras, o documento enxerga a avaliação como suporte para o planejamento futuro.

Rocha (2006) discute acerca da ineficácia da avaliação de natureza classificatória e somatória, o modelo tradicional escolar. A autora enfatiza a necessidade de reflexão frente a função da avaliação dentro do processo de ensinar e aprender línguas. Esta reflexão precisa estar embasada em referenciais contemporâneos, os quais privilegiem a visão da linguagem como meio de comunicação e a concepção de aprendizagem como processo contínuo. Recuperando Scaramucci (1997), podemos refletir sobre a importância de pensar no desenvolvimento da autonomia do aluno e a função da auto-avaliação neste processo. Alguns instrumentos, portanto, são sugeridos por Rocha (2006) como condizentes com a avaliação enquanto processo: portfólios, jornais, diários, dramatizações, jogos interativos, entrevistas, conferências e amostras de textos orais e escritos, por exemplo, levando em consideração a idade e o nível de escolaridade de cada indivíduo.

Amaro (2013), também exemplifica com alguns instrumentos que utiliza em seu contexto escolar: observação; narrativa; fotografias; entrevistas; gravações áudio e vídeo; registros de autoavaliação; portfólios; questionários feitos à criança e aos responsáveis. Outro instrumento utilizado pelos professores que pode servir para a avaliação na Educação Infantil é o *relatório*. Para Hoffmann (2000), os relatórios deveriam ser de caráter dialógicos, já que neles estão os registros da história do processo de aprendizagem do aluno e, pode-se, portanto, “apontar caminhos possíveis e necessários para trabalhar com **elas**” (HOFFMANN, 2000, p. 53 – grifo nosso).



Compreendendo que a avaliação em LIC pode ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem, apresentamos alguns instrumentos auxiliares do professor durante este decurso. A avaliação, entretanto, ainda é um campo dentro do ensino de LIC pouco explorado, principalmente no que tange o ensino de LEC/LIC. Isso pode ser devido, também, a ausência de diretrizes que norteiem o trabalho neste ensino específico.

Considerando que vários são os elementos que podem interferir diretamente na implementação e no ensino de LIC, neste capítulo tratamos daqueles que se mostraram os mais importantes a partir da literatura disseminada e dos dados gerados para o desenvolvimento desta pesquisa<sup>1</sup>: a idade ideal para se aprender LIC (aprendizagem precoce); a importância da formação dos professores de LIC e o material didático utilizado.

Ponderando os elementos citados acima, no próximo item discorreremos sobre as leis e documentos oficiais que se referem, de certo modo, ao ensino de LEC/LIC, mesmo que indiretamente, e tocam os elementos que consideramos relevantes para o ensino de LIC.

#### 1.6 DIRETRIZES, MATRIZ CURRICULAR, OU PLANEJAMENTO?

A ideia geral deste capítulo é apresentar os preceitos teóricos referentes ao universo do ensino-aprendizagem de LIC. Os elementos que compõem esse universo exercem influência um sobre os outros, uma vez que consideramos a atividade educacional de LIC (MACHADO, 2007) a partir da concepção de Machado (2007), na qual os sistemas que caracterizam a atividade são dependentes entre si. Desta forma, expomos as diretrizes e leis que, de certa forma, exercem influência sobre o ensino de LI no Brasil, e afunilamos a discussão para o papel dessas leis, inclusive a ausências delas, no que tange o ensino de LIC.

De modo a refletirmos sobre quais tem sido os guias do trabalho do professor, nos debruçamos sobre algumas ideias que estão inerentes ao processo de ensino de LIC, para nós. O primeiro seria a ideologia neoliberal e suas influências no ensino de LIC no contexto de nossa pesquisa, seguido da discussão sobre a diferença entre os termos *diretrizes curriculares*, *matriz curricular* e *planejamento escolar*. Também ampliamos a discussão ao trazer excertos de alguns documentos que tratam sobre o ensino de línguas no Brasil e como, mesmo sabendo que não tratam

especificamente de LIC, tais documentos podem nos servir para a reflexão de nortes para o ensino de LIC e a formação do professor que atua com LIC.

A primeira reflexão que tecemos parte de Anderson (1995) e diz respeito à ideologia pregada pelo neoliberalismo que atingiu muitas esferas no quesito econômico e “socialmente, [...], o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria” (ANDERSON, 1995, p. 12). Desta forma, podemos compreender que as iniciativas neoliberais colaboraram para a expansão das diferenças na escola, ou seja, há muitas iniciativas privadas de ensino, incluindo o ensino de LIC. Nessa perspectiva, as escolas passam de local de ensino para a igualdade e se transformam em um local onde as desigualdades podem ser promulgadas, descaracterizando o sentido de educação para todos.

Tonelli e Chaguri (2014) discutem sobre a função do professor que atua na educação infantil (e ampliamos essa discussão para os anos iniciais do EF) traçando um panorama histórico até chegar aos dias de hoje. Um fator levantado pelos autores que nos chama a atenção e que trata, de certa forma, do sistema educacional, é o do neoliberalismo influenciar o ensino no Estado. Para eles, a ideologia neoliberal transfere às organizações multilaterais funções que são, ou deveriam ser, regulamentadas pelo Estado, como algumas normas e leis com vistas ao atendimento político e econômico que atendam apenas aos interesses desse grupo restrito.

É interessante a reflexão sobre a influência das práticas econômicas sobre o ensino. A partir destas, temos iniciativas nas quais o ensino de LIC em nosso país tem feito parte como, por exemplo, as iniciativas privadas de implantação de LIC em instâncias públicas. Corroboramos os pensamentos de Rocha (2009) quando a autora salienta que devido à forte presença do capitalismo e dos mecanismos de globalização no mundo em que vivemos presenciamos profundas desigualdades, estas mediadas pela linguagem, se estendendo até os documentos que pode(riam) propor nortes para o ensino de LIC.

Compreendendo a necessidade de tratar dos documentos que embasam o EFI a fim de entender qual a posição do professor e das LEs neste contexto, qualificamos, nesta seção, os termos utilizados em documentos oficiais e textos científicos que são inerentes ao sistema educacional, uma vez que a definição dos termos nos auxilia na compreensão dos documentos oficiais e a qual instância do

sistema educacional pertence cada processo.

O primeiro termo que nos chama atenção são as *diretrizes curriculares*. Elas aparecem em diversos textos prescritivos (documentos oficiais que regem o sistema de ensino e o trabalho do professor) e, segundo Rodrigues (2012), são o conjunto de normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Por outro lado, também existem os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998) estes, por sua vez, são diretrizes direcionadas a cada disciplina, mas que não tem caráter obrigatório. Visam, apenas, orientar e revisar currículos, tratar sobre a formação dos professores, a produção do material didático, entre outras questões do sistema de ensino (RODRIGUES, 2012).

Já o termo *matriz curricular* é usado como sinônimo para *currículo*, e neste trabalho adotamos ambos os termos para nos referirmos às “experiências que englobam todas as forças operantes em uma situação de ensino” (ROCHA, 2006, p. 126). O currículo, nesta perspectiva, não é estanque e elaborado fora do contexto real de trabalho do professor, e sim, elaborado localmente com a colaboração (ou não) dos professores. É nele, portanto, que se “refletem os objetivos de aprendizagem já determinados” (CRISTOVÃO, 2005, p. 178). Estes objetivos são articulados pelas Diretrizes Curriculares, mas são colocados em prática no currículo com as realidades locais. Todavia, considerando o fato de que não existem diretrizes nacionais para o ensino de LIC, qualquer tentativa de construção de uma matriz curricular parte de iniciativas locais que podem ou não embasar-se das diretrizes existentes.

O currículo, portanto, caracterizando-se como o conjunto de objetivos para o ensino, é desenvolvido para cada série escolar, ou seja, para cada ano existem objetivos a serem alcançados, todavia, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que os conteúdos contidos no currículo devam ser retomados a cada estágio do desenvolvimento do aluno, com maior complexidade, chamando isto de *currículo em espiral*, pois remete a uma espira com suas voltas que podem ir ou voltar.

Semelhante à matriz curricular, mas de caráter mais prático, está o *planejamento escolar*, o qual é definido como “uma sequência de estudos, com o intuito de refinamento do conteúdo e dos métodos/procedimentos” (ROCHA, 2006, p. 126). Os conteúdos, portanto, no planejamento, são organizados anual, mensal ou semanalmente (de acordo com cada contexto escolar), e funciona como um momento para a revisão do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola. Este é

geralmente definido durante a semana pedagógica ou com os espaços de hora-atividade que os professores da rede pública tem. É nele, portanto, que os professores planejam sua rotina e esquematizam as atividades a serem realizadas a partir do currículo (PASCOAL, 2014).

A inexistência de documentos que orientem o ensino de LEC e/ou LIC no Brasil se configura como um ponto de conflito mediante o cenário atual da busca por ensino de LEs (LIC, especialmente), como mencionados nos capítulos anteriores. Entendemos que, para chegarmos aos documentos que possam, de alguma forma, referenciar e auxiliar no desenvolvimento de todas as instâncias que circundam o ensino de LIC e/ou LEC, precisamos compreender, primeiramente, quem são os autores que compõem o sistema de ensino no EFI.

O primeiro documento sobre o qual nos debruçamos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que, durante a produção deste texto, ainda encontra-se em fase de construção, mas já disponível aos profissionais da educação para agirem colaborativamente em sua elaboração<sup>17</sup>.

A BNCC, no que se refere ao EFI, delimita que os alunos matriculados naquela etapa da escolarização, estão na continuidade das experiências vividas e organizadas na Educação Infantil e desenvolvem

[...] a oralidade/sinalização e os processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfica e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos, as formas de representação do tempo e do espaço. (BCNN, prelo, p. 181)

Também fica estabelecido que é nessa etapa do desenvolvimento que os alunos se deparam com conceitos científicos e, por meio destes, desenvolvem observações, argumentações e potencializam suas descobertas. Tal afirmação nos conduz à compreensão de que são nos anos iniciais do EFI que a criança poderia ter contato com uma LE para potencializar suas descobertas, assim como é feito nas disciplinas do núcleo comum.

Entretanto, os documentos oficiais não estabelecem como obrigatório o ensino de LE nos anos iniciais do EFI. De acordo com o Art. 17 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o ensino de uma LE é obrigatório apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental (EF), cuja

---

<sup>17</sup> Para mais informações sobre a BNCC: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em 11 de Maio de 2017.

escolha deve ser feita pela comunidade escolar. No texto da BNCC, o ensino de uma LE nos anos iniciais é mencionado, mas trazido de maneira opcional e sem fundamentos nas leis nacionais.

No que se refere à Língua estrangeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não há disposições legais ou orientações curriculares para seu ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de projetos locais de oferta de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversas redes municipais e estaduais brasileiras, e que se considera necessário avaliar a relevância e o impacto de tais iniciativas, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar dos objetivos de aprendizagem para as etapas previstas nas leis e regulamentos vigentes. (BNCC, prelo, p. 119)

Tal documento parece-nos ser o primeiro a considerar que deva haver uma avaliação sobre os impactos do ensino de LE que já acontecem em algumas instâncias nacionais, todavia, mesmo reconhecendo as iniciativas de implantação desse ensino, o documento opta por discutir apenas o ensino do que já está previsto em leis e regulamentos vigentes. Isso acontece devido o fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica atribuem a área de Linguagens no currículo nacional do EFI as disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, a LE passa a compor tal área apenas a partir do 6º ano.

No texto da Diretrizes Curriculares (2010), também temos a consideração do ensino de LE nos anos iniciais do EFI, mas com vistas a formação do professor que (pode) atua(r) com essa realidade. De acordo com o Art. 31,

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. (DCN, resolução nº 7, 2010, p. 9)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) orienta que os professores que atuarem com o ensino de disciplinas do núcleo comum no EFI devem ter, preferencialmente, formação em Pedagogia ou Curso Normal Superior. Todavia, para os estabelecimentos de ensino que optarem pela inclusão em seu projeto político-pedagógico de Educação Física, Artes e LE, a formação do professor deve ser específica nas áreas de atuação.

Outro fator a ser considerado quando tratamos do professor que atuará no

EFI é a valorização deste profissional pelos sistemas de ensino, como previsto pelo artigo 67 da LDB 9.394/96:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.(LDB, 1996)

O que destacamos no artigo 67 é o primeiro inciso, o qual determina que o ingresso na esfera pública seja feito exclusivamente via concurso público de provas e títulos, garantindo para o profissional a valorização que está prevista em lei, desde que haja o concurso público. Também nos interessamos pelo inciso segundo, o qual determina que o aperfeiçoamento profissional será contínuo, o que nos conduz ao entendimento que a lei prevê que haja formação continuada para os professores.

Traçamos um panorama geral sobre as leis que envolvem o ensino de línguas no Brasil, bem como a formação do professor e sua valorização mediante os documentos que prescrevem seu trabalho. Salientamos que tais documentos nos auxiliam nas análises de nossas entrevistas, uma vez que elas versam do sistema educacional e de ensino, sistemas estes, observados pelas leis citadas acima.

A ausência de parâmetros para o ensino é discutida em Shimoura (2005) em conjunto com a construção do planejamento colaborativo elaborado pelos professores. A autora, em sua pesquisa, aponta os benefícios que o ato de construir um planejamento colaborativamente trouxe aos professores e justifica sua conclusão com a ideia de que, a partir do trabalho colaborativo, os professores puderam (re)pensar sua prática e vivenciar situações semelhantes, analisando-as a partir da ótica de outrem e refletindo sobre questões que até então não eram de seu escopo de discussão. Tudo isso ligado diretamente à ideia de que sem diretrizes para o ensino de LIC e/ou LEC não há espaços que formalizem a construção e desenvolvimento colaborativo de tal ensino.

Compreendemos que nosso foco nesta pesquisa não está em discutir a(s) possibilidade(s) de se trabalhar com planejamentos construídos em grupos, mas optamos por trazer à luz o escrito de Shimoura (2005) como uma maneira de apontarmos novas saídas para o trabalho que, em muitas instâncias, tem sido

prescrito ao professor. Salientamos, desta forma, o benefício que existe quando há a colaboração no trabalho do professor, seja essa na construção dos planejamentos ou nas elaborações dos planos de aula, instrumentos avaliativos, entre outros.

Outro trabalho que nos chama a atenção e corrobora nossa discussão é o de Rinaldi (2011). A autora tece sobre o ensino da língua espanhola no Ensino Fundamental I e suas reflexões perpassam os campos da história do ensino de línguas no Brasil, a formação de professores de língua espanhola, o ensino, a aprendizagem e a avaliação nas aulas de língua espanhola. Apesar de o foco não ser a mesma língua que nos propomos a dissertar neste trabalho, trazemos seu trabalho como referência, já que trata-se do ensino de uma LE a crianças. No primeiro capítulo de sua tese temos contato com as leis que já regeram e outras que regem até hoje o ensino de LE no Brasil. A autora retoma textos da Reforma Capanema e LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), salientando os fragmentos da lei que permitem a interpretação de que o ensino de LE pode ocorrer antes do início do Ensino Fundamental II, e não apenas ser reconhecido por lei após o início do 6º ano (antiga 5ª série). Discorre sobre a importância de um aprendiz ter conhecimento de uma LE ainda na infância, e enfatiza a necessidade de uma formação específica para os professores que ensinam LE para crianças, uma vez que os cursos de Magistério, Pedagogia e Letras não direcionam o ensino para esse profissional em específico. Para ela, contudo, essa capacitação só será possível de acontecer quando as leis reconhecerem o ensino de LE como obrigatório desde a Educação Infantil, desta forma, as universidades poderão preparar os cursos para atenderem esse público. Ao concluir seu texto, Rinaldi (2011) defende a possibilidade de se ter bases para diretrizes de formação de professores de Espanhol para crianças.

Os trabalhos de Rocha (2006; 2010) exploram o contexto do ensino de LI no EFI e questões inerentes a ele, como: currículo, políticas públicas, formação cidadã, pluri/multi/trans letramento, entre outros.

Rocha (2006) analisou o PCN-LE em busca de orientações para o ensino de LI no Ensino Fundamental I e de como a LI é entendida na visão da comunidade escolar sobre a ótica de professores, coordenadores, pais e alunos. Em sua pesquisa, a autora também, ressalta discussões sobre a facultatividade do ensino de LE no Ensino Fundamental I, retomando os documentos oficiais e acentuando a

necessidade de (re)pensarmos sobre políticas públicas que valorizem o ensino de LE nos anos iniciais escolares.

Em Rocha (2010) é retomada a discussão sobre a fragilidade do ensino de LE no Ensino Fundamental I, em âmbito nacional, pontuando a mercantilização do ensino de LI nos primeiros anos escolares. Foca, ainda, em questões práticas e pouco interessadas na formação cidadã do aluno que tem contato com outra língua além da sua. A autora tem como objetivo central de sua pesquisa, portanto, a discussão de uma formação de base comum flexível e “teoricamente convergente” (ROCHA, 2010, p. 12) para o ensino de LE no Ensino Fundamental I, essencialmente na formação protagonista e plural do cidadão. Para tal, propõe atividades que favoreçam o ensino de LI partindo do princípio do ensino do inglês como plurilíngue, transcultural e transformador.

A discussão sobre a ausência de parâmetros para o ensino de LIC nos leva a refletir que, mesmo considerando a visível expansão da oferta, não há documentos específicos que sustentem o ensino de LIC permanecendo, desta forma, alguns questionamentos como: quais diretrizes já estão definidas no cenário nacional e quais os estabelecimentos que implantam o ensino de LIC (em especial os públicos) deveriam seguir? Levantamos essas questões, uma vez que em detrimento da ausência de diretrizes para o ensino de LIC, parece-nos que os planejamentos bimestrais elaborados pelas Secretarias de Educação, e até mesmo os MD de LIC, acabam sendo os nortes para o trabalho do professor de LIC.

## 1.7 SÍNTESE DO CAPÍTULO 1

Este capítulo objetivou tratar sobre os elementos que constituem o ensino de LIC e/ou LEC no Brasil. Compreendemos que muitos aspectos devam ser levados em consideração e tratados pelos pesquisadores da área, em especial no que tange a formação do professor de línguas, sobretudo, LIC e/ou LEC, no cenário brasileiro. Ainda é preciso refletir sobre os componentes do trabalho didático em sala de aula, como o material didático e a avaliação e, por fim, tratamos sobre a ausência de diretrizes que sustentam tal ensino no Brasil.

As pesquisas arroladas no presente capítulo apontam para questões sobre a constituição do universo infantil (desenvolvimento físico e social), sobre a formação do professor que trabalhará com este público em específico, bem como as políticas



de implementação e as questões inerentes a ela, como material, avaliação e os documentos oficiais que norteiem o ensino de LIC nos municípios.

No próximo capítulo tratamos do referencial que respalda, também, nossas análises, o Interacionismo Sociodiscursivo. Nele apresentamos as bases teórico-metodológicas que sustentam esta pesquisa.

## 2 INTERACIONISMO SÓCIO-DISCURSIVO

### 2.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS

Este trabalho está ancorado na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo (ISD), vertente teórico-metodológica que considera a linguagem como unidade psicológica (CRISTOVÃO, 2001) e mediadora das atividades humanas (BRONCKART, 1999, 2012; CRISTOVÃO, 2001; TONELLI, 2005; FERNANDEZ, 2014; GAMERO, 2011; STUTZ, 2012; LANFERDINI, 2012; apenas para citar alguns), servindo-se tanto como reguladora de interações quanto constituinte de abstrações.

Cristovão (2001) ancorada em Bronckart (1999), ratifica que a linguagem é não apenas um elemento biológico, mas também concebida sócio-historicamente e produzida por meio de enunciados resultantes de interações, ou seja, é fruto de relações sociais.

Lanferdini (2012) traça um histórico sobre o ISD e reafirma que a tese sustentada na teoria é a de que todas as condutas humanas são mediadas por artefatos simbólicos, incluindo a linguagem. Tais pressupostos têm suas bases nos trabalhos de Vygotsky, os quais, segundo Tonelli (2005), tem como questão central a aquisição de conhecimento a partir da interação com o meio e com outros sujeitos.

Machado (2007), entretanto, postula que o ISD não deve ser entendido como uma teoria da linguística ou da psicologia, pois serve de maneira interdisciplinar ao conhecimento científico, uma vez que tem como fundamento a “compreensão mais ampla do funcionamento psíquico e social dos seres humanos” (MACHADO, 2007, p. 24).

Assim, ao elegermos os pressupostos do ISD para sustentar esta pesquisa, encontramos nesta vertente teórico-metodológica, possibilidades para o estudo do funcionamento social de uma iniciativa, mais especificamente, a iniciativa da implementação de uma nova disciplina, a língua inglesa (LI), como componente curricular nas séries iniciais.

As pesquisas circunscritas no quadro do ISD nos auxiliam a identificar em que medida a linguagem veiculada em diferentes discursos pode apontar caminhos que nos auxiliem a compor as esferas da atividade educacional do ensino de língua inglesa para crianças (LIC).

Esta pesquisa apoia-se em Bronckart (1999) e Machado (2007), pois não pode ser delimitada tão somente teórica ou tão somente prática. Retomando Bronckart (2004), Machado (2007) define o que o ISD entende por “teóricas” e “práticas”. Práticas seriam as pesquisas que se voltam a problemas da vida e buscam encontrar uma solução, transformando a ciência em “intervenção”, uma vez que as propostas são testadas e validadas a todo momento; já as teóricas seriam as pesquisas nas quais suas intervenções fossem puramente científicas e os dados relacionados a uma posição monista e materialista do ser humano no universo.

Em nossa pesquisa buscamos nos campos teórico e prático encontrar soluções para o mundo cotidiano e os problemas concretos nela apontados. Estas soluções estariam mais especificamente ao tratarmos sobre a implantação de LIC no EFI e os elementos que fazem parte dessa(s) ação(ões). Almejamos contribuir com os apontamentos feitos em nosso trabalho e as sugestões trazidas na Carta ao Gestor para esse contexto. De igual forma, a pesquisa busca também colaborar para o desenvolvimento desta corrente teórica a partir da análise de outros campos de estudos – como é o caso de LIC - dentro da grande área da Linguística Aplicada - bem como da atividade docente.

Essa percepção da não-dualidade entre a pesquisa prática e teórica nos leva a refletir sobre as pesquisas tecidas sobre LIC. Respaldamo-nos em pressupostos de Bronckart (1999/2012) e Machado (2007) para afirmarmos que as pesquisas teóricas se revalidarão quando forem colocadas em prática. Portanto, refletimos sobre o processo de transposição didática; processo este que compõe a atividade educacional e importa para nosso trabalho na medida em que pode influenciar nos fazeres/dizeres de um processo prático, como a implantação de LIC nas séries iniciais.

## 2.2 ORGANIZAÇÃO DOS (CON)TEXTOS

Para compreendermos os níveis<sup>18</sup> de análise propostos pelo ISD, retomamos alguns pontos chave postulados pelos teóricos principais desta vertente.

---

<sup>18</sup> Destacamos, assim como Fernandez (2014), que utilizamos a terminologia “níveis de análise” com a clara visão de que as análises dos textos devam ser realizadas em conjunto, não de forma desvinculada assegurando, desta forma, resultando que complementem uns aos outros.

Bronckart (2012), discute a noção de **texto** e afirma que esta pode ser aplicada a diversos tipos de produção de linguagem situada, sejam estas orais ou escritas. Segundo o pesquisador, um pedido de emprego e um artigo de jornal podem ser considerados como textos. Embora apresentem características próprias, ambos possuem relação de interdependência com o contexto no qual são produzidos; a organização de seu conteúdo; a composição e a articulação das frases e os mecanismos de textualização e de enunciação que asseguram a coerência interna dos textos.

De acordo com Bronckart (2012, p. 71) a noção de **texto** se refere a “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

Cristovão (2001), por sua vez, acredita que para ler e interpretar textos é preciso considerar as representações sobre o mundo físico, social e subjetivo. A autora indica que os levantamentos dessas representações sobre um texto revelam quais, mesmo que parcialmente, são as decisões que o agente toma quando realiza a produção de um texto.

Para Bronckart (2003), os textos existem devido a um contexto em que são produzidos: o contexto de produção. Tal contexto é definido como o conjunto de parâmetros que pode influenciar a organização de um texto e as representações que exercem esta influência. Estes parâmetros são agrupados da seguinte forma: a) o conjunto que refere-se ao mundo físico e, b) o conjunto que refere-se ao mundo sócio-subjetivo. À cada conjunto estão inerentes alguns parâmetros e Cristovão (2001) salienta que estes não podem ser reconhecidos separadamente, uma vez que o conjunto deles é que forma o contexto.

Desta forma, dentro do conjunto constituinte do mundo físico estão quatro parâmetros:

- a) Emissor: a pessoa (ou máquina) que fisicamente produz o texto;
- b) Receptor: a pessoa que fisicamente recebe o texto;
- c) Lugar de produção do texto;
- d) Momento de produção: o tempo no qual o texto é produzido;

Dado o caráter da interação comunicativa (BRONCKART, 2012), há a implicação do mundo social (valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem passada pelo agente ao agir). No conjunto, portanto, referente ao mundo sócio subjetivo também estão organizados seus próprios quatro parâmetros:

- a) Enunciador: o papel social desempenhado pelo agente no momento da interação (papel de chefe, pesquisador, e etc.);
- b) Destinatário: o papel social desempenhado pelo receptor no momento da interação (papel de empregado, aluno, e etc.);
- c) Lugar social: a formação social ou o modo de interação no qual o texto é produzido (escola, igreja, etc.);
- d) Objetivo: o efeito que se deseja produzir no destinatário;

Tais níveis de análise importam para esta pesquisa, pois um dos conjuntos de dados analisados (CD2) foram entrevistas com os responsáveis pela implementação de LIC em três cidades do Estado do Paraná, e compreendemos que a delimitação dos contextos, seja fundamental para a compreensão dos textos produzidos.

Ao passo que compreendemos, em nossa análise, o contexto de produção dos textos aos quais estamos nos referindo, realizamos uma análise descendente (BRONCKART, 2008; FERNANDEZ, 2014) partindo dos contextos históricos e sociais, até chegarmos aos níveis mais específicos da análise dos textos que correspondem à arquitetura interna dos textos.

### 2.3 ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS TEXTOS

De acordo com Bronckart (2012), a análise organizacional de um texto engloba a análise do seu conteúdo temático e do plano global, as sequências que o organizam, os tipos de discurso e os mecanismos de textualização<sup>19</sup>, a identificação dos protagonistas centrais dos textos e a “análise das funções sintático-semântica dos sintagmas a que se referem” (BRONCKART; MACHADO, 2004).

O plano global do texto está relacionado ao conteúdo temático que aborda, sendo esse o resumo dos temas trazidos em um texto. Para Bronckart (2012), as informações trazidas por esse levantamento temático são representações construídas pelo agente-produtor e caracterizam-se como “conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (BRONCKART, 2012, p.98).

---

<sup>19</sup> Salientamos que algumas dessas categorias de análise estão elencadas aqui brevemente, apenas para a contextualização do nível de análise em específico, uma vez que estas não foram identificadas em nossos dados, como trazidas no Capítulo 4.

Importante ressaltar que, para esta pesquisa, o levantamento temático foi essencial. Para isto, buscamos em Bronckart (2008) e Bulea (2010), segmentos de orientação temática, temas desdobrados a partir daqueles orientados pelo enunciador e os segmentos de tratamento temático.

### 2.3.1 Segmentos de Orientação Temática e Tratamento Temático

Bronckart (2008) discorre sobre os segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT) quando se refere aos tipos de análises realizadas para uma entrevista conduzida para sua pesquisa. O desenvolvimento do conteúdo temático da entrevista, de acordo com o autor, nos auxilia na identificação de duas categorias de análise mais específicas: os SOT, e os STT.

O primeiro grupo, os SOT, é caracterizado por Bronckart (2008) como os segmentos que introduzem um novo assunto, apresentando um conteúdo diferente no decorrer dos turnos da fala. Já os STT são identificados como os segmentos que são produzidos a partir de um tema previamente lançado (um SOT anterior). Nesta, os “interactantes buscam reformular, questionar, particularizar, exemplificar ou focalizar um aspecto considerado importante” (BULEA, 2010, p. 90). Ou seja, é nesta categoria que os temas são propriamente desenvolvidos (BRONCKART, 2008).

Ocupamo-nos da categorização do conteúdo temático, na medida em que utilizamos tais categorizações para ambos os conjuntos de dados analisados nesta pesquisa, os referenciais sobre LIC e as entrevistas com os responsáveis pelo ensino de LIC no EFI nos municípios investigados.

Em Stutz (2012), temos a presença de SOTs auxiliando na análise das entrevistas realizadas pela pesquisadora. A partir dos SOTs, novos temas foram levantados e Stutz (2012) afirma que o desenvolver dos STTs a auxiliaram a “examinar a compreensão responsiva das interlocutoras” (STUTZ, 2012, p. 282). Em Lanferdini (2012) os SOTs e STTs também compuseram a análise dos dados, especialmente auxiliando na análise do conteúdo temático desenvolvido nas transcrições dos encontros que compunham seus dados.

No trabalho de Fernandez (2014), os SOTs e STTs foram utilizados no levantamento da organização temática que a autora realizou com livros didáticos. Seu objetivo com tal levantamento foi o de compreender como os critérios para a

seleção de materiais didáticos tem se desenrolado nos editais do Programa Nacional do Livro Didático. Da mesma forma, Pontara (2015) realiza um levantamento de SOTs que relacionados à análise linguística de seus dados, objetivou mapear como os temas eram tratados para, então, identificar qual tratamento foi dado à gramática e a escrita (parte do conjunto de dados de sua pesquisa).

Rocha (2016) utiliza-se dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, em especial no nível organizacional os SOTs e STTs e retoma, assim como nos trabalhos citados previamente, que esta categoria de análise permite ao pesquisador identificar o conteúdo temático e as concepções gerais feitas pelo emissor do texto.

Voltando aos outros aspectos da organização interna dos textos, segundo Cristovão (2001), os textos se materializam em gêneros, e independentemente do gênero a que pertençam, eles são constituídos por segmentos de estatutos (segmentos de exposição teórica, de diálogo, etc.) que compõem um número limitado de recursos morfossintáticos de uma língua (BRONCKART, 2012). Esses segmentos são tratados como **tipos de discurso** e o mundo virtual a que se baseiam é tratado como os **mundos discursivos**.

Na mesma linha de pensamento, Bronckart (2012), reitera que os **tipos de discurso** são tratados, na perspectiva do ISD, como formas linguísticas identificáveis no texto e que traduzem os **mundos discursivos** nos quais estão inseridos, articulando em si, os **mecanismos de textualização** e os **mecanismos enunciativos**.

Na constituição dos mundos discursivos estão dois conjuntos de operações. O primeiro conjunto refere-se à relação da organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário. Estas são **expostas** ou **mostradas** conforme Fernandez (2014), ou podem ser **narradas** – o segundo conjunto - quando relacionadas a um mundo cujos fatos foram organizados no passado ou em um mundo atemporal e autônomo. Para Bronckart (2012), portanto, o primeiro conjunto se refere ao mundo do **EXPOR** e o segundo do **NARRAR** e tais distinções são de extrema valia para nossa análise dos dados, uma vez que ao compreendermos quais mundos discursivos e tipos de discurso estão presentes nos textos analisados poderemos ter indícios da intenção presente nos discursos dos participantes da pesquisa.

A relação, de acordo com Cristovão (2001), entre os agentes e os parâmetros físicos da ação da linguagem presentes em um texto, podem estar implicados

(mostrados de forma explícita) ou não, o que denota um grau de autonomia em relação aos parâmetros do texto. A autora exemplifica os tipos de discurso com uma tabela baseada em Bronckart (1997, 1999, 2012 p. 157):

**Quadro 1 – Tipos De Discurso E Situação De Produção**

	Relação ao conteúdo	
Relação à situação de produção	Conjunção Eixo do EXPOR	Disjunção Eixo do NARRAR
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2012)

Cristovão (2001) retoma quais unidades linguísticas estão presentes nos diferentes tipos de discurso e elenca-os em tabelas. Apoiados em seu trabalho, adaptamos suas tabelas e esclarecemos os tipos de discurso que seguem:

**Quadro 2 – Marcas típicas do discurso Interativo**

	<b>CONJUNÇÃO – EXPOR</b>
<b>I M P L I C A Ç Ã O</b>	<p><b>Discurso Interativo</b></p> <p>Apresenta referências explícitas aos parâmetros da situação de produção:</p> <p>Presença de frases não declarativas: interrogativas, imperativas, exclamativas;</p> <p>Tempos verbais: presente (valor de simultaneidade); pretérito perfeito (valor de anterioridade); futuro perifrástico (valor de posterioridade);</p> <p>Presença de dêiticos espaciais e temporais: aqui, ontem, lá, amanhã, entre outros;</p> <p>Presença de pronomes na 1ª e 2ª voz do singular/plural se referindo aos participantes da interação verbal: eu, você, nós, vocês.</p> <p>Anáforas pronominais – 2ª pessoa do singular/plural: seu/teu</p> <p>Pode ser oral ou escrito;</p> <p>Pode estar na forma de diálogo ou por escrito;</p> <p>Auxiliares de modo: poder;</p> <p>Outros auxiliares: dever, querer, ser preciso;</p> <p>Densidade verbal elevada;</p> <p>Densidade sintagmática baixa.</p>

Fonte: a autora baseada em Cristovão (2001)



**Quadro 3 – Marcas típicas do Relato Interativo**

	<b>DISJUNÇÃO – NARRAR</b>
<b>I M P L I C A Ç Ã O</b>	<p><b>Relato Interativo</b></p> <p>Ausência de frases não declarativas;  Tempo verbal: presente, pretérito perfeito e imperfeito com valor genérico, às vezes, associados ao uso do futuro simples ou futuro do pretérito;  Organizadores temporais: marcando origem espaço-temporal (quando);  Presença de pronomes, verbos e adjetivos; – 1ª e 2ª pessoa do singular/plural que se referem diretamente aos participantes da ação da linguagem (eu, você, meu, nosso);  Anáforas pronominais (dele, dela);  Anáforas nominais por repetição do sintagma antecedente;  Caráter monologizado, podendo ser real ou ficcional, oral ou escrito;  Densidade verbal maior que a densidade sintagmática;</p>

**Fonte:** a autora baseada em Cristovão (2001)

**Quadro 4 – Marcas típicas do Discurso Teórico**

	<b>CONJUNÇÃO – EXPOR</b>
<b>A U T O N O M I A</b>	<p><b>Discurso Teórico</b></p> <p>Ausência de frases não declarativas;  Tempo verbal: presente e pretérito perfeito com valor genérico;  Ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa;  Presença de pronomes, verbos e adjetivos na 1ª pessoa plural que não se remetem aos participantes da interação;  Organizadores lógico-argumentativos: primeiramente;  Modalizações lógicas: aparentemente;  Procedimentos metatextuais: uso de citações com aspas;  Procedimentos de referência intra-textual: anáforas pronominais, nominais e referenciação dêitica;  Procedimentos de referência intertextual: nomes;  Frases na voz passiva;  Densidade sintagmática elevada;  Densidade verbal fraca;  Geralmente monologado e escrito.</p>

**Fonte:** a autora baseada em Cristovão (2001)

### Quadro 5 – Marcas típicas da Narração

<b>A U T O N O M I A</b>	<p style="text-align: center;"><b>Disjunção – NARRAR</b></p> <p><b>Narração</b>          Frases declarativas;          Tempo verbal: pretérito perfeito e imperfeito;          Organizadores temporais marcando origem espaço-temporal;          Ausência de pronomes e adjetivos na 1ª e 2ª pessoa do singular/plural;          Anáforas pronominais e anáforas nominais;          Sempre monologado e geralmente escrito;          Densidade verbal maior que a do discurso teórico, mas menor que a do discurso interativo.</p>
--	--

**Fonte:** a autora baseada em Cristovão (2001)

Além dos tipos de discursos trazidos nos quadros 2, 3, 4 e 5, Fernandez (2014) nos chama a atenção para os tipos de discursos oriundos de discursos mistos, ocorrendo por fenômenos que Bronckart (2012) caracteriza como *encaixamento* (a dependência de um segmento em relação a outro) ou  *fusão* (em um mesmo segmento dois tipos de discursos diferentes – exemplo: discurso interativo-teórico).

Cristovão (2007) ressalta que a cada tipo de discurso não cabe a análise de substantivos, verbos, adjetivos, entre outros, unicamente para a identificação dos tipos de discurso. Para a autora, porém, a classificação deve ser feita estudando a ocorrência de uma determinada unidade sendo, desta forma, tomada como instrumento de análise, podendo prevalecer em um texto, tipos diferentes de discurso (o dominante e os secundários).

#### 2.3.2 Tipos de Sequência

Além dos tipos de discurso inerentes à estrutura geral dos textos estão os tipos de sequência e as formas de planificação, caracterizados pela organização sequencial do conteúdo temático dentro de um texto. Para Bronckart (1999, 2012) as sequências têm um estatuto discursivo e “funcionam como um modelo e materializam em tipos linguísticos variados” (CRISTOVÃO, 2007, p. 20).

Apoiado nos trabalhos de Adam (1992), Bronckart (1999, 2012) propõe cinco tipos de sequência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, mas acrescenta outras formas de planificação, como as esquematizações e os scripts.

As *esquematizações* e os *scripts* não são, para Bronckart (2012), tipos de sequência, mas estão presentes nos eixos do NARRAR e do EXPOR, organizando tipos de discursos diferentes. Para nosso trabalho, as sequências, entretanto, não nos auxiliam no alcance de nossos objetivos e nas respostas de nossas perguntas propostas pela pesquisa.

### 2.3.3 Mecanismos de Textualização

Ainda analisando a arquitetura interna dos textos, existem mecanismos que auxiliam na garantia da coerência textual; estes seriam os mecanismos de textualização, os quais fazem uso da coesão nominal e verbal, e a conexão.

Compreendemos a importância desses mecanismos para a constituição da arquitetura interna dos textos, entretanto, não nos delongamos nas explicações, pois tais mecanismos<sup>20</sup> não estão presentes em nossas análises.

### 2.3.4 Mecanismos Enunciativos

Outro nível para a análise da arquitetura interna dos textos é o dos mecanismos enunciativos os quais, segundo Bronckart (2012), auxiliam na coerência pragmática do texto, explicitando as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, entre outros) e as fontes das avaliações enunciativas.

Para Cristovão (2001), em consonância com Bronckart (2012), a necessidade de discutir a responsabilidade enunciativa reside nas interações das representações que o agente produtor aciona com as representações dos outros envolvidos no texto. Portanto, as representações disponíveis no agente produtor do texto são sempre dialógicas e interativas, uma vez que estão integradas às vozes do outro, confrontando e negociando com outras vozes.

As vozes enunciativas que Bronckart (2012) trata são definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade pelos enunciados, ou seja, analisar o gerenciamento das vozes tem como objetivo explicitar as “instâncias responsáveis pelo que é dito, visto ou pensado” (PETRECHE, 2008, p. 34).

---

<sup>20</sup> Para mais informações sobre tais mecanismos sugerimos: Bronckart (2012, p. 259-317) e Cristovão (2007, p. 22 e 23)

De forma direta ou indireta, as vozes são categorizadas da seguinte forma: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto (BRONCKART, 2012). Quando acontecem de forma direta são manifestadas nos turnos de fala e constituem o discurso interativo; quando indiretas, podem estar presentes em diversos discursos, e se constituem em expressões como “segundo X” ou “alguns pensam que” (BRONCKART, 2012). As diversas manifestações das vozes em um texto o caracterizam, portanto, como polifônico, sendo esta implícita ou explícita.

Na continuidade dos modelos de análise de textos temos as *modalizações*. Estas, de acordo com Cristovão (2001), têm como finalidade a expressão de comentários ou a avaliação sobre alguns elementos do conteúdo temático. De acordo com Cristovão (2001), as modalizações se relacionam aos mundos objetivo, social e subjetivo e são divididas em quatro tipos: as lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas, segundo Bronckart (2012), apresentam elementos que constituem o mundo objetivo e são considerados como condições de verdade, como fatos certos, possíveis, prováveis e necessários (exemplos: **necessariamente**, **evidentemente**, etc.). As modalizações deônticas apoiam-se no mundo social e consistem em avaliações de elementos do conteúdo temático que se caracterizam como domínio do direito e da obrigação social (BRONCKART, 2012) (exemplos: **deve**, **pode**, etc.). Já as modalizações apreciativas, de ordem do mundo subjetivo, apresentam os elementos do conteúdo temático como benéficos, infelizes, estranhos, ou seja, avaliam os elementos do conteúdo temático e, segundo Cristovão (2001), sua realização mais comum seria como advérbios ou orações adverbiais (exemplos: **infelizmente**, **felizmente**, etc.). Por fim, as modalizações pragmáticas colaboram com o esclarecimento sobre a responsabilidade enunciativa, de acordo com Cristovão (2001), atribuindo ao agente razões, causas e restrições. Nestes casos as marcas típicas seriam os auxiliares de modo (**pôde**, **não devia**, **pudesse**, etc.).

Em nosso corpus, buscamos analisar como essas vozes e modalizações permeiam os discursos presentes nas transcrições, a fim de responder nossas perguntas de pesquisa e atingirmos nossos objetivos de compreender como ocorreu o processo de implementação de LI nos municípios participantes e as influências

que os discursos dos responsáveis pela implementação têm/tiveram na atividade educacional.

### 2.3.5 Os Protagonistas e sua Função Sintático-Semântica na Organização Interna dos Textos

Para compreendermos os protagonistas de um texto e as funções que estes exercem na organização textual, partimos da definição de Bronckart e Machado (2004) sobre os protagonistas em textos prescritivos (documentos oficiais).

Os autores partem da compreensão de uma semântica do agir, sendo a terminologia *agir* empregada para as múltiplas intervenções dos seres humanos no mundo, enquanto os termos *atividade* e *ação* derivam do *agir*. Para Bronckart e Machado (2004) o termo *atividade* é a interpretação coletiva do agir, e a *ação*, a interpretação individual do agir.

Ainda para esses autores, os seres humanos envolvidos no agir são definidos como: a) *actante*: qualquer pessoa, ou entidade (CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2009) que implicam no agir; b) *ator*: quando o actante é atribuído como a fonte de um processo por formas textuais; c) *agente*: quando as formas textuais não o atribuem como fonte de um processo.

A partir da semântica do agir, Bronckart e Machado (2004) estabeleceram dois procedimentos para a análise dos protagonistas dos textos: o primeiro sendo a identificação sintática de frases entre principais e subordinadas, verbos na voz ativa e passiva e frases com verbos conjugados ou com infinitivo; o segundo procedimento, a identificação dos sujeitos e os complementos verbais para a compreensão de seu papel sintático-semântico, baseados em uma classificação anterior realizada por Fillmore (1975).

Na mesma linha de pensamento de Bronckart e Machado (2004) que estabelecem as nomenclaturas para os protagonistas, Cristovão e Fernandez (2009) exemplificam tais nomenclaturas com os protagonistas contidos nos verbos em cada oração, uma vez que, nas palavras das autoras, “entendemos que a predominância de um ou outro tipo de oração pode revelar a posição dos protagonistas no texto” (CRISTOVAO, FERNANDEZ, 2009, p. 8)

Cristovão e Fernandez (2009) com base em Chafe (1979) e Borba (2002) categorizam os tipos de verbos e os protagonistas que podem ser identificados em cada tipo desta classe gramatical. São estes:

- a) Verbos de ação: estes verbos expressam uma atividade e exigem que seres animados o acompanhem. Para Cristovão e Fernandez (2009) o nome se relaciona ao verbo como um *agente*, como no exemplo: *Maria dançou.*
- b) Verbos de processo: segundo as autoras, estes verbos expressam fatos que afetam o sujeito, sendo esse caracterizado como *paciente*, *experimentador* ou *beneficiário*. Exemplo: *O balde encheu.*
- c) Verbos de ação-processo: nas palavras de Cristovão e Fernandez (2009) há um *agente* que pratica uma ação e um *paciente* que por meio de tal ação, sofre mudanças, como no exemplo: *Victor quebrou a maçaneta.*
- d) Verbos de estado: a última classificação dos verbos que nos auxiliam na identificação dos protagonistas refere-se aos verbos nos quais os sujeitos são considerados como “mero suporte de propriedade ou experimentador delas” (CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2009, p. 9), como em: *As escolas têm computadores* e *Vitor sabe tocar violão.*

As classificações dos verbos nos auxiliam na identificação dos protagonistas em cada discurso, uma vez que analisamos quais papéis sintático-semânticos são atribuídos a estes nas orações.

Para Bronckart (1999) as representações que cada indivíduo constrói em suas produções textuais, nos auxilia a compreender qual seria a contribuição deste em determinadas atividades. Desta forma, portanto, compreendemos que ao identificarmos os protagonistas nos discursos e confrontarmos com os textos veiculados nos contextos da pesquisa, auxiliamos na construção de elementos que circundam os sistemas da educação em nosso país.

Na seção 2.4, portanto, apresentamos os conceitos de atividade educacional e os sistemas desta na perspectiva do ISD, especialmente como proposto por Machado (2007).

## 2.4 ATIVIDADE EDUCACIONAL E TRABALHO DO PROFESSOR

Nesta seção abordamos a temática da atividade educacional, assim como proposta por Machado (2007), e o tripé constituinte do trabalho do professor. Tais proposições nos auxiliam a compreender quais elementos podem constituir as implantações do ensino de LIC nas cidades investigadas, partindo dos dois conjuntos de dados analisados: o levantamento bibliográfico e entrevistas.

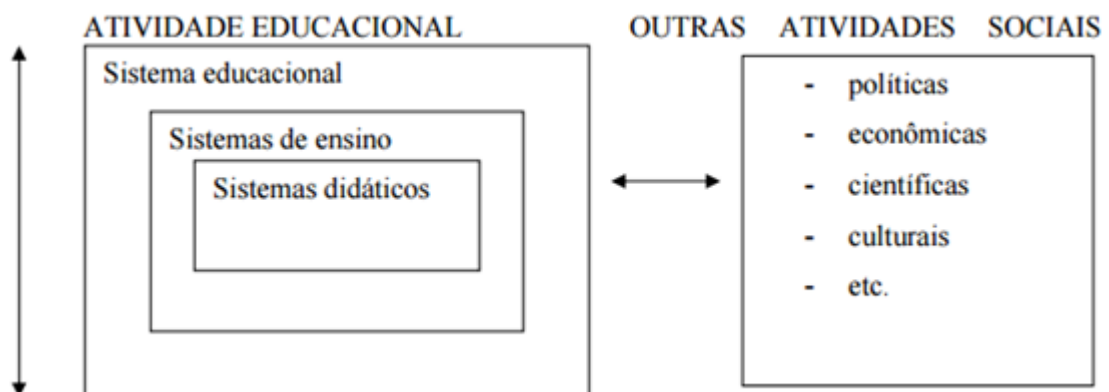
O processo de ensino, um dos objetos de investigação da LA ao ensino de línguas, é entendido por Machado (2007) como um processo amplo e com características de atividade, postulando-se como atividade educacional. A autora situa as proposições do ISD e reafirma que esta é uma teoria constitutivamente transdisciplinar e que nela a ideia central é a de que o

[...] desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os linguageiros. (MACHADO, 2007, p. 24)

O sistema de ensino compõe a atividade educacional e é entendido por Machado (2007) não somente como a atividade do professor em sala de aula, mas também como um plano educacional global, pois envolve diversos atores em sua composição.

Na figura 3 temos a ilustração da Atividade Educacional em conjunto com as Atividades Sociais. Para Machado (2007), essas atividades estão interligadas, em menor ou maior instância.

**Figura 3** – A Atividade Educacional e seus Sistemas



Fonte: Machado (2007, p. 26)

Inerentes à atividade educacional estão três sistemas: o educacional, o de ensino e o didático.

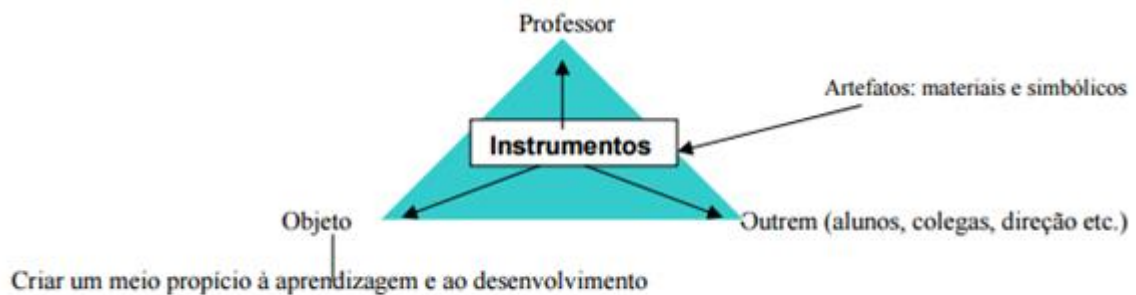
O primeiro, o sistema educacional, segundo Machado (2007), apoiada em Bronckart (2004), se refere, ao plano em que estão as diretrizes de ensino que vão reger as atividades da sociedade. A autora exemplifica tal sistema e, no caso do Brasil, o MEC, as secretarias de ensino, entre outros.

Ainda segundo Machado (2007), o sistema de ensino abrange as instituições que existem para que os objetivos dos sistemas educacionais sejam atingidos. Nele estão compreendidos os “estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, o tipo de fluxo entre os sistemas de ensino e etc.” (MACHADO, 2007, p. 27).

O terceiro nível da atividade educacional é o do sistema didático. Nele estão os elementos que constituem o trabalho do professor, os quais incluem três polos: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento.

Machado (2007) desenvolveu um triângulo para ilustrar a interdependência de cada um desses polos e a constituição do trabalho do professor:

**Figura 4** – Esquema da atividade do professor em sala de aula



**Fonte:** Machado (2007, p. 27)

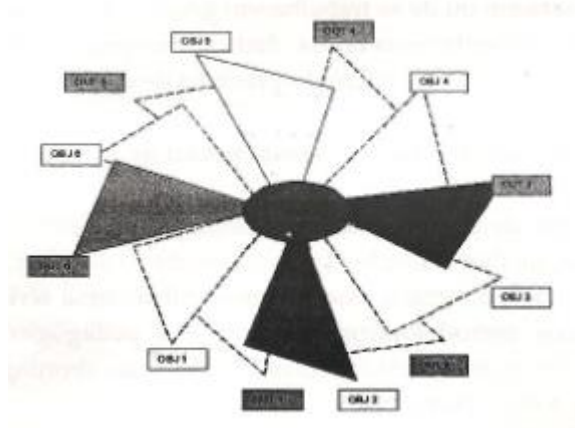
Machado (2007) compreende que por estarem correlacionados, os elementos que constituem o trabalho do professor também exercem dependência um sobre o outro. Fernandez (2014) complementa dizendo que para ela o trabalho do professor não existe de forma isolada, ele é parte de uma rede de relações sociais fruto de um contexto sócio-histórico e de um sistema educacional específico. Portanto, para chegar a seu objeto dentro da atividade educacional, o professor perpassa seus



instrumentos (artefatos históricos dos quais o professor se apropria) e os atores de sua atuação (alunos, profissionais da mesma ou outras áreas, entre outros). Para Machado (2007), o objetivo do professor é o de atingir seu objeto, oportunizando aos aprendizes por meio de situações que favoreçam a aprendizagem, daí então a necessidade dos instrumentos serem bem pensados e elaborados para cada realidade, pois serão agentes de transformação para os alunos, nos alunos e no próprio professor.

Ainda sobre o trabalho do professor, em Machado (2010) há a discussão sobre o “modelo” (Figura 4) do trabalho do professor ser constantemente repensado. A autora justifica sua escolha com o uso das aspas para refletir que, a figura representa um instrumento, e não um modelo finito em si mesmo. Adiciona também que o trabalho do professor contempla inúmeras outras características e funções e, por isso, brevemente introduz um outro modelo de representação do trabalho do professor.

**Figura 5** – Representação do conjunto (possível) de trabalho do professor



**Fonte:** Machado (2010, p. 170)

A figura 5 ilustra, conforme disposto em Machado (2010), a interação entre os objetos que constituem o trabalho do professor, uma vez que a autora compreende que “inúmeras atividades podem ser detectadas no trabalho do professor” (MACHADO, 2010, p. 165) e as partes do esquema demonstrado na figura 5 interagem entre si e demonstram certo grau de interdependência e co-construção, mesmo que sem uma direção única definida. Isto posto, trazemos para nosso trabalho a ideia da figura 5, e em nossas análises (capítulo 4) apresentamos um diagrama parecido com o proposto por Machado (2010), elencando as interações

que os elementos que compõem cada sistema da atividade educacional de LIC revelam entre si.

A transposição didática, proposta por Chevallard (1985) e Verret (1975), portanto, descende dessa atividade educacional, elencada em três níveis de sistemas, constituindo-se como um

[...] conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes. (MACHADO, 2007, p. 28)

As modificações que sofrem os saberes estão enquadradas na transposição didática e esta é constituída por três etapas, segundo a autora. Dentro da atividade educacional, mais especificamente dentro do sistema educacional, estão as diretrizes que a norteiam e que conceituam os tipos de cidadão que se quer formar, com vistas nas atividades políticas e sociais da sociedade em que ele está. Para Machado (2007), portanto, não se pode afirmar que as diretrizes são guiadas puramente pelos conhecimentos científicos e com objetivos científicos, pois elas são permeadas por atividades sociais que mascaram os interesses dos sistemas educacionais e sociais. Neste nível da atividade educacional estão os “saberes científicos” que sofrem mudanças para se transformarem em “saberes a serem ensinados”, e estes estão veiculados nos textos de prescrição, como os livros didáticos, diretrizes oficiais, entre outros. A autora salienta que esses saberes não são “escolhidos” de forma neutra, ou com vistas a sua relevância na esfera científica. Servem, pois, as esferas sociais de controle dos sistemas educacionais (diretrizes, interesses políticos, econômicos, etc.), e seu o controle é determinado pelos especialistas escolhidos para descreverem as leis que regem o ensino, permeando diversas correntes teóricas e, nem sempre, revalidando um mesmo percurso ideológico.

A segunda etapa da transposição didática, segundo Machado (2007), são os “conhecimentos a serem ensinados” se transformando em “conhecimentos efetivamente ensinados”, dependendo das formas como o professor optou por ensiná-los (individualmente, em grupos, etc.), e a terceira etapa são os “conhecimentos efetivamente aprendidos” pelos alunos, etapa essa que, segundo Bronckart (2004), pode se desenrolar em uma quarta etapa, a dos “conhecimentos

de aprendizagem avaliados”, cuja realização pode ocorrer dentro do próprio sistema didático (local) ou dentro do sistema educacional (largas avaliações nacionais como o ENEM, por exemplo).

Sobre o ensino de línguas, Machado (2007) acredita que existam alguns problemas quando é feita a transposição didática. Para ela, o primeiro problema está na seleção dos conhecimentos a serem transpostos, uma vez que, a transposição não deva ser feita apenas com base nos conhecimentos científicos validados nas “ciências de base”, como a linguística, e sim por uma visão de práticas de linguagem efetivamente desenvolvidas por adultos competentes na língua e, portanto, uma “representação sobre as capacidades práticas que os alunos têm que desenvolver” (MACHADO, 2007, p. 29). As práticas só se transformam em objetos para a transposição quando já foram objetos de compreensão e explicação e, segundo Machado (2007), isso nem sempre acontece. Para a autora, sem o devido aporte teórico o ensino está fadado a ser conduzido pelo senso comum, o que pode levar os professores a repetirem as mesmas práticas do passado acreditando estar realizando novas ações.

Para Machado (2007), dentro do sistema educacional está o nicho para a colaboração dos linguistas no âmbito da transposição didática. São estes os profissionais que podem selecionar os conteúdos e práticas de linguagem a serem transpostos, afim de minimizar os danos da transposição. A autora enfatiza a necessidade de ter um embasamento teórico com trabalhos científicos sobre a área a saber, uma vez que é a partir destes trabalhos que se pode avaliar o grau de validade dos conteúdos, o grau de adequação para o trabalho do professor, o grau de adequação para se desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, entre outras. Também reforça que deva se contar com a colaboração do linguista para a elaboração de conhecimentos científicos, de materiais didáticos e da avaliação desses materiais e experiências didáticas.

Machado (2007) também acentua que é preciso que os linguistas tenham uma posição crítica em relação aos documentos prescritivos do fazer docente, e os procedimentos que envolvam o papel do professor, a fim de desvelar a “pretensa neutralidade desses documentos e as influências de outras atividades sociais e das ideologias subjacentes” (MACHADO, 2007, p. 31).

A esse respeito, Cristovão (2005) afirma que

Há ampla difusão acerca da docência enquanto uma ação de realização do que é pensado, elaborado e decidido pelo outro, como no caso das deliberações produzidas pelos agentes superiores do sistema educacional e mesmo de ensino, cabendo aos participantes do sistema didático a implementação do trabalho. (CRISTOVÃO, 2005, p. 174)

Compreendemos, portanto, que o papel do linguista engloba a reflexão e atuação política, constituindo seu fazer como um ato político, não optando por partidos, mas conduzindo as reflexões sobre os fazeres que determinam o futuro da nação. Assim como discutido por Cristovão (2005), não cabe aos docentes apenas a execução e implementação do trabalho produzido por instâncias educacionais além das duas, cabe ao profissional da linguagem atuar como construtor de documentos que rejam sua docência.

A constatação, portanto, de que enquanto pesquisadores temos a necessidade de atuar politicamente, nos move a questionar como as práticas políticas tem sido construídas em nossa nação, principalmente no que tange o ensino de LIC. Sabemos que o objetivo da pesquisa está em *identificar elementos constitutivos convergentes da atividade educacional de LIC no EFI*, portanto, entendemos que as ações políticas nacionais e locais também podem ser um destes elementos, o que também justifica nossa atuação nestes contextos, especialmente na implantação de novas políticas linguísticas.

## 2.5 SÍNTESE DO CAPÍTULO 2

Neste capítulo delimitamos nosso aporte teórico-metodológico (ISD) e apontamos os níveis de análise propostos pelo mesmo. Retomamos o conceito do contexto de produção e seus elementos, bem como os tipos de sequência e tipos de discurso enquanto elementos pertinentes para a análise textual. Em nossas análises, o contexto de produção dos conjuntos de dados tocou nos elementos constitutivos da atividade educacional de LIC, nosso objetivo principal. Ainda no contexto de produção discorreremos sobre os protagonistas de um texto (agentes, atores, actantes) (MACHADO; BRONCKART, 2008), e esta definição vai ao encontro de nossa segunda pergunta de pesquisa, uma vez que objetivamos identificar quais protagonistas atuam no contexto das implantações de LIC nos municípios investigados.

Neste capítulo também discorreremos sobre os mecanismos de enunciação, vozes e modalizações, e suas implicações nas análises de textos. Por fim, trouxemos o referencial sobre atividade educacional e o trabalho do professor, com base em Machado (2007), para a compreensão dos conceitos de transposição didática e sistemas que compõe a atividade educacional. A atividade educacional de LIC figura-se em nosso trabalho como o ponto de partida e o ponto de chegada. Todos os elementos que identificamos por meio dos conjuntos de dados, foram identificados e discutidos dentro de cada um dos sistemas da atividade educacional, nos levando a compreensão de como esta atividade ocorre no contexto brasileiro.

No capítulo seguinte trazemos os conceitos sobre os quais estabelecemos nossa pesquisa, apresentamos a natureza desta, a preocupação com a ética e o respeito aos participantes, as informações sobre os conjuntos de dados e as categorias de análise para os conjuntos de dados.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Entendemos que, na pesquisa, é o detalhamento de seu trilhar que a enriquece e confere ao leitor maior confiabilidade no que foi realizado. Para Fine et. al. (2006), quando estamos em um trabalho de campo as minúcias dos amores, tragédias, as vidas que os participantes compartilham com os pesquisadores são também, no final, dados para a pesquisa, comparando estas informações aos grãos que compõem o moinho etnográfico da pesquisa acadêmica.

Isto posto, neste capítulo apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Iniciamos descrevendo a natureza para que o leitor possa compreender em qual segmento do universo da pesquisa nosso trabalho se enquadra. Em seguida, apresentamos os objetivos específicos e as perguntas que, seguindo a metáfora proposta por Fine et. al. (2006), nos auxiliaram a sustentar as engrenagens do moinho que é a pesquisa, uma vez que, assim como as hélices de um moinho dão forças para que ele gire e realize seu trabalho acreditamos que os objetivos de pesquisa e as perguntas de pesquisa são as que nos ajudam a nos deslocar do ponto inicial do trabalho para as considerações a respeito de nossos dados e as reflexões advindas destes.

Da mesma forma, também apresentamos os contextos nos quais a pesquisa foi gerada e os perfis dos participantes que aceitaram compor nosso moinho. Reforçamos o importante papel dos participantes da pesquisa, que foram como as hélices que auxiliam o moinho a moer os grãos, sem eles não haveria forças para chegarmos ao ponto final.

#### 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Ao tratarmos sobre a natureza da pesquisa nos respaldamos em Schwandt (2006) e trazemos à luz as ideias postuladas pelo autor sobre o universo da pesquisa. Segundo o pesquisador, o ato de fazer pesquisa é um ato político, principalmente quando trazemos a público as práticas sociais de determinados grupos ou pessoas (SCHWANDT, 2006). Em relação, portanto, a natureza da pesquisa, podemos caracterizá-la como uma pesquisa de abordagem qualitativa, norteadada por uma visão interpretativista. A definimos como qualitativa pautadas em André (2003), uma vez que os resultados são derivados de nossa interpretação dos

dados, sem a pretensão de ser “normativo” e regulador, abrindo possibilidades para outras interpretações, ou seja, é na pesquisa qualitativa que temos o foco da construção dos significados e interpretação dos mesmos de forma descritiva.

Os procedimentos da pesquisa se enquadram como definido por Prodanov e Freitas (2013) como um estudo de campo, considerando o levantamento bibliográfico, mas não é definida por ele, ou seja, se apropria também do referencial teórico mas adiciona a ele outros procedimentos para a análise dos dados. Também se difere do levantamento bibliográfico no que tange os objetivos durante seu planejamento, sendo esses flexíveis e podendo ser ajustados durante a pesquisa, como é descrito mais à frente sobre nosso trabalho. Outro aspecto que também nos leva a defini-la como uma pesquisa de campo é a de que nesta natureza

[...] procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. (GIL, 2008, p. 57)

Ou seja, as demandas trazidas pelos dados são mais importantes do que o volume destes em si. Isto se aplica a nossa pesquisa, cujo corpus é constituído por três entrevistas constituindo um dos conjuntos de dados, e levantamento bibliográfico constituindo o outro conjunto de dados, outra característica da pesquisa de campo.

No que se refere à ética na pesquisa, voltamos para Schwandt (2006) ao refletirmos sobre as condutas éticas do trabalho, uma vez que, para o autor, o pesquisador deve ter um compromisso ético e político com os participantes da pesquisa, ocupando o lugar do outro e questionando-se sobre “como eu deveria ser em relação a essas pessoas que estou estudando?” (SCHWANDT, p. 207). A este respeito, como elucidado na introdução trabalho, salientamos que os participantes, ao aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), no qual apresentamos os objetivos de pesquisa e esclarecemos a total possibilidade em se ausentar da pesquisa no momento em que desejassem. Também a este respeito, optamos por não utilizar os nomes dos participantes da pesquisa, conferindo à eles codinomes durante as análises.

### 3.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Para atingirmos o objetivo a que nos propusemos, *identificar elementos constitutivos convergentes da atividade educacional em LIC no EFI*, traçamos dois objetivos específicos, os quais são, apresentados no quadro 7, juntamente com as perguntas que nortearam nossas análises, o corpus e os procedimentos de análise.

**Quadro 6 – Objetivos e Perguntas de pesquisa**

OBJETIVO	PERGUNTAS DE PESQUISA	CORPUS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
1) Identificar os elementos constitutivos da atividade educacional no ensino de LIC no Ensino Fundamental I nas cidades de Ibiporã, Maringá e Londrina	1. Quais elementos constitutivos da atividade educacional podem ser identificados na bibliografia disseminada e nos contextos analisados?	- Transcrições das falas dos responsáveis pelo ensino de LIC nos municípios participantes  - Bibliografia disseminada sobre LIC e/ou LEC	- Análise de marcadores textuais - Análise dos movimentos temáticos (segmentos de orientação temática e de tratamento temático) das entrevistas - Análise dos movimentos temáticos (segmentos de orientação temática e de tratamento temático) da seção de conclusão da bibliografia disseminada
2) Identificar os protagonistas do ensino de LIC na implementação de LIC no Ensino Fundamental I	2. O que as falas dos responsáveis pela implementação de LIC revelam sobre a complexidade da atividade educacional para/no ensino de LIC?	- Transcrições das falas dos responsáveis pela implementação e/ou gestão do ensino de LIC nos municípios participantes	- Análise dos movimentos temáticos (segmentos de orientação temática e de tratamento temático) das entrevistas - Análise de elementos sintáticos (sujeitos, orações, determinação de voz passiva e/ou ativa)

Fonte: a autora



De modo a alcançarmos nossos objetivos realizamos, além do levantamento bibliográfico, entrevistas com os responsáveis pelo ensino de LIC em três cidades no estado do Paraná também compõem os dados da pesquisa. O levantamento bibliográfico sobre elementos de LIC e/ou LEC são determinados na pesquisa como CD1 (Conjunto de Dados 1) e as entrevistas com os responsáveis pela implementação de LIC em Maringá, Ibiporã e Londrina, são tratados como CD2 (Conjunto de Dados 2).

### 3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de dois conjuntos de dados, os referenciais teóricos sobre aspectos que envolvem o universo de LIC e/ou LEC e entrevistas com os responsáveis pela implementação de LIC em três municípios Paranaenses distintos, sendo essas distinções relevantes para nossas análises, uma vez que nos fornecem um panorama sobre as peculiaridades dos contextos pesquisados para nos auxiliar a alcançar nosso objetivo geral da pesquisa e identificar os elementos constitutivos de cada sistema dentro da atividade educacional de LIC.

A primeira cidade que tratamos é a cidade de Ibiporã, uma cidade com uma média de cinquenta e três mil habitantes<sup>21</sup> com duzentos docentes lecionando no EFI, concursados, trabalhando na rede municipal de ensino. Já a segunda cidade, Maringá, é constituída por uma média de quatrocentos mil habitantes<sup>22</sup> com uma estimativa de mil professores na rede municipal atuando com EFI. Londrina, a terceira componente da pesquisa, figura-se como uma cidade de grande porte, com aproximadamente quinhentos e cinquenta mil habitantes<sup>23</sup> e uma estimativa de mil e quatrocentos docentes na rede municipal.

As entrevistas foram realizadas nas Secretarias de Educação das três cidades, sendo na primeira cidade entrevistada a própria Secretária de Educação, e sucessivamente o Assessor de LI e a Coordenadora de LI nas outras duas. Na análise dos dados traçamos a análise do mundo social no qual os participantes da

---

<sup>21</sup> Informações sobre a cidade disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=4109807>>

<sup>22</sup> Informações sobre a cidade disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411520>>

<sup>23</sup> Informações sobre a cidade disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411370> >

pesquisa se inserem, segundo a perspectiva adotada neste trabalho, o ISD. De acordo com as análises propostas pelo ISD, conforme Habermas (1987), o mundo social se caracteriza como os conhecimentos coletivos acumulados que atuam em conjunto com os signos para o constituir, ou seja, é nele que residem as normas e regras de uma sociedade (FERNANDEZ, 2014). Todavia, não somente o mundo social é explorado nas análises, como também o mundo subjetivo, sendo este caracterizado por características únicas a cada indivíduo, como seus sentimentos. Tais definições nos são importantes para a análise dos contextos de produção dos textos.

#### 3.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antes de trazermos as análises dos dois conjuntos de dados: referencial teórico sobre LEC e LIC (CD1) e; as entrevistas com os responsáveis pela implementação de LIC (CD2), traçamos o perfil dos entrevistados a partir de informações fornecidas por meio das transcrições das entrevistas. Salientamos nossa preocupação e cuidado ético em não expor os envolvidos na pesquisa e, por isso optamos por trazer pseudônimos, apenas revelando o nome das cidades nas quais atuam, uma vez que a garantia dada aos participantes foi a de que seus nomes não seriam revelados, mas os nomes das cidades sim.<sup>24</sup>

Para a realização da pesquisa e, considerando os princípios de ética na mesma, convidamos nossos participantes, via TCLE<sup>25</sup>, sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos (gravações em áudio), o cuidado em não revelar dados pessoais do/a participante conferindo à ele/ela codinomes e a liberdade em se retirarem da pesquisa a qualquer momento.

Segundo Fine et. al. (2006), a introdução de um termo de consentimento requer cuidados e análise, pois é no momento de sua leitura inicial que o participante pode optar por não participar por, muitas vezes não entender seus objetivos. Com tal cuidado em mente, nos ancoramos no trabalho de Quevedo-Camargo (2014), no qual a autora opta por desenvolver um texto previamente ao questionário, neste texto são explicados os objetivos do trabalho, o contexto de realização da pesquisa e a maneira como os dados serão tratados. Desta forma,

---

<sup>24</sup> Conforme Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) apêndices deste trabalho.

<sup>25</sup> O TCLE pode ser encontrado na íntegra nos apêndices deste trabalho.

portanto, elaborarmos o texto inicial do TCLE para a apresentação das pesquisadoras, os objetivos do trabalho e a garantia da ética em nossa pesquisa.

Dando prosseguimento ao objetivo da presente seção, a partir das transcrições das entrevistas realizadas, apresentamos, no quadro 7 o perfil dos entrevistados. Mais especificamente, trazemos formação acadêmica, tempo de atuação no cargo em que ocupam à época da realização das entrevistas, cidade onde atua e o período da gestão.

**Quadro 7 – O perfil dos participantes**

<b>NOME</b>	Anna	Alceu	Amélia
<b>FORMAÇÃO</b>	Pedagogia	Letras Inglês e Pedagogia	Magistério; Letras Anglo – Portuguesas; Especialização em Língua Inglesa; Especialização em Supervisão e Gestão Escolar e em Alfabetização
<b>FUNÇÃO</b>	Secretária de Educação	Coordenador e formador da língua	Coordenadora do projeto Londrina Global
<b>CIDADE</b>	Ibiporã	Maringá	Londrina
<b>GESTÃO</b>	2013-2016	2014-2016	2007-2016

Fonte: a autora

Consideramos que a autora desta dissertação também se enquadra como co-participante, uma vez que o papel social desempenhado por mim exerceu uma influência nas entrevistas. Quanto ao meu histórico enquanto pesquisadora, portanto, meu nome é Karen Mariette Piovezan Gini, graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina e professora da rede privada de ensino em Maringá com ensino de LIC. Importa ressaltar que fui professora de rede municipal

de ensino em Maringá, atuando como professora de LIC no primeiro ano da implementação da disciplina no município e exonerei meu cargo em 2015.

As informações sobre o perfil dos participantes, o perfil da pesquisadora e os dados que serão apresentados no item 4 nos auxiliam na visualização dos objetivos delineados para a pesquisa e contribuem para o levantamento dos elementos constitutivos do ensino de LIC no EFI identificados a partir dos conjuntos de dados, CD1 e CD2.

A seguir, no subitem 3.5, detalhamos os procedimentos utilizados para a coleta do CD1 e a geração do CD2.

### 3.5 COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

. De acordo com Fiori-Souza (2016), é preciso distinguir *coleta* de *geração* dos dados: a coleta consiste no agrupamento de materiais que já estão disponíveis para o uso de qualquer pesquisador, como, por exemplo, textos já veiculados na esfera social, ou seja, a coleta de dados não depende da intervenção do pesquisador. A geração dos dados surge do contexto específico que o pesquisador determina para o fim específico de sua pesquisa, uma vez que tais dados não existiriam se não fosse pelas escolhas do pesquisador.

Com vistas a alcançar o objetivo geral da pesquisa, analisamos dois conjuntos de dados: o primeiro (CD1) foi coletado a partir do levantamento bibliográfico de pesquisas já disseminadas sobre LIC e/ou LEC no Brasil e o segundo conjunto (CD2) gerado por meio de entrevistas com os responsáveis pelo ensino de LIC nas cidades de Ibiporã, Maringá e Londrina.

Nos subitens 3.5.1 e 3.5.2 detalhamos os instrumentos de coleta e geração de dados, respectivamente.

#### 3.5.1 Do Instrumento de Coleta de Dados

A relevância do CD1, a saber, o referencial teórico sobre LIC e/ou LEC, importa para nossa pesquisa, pois os trabalhos desenvolvidas e publicadas especialmente na área de Linguística Aplicada no Brasil vem alcançando notoriedade e apontando importantes aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, à formação de professores, dentre

outros aspectos, os quais compõem a atividade educacional em LIC, enfoque principal desta pesquisa.

Isto posto, buscamos na bibliografia disseminada indicativos de elementos que constituem a atividade educacional de LIC e/ou LEC os quais poderiam (ou não) aparecer também nas entrevistas fortalecendo informações já presentes em outros contextos nos quais o ensino de LIC ocorre. Por outro lado, entendemos que, apontamentos feitos pelos entrevistados (CD2) os quais não estivessem presentes na bibliografia disseminada, ou seja, em CD1, poderiam tanto nos ajudar a complementar as pesquisas já disseminadas como também delinear especificidades dos contextos investigados.

Para além disto, ressaltamos nossa percepção sobre a importância de considerar resultados de pesquisas já disseminadas na área de LIC e/ou LEC para, de alguma forma, avançarmos nas investigações.

Os textos que selecionamos para integrar o CD1 foram identificados a partir de um mapeamento de pesquisas brasileiras sobre ensino e aprendizagem e formação de professores. Este mapeamento é um dos objetivos do projeto integrado (pesquisa e extensão) “ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NAS SÉRIES INICIAS<sup>26</sup>” e do grupo de pesquisa FELICE (CNPq)<sup>27</sup>. O mapeamento é constantemente atualizado com novos trabalhos identificados pelos participantes do grupo e dado o grande número de universidades particulares em nosso país, constam do mapeamento pesquisas defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em universidades públicas à exceção da PUC-SP em decorrência do número expressivo de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). A busca dos trabalhos é realizada no banco de teses e dissertações da CAPES<sup>28</sup> e nas bibliotecas digitais de universidades estaduais e federais a partir de das seguintes palavras-chave: inglês para crianças; língua estrangeira para crianças; formação de professores de inglês para crianças; formação de professores de línguas estrangeiras para crianças; avaliação de inglês para crianças.

---

<sup>26</sup> Projeto cadastrado na Pro-reitoria de Pesquisa e pós graduação da Universidade Estadual de Londrina, sob número 10113

<sup>27</sup> Disponível em: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf) Acesso em Fevereiro/2017

<sup>28</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> Acesso em Janeiro/2017.

Para esta investigação, como forma de complementar o mapeamento já realizado e selecionar as pesquisas já contidas no mesmo, buscamos as palavras-chave no banco de dissertações e teses da CAPES e outros portais: formação de professores de LIC e ensino de LIC.

Portanto, o CD1, refere-se tanto à parte dos dados analisados quanto ao aporte teórico que serviu de lentes para nossas análises. O critério para seleção dos temas que trazemos nas análises se dá na categorização dos segmentos de orientação temática (SOT) e tratamento temático (STT) (BRONCKART, 2008<sup>29</sup>) identificados na seção de conclusão das dissertações e teses selecionadas.

### 3.5.2 Do Instrumento de Geração de Dados

Para a geração do CD2 (segundo conjunto de dados), realizamos entrevistas semi-estruturadas (RICHARDS, 2003) com os responsáveis pela implementação e/ou pela evolução do ensino de LIC nos municípios de Ibioporã, Maringá e Londrina e tais entrevistas ocorreram no período de Novembro de 2014, Julho de 2016 e Agosto de 2016, respectivamente.

Hoffnagel (2010) descreve o gênero entrevista como um gênero primariamente oral e que tem como estrutura geral a forma marcada de “perguntas e respostas”, implicando que existam, ao menos, dois indivíduos participantes: o entrevistador, aquele que estabelece o tópico e articula as perguntas, e o entrevistado, responsável pelas respostas trazidas pelo tópico. Para Richards (2003), este é apenas um dos tipos de entrevistas, uma vez que a sociedade na qual vivemos é uma sociedade constituída por entrevistas<sup>30</sup>.

Schneuwly e Dolz (2004) consideram a entrevista como:

---

<sup>29</sup> Conforme apresentado no Capítulo 2 desta dissertação.

<sup>30</sup> Tradução e adaptação nossa de: [...] *we live in an “interview society”, where techniques of self-presentation are becoming second nature. Interviews are part of our lives and the research interview is just one among many types.* (RICHARDS, 2003, p. 49)

[...] uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas.

Richards (2003) considera que o tipo de entrevista também é primordial para as relações estabelecidas durante a mesma. O autor estabelece dois tipos de estilos de entrevistas: formais e informais. As entrevistas formais são combinadas previamente e todos os envolvidos sabem do que se trata. Já a entrevista informal pode ocorrer como uma conversa rotineira com alguém que encontramos sem pretensão ou preparação para a conversa. Segundo Richards (2003) o que a caracteriza como entrevista, é quando o entrevistador esboça sua contribuição para levantar respostas sobre um tópico específico<sup>31</sup>.

Compreendemos, portanto, que as entrevistas foram de cunho formal, baseados na premissa de que os entrevistados já sabiam do que se tratava, mas ressaltamos que mesmo com as perguntas pré-definidas as respostas foram diferentes em cada um dos contextos, ratificando a influência dos contextos nas produções de textos, conforme preconizado pelo referencial teórico-metodológico assumido nesta pesquisa, o ISD.

Para tratar sobre os municípios que fazem parte desta pesquisa, optamos pela primeira pessoa no singular, principalmente no que tange as razões pelas quais tais municípios compõem nosso trabalho. A escolha dos municípios deveu-se ao fato de que 1) a orientadora da pesquisa foi convidada a ministrar um curso de formação aos professores de LIC na rede municipal de ensino da cidade de Ibiporã e me convidou para auxiliá-la nas discussões; 2) eu, Karen, trabalhava como professora de LIC no EFI público da cidade de Maringá e; 3) conhecíamos o contexto do ensino de LIC em Londrina, cidade da Universidade na qual sou aluna do Mestrado.

---

<sup>31</sup> Tradução e adaptação nossa de: *There is, however, a useful distinction between formal and informal interviews. Some interviews are formally arranged in advance and all parties understand what is taking place, but others arise in the context of the sort of observation described in the next chapter. [...] If a distinction has to be drawn, we could say that talk becomes an interview when the researcher designs their contribution to elicit responses focused on a particular topic [...]* (RICHARDS, 2003, p. 51)

O instrumento de geração de dados de CD2, a entrevista, é analisada neste trabalho pelas lentes teórico-metodológicas do ISD (BRONCKART, 2008; MACHADO, 2007), as quais são, primeiramente, categorizadas de acordo seus SOTs e STTs. No contexto de Ibiporã e de Londrina houve o desenvolvimento de temas (STT) (BRONCKART, 2008) para além daqueles estabelecidos pelas perguntas, enquanto que em Maringá a entrevista foi única e exclusivamente pautada nas perguntas realizadas por mim, pesquisadora-entrevistadora. Os participantes Alceu e Amélia solicitaram as perguntas da entrevista antes da realização da mesma, e, de acordo com Richards (2003), a característica da entrevista ser pautada nas perguntas caracteriza o gênero como entrevista formal. Desta forma, estabelecemos a “dinâmica geral das entrevistas” (BRONCKART, 2008) e a apresentamos no quadro 8 contendo a distribuição dos turnos de fala dos participantes.



**Quadro 8 – Segmentos de Orientação Temática (SOT), e Turnos de Fala (T)**

<b>SOT</b>	<b>Anna</b>	<b>Alceu</b>	<b>Amélia</b>
1) Acolhida	T1—T6	T1	T1-T6
2) Dados pessoais (formação inicial)	T7-T10	T1-T6	T7-T9
3) Gestão	T11-T14	T7-T12	T10-T20
4) Implementação	T15-T29	T13-T32	T25-T86
5) Importância do ensino de LIC	T30-T33	T33-T36	T89-T94
6) Seleção/contratação de professores	T34-T43	T37-T38	T95-T120
7) Atuação em sala: pedagogos e formados em Letras	T44-T54	T39-T44	T121-T128
8) Carga horária/ jornada de trabalho	T55-T56	T45-T60	T129-T132
9) Receptividade com as aulas de LIC	T57-T69	T61-T66	T133-T138
10) Seleção do livro didático	T70-T89	T67-T70	T139-T146
11) Recursos digitais	T90-T98	T71-T78	T147-154
12) Matriz curricular e planejamento	T100-T107	T79-T88	T155-156
13) Formação continuada	T108-T117	T89-T90	T157-160
Total de turnos:	117 turnos	94 turnos	163
Tempo total das entrevistas:	23 minutos e 34 segundos	8 minutos	28 minutos e 19 segundos

**Fonte:** a autora

Percebe-se, a partir do quadro 8, que há uma diferença significativa no tempo total das entrevistas, bem como no total de turnos, o que nos reafirma a importância do contexto de produção, visto que no contexto no qual havia um relacionamento profissional entre eu, Karen, e o entrevistado as respostas foram mais sucintas, possivelmente pelo fato que eu, enquanto ex-funcionária do quadro do magistério,

conhecesse o contexto o qual estava investigando e o participante Alceu, possivelmente, compreendeu que certas informações estivessem subentendidas por mim, desta forma, hipoteticamente afirmamos, que ele optou por respostas mais curtas.

No capítulo 4 ao tratarmos sobre o contexto de produção de cada uma das entrevistas, analisamos de maneira mais detalhada como o momento e as relações pré-estabelecida influenciam na dinâmica das entrevistas.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Os elementos levantados por meio de coleta e geração de dados são indicados neste trabalho na seção de análise, deste modo, são apresentados, analisados e discutidos dentro de cada sistema da atividade educacional proposto por Machado (2007), todos os elementos e a discussão de tais, portanto, estão dispostos no Capítulo 4.

Para responder a primeira pergunta de pesquisa - *Quais elementos constitutivos da atividade educacional podem ser identificados na bibliografia disseminada e nos contextos analisados?*-, nos debruçamos sobre dois conjuntos de dados, CD1 e CD2, uma vez que, apenas a análise de ambos nos permitiria responder a pergunta em questão.

O critério de seleção dos dados para CD1 foi a compilação de textos que tratam sobre elementos a respeito de ensino de LIC e/ou LEC e, também, textos oficiais que tratam sobre o trabalho do professor em geral e seus nortes e garantias para a atuação profissional.

Como procedimento de análise, após a seleção das pesquisas disseminadas sobre LIC e/ou LEC, traçamos o contexto de produção dos textos (BRONCKART, 2008) e, com base em Machado (2007), agrupamos as pesquisas identificadas a partir dos temas levantados na seção “considerações finais”, os quais, compõem o quadro dos SOTs do CD1. Concomitantemente, analisamos os apontamentos individuais que os pesquisadores fizeram sobre cada tema, daí desenvolvemos o quadro dos STTs do CD1.

Os temas foram agrupados de acordo com cada sistema da atividade educacional, seguindo as definições trazidas em Machado (2007). A partir disto,

elaboramos um quadro com os temas de CD1 de acordo com cada sistema da atividade educacional (conforme apresentado no Capítulo 4).

O CD2 é constituído pelas transcrições das entrevistas realizadas com os responsáveis pelo ensino de LIC no EFI nos três municípios investigados. De modo a respondermos a primeira pergunta de pesquisa analisamos os contextos de produção dos textos (BRONCKART, 2008) e as transcrições das entrevistas. Nas transcrições analisamos elementos linguístico-textuais, como por exemplo, modalizadores, adjetivos, emprego dos pronomes, entre outros elementos que, assim como proposto em Bronckart (2008), nos auxiliaram na categorização dos elementos constitutivos da atividade educacional de LIC no EFI. Para esta categorização partimos dos conceitos de Machado (2007) sobre cada um dos sistemas.

A segunda pergunta de pesquisa - O que as falas dos responsáveis pela implementação de LIC revelam sobre a complexidade da atividade educacional para/no ensino de LIC? -, trata apenas de CD2, deste modo, buscamos, como exposto em Bronckart e Machado (2004), identificar, a partir das entrevistas com os participantes das cidades de Ibiporã, Maringá e Londrina, os atores da atividade educacional de LIC no EFI. A identificação destes protagonistas se dá conforme as categorias dispostas em Bronckart e Machado (2004) e, também, em Cristovão e Fernandez (2009), na qual classificamos os sujeitos das frases em animados e inanimados, identificamos os tipos de orações, os verbos das orações, sejam estes de ação, estado ou processo, as vozes implícitas em cada verbo, e identificamos a partir de tais critérios, quais relações são estabelecidas entre sujeitos, verbos e orações. A partir disto, apresentamos, no próximo capítulo as análises do CD1 e a organização temática do CD1 dentro de cada sistema educacional (MACHADO, 2007). Da mesma forma, trazemos as análises e discussões sobre as transcrições, CD2, entrelaçando as análises dos dois conjuntos (CD1 e CD2) com vistas a identificar os sistemas da atividade educacional (MACHADO, 2007) em LIC que são comuns entre ambos e, assim, atingir o objetivo principal desta pesquisa. Também, trazemos no Capítulo 4 a análise sobre as orações e a discussão sobre os protagonistas dos discursos.

Com vistas a materializar os elementos da atividade educacional no EFI em LIC identificados nos dois conjuntos de dados e disponibiliza-los de maneira prática para gestores que possam ter interesse em, a exemplo dos contextos investigados,

implantar o ensino de LIC, elaboramos uma Carta ao Gestor, a qual é apresentada no Capítulo 5.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dois conjuntos de - CD1 e CD2 - e discuti-los a partir do referencial teórico-metodológico apresentado nos capítulos 1 e 2.

Tendo como objetivo geral *identificar elementos constitutivos convergentes da atividade educacional em LIC no EFI*, optamos por definir, primeiramente, o que, segundo Machado (2007) pode ser considerado dentro da atividade educacional, e, compreendendo que a autora não trata sobre LIC, aproximamos suas definições para a realidade da pesquisa.

A definição de atividade educacional<sup>32</sup> é tomada aqui a partir do proposto por Machado (2007) de que o processo de ensino é complexo e não permite a dissociação entre teoria e prática, caracterizando-o, desta forma, como atividade educacional e composta por três sistemas: sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático.

Ao passo que delimitamos tratar sobre os elementos que constituem o ensino de LIC no EFI público, optamos por demarcar elementos que constituem cada sistema.

Recuperamos aqui, de maneira sucinta, a descrição de cada um dos três sistemas para que possamos, na sequência, dar prosseguimento à apresentação das análises. O primeiro sistema, o sistema educacional, compreende as diretrizes e leis que regem o ensino de LIC no país. No segundo sistema estão incluídos trabalhos que tratam sobre as iniciativas “responsáveis por orientar as intervenções didáticas por meio do estabelecimento de objetivos, conteúdos, currículos e propostas de metodologia de ensino” (CRISTOVÃO, 2001, p. 48), definido como sistema de ensino. O terceiro e último compreende o sistema didático, ao qual se referem os elementos que, em conjunto com os sistemas anteriores, orientam o fazer didático posicionando-o entre o saber científico e o senso-comum (CRISTOVÃO, 2001).

Quando pensamos sobre os elementos que constituem o ensino de LIC em nosso país algumas questões podem (e merecem) ser levantadas. Salientamos que estamos considerando os sistemas constituintes da atividade educacional, a partir de Machado (2007) adequando-os ao contexto de LIC e, para isto, traçaremos as

---

<sup>32</sup> Uma exploração mais extensa sobre o tema pode ser encontrada no Capítulo 2.

intersecções entre os sistemas educacional, de ensino e didático, evidenciando os principais elementos identificados a partir dos trabalhos no contexto de LIC desenvolvidos no Brasil e os elementos identificados nos dados gerados por meio de entrevistas.

Com vistas a alcançarmos os objetivos específicos, delimitamos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais elementos constitutivos da atividade educacional podem ser identificados na bibliografia disseminada e nos contextos analisados?; 2) O que as falas dos responsáveis pela implementação de LIC revelam sobre a complexidade da atividade educacional para/no ensino de LIC?

Para tratarmos sobre os dois conjuntos de dados analisados, faz-se necessário retomá-los para, então, analisarmos seus textos, tecendo as análises desde o contexto de produção dos textos até a análise de elementos textuais. No quadro 9, recuperamos os dois conjuntos de dados analisados:

#### **Quadro 9 – Apresentação dos Conjuntos de Dados da Pesquisa**

<b>Dados Coletados</b>	<b>Dados Gerados</b>
<b>CD1 (literatura disseminada sobre LIC e/ou LEC )</b>	CD2 (Entrevistas com os/as responsáveis pela implementação de LIC no EFI nos municípios investigados)

**Fonte:** a autora

Considerando o quadro teórico-metodológico a que nos filiamos, o ISD, e a importância atribuída por este referencial teórico-metodológico ao contexto de produção dos textos que compõem nossos dois conjuntos de dados, apresentamos, no próximo item, o contexto de produção dos textos, e, por conseguinte, o contexto de produção de CD1 e CD2, bem como os instrumentos de coleta e geração de dados.

#### **4.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS**

De acordo com Bronckart (2008/2012) é preciso levar em consideração as condições de produção dos textos para que se possa compreender os parâmetros que podem influenciar a organização de um texto, seja ele oral ou escrito. O autor

explica que vários aspectos exercem influência sobre o modo como os textos são produzidos, sejam estes de ordem física, climática, social, ou de qualquer outra origem, todavia, para os pressupostos do ISD importam os fatos que exercem influência necessária sobre o contexto no qual os textos foram gerados.

Com tais pressupostos ditos, passamos para a análise de cada contexto dos dados da pesquisa.

#### 4.1.1 O Contexto de Produção de CD1

O CD1 é formado por pesquisas já disseminadas – em sua grande maioria, teses e dissertações – que, de alguma maneira discutem ensino, aprendizagem, diretrizes, materiais didáticos e implementação de LIC. Conforme explicitado no 4.1, os trabalhos selecionados para compor esse conjunto de dados fazem parte do mapeamento sobre pesquisas acerca do ensino e aprendizagem e formação de professores de LIC e/ou LEC realizado pelo grupo de pesquisa FELICE/ CNPq. O levantamento das pesquisas é feito por membros do grupo em plataformas digitais de universidades públicas brasileiras e da PUC/SP e base de dados da CAPES. Devido ao crescente número de publicações, o mapeamento, iniciado em 2012, é constantemente atualizado, conforme novas pesquisas são terminadas e disponibilizadas. Todavia, nem todas as teses e dissertações são disponibilizadas em plataformas digitais e, muitas universidades não possuem banco de teses e dissertações online para que pesquisadores de outras instituições possam acessá-las, o que não nos permite ter conhecimento da totalidade das pesquisas realizadas em nosso campo de investigação<sup>33</sup>.

Retomando os pressupostos teórico-metodológicos que ancoram esta pesquisa, recuperamos o exposto em Bronckart (2008/2012) sobre o contexto de produção de textos, definidos pelo pesquisador como os parâmetros que exercem algum tipo de influência sobre a organização de um determinado texto, seja este oral e/ou escrito.

Considerando que para atingirmos o objetivo desta pesquisa conhecer e/ou analisar, nos termos de Bronckart (2008/2012), os contextos de produção (físico e/ou

---

<sup>33</sup> Tivemos acessos a algumas pesquisas a partir da participação da orientadora deste trabalho em bancas de qualificação e/ou defesas de teses e dissertação, da divulgação de orientadores das pesquisas e da socialização dos trabalhos entre os pesquisadores.

social) específicos de cada uma das teses e dissertações que compõem o CD1 não nos auxiliaria a atingir nosso objetivo de pesquisa, apresentamos no quadro tal uma análise geral dos contextos de produção dos textos que compõem o CD1:

**Quadro 10** – Contexto de Produção do Conjunto de Dados 1

<b>Contexto físico de produção</b>	<b>Mundo social (normas, valores, regras, etc.) e subjetivo (imagem que o agente tem de si ao agir)</b>
O lugar de produção: a casa; escritório; ou a Universidade de cada um dos pesquisadores.	O lugar social: espaço onde os pesquisadores desenvolvem suas pesquisas e tecem seus textos, almejando investigar e conhecer novos contextos.
O momento de produção: os textos foram produzidos entre os anos de 1967 e 2016.	O objetivo da interação: as dissertações e teses são o resultado de um estudo sobre um assunto específico e objetivam defender as conclusões obtidas por meio destes e disseminar o conhecimento para a população.
Os emissores: pesquisadores, em diferentes níveis da vida acadêmica, e documentos prescritivos oficiais.	Posição social dos emissores: pesquisadores de diversas instituições brasileiras e/ou internacionais que tecem sobre o ensino de LI/LEC/LIC e pesquisadores que trabalham na construção das leis brasileiras sobre o ensino e prescrevem os documentos normativos para o trabalho do professor.
O receptor: acadêmicos e pesquisadores interessados nas temáticas tratadas.	Posição social do receptor: alunos de graduação e/ou pós-graduação, bem como pesquisadores de áreas afins, que se interessem por questões referentes aos temas investigados.

**Fonte:** a autora



Conforme exposto no capítulo 3 as pesquisas que integram o CD1 foram selecionadas a partir das temáticas identificadas na seção de “conclusão” ou “considerações finais” de teses e dissertações que abordam a temática aqui investigada, uma vez que, de acordo com o gênero “tese”, “dissertação” ou “artigo científico”, é nesta etapa que o pesquisador apresenta suas reflexões finais sobre o tema pesquisado e os apontamentos para pesquisas e contribuições futuras.

Isto posto, a partir do proposto em Bronckart (2008), identificamos quatro grandes temas recorrentes nas considerações finais dos trabalhos identificados e selecionados, os quais agrupamos em segmentos de orientação temática (SOT), ou seja, macrotemas que se desdobram de formas diferentes em cada um dos trabalhos identificados, mas ainda perduram o fio condutor.

#### **Quadro 11 – Segmentos de Orientação Temática de CD1**

<b>Segmentos de Orientação Temática – CD1</b>
<b>1. Formação do professor de LEC/LIC</b>
<b>2. Políticas públicas e ensino de LE</b>
<b>3. Materiais Didático para o ensino de LEC/LIC</b>
<b>4. Avaliação</b>

**Fonte:** a autora

No quadro 11 apresentamos os SOTs mais recorrentes identificados nos trabalhos tratados, ou seja, em CD1, e, no item 4.2 ao tratarmos sobre cada sistema da atividade educacional (MACHADO, 2007) recuperamos estes SOTs e os dispomos na organização temática de cada conjunto de dados.

#### 4.1.2 O contexto de Produção de CD2

Nesta seção trazemos as análises dos contextos de produção das entrevistas realizadas junto aos responsáveis pela implementação de LIC em cada uma das três

idades, almejando conhecer quais aspectos sócio-históricos podem agir no discurso dos entrevistados.

Para fins didáticos, apresentamos as análises do contexto de produção de cada uma das entrevistas separadamente.

Iniciamos apresentando, no quadro 12, a análise do contexto de produção da primeira entrevista, realizada na cidade de Ibiporã com a participante identificada aqui como Anna, uma vez que concordamos com Bronckart (2012) ao afirmar que o contexto de produção dos textos engloba as representações de mundo do agente-produtor dos textos, e estas representações exercem um “controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto”. (BRONCKART, 2012, p. 92).

**Quadro 12** – Contexto de produção da entrevista com a participante Anna

<b>Contexto físico de produção</b>	<b>Mundo social (normas, valores, regras, etc.) e subjetivo (imagem que o agente tem de si ao agir)</b>
O lugar de produção: a sede da Secretaria de Educação da cidade Ibiporã, especificamente a sala de reuniões.	O lugar social: espaço onde os profissionais da educação da cidade trabalham e se reúnem para a discussão, elaboração, execução, controle e avaliação das diretrizes da política educacional do município.
O momento de produção: 17 de Novembro de 2014, período da tarde.	O objetivo da interação: conhecer, por meio de entrevista, como se deu o processo de implantação da LI naquele município, e obter informações sobre os elementos que compõem a inserção da LI (formação dos professores, material didático, entre outros)
Os emissores: Anna, Secretária de Educação da cidade Ibiporã. Maria, assessora da Secretária de Educação.	Posição social dos emissores: Anna, Secretária de Educação da cidade Ibiporã que relatava o processo de implantação da LI em sua cidade à professora que havia convidado para ministrar um curso de formação aos (possíveis) professores de LI e Maria, Assessora da Secretaria de Educação.
O receptor: Karen, aluna da pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina.	Posição social do receptor: mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, e co-ministrante de um curso de formação aos professores daquele município

**Fonte:** a autora

No momento da entrevista, a secretária de educação, Anna, convidou uma de suas assessoras, caracterizada aqui por Maria, para também participar da entrevista. Por isto, sua participação também foi transcrita.

Compreendemos que, devido a seus papéis sociais (BRONCKART, 2012) de Secretária de Educação e Assessora do município e ao papel social delimitado a mim, Karen, de pesquisadora conhecendo a universo do qual elas são parte, as participantes podem ter feito opções para responder nossas perguntas da entrevista, entretanto, ressaltamos que todas as perguntas foram respondidas e forneceram, inclusive, informações além das solicitadas pela pesquisadora.

Salientamos que, naquela cidade em específico, havíamos – eu, Karen, pesquisadora e a orientadora desta pesquisa - sido convidadas pela participante Anna a ministrar um curso de formação às professoras de LIC daquele município, iniciamos o curso – um módulo de formação de professores de LIC – discutindo temas relacionados à alfabetização e letramento em LI, mas fomos surpreendidas ao descobrirmos que poucas participantes daquele curso atuavam no ensino daquela língua e, a grande maioria, eram professoras regentes que poderiam (ou não) vir a lecionar LIC nos semestres subsequentes.

Segundo a entrevistada Anna<sup>34</sup>, tal fato aconteceu naquele município, em função de não aprovação de professores de LIC em concurso público. Por isto, não havia professores suficientes para assumir as aulas de LI nas escolas daquele município, abrindo espaço para os professores sem formação específica atuarem naquele contexto.

Tal fato<sup>35</sup>, do nosso ponto de vista, merece ser destacado uma vez que reflete possíveis repercussões da ausência de formação específica (e, conseqüentemente, da exigência do perfil desejado para concurso público) para os docentes que desejam atuar (ou que já atuam) no contexto de LIC.

---

<sup>34</sup> Conforme transcrição da entrevista no Apêndice A.

<sup>35</sup> Compreendemos ser necessário narrar o percurso que a pesquisa com seres humanos envolve. Quando fomos convidadas a ministrar o curso de formação na cidade de Ibioporã tínhamos um planejamento em mente e o moldaríamos conforme as necessidades do grupo, e, assim, geraríamos os dados para a pesquisa de Mestrado, todavia, no meio do curso fomos interrompidos pelo fim do ano letivo e no início do ano posterior a secretaria de educação da cidade interrompeu contato conosco. Relatamos essa nuance de nossa pesquisa não apenas para reforçar que a pesquisa (em geral) é volátil, mas apresentamos a dualidade que existe nos discursos quando critica-se a falta de interesse do professor formado em Letras em trabalhar no EFI e a falta de iniciativas para que o professor atue neste contexto, mas opta-se por interromper um curso de formação continuada sem que os objetivos deste curso tenham sido alcançados.

Na cidade de Ibiporã o ensino de LIC vem sendo ofertado na grade desde o ano de 2010 e sua implementação foi feita gradativamente até, em 2014, alcançar todas as escolas do município. Nesta cidade a oferta de LIC funciona como lei e, por isto, a contratação de profissionais para atuarem no ensino de LIC é feita via concurso público.

Na entrevista, a Secretária de Educação, Anna, afirmou que, além de estar presente em todas as escolas, o ensino de LIC naquele município também conta com material didático (MD) providos via licitação. Segundo Anna, a editora do MP é responsável pelo treinamento dos professores.

A formação mínima exigida para os professores de LIC na cidade de Ibiporã é, conforme edital apresentado no quadro 13, a licenciatura específica em Letras. Tal fato demonstra que existe a preocupação em se contar com profissionais específicos da área, oferecendo concursos públicos para a contratação desses profissionais, conforme quadro 13.

**Quadro 13** – Edital de abertura de concurso 2014 – Cidade de Ibiporã

<b>2.1.1.16 Professor – Especialização em Língua Estrangeira (Inglês)</b>	
Requisitos/escolaridade	Licenciatura Específica – Especialização em Língua Estrangeira (Inglês) e inscrição no MEC.
Salário-base	R\$ 1.119,86
Vagas	1 (uma)
Jornada de Trabalho	20 horas semanais
Taxa de inscrição	R\$ 100,00
Tipos de prova	<b>Prova Objetiva e Prova de Títulos</b>

Fonte: COPS - UEL<sup>36</sup>

A realidade sobre os requisitos para a atuação dos professores de LIC em Ibiporã está em consonância com o exposto por Pires (2001), Santos (2005), Andrade (2011), entre outros, no que tange o aspecto da formação específica em Letras. Para Pires (2001), se o professor não tem formação específica para atuar no ensino de LIC pode não ser tão efetivo e os alunos podem passar por um processo de aversão à língua, por considerá-la difícil ou mesmo distante de sua realidade. De outro modo, se a formação do professor em Letras for considerada como requisito obrigatório em edital para concursos, ainda há a problemática de os cursos de Letras não formarem profissionais para ensinarem LIC e/ou LEC, conforme Tonelli (2017) ilustra, traçando o paralelo entre o “texto” de uma resolução e do “contexto” da inserção de LIC e/ou LEC nas escolas. Para a autora o texto trazido pela Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010) possibilita interpretações sobre qual é o perfil do professor para atuar com LIC e/ou LEC, sendo este de formação específica. Todavia, os cursos de Letras ainda não se atentaram para tal fato (TUTIDA, 2014) e desviam seus olhares da inserção cada vez mais cedo do ensino de LIC (e/ou LEC) nas grades curriculares, não apenas em escolas particulares, mas também na educação básica pública.

Com relação aos cursos de Letras, Andrade (2011) sugere que estes considerem os contextos emergentes, como é o caso de LIC, e que passem por uma reformulação e que seja nesta etapa da formação inicial que os professores, por meio de disciplinas optativas e/ou obrigatórias, recebam formação mínima para atuar no ensino de LIC e/ou LEC.

Passando para o segundo participante da pesquisa, Alceu, no quadro 14 apresentamos a análise do contexto de produção de sua entrevista.

<sup>36</sup> Disponível em: [http://www.cops.uel.br/concursos/181\\_ibipora/edital\\_161\\_2014.pdf](http://www.cops.uel.br/concursos/181_ibipora/edital_161_2014.pdf) Acesso Julho/2016

**Quadro 14** – Contexto de produção da entrevista com o participante Alceu

<b>Contexto físico de produção</b>	<b>Mundo social (normas, valores, regras, etc.) e subjetivo (imagem que o agente tem de si ao agir)</b>
O lugar de produção: a sala do diretor financeira no prédio da Secretaria de Educação da cidade de Maringá.	O lugar social: espaço onde os profissionais da educação da cidade trabalham e se reúnem para a discussão, elaboração, execução, controle e avaliação das diretrizes da política educacional do município.
O momento de produção: 06 de Junho de 2016, período da tarde.	O objetivo da interação: conhecer, por meio de entrevista, como se deu o processo de implantação da LI naquele município, e obter informações sobre os elementos que compõem a inserção da LI (formação dos professores, material didático, entre outros)
O emissor: Alceu, Assessor de Língua Inglesa da cidade de Maringá.	Posição social do emissor: Alceu, Assessor de Língua Inglesa da cidade de Maringá que relatava o processo de implantação da LI em sua cidade
O receptor: Karen, aluna da pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina	Posição social do receptor: mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, professora de LI exonerada da cidade Maringá, entrevistando o Assessor de Língua Inglesa

**Fonte:** a autora

É importante frisar que o local de produção foi a Secretaria de Educação da cidade de Maringá, mas a entrevista foi realizada com a presença de um outro servidor da própria Secretaria na sala. Ao mobilizar seu discurso, retomando as definições propostas por Bronckart (2012), observa-se que o entrevistado não

prolongava suas respostas, o que nos leva a hipotetizar acerca do papel social por mim exercido. Ou seja, a pesquisadora Karen mestrande e antiga colega de trabalho, e o entrevistado Alceu, no papel social de coordenador da LI e, portanto, antigo gestor direto da pesquisadora. Hipoteticamente, tal fato pode ter influenciado a produção textual de Alceu, levando-o a responder única e exclusivamente o que fora perguntado na entrevista, diferentemente das demais entrevistadas, que explanaram os assuntos para além do questionado.

O ensino de LIC na rede municipal da cidade de Maringá teve início no ano de 2014 e, no ano anterior, foi aberto o concurso público específico para a contratação dos professores para a disciplina:

**Quadro 15** – Excerto do edital de abertura de concurso 2013 – Cidade de Maringá

**Edital:027/2013 – SERH**

O Prefeito Municipal de M., Estado do Paraná, TORNA PÚBLICA a realização de Concurso Público, sob o regime estatutário, para provimento de vagas, do seu quadro de pessoal. Cargos: Professor Arte e Língua Inglesa, Coletor e Motorista I e II.

**Fonte:** FAFIPA Concursos

Como podemos observar, a partir do quadro tal, o edital 027/2013 possibilita que profissionais se inscrevam para concorrer a vaga de professor de língua inglesa sob o regime estatutário. A respeito das atribuições do servidor em “regime estatutário” temos algumas características:



## Quadro 16 – Direitos e Deveres dos Servidores em Regime Estatutário

### Regime Estatutário

Direitos/Deveres: Previstos em lei municipal, estadual ou federal. Características: Estabilidade no emprego; aposentadoria com valor integral do salário (mediante complementação de aposentadoria), férias, gratificações, licenças e adicionais variáveis de acordo com a legislação específica. Pode aproveitar direitos da CLT.

**Fonte:** Tudo sobre Concursos

De acordo com essa definição, podemos aferir que a contratação de professores para ensinar LIC, no ensino municipal da referida cidade, foi realizada via concurso público, o que garante, de certo modo, ao servidor estabilidade em seu cargo, gratificações, entre outros atributos da legislação, ratificando que o ensino da LI neste contexto acontece em forma de lei e não de projeto curricular.

Em entrevista publicada no site da prefeitura municipal de Maringá, a Secretária de Educação caracterizou as aulas de LI como “projeto de língua inglesa”, mas no parágrafo seguinte afirma que, para o cargo de professor de LI, foram contratados 66 profissionais via concurso público.

A Secretária de Educação acaba de finalizar a implantação do **projeto** de língua inglesa em todas as escolas municipais, que irá atender todos os alunos matriculados do 1º ao 5º ano no ensino regular [...]. Para as aulas de inglês o município **contratou 66 professores concursados em inglês e outros 12 que já faziam parte do quadro de servidores**, totalizando 78 profissionais. (Prefeitura Municipal de Maringá. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site/index.php?sessao=3373930b225533&id=21818>> Acesso em Agosto de 2016.)(grifo nosso)

A despeito da discrepância entre os termos utilizados pela Secretária de Educação ao caracterizar o ensino de LIC naquela cidade como “projeto” e, logo em seguida, afirmar que os professores foram contratados via concurso público, fica claro que a disciplina é de caráter obrigatório no currículo escolar dos alunos. Enquanto emissora (BRONCKART, 2008) seu discurso é incongruente com a matéria veiculada, o que pode nos levar a questionar até que ponto a inserção de LIC naquela cidade foi suficientemente planejada, uma vez que é tratada, em um primeiro momento, pela própria Secretária, como projeto, ou seja, algo que ainda estaria em fase de testes e que pode (ou não) ser cancelado.

Diante de tal episódio, tem-se a impressão de que os gestores da secretaria não possuem clareza sobre o que, de fato, pretende-se com a inserção de LIC naquele município tampouco o que tal inserção representa.

No que se refere à a contratação dos professores, o Edital de abertura de concurso público para a vaga de professores de LIC, especifica:

**Quadro 17** – Edital de abertura do concurso 2013 – Cidade de Maringá

Nível Superior <sup>(1)</sup>								
Cód. do Cargo	Cargo	Carga Horária Semanal	Vagas Ampla Concorrência	Vagas PPD	Remuneração Inicial Bruta	Benefício	Requisitos Mínimos	Taxa de Inscrição
401	PROFESSOR (ARTE)	20h/s	08	01	R\$ 1.124,83 <sup>(2)</sup>	R\$ 35,00 de abono salarial	Ensino Superior Completo com licenciatura plena em Artes ou Educação Artística ou Artes Visuais ou Teatro ou Música, quando da nomeação	R\$ 33,70
402	PROFESSOR (LÍNGUA INGLESA) <sup>(3)</sup>	20h/s	13	01	R\$ 1.124,83 <sup>(2)</sup>	R\$ 35,00 de abono salarial	Ensino Superior Completo com licenciatura plena em Letras com habilitação em língua inglesa + 06 meses de experiência, quando da nomeação.	R\$ 33,70

**Fonte:** Fafipa Concursos 2013

O professor para trabalhar com LIC na rede municipal de Maringá deve ser formado em letras com habilitação em língua inglesa, o que nos leva a entender que, nesta cidade, são estes os profissionais autorizados a ensinar a língua nas séries iniciais. Identificamos, portanto, o cuidado por parte da Secretaria de Educação da cidade com a formação inicial dos profissionais, uma vez que se subentende que o/a licenciado/a em Letras, habilitação em língua inglesa, esteja apto para ensinar LIC.

Tal cenário nos remete à Mello (2013) que afirma que as iniciativas municipais de implementação têm como ponto comum o desejo de qualificar os estudantes a terem o domínio sobre uma LE, todavia, a autora problematiza o fato de que nas iniciativas ainda não são consideradas, completamente, a formação específica do professor. De igual forma, recuperamos Tonelli (2017), quando a autora assegura que os cursos de Letras ainda estão com as lentes voltadas à atuação acadêmica e profissional do professor a partir do 6º ano do EFII, o que se figura como um problema, considerando que o ensino de LI no EFI tem sido emergente no país.

Todavia, do nosso ponto de vista, o contexto da cidade de Maringá vai na contramão do exposto por Mello (2013) uma vez que aquela pode ser considerada uma iniciativa positiva no ponto de vista da formação do professor, principalmente considerando o fato de que o edital para o concurso público foi aberto antes da

implementação efetiva das aulas de LIC, demonstrando cuidados da administração local com a formação do professor que atuará, caso aprovado em concurso público, no ensino de LIC.

No que se refere à formação continuada, no referido contexto, esta foi ofertada pelas autoras do MD adquirido pela Secretaria de Educação. Importa esclarecer que o MD foi adquirido pela Secretaria previamente à contratação dos professores e, conforme publicado no portal eletrônico da cidade<sup>37</sup>, os cursos de formação continuada foram ofertados visando a importância em capacitar estes educadores e familiarizá-los com a metodologia daquele material específico.

A esse respeito, Gimenez e Tonelli (2013) afirmam que na cidade de Londrina a formação continuada dos professores foi realizada com uma parceria entre a Universidade Estadual de Londrina e a Prefeitura Municipal da cidade.

Isto nos leva a ponderar que, na cidade de Maringá, cursos de formação continuada poderiam igualmente ter sido ofertados com o mesmo tipo de parceria uma vez que uma importante Universidade Estadual também tem campus na cidade e neste existe o curso de Letras e suas habilitações em línguas (Português, Inglês e Francês).

No quadro 18, apresentamos a análise do contexto de produção da entrevista da terceira participante, a coordenadora de LIC da cidade de Londrina, identificada aqui como Amélia.

---

<sup>37</sup> Prefeitura Municipal de Maringá. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/site/index.php?sessao=3373930b225533&id=21818>> Acesso em Agosto de 2016.

**Quadro 18** – Contexto de produção da entrevista com a participante Amélia

<b>Contexto físico de produção</b>	<b>Mundo social (normas, valores, regras, etc.) e subjetivo (imagem que o agente tem de si ao agir)</b>
O lugar de produção: a Secretaria de Educação da cidade de Londrina, especificamente a sala de reuniões.	O lugar social: espaço onde os profissionais da educação da cidade trabalham e se reúnem para a discussão, elaboração, execução, controle e avaliação das diretrizes da política educacional do município.
O momento de produção: 30 de Junho de 2016, período da tarde.	O objetivo da interação: conhecer, por meio de entrevista, como se deu o processo de implantação da LI naquele município, e obter informações sobre os elementos que compõem a inserção da LI (formação dos professores, material didático, entre outros)
O emissor: Amélia, Coordenadora do projeto de Língua Inglesa da cidade de Londrina.	Posição social do emissor: Amélia, Coordenadora do projeto de Língua Inglesa da cidade de Londrina, aluna de Mestrado na Universidade Estadual de Londrina, que relatava o processo de implantação da LI em sua cidade
O receptor: Karen, aluna da pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina	Posição social do receptor: mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, entrevistando a Coordenadora do projeto de Língua Inglesa da cidade de Londrina.

**Fonte:** a autora

Considerando que a posição social da participante Amélia é também a de aluna de mestrado do mesmo programa de pós-graduação no qual a presente pesquisa estava, no momento da entrevista, sendo desenvolvida, tal razão pode ter imprimido um tom mais informal à conversa.

A participante Amélia acentua, em seu texto oral, que as etapas de sua formação passaram desde o curso de magistério, a formação em Letras, a especialização em ensino de inglês e o mestrado em Estudos da Linguagem deixando claro que, para ela, é necessário que o profissional se renove e continue a trilhar o caminho da pesquisa e atuação prática, para que se alcance outros objetivos por meio da formação continuada. O posicionamento de Amélia vai ao encontro do levantado por Tutida (2016) quando a autora retoma que os cursos de Letras (ainda) não se ocupam da formação do professor de LIC e, por isso, os professores buscam na formação continuada conhecimentos não explorados na formação inicial para que possam atuar no contexto.

A respeito da formação do professor, isso se assemelha ao que Vieira-Abrahão (2012) e Antunes (2014) afirmam sobre a formação continuada do professor de inglês. As autoras não tratam especificamente sobre LIC, mas asseguram que é necessário que o professor de línguas estrangeiras esteja em constante formação, ou seja, em formação continuada, posto que a aprendizagem é diária e é por meio, também, das reflexões individuais e em grupo que o profissional pode se desenvolver.

Tendo analisado o contexto de produção das entrevistas, apresentamos, na sequência, os elementos identificados a partir dos conjuntos de dados CD1 e CD2.

#### 4.2 IDENTIFICANDO OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS SISTEMAS DA ATIVIDADE EDUCACIONAL EM LIC

De modo a identificar, a partir dos dois conjuntos de dados, os elementos que constituem a atividade educacional de LIC, nos atemos, à análise dos dados de acordo com cada sistema, conforme proposto por Machado (2007).

Com vistas a alcançarmos o primeiro objetivo específico da pesquisa - *Identificar elementos constitutivos da atividade educacional convergentes no ensino de LIC no Ensino Fundamental I nas cidades de Ibiporã, Maringá e Londrina* - ,retomamos o conceito de sistemas que compõe que a atividade educacional em nossos contextos.

#### 4.2.1 Elementos Constitutivos do Sistema Educacional

De forma a respondermos nossa primeira pergunta de pesquisa, - *Quais elementos constitutivos da atividade educacional podem ser identificados na bibliografia disseminada e nos contextos analisados?*- , traçamos nesta seção a análise dos dois conjuntos de dados no que tange os elementos identificados nos sistemas da atividade educacional de LIC.

No CD1 identificamos alguns elementos, a partir da seção de conclusão dos trabalhos do referencial teórico, que podem constituir o sistema educacional de LIC, e os categorizamos em Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT). O primeiro trata sobre os temas mais recorrentes nos trabalhos, e o segundo refere-se sobre a forma como tais temas são desdobrados nas palavras dos pesquisadores.

#### Quadro 19 – SOT e STT do Sistema Educacional – CD 1

Segmentos de Orientação Temática (SOT)	Segmentos de Tratamento Temático (STT)
<b>SOT1: Formação do professor de LE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Magistério, Pedagogia e Letras: quem forma o professor de LEC? (RINALDI, 2011)</li> <li>- O professor que ensina LIC deve ser o professor com licenciatura específica na disciplina (DCN, 2010)</li> </ul>
<b>SOT2: Políticas públicas e ensino de LE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas públicas para a valorização do ensino de LE na educação pública (ROCHA, 2010)</li> <li>- Construção de uma base flexível para o ensino de LI no EFI (ROCHA, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2014)</li> <li>- Construção de diretrizes para o ensino de LEC e suas reverberações (RINALDI, 2011)</li> </ul>

Os SOT1 e SOT2 são referentes a ações intrínsecas e extrínsecas ao trabalho do professor, mas que, de certa forma, tocam o fazer pedagógico. O SOT1 ao tratar sobre a formação do professor retoma a necessidade de repensar em que ensina LIC e/ou LEC e qual formação esse professor precisa ter, apenas Letras? Pedagogia também? Magistério? Já o SOT2 refere aos agentes externos construídos para guiarem os estabelecimentos de ensino e os programas de ensino, ou seja, as aulas dos professores. A partir do levantado pelos dados podemos

observar que diretrizes devem ser tratadas para nortear e regulamentar o ensino de LIC e/ou LEC no Brasil, e nas diretrizes deve haver uma preocupação com a valorização das línguas e os desdobramentos desta aprendizagem para o desenvolvimento dos aprendizes.

Em relação ao segundo conjunto de dados, CD2, apresentamos no quadro 20 os SOT e STT relacionados ao sistema educacional de LIC que foram identificados a partir das entrevistas.

**Quadro 20 – SOTs e STTs do Sistema Educacional – CD2**

Participante	SOT	STT
Anna	1. Implementação	1a. LI como diferencial como escola integral 1b. Iniciativa da administração municipal 1c. Necessidade de implantação de uma LE 1d. Organização de um plano organizacional financeiro 1e. Processo não gradativo 1f. Material didático elaborado pelo professor 1g. Falta de profissionais formados em LI 1h. Falta de procura/interesse dos professores de LI em atuar no EFI
	2. Importância do Ensino de LIC	2a. Globalização como justificativa para o ensino de LIC 2b. LI contribuindo para a compreensão da língua materna 2c. LI como diferencial no currículo
	3. Matriz Curricular e Planejamento	3a. Planejamento elaborado a partir do MD 3b. Planejamento padronizado
	4. Formação	4a. Reuniões pedagógicas com assessores e editoras 4b. Primeira formação com membros da Universidade
Alceu	1. Implementação	1a. Período de estudo para a implantação 2a. Língua Inglesa como parte do convívio da criança 3a . Implantação feita para todas as séries 4a. Aulas de LIC nas escolas integrais

	2. Importância do Ensino de LIC	2a. Inglês como parte do cotidiano da criança 2b. Conhecimento para o EFII
	3. Matriz Curricular e Planejamento	3a. Matriz Curricular de LIC em construção 3b. Reformulação de toda a matriz curricular do município 3c. Utilização do livro didático para a construção do planejamento pela assessoria 3d. Professores aplicam o planejamento
	4. Formação	4a. Formação lúdica e prática com a assessoria 4b. Parceria com empresas privadas 4c. Formação com profissionais da editora
Amélia	1. Implementação	1a. LIC como projeto 2a. Trajetória do projeto 3a. Idealização para uma disciplina regida por lei 4a. Ampliação do projeto 5a. Falta de professores para atender a demanda
	2. Importância do Ensino de LIC	2a. Reflexão sobre a língua materna 2b. Carência que os professores específicos tem
	3. Matriz Curricular e Planejamento	3a. Guia Curricular e Quadro de Conteúdos
	4. Formação	4a. Convidados de diversas áreas do saber

**Fonte:** a autora

A partir dos SOT e STT apresentados, selecionamos trechos, de maneira linear com as entrevistas realizadas, e os apresentamos para a identificação de elementos que constituem o sistema educacional. Destacamos em negrito as partes que consideramos importantes sintática e organizacionalmente para nossas análises, de acordo com nossas lentes teórico-metodológicas, o ISD



### Trecho 1

Karen: *De quem foi a iniciativa para a implementação da língua inglesa? E o que motivou essa ação?*

Anna: ***Era*** uma vontade da administração municipal, né? Então o prefeito sempre entendeu **a necessidade da implantação de uma língua estrangeira**, ele optou pela língua inglesa e **ele vem construindo um plano de trabalho financeiro organizacional** e recebeu, **com certeza, da secretaria, todo o respaldo** para fundamentar essa busca. (T24) (Entrevista concedida no dia 17 de Novembro de 2014)

Alceu: **O prefeito e a Secretária...os dois juntos né...** (T16) (Entrevista concedida no dia 06 de Junho de 2016)

Amélia: [...] na verdade **foram grupos...né...de pessoas...foram empresários** de Londrina, **profissionais liberais** de Londrina...é...**a universidade estadual...na época a APLIEPAR...então...E prefeitura municipal de Londrina** representada pela Secretaria de Educação...então foram esses grupos...nessa época eu não participei...mas a J. que participou bem nessas primeiras reuniões ela me disse que esse grupo...esses grupos faziam reuniões com a intenção de implementar inglês...inclusive **tinham empresas, multinacionais que tavam querendo vir para Londrina...e a mão de obra né...pensando nisso...qualificada...né...pensaram nas crianças...a universidade foi chamada...na época dessas primeiras reuniões a professora T.G. participou dessas primeiras reuniões...empresários...a APLIEPAR...** (T46) (Entrevista concedida no dia 30 de junho de 2016)

No trecho 1 observamos que Anna, a partir do questionamento de como havia sido a implementação de LIC em seu município, narra como se deu o início do processo de implementação e usa o verbo **era** para se referir ao desejo da administração municipal de implementar LIC no EFI. O uso do verbo “ser” no pretérito do indicativo, nos leva a compreender que, talvez, aquela fosse uma vontade à época da implementação, e que, tal iniciativa ocorreu devido a perspectiva do prefeito em entender a necessidade de implantação de LIC no EFI.

Ao mesmo tempo identificamos também no discurso de Anna a afirmação que havia a **necessidade da implantação de uma língua estrangeira**. O fato de Anna utilizar tal substantivo (necessidade), ou seja, algo que é essencial, que não se pode evitar, de utilidade, nos remonta a Rocha (2009) acerca das reais necessidades para

o ensino de LIC. Seria ele por razões de globalização? Por razões cognitivas ou sociais?

A participante continua afirmando em sua fala que, devido a tal “necessidade” o prefeito **vem construindo um plano de trabalho financeiro organizacional**, ou seja, aqui temos indícios que questões econômicas influenciam a atividade educacional naquele município, uma vez que houve, por parte da administração municipal a preocupação em traçar um plano financeiro para a implementação de LIC o qual foi, nas palavras de Anna, respaldado pela secretaria.

Podemos aferir ainda pelo uso do sintagma **plano de trabalho financeiro organizacional**, que a preocupação maior estava em prover o auxílio financeiro para a implementação de LIC, o que, de nosso ponto de vista, é coerente e necessário, pois de fato é preciso que haja projeção financeira para novas iniciativas educacionais, como a implantação de um novo componente curricular. Temos, portanto, um dos elementos que compõe o sistema educacional, *a construção de um plano de trabalho financeiro*, uma vez que, para a implementação de um novo componente curricular, no nosso caso, LIC, isso também deve ser considerado, uma vez que prevê gastos com concurso, contratação, licitação para livros, cursos de formação continuada para professores, etc.

Já o participante Alceu trata a implantação do ensino de LIC em seu município, mas, como os elementos que ele levanta são referentes ao sistema didático, optamos por analisa-lo no Trecho 8 juntamente com os elementos do sistema didático, uma vez que compreendemos que sua resposta nos auxilia a compreender o sistema didático e o trabalho do professor.

Ao analisarmos o discurso da participante Amélia, observamos que a iniciativa de implementação do ensino de LIC no EFI veio inicialmente de empresas e/ou pessoas que não são do contexto acadêmico, necessariamente. A participante afirma que **foram grupos, foram empresários profissionais liberais, a Universidade Estadual, APLIEPAR**, e, depois, a **Prefeitura Municipal de Londrina**, ou seja, a implementação de LIC em Londrina foi motivada pela necessidade que empresários da cidade viram em ter neste contexto um espaço de falantes de outra língua, ou, nas palavras de Amélia, que fosse uma **mão de obra [...] qualificada**.

Ao qualificar o substantivo **mão de obra** em **qualificada** e atrelarmos estes à justificativa para implementação de LIC, retomamos Tonelli e Chaguri (2012) que

afirmam que o ensino daquela língua não objetiva somente qualificar os aprendizes para o mercado de trabalho, mas também para que estes possam confrontar sua cultura com outras, construir sua cidadania, para que possam ter uma formação humana. Portanto, na perspectiva dos autores a língua não pode ser vista como como utilitarista e o seu ensino mercantilista, especialmente nas séries iniciais, mas sim tomada como bases para a formação de cidadãos. De acordo com a implementação inicial na cidade de Londrina, a iniciativa não foi motivada por razões sociais ou culturais, para o ganho dos alunos, e sim, para futuro enriquecimento de empresas.

A terceira pergunta da entrevista – *Como foi o processo de implementação da língua inglesa na rede municipal?* - buscou conhecer como se deu o processo de implementação e, se a iniciativa foi gradativa ou se a ocorreu em todas as séries ao mesmo tempo. No trecho 2 apresentamos excertos mais representativos das transcrições das entrevistas de Anna, Alceu e Amélia:

## Trecho 2

Karen: *Como foi o processo de implementação da língua inglesa na rede municipal? Por exemplo, a língua inglesa foi implementada no ensino regular ou no ensino integral? De primeiro a quinto ano de uma vez ou cada série gradualmente?*

Anna: *E foi bem **difícil porque nós não contamos com profissionais formados na língua inglesa porque não há...apesar de haver uma grande demanda, não há muita procura** por parte dos profissionais, **não há interesse, não sei...em atuar na língua inglesa no ensino fundamental.*** (T29) (Entrevista concedida no dia 17 de Novembro de 2014)

Alceu: *Bom...como o estudo foi feito em 2013 a ideia era de que fosse implementada **primeiramente no ensino regular e que já começasse em 2014 do primeiro ao quinto ano.** Não pulando ninguém e **sem..é..que seja implementado aos poucos e sim de uma vez**.* (T22-24) (Entrevista concedida no dia 06 de Junho de 2016)

Amélia: *Ah tá...então na verdade foi assim...no início **pensou-se** em implementar o inglês para as quartas séries...porque era o antigo ensino de oito anos. Então se chamava quarta série...por que quarta série? Porque a quarta série iria para a quinta série do estado...**os nossos alunos do município vão para o estado e chegam sem ter inglês, né...ai eles tem aquele baque...é o primeiro ano que eles tem inglês num colégio estadual...então pensou-se** em implantar na quarta série porque seria um **pre-english...então a criança entraria pro estado, sairia do ensino fundamental um e iria para o dois com alguma base...então começou-se** a princípio com as quartas séries...apenas com as quartas séries... (T66-68) (Entrevista concedida no dia 30 de Junho de 2016)*

Anna no turno de fala 29 (T29) atribuí o adjetivo **difícil**, para avaliar o processo de implementação da língua inglesa na cidade de Ibiporã. Tal adjetivo nos permite dizer que, para ela, os itens mencionados mais adiante na entrevista (ausência de professores, falta de interesse deste grupo em atuar no EFI) foram trilhos no caminho da implantação, uma vez que ela opta por não responder totalmente a pergunta feita pela pesquisadora, e tais trilhos, talvez, não tenham sido percorridos de maneira agradável.

No que se refere à aproximação de Anna e o grau de implicação no discurso e, na responsabilidade pelo processo, temos no pronome **nós**, a indicação de que a

participante se vê como parte dele. Além disso, com base em Bronckart (2012) e Cristovão (2001), nota-se que, ao utilizar o pronome **nós** a participante assume a responsabilidade pelo assunto tratado ao mesmo tempo que mobiliza um tema novo (STT) na entrevista: o fato de que **não há procura e não há interesse** dos professores de LI em atuarem no EFI. Mediante tal afirmação nos perguntamos o que poderia motivar o desinteresse e, por sua vez, a ausência de candidatos para a carreira docente de professor de LIC no referido contexto.

A partir do exposto por Anna, retomamos o disposto na LDB (9.394/96) acerca da valorização para o professor do EFI, especialmente via concurso público, via progressão salarial e a garantia de uma formação continuada. Isto posto, nos questionamos o porquê de não haver interesse e procura, uma vez que a lei prevê que deve haver uma valorização para esse profissional. Embora a razão não seja explicitamente mencionada por Anna, sabemos que na atualidade um dos prováveis motivos tem sido a baixa remuneração salarial, fazendo com que muitos docentes se sintam desvalorizados. Isto posto, compreendemos que na organização do plano de trabalho financeiro a ascensão salarial do professor, deva ser um dos itens a ser priorizado, uma vez que, isto poderia ser um atrativo a mais para os profissionais trabalharem no EFI uma vez que ao qualificar o processo de implementação como “difícil” a entrevistada justificou em função da ausência de professores para atuar neste contexto.

A respeito da implantação, o participante Alceu, ao relatar o processo em Maringá, na qual aquela língua foi implementada do 1º ao 5º ano de uma só vez e não gradativamente, remete-se ao estudo que foi realizado previamente a implantação. Ao relatar que o estudo para a implementação foi em feita em 2013, deixa explícito em sua fala que a inserção de LIC deveria dar início no ano posterior (**já começasse em 2014 do primeiro ao quinto ano**), deixando claro que a ideia inicial sempre foi de uma implementação rápida para todos as etapas do ensino fundamental I.

Alceu enfatiza tal informação dizendo que tal ação foi feita **sem que seja implementado aos poucos e sim de uma vez**, o que nos leva a compreensão de que as ações político-pedagógicas já estavam bem estabelecidas, como, por exemplo, os materiais didáticos (MD) que seriam utilizados, a contratação e carga de trabalho dos professores, a carga horária da disciplina mediante as outras disciplinas do currículo escolar.

No discurso de Amélia a participante utiliza os verbos pensar e começar, e adiciona a partícula **se** para indeterminar o sujeito, como em **pensou-se, começou-se**. Nestes exemplos temos a não-marcação do pronome, ou seja, a participante optou por não identificar de quem foram as ações e se distanciou do momento de realização das atividades. Os verbos *pensar* e *começar* também nos auxiliam na compreensão das atitudes da implantação, uma vez que eles denotam indicativos de implantação gradativa, ou seja, como um processo que não alcançou todos os alunos de uma única vez, e sim algo que foi pensado e as atitudes tomadas pouco a pouco. Amélia justifica a questão da implementação estar ligada ao fato de que os alunos do EFI, ao chegarem no EFII não tinham conhecimento de LI, o que causava um **baque**, mesmo termo utilizado pelos participantes da pesquisa de Santos (2006) ao justificarem a necessidade do ensino de LIC no EFI para que, ao adentrarem o EFII, já exista a familiaridade com a LI, o que, supostamente, auxiliaria no processo de aprendizagem. Entretanto, como discutido por Santos (2006), seria a inclusão de LI no EFI a única saída para minimizar o “baque”? A inclusão do ensino de LIC não é garantia para um ensino efetivo, ou ainda, uma aprendizagem efetiva, o que torna a generalização do efeito positivo de LIC no EFII uma máxima do senso-comum.

A nosso ver, compreendemos que a implantação de LIC pode ser pensada de duas formas, a primeira sendo uma implantação lenta, com o início da disciplina em uma série e depois a expansão da carga horária para outras turmas a cada ano, respectivamente. A segunda forma de pensar na implantação poderia ser com a implantação geral, ou seja, para todas as turmas, uma vez que, de acordo com o exposto por Alceu, Anna e Amélia, é possível que isso ocorra, mas, entendemos que deve-se levar em conta que os alunos com idade mais avançada não são, por sua vez, os mais avançados na língua, o que acarretaria em materiais iniciais para todas as turmas.

Amélia também foi questionada sobre a universalização da oferta do ensino de LIC. No trecho 3 apresentamos a fala de Amélia em relação a falta de professores:

**Trecho 3**

Karen: *Entendi...então...é...mas não são todas as escolas que tem inglês ainda?*

Amélia: *Ainda não...porque nós não temos **professores suficiente para suprir o quadro**. Aliás, nós não temos quadro suficiente de professores para suprir as escolas. (T86/88)  
**(Entrevista concedida no dia 30 de Junho de 2016)***

Neste trecho da entrevista com Amélia, temos a constatação de que o ensino de LIC ainda não é possibilitado para todas as escolas daquele município e, novamente, a justificativa dada pela entrevistada é em função da falta de **professores suficiente para suprir o quadro**, ou seja, como os professores são convidados a participar do projeto, e não contratados via concurso público exclusivamente para tal, ainda existem lacunas no quadro de servidores, o que não garante o ensino de LIC para todos os alunos atendidos pela rede municipal de ensino em Londrina. Compreendemos, entretanto, que não é devido ao concurso público que o ensino de LIC acontece em todas as séries, uma vez que na cidade de Ibiporã, na qual a contratação dos professores acontece via concurso público, as vagas para os docentes não são preenchidas, todavia, o que difere os contextos entre sim está na compreensão de que profissionais formados na área, mesmo com a ausência destes, são os ideais para o ensino.

A implementação, a nosso ver, em todas as séries, sem ser de forma gradativa, pode estar ligada ao fato de que nas cidades de Ibiporã e Maringá, LIC funciona enquanto lei, ou seja, é previsto no currículo escolar, e nas palavras de Santos (2005) não funciona apenas como um “tapa buraco” para os momentos em que os professores regentes não estão com as turmas. Em Londrina, entretanto, ainda não se figura como lei municipal, e sim como um projeto de lei, o que não garante a universalização do ensino, e o ensino de LIC não funciona em todas as escolas e nem em todas as séries, o que contribui, de certa forma, para a manutenção das desigualdades sociais, como Rocha (2010) e, também, por outro lado, também gera o descompromisso das secretarias de educação em realizar os projetos conforme as possibilidades atuais, não sendo regidos por normas.

O ensino de LIC enquanto lei é, do nosso ponto de vista, um elemento constitutivo do sistema educacional que consideramos importante para a implementação do ensino de LIC. Podemos afirmar que quando o ensino de LIC

passa a ser lei e não apenas projeto de lei, as engrenagens do sistema de ensino se encaixam e consegue otimizar o sistema didático, uma vez que se existem leis que embasem o trabalho do professor em sala, como a formação deste profissional, a carga horária, o número de turmas, a certeza em se atuar apenas com o ensino de LIC (e não com a possibilidade de se ensinar LIC, como no contexto da cidade de Ibiporã, no qual o professor não precisa ter formação em Letras), o professor se sentirá seguro e amparado pela realizar seu trabalho de maneira adequada.

Após a análise dos conjuntos de dados CD1 e CD2, identificamos os seguintes elementos que constituem o sistema educacional de LIC:

1. Formação do professor
2. Políticas Públicas e Ensino de LIC e/ou LEC
3. Construção de um plano organizacional financeiro
4. Implantação motivada por setores privados
5. Formação específica do professor de LIC
6. Concurso para professor de LIC
7. LIC como lei

No subitem **4.2.2**, elencamos esses elementos em forma de um esquema e discorreremos sobre cada um deles e sua função dentro de cada conjunto de dados.

#### 4.2.2. Elementos Constitutivos do Sistema de Ensino

O segundo nível da atividade educacional é o que Machado (2007) delimita como sistema de ensino. Neste, temos os elementos que constituem as unidades de ensino, os programas de ensino e os objetos a serem ensinados, ou seja, os conteúdos designados para o professor ensinar aos alunos.

A partir da análise do CD1, a saber, a bibliografia disseminada sobre LIC e LEC identificamos dois SOTs relacionados ao sistema de ensino: políticas de implementação de LEC e/ou LIC e formação do professor de LIC e/ou LEC. A partir destes dois SOTs, identificamos os STTs mais recorrentes nas pesquisas disseminadas (CD1).

No quadro 21, apresentamos elementos do sistema de ensino identificados no CD1 a partir da análise dos SOT e STT.



**Quadro 21 – SOT e STT do Sistema de Ensino – CD1**

SOT	STT
<b>SOT3: Políticas de Implantação do ensino de LIC e/ou LEC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implantação do ensino de LE nas escolas públicas (ROCHA, 2006; MELLO, 2013; VILLANI, 2013)</li> <li>- A valorização do professor por meio de concursos públicos, formação continuada, progressão salarial, períodos para atividades fora de sala de aula previstos na carga de trabalho, condições adequadas de trabalho. (LDB, 1996)</li> </ul>
<b>SOT4: Formação do professor de LIC e/ou LEC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação específica em desenvolvimento infantil e alta proficiência linguística: o professor de LIC (HAYES, 2014)</li> <li>- Formação específica do professor de LEC/LIC (PIRES, 2001; ROCHA, 2010; SANTOS, 2005; RINALDI, 2011; TUTIDA, 2016, entre outros)</li> <li>- Necessidade da atualização urgente nos currículos dos cursos de Letras (ANTUNES, 2014)</li> </ul>

No CD1, os elementos do sistema de ensino foram identificados a partir das colocações dos pesquisadores em relação a elementos que, de certa forma, circundam o sistema de ensino. Identificamos, portanto, dois SOTs principais neste momento da análise. O primeiro está relacionado às políticas de implantação do ensino de LIC e/ou LEC e é desenvolvido a partir de trabalho que tratam sobre a implantação do ensino de LIC e/ou LEC na educação básica e das leis que fundamentam o trabalho do professor e preveem a valorização de seu trabalho.

O segundo SOT trata sobre a formação do professor de LIC e/ou LEC e toca sobre a necessidade de que haja formação específica para este profissional, foca, também, no quesito do desenvolvimento linguístico do professor e do aprendiz e discorre sobre a atualização dos documentos norteadores dos cursos de formação inicial, haja vista que tais documentos (ainda) não contemplam esse cenário que tecemos no trabalho, o ensino de LIC e/ou LEC ascendente no contexto brasileiro.

Com isto em mente, analisamos o CD2, ou seja, as entrevistas, e buscamos analisar quais elementos do sistema de ensino poderiam ser identificados nas falas. Apresentamos, no quadro 22 os SOT e STT identificados e, logo após, trazemos as análises nas entrevistas.

**Quadro 22 – SOTs e STTs do Sistema de Ensino – CD2**

Participante	SOT	STT
Anna	1. Seleção/contratação de professores	1a. Tendência para a implantação das "específicas" 1b. Professores de LI enveredam para EFII ou EM 1c. Possível desmotivação em virtude do salário 1d. Número de profissionais não alcançado no concurso público 1e. Edital para contratação via CLT 1f. LDB permite ao professor pedagogo lecionar LI
	2. Formação Inicial	2a. Formação continuada para "nivelamento" 2b. Facilidades no ensino pelo professor específico 2c. Denúncia ao Ministério Público relacionada ao ensino de LIC 2d. LI como diferencial no município
	3. Receptividade com LIC	3a. Susto. Ansiedade e insegurança 3b. Formação continuada ofertada pela editora
Alceu	1. Seleção/contratação de professores	1a. Seleção de professores via concurso público 2a. Formação em Letras como requisito
	2. Formação Inicial	2a. Todos os professores tem formação específica em Letras
	3. Receptividade com LIC	3a. Boa aceitação
Amélia	1. Seleção/contratação de professores	1a. Trajetória do projeto 2a. Convite para a atuação no projeto
	2. Formação Inicial	2a. Intenção de ampliação do projeto 2b. Perfil do professores de educação infantil e EFI
	3. Receptividade com LIC	3a. Reuniões Iniciais do projeto 3b. Características do professor de LIC

**Fonte:** a autora

Sabendo que os contextos apresentam o quadro de professores de LIC com formações diferentes entre si, trazemos uma outra pergunta da entrevista que nos mostra muitas nuances a serem consideradas na implementação do ensino de LIC, o que nos indica, também, quão complexa é a atividade educacional do ensino de LIC.

Optamos por trazer, nestes trechos, primeiramente, apenas os excertos da participante Anna, após a análise textual partimos para a análise dos elementos textuais dos participantes Alceu e Amélia.

#### Trecho 4

Karen: *Como ocorreu a seleção e a contratação dos professores que trabalhariam com inglês? Teve algum pré-requisito? Foi concurso...como foi?*

Anna: ***A tendência da secretaria e da administração municipal desde o início, embora eu não estivesse aqui desde o início da implantação da língua inglesa, mas a gente sempre trabalhou com magistério e sempre vai sabendo de que havia um interesse em implantar as específicas entre elas arte, língua inglesa, educação física e até mesmo filosofia, contando com profissionais formados especificamente na área. Então, essa demanda foi alcançada em educação física, mas ela não foi atingida em artes nem língua inglesa, menos ainda filosofia, porque os professores que recebem formação nesta área enveredam mais para o nível do fundamental II e ensino médio com concursos estaduais e até mesmo universitários, porque como ela faz parte da grade normal do fundamental I, a língua inglesa, artes, eles não recebem salário diferenciados, eles são tratados como professores regentes comuns, então o plano de trabalho não prevê uma diferenciação no valor hora aula da língua inglesa, da arte ou da educação física, talvez isso desmotive os profissionais formados em letras com especialização em língua inglesa em procurar aulas no fundamental I. Porque nós não temos no nosso quadro uma ideia de que o professor específico tenha uma remuneração diferente, eles entram como regentes também, então é o mesmo valor hora aula... Concursados...não cumpre com a carga horária disponível com o que tem, então nós tivemos que apelar para o que a princípio permite a lei de diretrizes e bases e convidamos o professor pedagogo, né, foi a nossa última...desculpa o barulho...foi a nossa última cartada, porque uma vez implantada a língua inglesa nós não queríamos recuar, e em 2012 para 2013 foi feito todo o trabalho de escolhas de livros, todo o processo de licitação, então diante da compra de materiais e as crianças familiarizadas com aquilo, a organização da escola estava contando com a língua inglesa, então para nós recuarmos ficaria muito difícil, então nós optamos por fazer o convite para o professor pedagogo que pudesse estar trabalhando nestes buracos que não foram preenchidos com um profissional específico, embora tenhamos nos esforçado muito para preencher com os respectivos profissionais. Essa dificuldade nós sentimos tanto na língua inglesa quanto na disciplina de artes, educação física foi o que menos nos deu trabalho e nós temos muitos professores formados e eles não tem dificuldades de trabalhar com o fundamental I não, eles se inscrevem, vem e trabalham, mas artes e língua inglesa a gente percebe que eles se encaminham mais para o fundamental II (T35-T43)) (Entrevista concedida no dia 17 de Novembro de 2014)***

A participante Anna inicia afirmando sua não participação que, **embora eu não estivesse aqui desde o início** se implica no discurso quando usa a locução pronominal **a gente**, o que aponta que se apropria do discurso que vem a seguir. Em seu relato, Anna nos conta que sabia que **havia um interesse em implantar as específicas** no EFI, mas que na cidade de Ibiporã essa demanda não foi alcançada em LI. Ela atribui isso ao fato de que os **professores que recebem formação nesta área enveredam mais para o nível do fundamental II**. Este discurso, nos parece, que é um discurso polifônico, permeado por vozes sociais e vozes teóricas, uma vez que a participante afirma com certeza e reafirma quando menciona sobre a diferenciação no valor da hora aula do professor de LIC, atribuindo isso a desmotivação do profissional **formados em letras com especialização em língua inglesa em procurar aulas no fundamental I**. Aqui acreditamos ser salutar retomar os documentos oficiais, como o **CNE (2016)**, quando estes afirmam que o ensino de LIC é função do estado apenas no EFII. Tal exclusão, a nosso ver, pode ser a razão do enfraquecimento do “enveredamento” dos professores para o EFI, uma vez que se sua função é prevista na lei, planos de carreira e progressão salarial também são contemplados, o que, de certa forma, traz segurança ao professor.

Anna afirma que os professores de LIC (**eles**) **entram como regentes também, então é o mesmo valor hora aula**, isto nos mostra que há uma desvalorização de ambos, porém, de acordo com Tutida (2016), o trabalho do professor de LIC envolve inúmeros saberes, como, por exemplo, além de ter um vasto conhecimento linguístico também ter conhecimento sobre questões sociais, como o bem-estar dos alunos, a convivência uns com os outros, a administração dos momentos em que se pode beber água e ir ao banheiro, organizar os espaços de aprendizagem, dançar e cantar músicas, entre muitos outros exemplos citados pela pesquisadora. Neste mesmo pensamento, Tonelli e Carvalho (2016) enfatizam a necessidade de o professor ser qualificado para esta posição, uma vez que este profissional tem de levar em conta não apenas os aspectos sociais, mas também aspectos de ordem cognitiva. As autoras também pontuam que a formação do professor influencia na prática metodológica, como, por exemplo, a escolha e/ou elaboração dos materiais que serão utilizados em sala e concluem que o ensino de LIC é “quanto mais cedo, mais difícil” (TONELLI; CARVALHO, 2016, p. 15).

Após fazer suas considerações sobre a falta de procura dos professores de LIC em atuar no EFI do município de Ibiporã, a participante relata que devido a isto

tiveram que **apelar** para o que **permite a lei de diretrizes e bases** e convidaram o **professor pedagogo** para ministrarem aulas de LIC. O verbo **apelar** denota a intenção de pedir ajuda para a solução de um problema, recorrer, ou seja, os professores pedagogos são tratados, neste contexto, como a solução para a falta de políticas públicas para o ensino de LIC da cidade. A participante justifica sua escolha utilizando, mais uma vez, o dêitico **nós**, desta forma, assumindo co-responsabilidade pela ação, afirmando que **optamos por fazer o convite para o professor pedagogo que pudesse estar trabalhando nesses buracos que não foram preenchidos com um profissional específico**. O uso do substantivo **buracos** nos remete a ideia de que ensinar LIC, talvez, seja um “bico” e não uma profissão, ora, se a formação fosse considerada pela participante como algo imprescindível para o ensino de LIC, ela não buscaria outros profissionais para preencherem esse espaço que é do professor específico de LIC. Tonelli (2017) chama a atenção para a profissionalização docente do professor de LIC ser de caráter urgente, uma vez que os espaços para a atuação deste profissional aumentam a cada dia, e exige-se profissionalização e formação deste profissional específico, uma vez que esta atuação profissional demanda especificidades, como as outras, todavia, isto (ainda) não acontece.

Outro fator que também nos chama a atenção é a justificativa de sua ação a partir das **leis de diretrizes e bases**, todavia, como exposto no capítulo que trata, também, dos documentos norteadores para o ensino de EFI, a LDB (9.394/96) determina que, se houver ensino de LE no EFI, este seja feito por profissionais com licenciatura específica na área, o que vai na contramão do exposto pela participante.

O participante Alceu traz informações diferentes sobre seu contexto de atuação:

### Trecho 5

Alceu: **Concurso...né...você foi uma das concursadas...então foi concurso e o requisito era que o professor tive Letras Inglês.** (T38)

Amélia: **Nós fizemos um convite...foi enviado um documento para todas as escolas...deixa eu ver se eu me lembro na época...eu creio que foi um documento...foi enviado um documento para todas as escolas...é...convocando mesmo todos os profissionais formados em Letras Inglês...é...pra uma proposta de projeto de ensino de Inglês...os professores foram todos, a grande maioria foi...eu não me lembro se foi uma convocação, acho que foi uma convocação...todos os professores foram no auditório da Super Creche e lá nós explicamos o que seria o projeto Londrina Global e fizemos um CONVITE...tá... Bom, nós começamos **SÓ** com professores formados em Letras, **SÓ**...só que...é...mesmo que ele seja formado em Letras pra ele fazer o concurso da rede ele tem que ter magistério** (T98-106) **(Entrevista concedida no dia 30 de Junho de 2016)**

Alceu explica, em seu discurso interativo, que a contratação dos professores foi feita mediante concurso público, o que difere do contexto da cidade de Ibiporã, onde também houve concurso, mas as vagas não foram completadas. Alceu também pontua que o requisito era que o professor tivesse formação específica em Letras-Inglês, o que nos leva a compreender que, neste contexto, a formação exclusiva em Letras do professor é valorizada. O participante não nos deixa claro o porquê de terem essa especificidade, mas compreendemos que a cidade de Maringá atua de acordo com o proposto pela lei (CNE/ CEB 7.2010).

Já no contexto de Londrina, cidade da participante Amélia, como a LI ainda não figura como disciplina regulamentada por lei para o EFI, os professores foram selecionados dentre aqueles que já atuavam como professores da rede municipal de ensino. Amélia relata o processo utilizando-se do pronome **nós**, o que a aproxima do discurso, e ressalta que foi feito um **convite** de forma em que foi **enviado um documento** para as escolas **convocando** todos os professores formados em Letras para uma reunião. O substantivo **convite** pode ser empregado como um sinônimo para *convocação*, entretanto, o verbete abre possibilidades para que a presença seja declinada, enquanto em uma convocação o caráter é obrigatório. Já o substantivo **documento** pode conferir um sentido de um texto que

emite uma informação, mas em sua função pragmática pode conferir um sentido de seriedade e intimação. Ao mesmo tempo, a participante usa o verbo **convocando**, que de acordo com o dicionário Aurélio, é definido como “mandar comparecer”. O elemento, portanto, que se destaca nas entrevistas é a formação inicial do professor de LIC.

Outro elemento identificado por meio das entrevistas é a carga horária e a jornada de trabalho do professor de LIC nos municípios investigados. O SOT levantado neste momento foi a pergunta sobre *Quantas turmas cada professor atende?* Podemos observar nos trechos que seguem a heterogeneidade entre as realidades:

### Trecho 6

Karen: *Quantas turmas cada professor atende?*

Amélia: *Hoje nós estávamos até discutindo, a princípio nós temos uma aula tanto na integral quanto na parcial, e nós estamos pensando na escola de tempo integral, que o aluno fica mais tempo, nós estamos pensando em acrescentar mais uma aula da língua inglesa, a gente ainda está estudando essa possibilidade porque nós temos que garantir o maior profissionalismo possível, então nós temos que avaliar em manter uma aula só com o que nós temos ou colocarmos duas aulas e não termos profissionais para todo mundo. Então nós temos que tomar muito cuidado com isso...é porque algum pedagogo assume isso e ele busca, e ele dá conta...você sabe que nós temos até dois exemplos de que o pedagogo dá mais conta que um formado na área, mas as vezes pode haver esse questionamento, né? Então se a gente sentir que não vale a pena acrescentar mais uma aula na integral, porque assim fica...nós já temos duas aulas de artes, duas de educação física e aí nós ficaríamos com duas de língua inglesa, as específicas ficariam contempladas com duas aulas cada uma. (T56) (Entrevista concedida no dia 30 de Junho de 2016)*

Alceu: *Sete turmas. (T46) (Entrevista concedida no dia 06 de Junho de 2016)*

Anna: *É...não é um número específico, o que é preciso é a carga horária, né...a carga horária sim...os professores atuam com 20 horas semanais, e tem professores com 40 horas semanais...então se ele atende uma escola pequena, uma escola que tem seis turmas ele vai duas manhãs e três tardes, e atende a escola inteira, agora a gente tem escolas com 18 turmas, então esse profissional atua de manhã e a tarde, ele trabalha as oito horas, então se eu trabalho em uma escola com 18 turmas eu vou atender as 18 turmas...se eu trabalho em uma escola com seis turmas eu atendo mais de uma escola pra fechar minha carga horária. (T130) (Entrevista concedida no dia 17 de Novembro de 2014)*

A participante Amélia esclarece que em Ibiaporã as escolas contam com apenas uma aula semanal de LIC, mas ressalta que estão **pensando em acrescentar mais uma aula de língua inglesa**. O uso da locução “pensar em” nos remete à uma reflexão que surge partindo da participante e sua equipe – isso é evidenciado ao utilizar o pronome “nós”, quando a participante atribui, também, à outros a atividade – desta forma, a disciplina contaria com **duas aulas**. Todavia, Amélia pondera o aumento da carga horária de LIC devido ao fato de **não ter(mos) profissionais para todo mundo**. De acordo com Mello (2013) a falta de diretrizes para o ensino de LIC no EFI pode ser um dos fatores que levam à falta de profissionais atuando neste nicho da educação, uma vez que se o professor não tem a formação específica para trabalhar com esta faixa etária pode optar por outros níveis da carreira escolar. Compreendemos, portanto, que a participante demonstra interesse em ampliar a carga horária de LIC, mas devido a razão de não contar com profissionais exclusivos para a área, teme não garantir **o maior profissionalismo possível**, mesmo creditando aos professores pedagogos a confiança de que eles possam trabalhar tão bem quanto profissionais de Letras, ou, em seu exemplo, **dá mais conta que um formado na área**.

Já o participante Alceu responde à pergunta feita pela pesquisadora de maneira direta e clara afirmando que cada professor em Maringá atende **sete turmas**. Sabemos que neste contexto a contratação dos professores de LIC é realizada por meio de concurso público, e neste concurso foi especificado que os professores deveriam ter a formação em Letras, atribuímos, portanto, a sistematização da jornada de trabalho do professor, e, conseqüentemente a carga horária de LIC, ao fato de que os professores são concursados, desta forma, todos trabalham da mesma forma para preencher sua carga horária de trabalho.

No contexto de Londrina, cidade da participante Anna, não há **um número específico** para a quantidade de turmas que cada professor atende. O objetivo é de que cada professor preencha suas horas de trabalho, e se inclui no exemplo, caracterizando uma voz empírica (BRONCKART, 2012) dizendo **se [eu] trabalho em uma escola com 18 turmas eu vou atender as 18 turmas**, mas que se trabalha em uma escola menor **atendo mais de uma escola pra fechar minha carga horária**.

Atrelada a quantidade de turmas que cada professor atende, está a carga horária de LIC nos contextos investigados. A participante Amélia (T56) respondeu a



pergunta quando questionada da quantidade de turmas que cada professor era responsável. Ela não especifica a quantidade de minutos e/ou horas, mas afirma que cada turma tem uma aula de LIC por semana.

Os participantes Alceu e Anna, todavia, apontam suas realidades:

### **Trecho 7**

Karen: *E qual é a carga horária da língua inglesa?*

Alceu: **Uma hora e vinte...seriam duas aulas né.** (T56)  
**(Entrevista concedida no dia 06 de Junho de 2016)**

Anna: **Cinquenta minutos**, só que essa carga horária não é tão **rígida e fixa** assim, porque nós temos inglês nas oficinas do ensino integral então é um pouco mais de tempo, né, tem oficina de uma hora e meia, por exemplo, e nós temos **adequações**, pequenas adequações no horário da escola, então as vezes o inglês pode durar cinquenta e cinco minutos naquela escola...porque eles estão mexendo no horário, então as vezes o inglês precisa fazer em cinquenta minutos...pra poder dar certinho. (T132) **(Entrevista concedida no dia 17 de Novembro de 2014)**

No contexto de Maringá, os alunos têm **uma hora e vinte** de aulas de LIC por semana, enquanto em Londrina a carga horária pode variar, uma vez que Anna não a considera **rígida e fixa** a ponto de ser a mesma em todos os contextos, mas que podem variar de **cinquenta minutos** à **uma hora e meia**. Os sintagmas empregados para qualificar a carga horária de LIC – rígida e fixa – nos demonstram que, ao entender dos responsáveis, podem haver adaptações, ou **adequações**, dentro da realidade de cada escola ou programa escolar (escolas regulares e integrais).

Retomamos aqui a discussão feita por Pires (2001) e Tutida (2016) no que se refere a quantidade de insumo que os alunos tem da LI. Seriam cinquenta minutos suficientes para que o professor possa organizar a sala e os alunos, retomar conteúdos, construir novos conhecimentos e avaliar a turma?

Os elementos constitutivos identificados nestes trechos compõem o sistema de ensino e tratam da formação específica do professor de LIC e da provisão de um plano de carreira para o professor de LIC, no qual este possa saber que há possibilidades de crescimento profissional e financeiro enquanto ensina LIC.

#### 4.2.3. Elementos Constitutivos do Sistema Didático

O terceiro sistema que compõe a atividade educacional é o sistema didático (MACHADO, 2007). Nele estão presentes componentes que englobam o trabalho em sala de aula, são estes: o professor, os objetos ensináveis, e os atores que auxiliam no fazer do professor (colegas, direção da escola, etc.).

Pudemos identificar no CD1, alguns elementos que compõe o sistema didático:

#### Quadro 23 – SOT e STT do Sistema Didático – CD1

SOT	STT
<b>SOT6: Formação do professor de LEC/LIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor tem de ter formação específica para trabalhar com LIC (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; MELLO, 2013; VILLANI, 2013; TUTIDA, 2016);</li> <li>- O conhecimento sobre o universo infantil auxilia o ensino de LIC (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; ROCHA, 2010; TUTIDA, 2016);</li> <li>- Se o professor não tiver conhecimento profundo da LI é melhor que não ensine LIC (PIRES, 2001);</li> <li>- O ensino de LIC deve priorizar a formação cidadã do aluno (ROCHA, 2010);</li> <li>- São nos anos iniciais do EFI que os alunos estão se apropriando do sistema de escrita (BCNN, no prelo);</li> </ul>
<b>SOT7: Material Didático para o ensino de LEC/LIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de formação específica acarreta na maneira como o MD é utilizado (MACHADO, 2008)</li> <li>- O MD para crianças tem de ser elaborado cuidadosamente (LIMA, 2011; RINALDI, 2011);</li> <li>- O uso de histórias infantis pode auxiliar no ensino de LIC (TONELLI, 2006);</li> <li>- O ensino de LIC deve ser significativo (TONELLI, 2006);</li> <li>- MD que permita a construção de um diálogo intercultural (MACHADO, 2008)</li> <li>- LD não serve como preparação de aulas e sim como recurso de ensino (GIESTA, 2007)</li> </ul>
<b>SOT8: Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos para a avaliação de LEC/LIC (HOFFMANN, 2000; ROCHA, 2006; AMARO, 2013; PÁDUA, 2016)</li> </ul>

Fonte: a autora

Os SOTs identificados em CD1 nos mostram elementos que compõe a atividade educacional (MACHADO, 2007) em LIC. O primeiro SOT identificado a partir do sistema didático, se refere a formação do professor e a necessidade em haver formação específica para que a atuação em sala de aula seja condizente com as necessidades dos alunos.

Da mesma forma, o segundo SOT identificado, sobre o material didático (MD) no conduz a reflexão sobre como o MD é influenciado pela forma como os professores foram formados, há de se pensar, portanto, sobre novas formas de fazer uso do MD de maneira coerente e significativa para os alunos.

O último SOT, ainda pouco abordado no campo de LIC, se ocupa da avaliação e os instrumentos para esta em LIC. Os autores afirmam que não há a separação entre o ensino, a aprendizagem e avaliação, deste modo, Padua (2016) confirma tal premissa com a análise de seus dados e estabelece que no que se refere ao ensino a avaliação permite ao docente repensar e confirmar hipóteses e procedimentos metodológicos, no nível da aprendizagem permite que a criança seja observada em sua individualidade, respeito seus limites, e no campo da avaliação propriamente, se relaciona com o destaque de todo o processo de aprendizagem, e não apenas o foco em um instrumento final para um resultado (in)conclusivo.

Em relação ao CD2, apresentamos no quadro 24 os SOT e STT identificados nas entrevistas que tratam sobre elementos do sistema didático. Na sequência, trazemos as entrevistas com as análises subjacentes à estas.

**Quadro 24 – SOTs e STTs do Sistema Didático – CD2**

Participante	SOT	STT
Anna	1.Carga horária/jornada de trabalho	1a. Carga horária reduzida devido a falta de profissionais
	2.Seleção do Material Didático	2a.Ausência de livro didático no início 2b. Processo de licitação 2c. Professores puderam analisar o livro didático
	3. Recursos Digitais	3a. Lousa Digital em todas as escolas
Alceu	1.Carga horária/jornada de trabalho	1a. Sete turmas por professor 2b.Uma hora e vinte de aula de LIC por semana
	2.Seleção do Material Didático	2a.Escolha do LD feita para Secretaria de Educação 2b. Uso do mesmo livro desde o início da implantação 2c. Formação com as autoras do LD
	3. Recursos Digitais	3a. Portal Digital do LD 4a. LD com algumas sugestões de atividades digitais
Amélia	1.Carga horária/jornada de trabalho	1a.Carga horária oscila de acordo com as horas de trabalho de cada professor
	2.Seleção do Material Didático	2a.Criação e desenvolvimento de um currículo para LIC 2b. Inserção do professor na criação do currículo 2c. Literatura (Histórias Infantis) no ensino de LIC 2d. Falta de intenção em obter livro didático
	3. Recursos Digitais	3a. Encaminhamentos metodológicos para aula de LIC

Fonte: a autora

A respeito do segundo conjunto de dados (CD2), temos, na sequência, os trechos 8 e 9 que se referem ao sistema didático e os elementos identificados nos discursos dos entrevistados.

O participante Alceu, coordenador de LIC da cidade de Maringá, quando questionado sobre de quem foi a iniciativa de afirma que foi a Secretária de Educação e o Prefeito.

### Trecho 8

Karen: *E de quem foi a iniciativa para que houvesse Inglês no município?*

Alceu: *O prefeito e a Secretária...os **dois juntos** né... (Entrevista concedida no dia 06 de Junho de 2016)*

No discurso de Alceu temos, de acordo com Bronckart (2012), um discurso disjunto, apontando quem são os responsáveis pela implementação e sem fornecer nenhum detalhe a mais. O discurso disjunto, neste caso, nos mostra um distanciamento do emissor com o fato em que está relatando. Entendemos que quando o participante Alceu opta por usar os substantivos **Secretária** e **Prefeito**, ele opta por não se implicar no discurso, atribuindo a responsabilidade a terceiros, o Prefeito da cidade e a Secretária de Educação para a implementação da LI.

Como o participante Alceu não respondeu sobre o que motivou a ação a pesquisadora novamente o questionou:

### Trecho 9:

Karen: *Os dois juntos...e você sabe me dizer o que motivou essa ação? Por que eles decidiram colocar inglês? Porque até então não tinha, né? (T17)*

Alceu: *Não, não tinha...a **necessidade de apresentar** pras crianças, os alunos né, **a importância da língua**...lembrando que **a língua já faz parte do convívio** da criança...**pra que não seja de todo desconhecido pro aluno.** (T18) (Entrevista concedida no dia 06 de Junho de 2016)*

Alceu justifica a motivação da implementação do ensino de LIC no município pela **necessidade de apresentar** a língua para as crianças. Entendemos que algo que é “necessário” é também uma obrigação imprescindível, ou seja, a partir dessa construção, percebe-se que o foco do ensino, então, está em apresentar a língua, não no conhecimento profundo sobre as estruturas linguísticas e a cultura dos falantes da língua. Alceu também ressalta que a motivação se dá na **importância da língua**. De acordo com o dicionário Aurélio, o substantivo **importância** denota sentido de prestígio, portanto, podemos compreender que para o participante Alceu, em sua posição social de Coordenador da Língua na cidade de Maringá, a LI tem prestígio e, por isso atribui a motivação da cidade em implementá-la no currículo.

Tal justificativa é a mesma utilizada pela participante Anna, o que nos leva a aferir que está considerando a língua como fator de globalização (ROCHA, 2009; SANTOS, 2005) ou a língua como propulsora do desenvolvimento cognitivo (TONELLI, 2012) e social (ROCHA, 2006).

Ao afirmar que a **língua já faz parte do convívio da criança**, o participante indica que, em sua concepção, a motivação para o ensino de LIC está em fazer com que essa **não seja de todo desconhecido pelo aluno**. Ao mobilizar o sintagma **a língua já faz parte do convívio da criança, identificamos** uma voz enunciativa direta (BRONCKART, 2012), sendo esta uma voz de instâncias sociais, em especial da mídia, que preconizam que, devido à globalização, a LI faz parte do dia-a-dia da criança. Todavia, nos questionamos se, talvez, esse discurso de que a língua está inserida no dia-a-dia da criança, partindo do participante Alceu, não existe para sustentar uma política de implementação apenas para acarrear votos (TONELLI; CHAGURI, 2013), uma vez que a implementação de LIC é um diferencial em governos municipais, não se preocupando com o desenvolvimento da criança e as circunstâncias nas quais o ensino de LIC deva acontecer.

Temos, também, comparando as duas orações em negrito (**não seja de todo desconhecido; já faz parte do convívio da criança**), um caso de controvérsia em sua fala, dado principalmente pela disparidade entre os substantivos **convívio** e **desconhecido**, ou seja, se a língua já está presente na vida da criança como o ensino de LIC a fará não ser desconhecida?

Outro elemento identificado na fala de Alceu e que é pertencente ao sistema didático está no juízo de valor atribuído à língua, ou seja, para o trabalho do professor, no tripé professor-objetos de ensino-outrem, a concepção da importância da LI no mundo globalizado deve ser uma concepção inerente a formação do professor para que ele possa agir sobre os objetos. Compreendemos, a partir do trecho 9, que se o professor conhece as motivações para se ensinar (e aprender, também) a LIC, os objetos de ensino podem ser selecionados de forma significativa (TONELLI, 2006), influenciando em seu trabalho.

Dando continuidade a análise das entrevistas, uma pergunta feita que nos traz respostas pertinentes para o levantamento dos elementos constitutivos da atividade educacional, é a que se segue:

### Trecho 10

Karen: *É...considerando o seu papel de secretário ou assessor pedagógico, né, de língua inglesa, como você a importância da oferta da língua inglesa já agora nas séries iniciais?*

Anna: ***É importante...com o fenômeno da globalização, com a língua inglesa fazendo parte de músicas, de eventos culturais, de jogos, de games e de tantas outras circunstâncias que a globalização permite...então a criança está tendo o contato com uma outra língua socializa melhor, ela passa a entender melhor até a própria língua mãe a partir de uma língua estrangeira... ela reflete melhor sobre sua própria língua. Então eu considero que é importante porque também é...o currículo futuro desta criança, depois jovem e adulto, necessita...pra você fazer um trabalho de pós-graduação, mestrado, você lê textos e são conteúdos que você vai ter que além de conhecer o vocabulário tradicional da língua inglesa, você tem que conhecer termos específicos da sua área de formação...então quanto mais base tiver a criança desde pequena desenvolvendo essa habilidade e sabendo buscar, conhecendo e reconhecendo isto na sociedade, em embalagens de produtos, ou ao ouvir uma música, uma trilha sonora de um filme, ela sente-se mais inserida nesse processo. É importante...muito importante!*** (T31) **(Entrevista concedida no dia 17 de Novembro de 2014)**

Alceu: *É aquilo que eu te disse no começo, como o inglês já faz parte do cotidiano da criança, né, no dia a dia, nas mídias, é...banners, camisetas, roupas, enfim...pra que o inglês não seja totalmente desconhecido...além do que a criança vai entrar no fundamental 2 já tendo um maior conhecimento quando ele sai do fundamental 1.* (T34) **(Entrevista concedida no dia 06 de Junho de 2016)**

Amélia: *Vejo como algo importantíssimo, e muito valioso pra um aluno que...pro nosso aluno, principalmente...por quê pro nosso aluno...porque nós estamos atuando na educação básica no fundamental I, esse aluno tá num processo de aquisição da língua portuguesa escrita, da aquisição da língua portuguesa...dessa oralidade, e tudo mais... e aí ao mesmo tempo ele tá tendo contato com uma língua estrangeira, então isso vai acontecendo ao modo que quando ele tem contato com uma língua estrangeira ele reflete sobre a língua materna também* (T90) **(Entrevista concedida no dia 30 de Junho de 2016)**

A participante Anna atribui a importância do ensino de LIC ao **fenômeno da globalização**, uma vez que a LI está presente em **músicas, eventos culturais, jogos, games**. A participante também nos elucida que com a aprendizagem da LI, a

criança passa a **socializar melhor**, e, também, a **entender melhor até a própria língua**, refletindo sobre a mesma. É interessante a perspectiva trazida por Anna, uma vez que em seu papel social de Secretária da Educação ela elenca que a aprendizagem pode contribuir não apenas com questões mercadológicas, mas também com a formação do indivíduo. Isto nos remete à Rocha (2010), uma vez que no discurso da participante os verbetes nos mostram que há indícios de uma concepção de aprendizagem de LIC para a formação cultural do aprendiz. Mais adiante, a participante reflete sobre a importância da LI no futuro do aprendiz, colaborando com a **pós-graduação e mestrado**, o que nos revela uma visão técnica sobre a aprendizagem. Também pontua que o conhecimento de LIC é uma **habilidade** a ser desenvolvida, ou seja, se é uma habilidade então é uma capacidade a ser desenvolvida. Ressaltamos, portanto, a importância disso ser trazido na formação do professor de LIC, assim como discorreremos acima sobre o porquê de se ensinar LIC que deve estar claro para o professor, mas também a noção da habilidade enquanto uma capacidade a ser desenvolvida com os alunos.

O participante Alceu retoma seu discurso anterior com a mesma ideia de que a LI **já faz parte do cotidiano da criança**, e acrescenta que esta está presente em formas de divulgação midiáticas e de vestuário. Também atribui a importância do ensino de LIC ao fato de que ao adentar o EFII o aluno **vai entrar no fundamental 2 já tendo um maior conhecimento quando sai do fundamental 1**. Ou seja, assim como os participantes da pesquisa de Santos (2005), anteriormente mencionados, o participante atribui a importância do ensino de LIC nos anos iniciais ao possível “baque” que os alunos terão ao se depararem com a LI no EFII. Ora, Pires (2001) nos elucida que o ensino de LIC se não for feito de maneira cuidadosa por um profissional capacitado pode causar traumas e aversões à língua, também, Assis-Peterson e Gonçalves (2001) discorrem sobre a possibilidade de um ensino de LIC apenas a partir do EFII, mas feito de maneira criteriosa.

Tais afirmações nos levam a concluir que, não é necessariamente devido ao fato de se aprender LIC no EFI que não haverá um embate quando chegar ao EFII. O que podemos sugerir é que o ensino de LIC no EFI seja feito em consonância com os três sistemas: educacional, de ensino e didático, uma vez que, em acordo com Machado (2007), os sistemas são dependentes entre si.

A participante Amélia atribui ao ensino de LIC no EFI os adjetivos **importantíssimo** e **muito valioso**. Ao dar intensidade à suas ideias com tais



locuções, a participante nos revela seu posicionamento sobre o ensino de LIC: a partir de sua posição social (BRONCKART, 2012) -Coordenadora de LIC em sua cidade- ela defende como algo de muito valor para o aluno, a aprendizagem de uma língua estrangeira, e parece trazer para si a responsabilidade pelo ensino de LIC ao utilizar o pronome possessivo **nossos** para se referir aos alunos.

O elemento constitutivo que identificamos neste trecho é a necessidade do professor conhecer o porquê está ensinando LIC, bem como a formação do professor de LIC pode, ou não, contribuir para o sucesso do desenvolvimento do aluno no EFII. Tal elemento se aproxima do sistema didático e isso pode trazer implicações para o trabalho do professor em sala, principalmente se considerarmos o planejamento das aulas e os encaminhamentos metodológicos, uma vez que se o professor tem a convicção das razões pelas quais está ensinando LIC, suas atitudes são direcionadas para atender as necessidades específicas dos alunos (TONELLI, 2005) e seus encaminhamentos metodológicos são adaptados para o contexto real da sala de aula.

#### 4.3 RESPONDENDO A PERGUNTA DE PESQUISA 1

Com vistas a *realizar um levantamento dos elementos constitutivos da atividade educacional no ensino de LIC no Ensino Fundamental I nas cidades de Ibiporã, Maringá e Londrina*, buscamos responder a seguinte pergunta: *Quais elementos constitutivos da atividade educacional podem ser identificados na bibliografia disseminada e nos contextos analisados?* Para isto, analisamos dois conjuntos de dados, o primeiro (CD1) os trabalhos já disseminados sobre LEC/LIC, e o segundo conjunto de dados (CD2), as entrevistas com os responsáveis pela implementação do ensino de LIC no EFI nos municípios em tela.

Compreendemos que ao passo em que tecemos os contextos de produção dos textos, temos, elementos que constituem a atividade educacional de LIC, todavia, devido a riqueza de detalhes dos dados gerados (CD2), optamos por retomar os pontos principais de cada contexto, no que tange a implementação do ensino de LIC.

No município de Ibiporã, o ensino de LIC foi implementado em 2010, mas ocorreu de maneira gradual até o ano de 2014, quando todas as escolas já contavam com a disciplina de LI na grade curricular. A formação dos professores

que atuam com LIC, nesta cidade, é, em sua maioria, pedagogia, contando, à época<sup>38</sup> da geração dos dados, com apenas duas professoras contratadas via concurso público com formação em letras-ingles.

Na cidade de Maringá, o ensino de LIC teve início em 2014, em caráter de lei municipal, e foi implementado em todas as séries de uma vez, o que o difere do ensino na cidade Ibiporã, na qual foi implementado gradualmente nas escolas. Neste contexto, o ensino de LIC também funciona como lei, e os professores que atuam são contratados via concurso público e tem como formação o curso de Letras-Português/Inglês ou Letras-Inglês e, por fim, a formação continuada dos professores, inicialmente feita por mim e pela orientadora desta pesquisa, passou a ser feita pela editora do MD, como parte do contrato no qual está a aquisição dos livros didáticos.

Em Londrina, por sua vez, o ensino de LIC funciona como projeto de lei desde o ano de 2008, e é resultado de uma motivação entre os empresários de cidade que almejavam por instalar multinacionais no município, em conjunto com a Prefeitura da cidade. Não podemos afirmar que o ensino neste contexto é gradual, uma vez que, devido ao fato de não ser lei, algumas escolas ainda não têm professores que possam lecionar LIC, o que acarreta na ausência da disciplina na escola. O ensino de LIC, nesse município, em seu início, contou com o auxílio da Universidade Estadual da cidade amparando na elaboração do guia curricular para o ensino de LIC. Os profissionais que atuam no ensino de LIC figuram-se com a formação em Letras ou Pedagogia. O projeto continua em andamento e tem como uma de suas bases a formação continuada dos professores, promovendo encontros com profissionais de diversas áreas.

As realidades apontadas sobre a implementação do ensino de LIC nos municípios investigados são, de fato, diferentes entre si. Percebemos que em alguns contextos (Maringá e Londrina) há a preocupação com a formação específica do professor de LIC, com o requisito mínimo da formação em Letras-Inglês. Em outros contextos (Ibiporã), entretanto, a formação específica não parece ser tão relevante, uma vez que profissionais da pedagogia também podem atuar no ensino de LIC. Isto é discutido por Pires (2001), Rinaldi (2011) e Tutida (2016), as autoras afirmam ser necessário a formação específica do professor para ensinar LIC e/ou LEC.

---

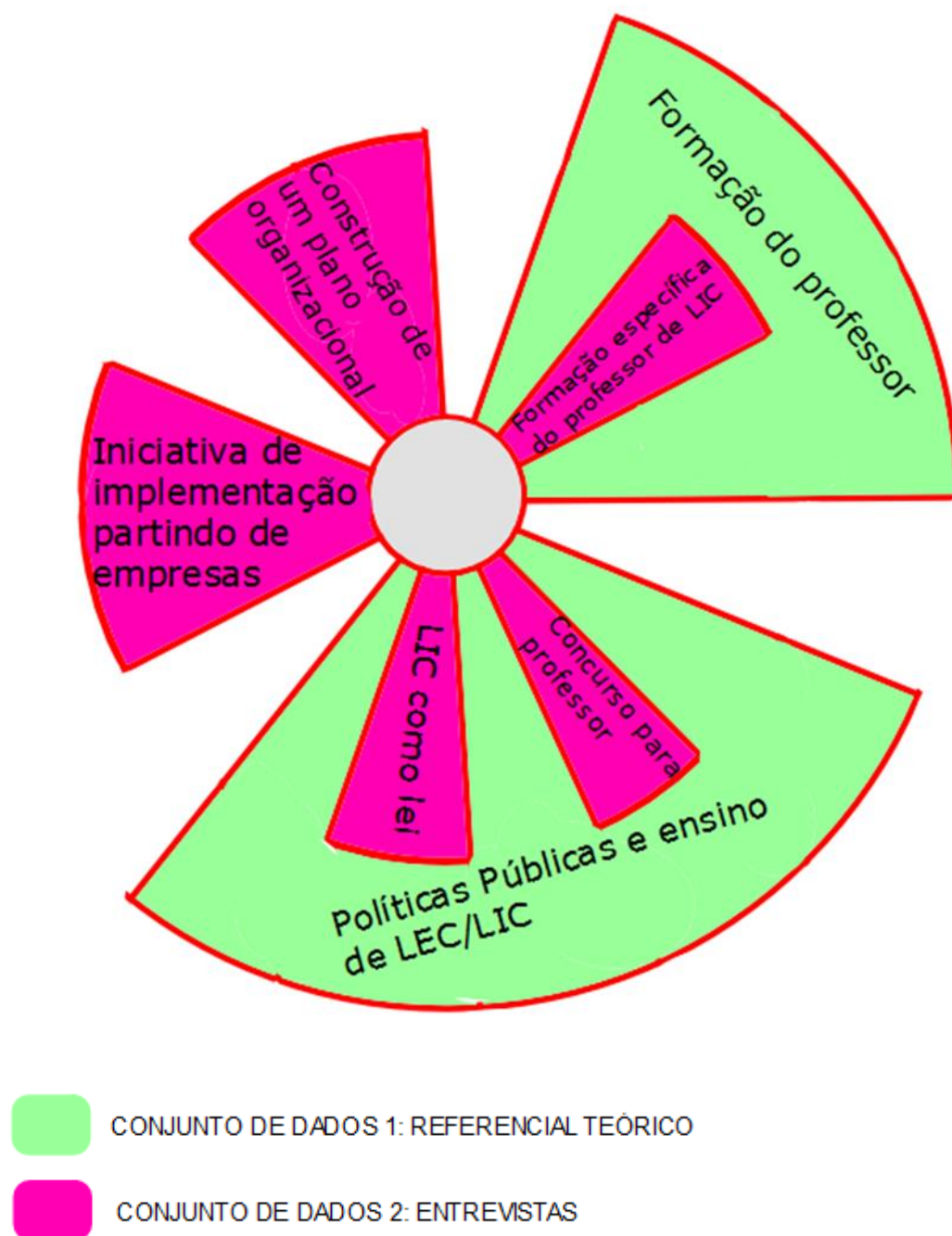
<sup>38</sup> Dados gerados em Novembro de 2014 e Julho de 2016.

Percebe-se que diferentes elementos compõem os sistemas e que, ainda assim, alguns destes elementos são inerentes a mais de um sistema, como, por exemplo, a formação do professor de LIC. Esta constatação nos auxilia a compreender a complexidade da atividade educacional do ensino de LIC, uma vez que os sistemas são interdependentes entre si, ou seja, se algo não funciona bem em um dos sistemas terá um efeito imediato em outro sistema. Partindo da ideia de Machado (2007), quando a autora afirma que o papel do linguista, portanto, é de atuar em todos os sistemas da atividade educacional, pois a decisão tomada em cada sistema afeta diretamente o outro, interferindo no processo da transposição didática, também adicionamos o professor como um dos responsáveis pela tomada de decisões, uma vez que ele pode e, em muitos casos, atua em todos os sistemas da atividade educacional.

Deste modo, chamamos a atenção para o fato de que em todos os sistemas podemos perceber que a formação específica de professores de LIC é um tema recorrente. Conforme discutimos, a formação do professor se movimenta em todos os **elementos** da atividade educacional, partindo desde os documentos que prescrevam qual é o profissional almejado para o ensino de LIC, até o trabalho em sala com a formação específica interferindo nas escolhas do trabalho do professor.

Ilustramos na Figura 6 os elementos constitutivos da atividade educacional no ensino de LIC, identificados a partir das entrevistas e entrelaçados com os elementos identificados no referencial teórico. Ressaltamos que os elementos dispostos na figura foram identificados a partir da análise do capítulo de conclusão dos trabalhos do referencial teórico e englobados nos macro-temas, ou, de acordo com Bronckart (2012), SOT e STT.

**Figura 6** – Elementos constitutivos do Sistema Educacional em LIC - Referencial Teórico e Entrevistas



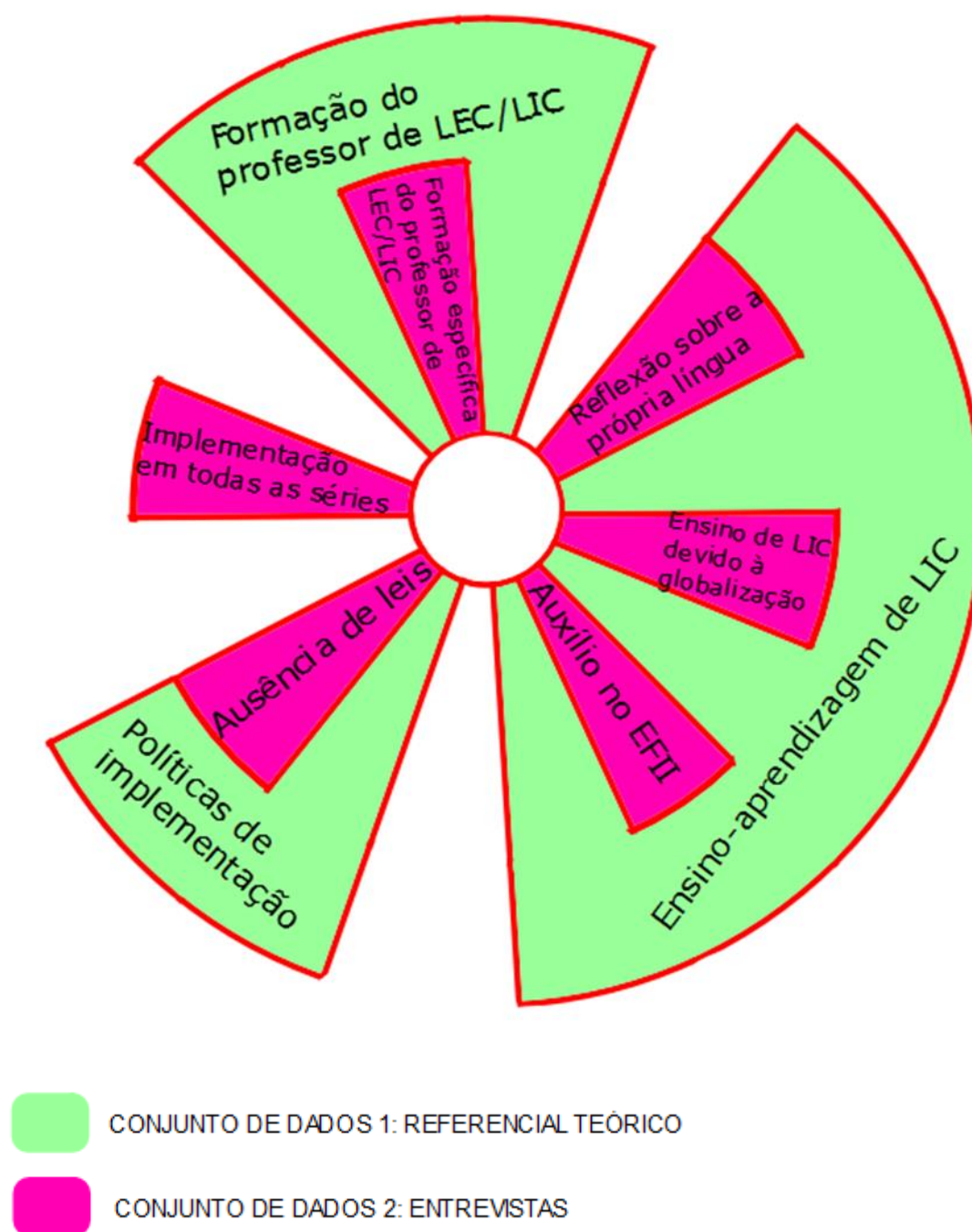
**Fonte:** a autora

Na esfera do Sistema Educacional, os dados colhidos por meio do referencial teórico nos revelam que a formação do professor e as políticas públicas para a implementação de LIC e/ou LEC são temas recorrentes e discutidos nas conclusões dos trabalhos. Já as entrevistas nos mostram minúcias sobre esses temas, apontando, por exemplo, que, quando considerando a implementação de um

novo componente curricular, é necessário a reflexão e construção de um plano de trabalho que contemple não só questões organizacionais, como contratação de pessoal, licitação, entre outros, mas também reforça a necessidade de um plano de trabalho financeiro para que possa atuar em conjunto com esta nova implementação. Também podemos constatar a imprescindibilidade em haverem leis para nortearem o ensino de LIC, e aqui adicionamos a construção dos documentos, como guias curriculares, matrizes ou diretrizes, para auxiliarem no trabalho do professor. Tais documentos, portanto, devem considerar a formação específica do professor de LIC, uma vez que é por meio desta formação que o professor consegue atuar sobre seus objetos de ensino.

A formação específica do professor de LIC também é retomada quando se refere ao sistema de ensino, sendo este o que organiza os parâmetros elaborados pelo sistema educacional para a realização no sistema didático. Como ilustramos na Figura 7, no sistema de ensino também estão as razões pelas quais o ensino de LIC existe, e esta é uma questão que nos leva a refletir, novamente, sobre a formação do professor. Se o professor tem a formação específica para ensinar LIC, subentende-se que ele conhecer os benefícios que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem, e aqui, retomamos os preceitos levantados no referencial teórico, no que tangem o desenvolvimento cognitivo (ROCHA, 2006), o desenvolvimento emocional (RINALDI, 2011) e a reflexão sobre sua própria língua (ROCHA, 2009), entre outras razões.

**Figura 7** – Elementos constitutivos do Sistema de Ensino em LIC – Referencial Teórico e Entrevistas



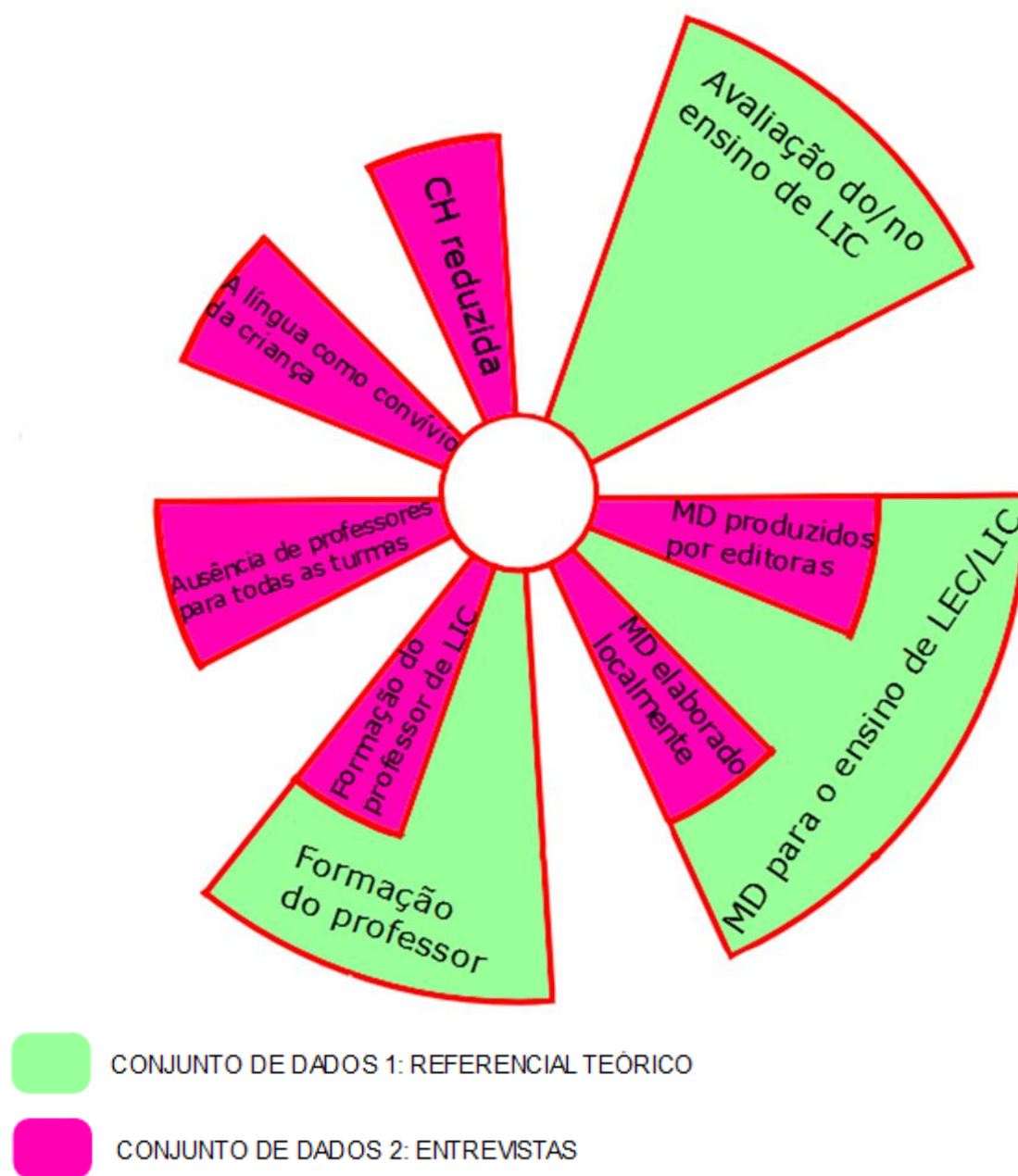
**Fonte:** a autora

Ainda na esfera do sistema de ensino, temos a valorização do profissional, e isto é bem evidenciado na fala da participante Amélia quando esta reforça que o professor com formação em Letras não busca atuar no EFI devido às condições de trabalho, tais como o pagamento. Para a participante o profissional de Letras almeja um salário maior do que o que é oferecido para os professores deste nível. Ora, nos

questionamos se o que é previsto pela LDB (9.394/96) que todos os professores devam ter boa remuneração e valorização de seu trabalho via formação continuada e boas condições de trabalho, não se encaixaria em seu discurso. Como em um contexto não existem professores interessados em atuar no ensino de LIC no EFI, mas no contexto da cidade de Maringá existem mais de 60 professores concursados com formação em Letras?

A Figura 8 mesmo tratando sobre os elementos do sistema didático, nos traz, novamente, a reflexão sobre o porquê de se ensinar LIC e problematiza sobre a formação do professor que atua com LIC.

**Figura 8 –** Elementos constitutivos do Sistema Didático em LIC – Referencial Teórico e Entrevistas



Fonte: a autora

O que podemos apreender, neste momento, sobre os três sistemas



identificados nas falas dos participantes é de que as ações de implementação do ensino de LIC tem sido mais políticas do que pedagógicas, o que, a nosso ver, e em concordância com Machado (2007), pode ser um grande problema, uma vez que o professor<sup>39</sup> deveria estar presente em todos os sistemas para auxiliar nesta implementação. Compreendemos que as ações políticas existem, mas nós, profissionais da linguagem, deveríamos atuar em conjunto com os políticos para obtermos êxito nas iniciativas educacionais que compreender o ensino de línguas, e aqui, LIC.

Retomando, portanto, o tripé do trabalho do professor proposto por Machado (2007), podemos refletir sobre a abundância dos temas relacionados ao professor e aos “outrem” em seu trabalho, mas o objeto de ensino é quase não mencionado nas falas de nossos participantes. Defendemos a concepção de que, a partir da formação específica do professor de LIC, é possível criar um meio propício a aprendizagem e ao desenvolvimento, favorecendo, de acordo com Tonelli e Chaguri (2013), a formação de indivíduos que exerçam sua cidadania de forma crítica, afim de transformarem a sociedade da qual são parte.

---

<sup>39</sup> Em Machado (2007) é definido que o linguista deva estar presente em todos os sistemas, todavia, compreendemos que o professor, seja ele linguista ou não, é o que mais apto está para elaborar e/ou participar das decisões, uma vez que os sistemas circundam seu trabalho, portanto, a atividade educacional.

#### 4.4 IDENTIFICANDO OS PROTAGONISTAS NA IMPLANTAÇÃO DE LIC NO EFI

Para alcançarmos o segundo objetivo da pesquisa, *identificar os protagonistas do ensino de LIC na implementação de LIC no Ensino Fundamental I*, analisamos trechos das entrevistas para, a partir de tal análise, identificar os protagonistas na implantação de LIC no EFI.

Com base nas classificações propostas por Cristovão e Fernandez (2009), analisamos quatro aspectos nos trechos selecionados: sujeitos (animados e inanimados), verbo, tipo de voz, classificação da oração (principal ou subordinada). Tais classificações nos auxiliam na análise, pois compreendemos que a relação de poder determinada pelos tipos de sujeitos, orações principais e subordinadas e as vozes dos verbos, nos mostram quais sujeitos estão em posição de destaque nos contextos investigados.

As classificações de sujeitos, orações e verbos foram feitas a partir de Cegalla (2005), que define o primeiro analisado, os sujeitos, como “constituído por um substantivo ou pronome, ou por uma palavra ou expressão substantivada” (CEGALLA, 2005, p. 324).

O segundo aspecto sintático, o verbo da oração, é definido como “palavra que exprime ação, estado ou fenômeno.” (CEGALLA, 2005, p. 194). É por meio do verbo que existem as flexões e é com este que podemos nos ater ao terceiro aspecto sintático importante para nossa análise, a noção de voz empregada nas orações. Cegalla (2005) afirma que esta é a forma que o verbo assume para indicar se a ação verbal é praticada ou sofrida pelo sujeito. As duas vozes presentes nas orações são: *ativa* e *passiva*. A primeira, de acordo com o autor, acontece quando o sujeito é agente, ou seja, é quem faz a ação expressa pelo verbo. A voz passiva, por sua vez, ocorre quando o sujeito sofre ou desfruta a ação expressa pelo verbo.

O último aspecto sintático que nos auxilia na identificação dos protagonistas está na definição das orações, estas sendo *principal* ou *subordinada*. Para Cegalla (2005), a oração principal é a que não depende, sintaticamente, de nenhuma outra oração. Já a oração subordinada é terminologicamente determinada como tal pois completa o sentido da primeira, da qual depende diretamente. Recuperamos, também, completando a noção de dependência das orações, o construto de Bronckart (2012) sobre os mundos discursivos. O autor diferencia os eixos do *narrar* e *expor*, e sugere que cada eixo tenha seu próprio tipo de discurso.

O primeiro dado levantado nas análises dos trechos selecionados que nos auxilia a visualizar os protagonistas é a noção de sujeitos *animados* e *inanimados*. Assim como Cristovão e Fernandez (2009), elaboramos um quadro com a quantidade de orações presentes nos trechos, seguindo o critério de seleção que utilizamos para responder a pergunta 1, de modo a identificada qual o tipo de protagonista (animado ou inanimado) e a quantidade de orações que foram classificadas como sem sujeito:

#### Quadro 25 – Tipos de Protagonistas

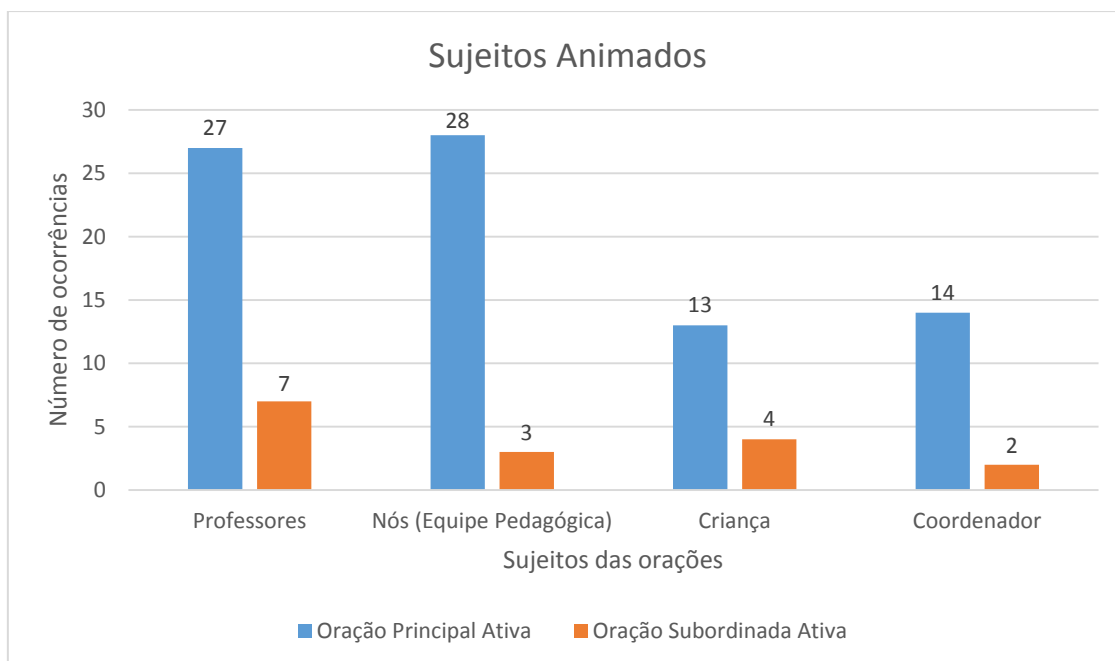
Total de orações	Protagonistas animados	Protagonistas inanimados	Oração sem sujeito
203	120	56	27

Fonte: a autora

Consideramos como protagonistas os sujeitos das orações, os quais, em sua maioria, são sujeitos animados, seguidos pelos sujeitos inanimados. Os protagonistas animados identificados nos discursos foram: *professor/professores* (31 menções); *nós (equipe pedagógica)* (30 menções); *criança* (17 menções); *coordenador(a)* (13 menções); *alunos* (8 menções), *prefeito* (1 menção),.

Já os protagonistas inanimados foram: *língua inglesa* (15); *implementação* (4); *escola* (5); *disciplinas* (3); *documento* (3); *demanda* (2); *plano de trabalho* (2); *empresas* (2); *secretaria* (2); *carga horária* (2); *universidade* (1); *estudo* (1);, *lei* (1); *licitação* (1); *contratação* (1); *requisito* (1); *projeto Londrina Global* (1); *globalização* (1); *currículo* (1).

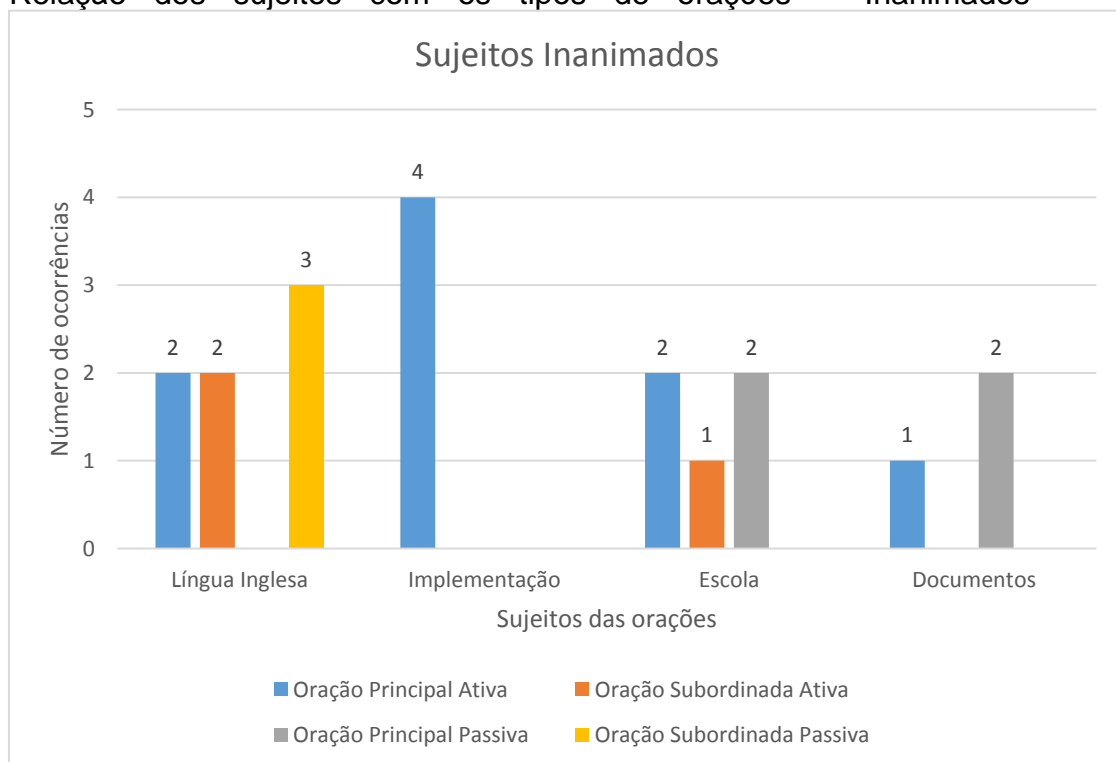
De modo a identificar a relação destes protagonistas com os verbos na oração, seguimos o modelo de Cristovão e Fernandez (2015) e analisamos qual a incidência dos sujeitos nos tipos de oração: Principal Ativa (PA), Principal Passiva (PP), Subordinada Ativa (SA) e Subordinada Passiva (SP).

**Figura 9** – Relação dos sujeitos e os tipos de orações - Animados

**Fonte:** a autora

Na figura 9 observamos a relação dos sujeitos animados com as orações das quais são parte. Nos chama a atenção o fato de tais sujeitos não estarem presentes em orações na voz passiva, este fato nos remete a Bronckart (2008) e o discurso teórico aparece-nos, a princípio, que indica uma independência dos sujeitos em relação as ações. Se notarmos que os sujeitos estão mais presentes em oração principais ativas poderemos constatar que são estes os protagonistas animados das ações, desta forma, os protagonistas animados da implantação de LIC.

Já a respeito dos protagonistas inanimados os dados se diferem:

**Figura 10** – Relação dos sujeitos com os tipos de orações – Inanimados

**Fonte:** a autora

Com base na figura 10, podemos observar a relação entre os sujeitos inanimados e as orações das quais fazem parte. Acreditamos ser salutar ressaltar que optamos por apresentar apenas os sujeitos que ocorreram mais de três vezes, uma vez que isto demonstra certo grau de incidência nos discursos.

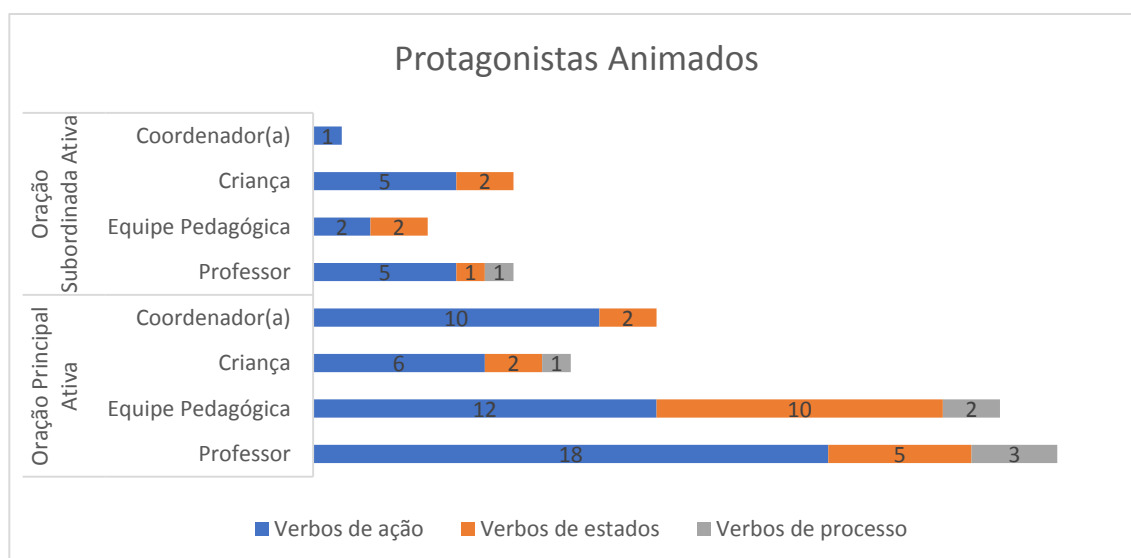
Os sujeitos inanimados estão presentes em todos os tipos de orações que classificamos segundo a perspectiva de Cegalla (2005). Todavia, o sujeito *implementação* é o que aparece mais expressivamente nas orações principais ativas, sendo este um dos protagonistas inanimados. Em seguida, observamos que os sujeitos *língua inglesa* aparece na mesma proporção para orações principais ativas e principais passivas. Tal fato, a nosso ver, nos leva a inferir que este também é um dos protagonistas, uma vez que, ele é agente (CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2009) da implantação, mas que pode ser submetido a influência de outros protagonistas, assim como o agente *escola*.

O fato de ambos sujeitos aparecerem nos dois tipos de orações e na mesma quantidade nos leva a inferir que, talvez, a língua e a as unidades escolares (identificadas pelo vocábulo *escola* nos discursos dos participantes) não sejam os protagonistas principais na implantação de LIC e sim os personagens secundários,

uma vez que não são os actantes, ou seja, não são atribuídos como a fonte do processo (CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2009).

Para a continuidade das análises, faz-se necessário refletir sobre os tipos de verbos que aparecem, de acordo com cada sujeito, nas orações dos trechos analisados. Seguimos, conforme proposto por Cristovão e Fernandez (2009), na distinção dos verbos e das orações para verificarmos quais protagonistas são ressaltados nos textos. A distinção dos tipos de verbos parte do proposta de Borba (2002), seguindo a diferenciação entre verbos de ação, estado e processo.

**Figura 11** – Protagonistas Animados e Verbos



**Fonte:** a autora

Na figura 11, observamos que o protagonista principal é o *professor*, e tal confirmação se dá com a quantidade de verbos de ação (18) que aparecem na oração principal ativa. Isto nos indica que o professor é entedido nos discursos como o protagonista e agente da implantação de LIC no EFI.

Com um número também expressivo está a *equipe pedagógica* com 12 verbos de ação veiculados nas orações principais ativas, o que nos indica que este também é um protagonista na implantação de LIC, todavia, 10 verbos de estado estão presentes, os mais comuns foram “ser/estar” e “ter/haver”, seguidos de complementos como informações sobre o que a equipe tem enfrentado ou não, como no exemplo o discurso implicado (BRONCKART, 2008) da participante Amélia: ***nós não termos professores suficiente para o quadro*** – (Amélia, 04/07/2016) ou

de experiências individuais de cada gestor, exemplo: **e sempre vai sabendo que havia um interesse** – (Anna, 17/11/2014). O fato de tais verbos estarem presentes nos ajuda a compreender que a equipe pedagógica é um dos protagonistas da implantação de LIC, mas que são os protagonistas que designam funções para outros protagonistas, especialmente se observamos que este sujeito está presente não muito expressivamente nas orações subordinadas, ou seja, eles não são submetidos a nenhum outro protagonista.

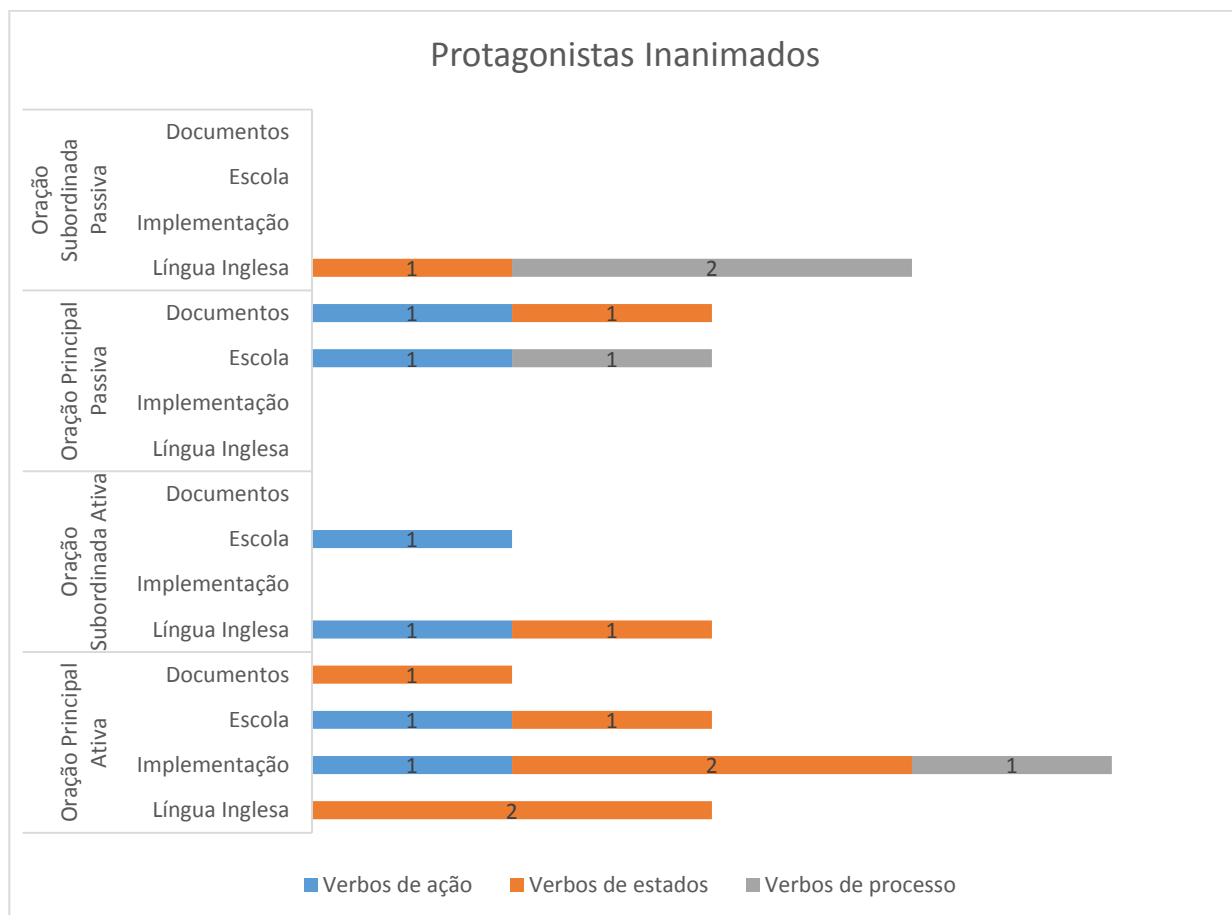
O terceiro protagonista que se destaca na relação verbos e orações é o *coordenador(a)*. Este aparece com 10 verbos de ação nas orações principais ativas e apenas 2 verbos de ação em orações subordinadas. É relevante mencionar que 6 verbos estavam em orações principais ativas na primeira pessoa do singular (eu) Exemplo: **se eu me lembro na época** – Amélia 04/07/2014; **Eu considero importante** – Anna 17/11/2014. Neste discurso da participante Amélia, a modalização (BRONCKART, 2008) do “considerar importante” nos mostra que o protagonista coordenador(a) está implicado nos discursos primeiramente porque as entrevistas foram feitas com eles e estes, em alguns momentos, utilizaram-se da primeira pessoa do singular para se posicionarem, mas também podemos observar que, devido ao fato de a incidência maior ser em oração principais ativas, que eles exercem certo grau de influência perante os outros elementos da implantação de LIC no EFI.

O quarto protagonista que observamos são as *crianças*, e entendemos que por *crianças*, talvez, os emissores tenham se referido aos alunos que compoem os quadros das escolas de seus municípios. O sujeito *crianças* é trazido por 6 verbos de ação nas orações principais ativas e 5 verbos de ação nas orações subordinadas. Percebemos que o sujeito é, em alguns de seus usos, empregado para tratar de generalizações, como nos exemplos: **A criança socializa melhor.** (Anna, 17/11/2014, complementando a frase sobre os benefícios de aprender LIC), [...] **além do que a criança vai entrar no ensino fundamental 2...**(Alceu, 06/07/2016), sendo este último exemplo uma oração subordinada. O sujeito *crianças* aparece, também, com 2 verbos de estado, exemplo: **Quanto mais base a criança tiver desde pequena...** (Anna, 17/11/2014).

Além dos protagonistas animado observamos a presença de protagonistas inanimados. A seguir, na figura 12, apresentamos a relação dos protagonistas com os verbos aos quais estão relacionados e as orações das quais fazem parte.

Ressaltamos que trazemos no gráfico apenas os quatro protagonistas mais recorrentes nos discursos:

**Figura 12** – Protagonistas Inanimados e Verbos



**Fonte:** a autora

Os protagonistas inanimados diferem-se dos animados no que tange os tipos de verbos empregados nas orações. Podemos observar, com base na figura 12, que os verbos de ação aparecem em três tipos de orações, com exceção apenas da oração subordinada passiva. Isso nos mostra que tais sujeitos não exercem ações diretas em relação a outros protagonistas nos discursos. Além disto, a maior incidência de verbos está nos tipos de verbos de estado e verbos de processo. As vozes (BRONCKART, 2012) presentes nos discursos são vozes manifestas de forma direta (pelo uso do *eu*, *nós*) e indireta, mas nos ajudam a visualizar quais instâncias são responsáveis pelo que é dito (PETRECHE, 2008).

A *língua inglesa* aparece com duas ocorrências de verbos de processo em uma oração subordinada passiva, como no exemplo: [...] **porque uma vez implantada a língua inglesa [...]** (Anna, 17/11/2014). Podemos perceber, desta



forma, que a língua inglesa é subordinada à implantação, o que nos parece contraditório, uma vez que a implantação está diretamente ligada à língua inglesa. Ao mesmo tempo, o mesmo sujeito aparece com duas ocorrências de verbos de estado, como no exemplo: **Para que o inglês não seja totalmente desconhecido pela criança.** (Alceu, 06/07/2016).

Os verbos de estado, de acordo com Cristovão e Fernandez (2009), trazem consigo complementos que, em alguns casos, qualificam ou tratam sobre o verbo especificamente. No exemplo supracitado o adjetivo “desconhecido” é reforçado por uma negação e um advérbio de modo “totalmente”. Isto nos mostra que este protagonista tem um caráter importante no desenvolvimento do aluno, mas que não age efetivamente na implantação de LIC no EFI.

O protagonista *implementação* aparece com 1 ocorrência de verbo de ação, 2 ocorrências com verbos de estado e 1 ocorrência com verbo de processo. Apenas analisando quantitativamente podemos aferir que este protagonista, por passar pelos três tipos de verbos, é o que age efetivamente no contexto. Entendemos que *implementação* é o processo no qual as políticas são construídas e ações são consolidadas para a inserção de algo diferente no quadro de disciplinas do contexto em questão.

Retomamos Mello (2013) e a discussão que a autora tece sobre as iniciativas de implementação que são como um reflexo da tendência mundial em prover oportunidades para que todos os indivíduos tenham conhecimento da língua inglesa. Todavia, assim como a autora, reforçamos a necessidade de tais implementações serem planejadas cuidadosamente, uma vez que esta age sobre todos os sistemas da atividade educacional, mas que também é constituída por todos eles.

Outros dois protagonistas que nos chamam a atenção são os *documentos* e a *escola*. O primeiro, *documentos*, é tratado com a locução do verbo de estado “ser” e o verbo de ação “enviar”, [...] **foi enviado um documento para todas as escolas [...]** (Amélia, 04/07/2016). Percebemos, principalmente analisando a sentença anterior **“Nós fizemos um convite [...]**” (Amélia, 04/07/2016), que o protagonista *documento* não é construído colaborativamente e sim enviado pela equipe pedagógica (representada pela participante Amélia). Tal fato vai na contramão do proposto por Shimoura (2005), no qual a autora defende que a construção colaborativa dos documentos oferece inúmeras vantagens para o trabalho do

professor, uma vez que é ele quem está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, se o convite realizado para os professores foi por meio de um documento, no qual podemos observar o caráter de obrigatoriedade de participação, nos intrigamos como a construção de documentos neste contexto pode ser realizada colaborativamente.

Por fim, o protagonista *escola* aparece com 3 verbos de ação nas orações principais ativa e passiva e na oração subordinada ativa. No exemplo [...] **eles estão mexendo no horário do inglês [...]** (Amélia, 04/07/2016) observamos que “escola” é o sujeito oculto da oração, agente da ação (CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2009), mas age diretamente sobre o outro protagonista, língua inglesa. O sujeito *escola*, a nosso ver, ultrapassa as barreiras de um estabelecimento de ensino e se torna um sujeito inanimado composto por muitos outros sujeitos animados, como equipe pedagógica, professores e alunos, portanto, esse protagonista engloba os outros já citados nesta análise.

#### 4.5 RESPONDENDO A PERGUNTA DE PESQUISA 2

Para alcançarmos nosso segundo objetivo específico da pesquisa - *Identificar os protagonistas do ensino de LIC na implementação de LIC no Ensino Fundamental I* – nos propusemos a responder a pergunta: *O que as falas dos responsáveis pela implementação de LIC revelam sobre a complexidade da atividade educacional no ensino de LIC?*. Nesta seção, todavia, levantamos os protagonistas, primeiramente, e depois discorremos sobre como as falas e os protagonistas ajudam a compreender a complexidade da atividade educacional no ensino de LIC.

Os protagonistas que identificamos nos discursos dos participantes da pesquisa se dividem em dois grupos: protagonistas animados e inanimados.

No primeiro grupo identificamos quatro protagonistas principais, devido a seu número de ocorrências e incidências nos tipos de orações: professor(es), equipe pedagógica, coordenador(a) e crianças. Dentre eles o que mais apareceu em posição de destaque foi o protagonista *equipe pedagógica*. Este protagonista aparece em posição de sujeito em orações principais ativas, o que, a nosso ver, demonstra uma posição de destaque perante os outros atores, desta forma, entendemos que este protagonista é o principal, de acordo com as falas dos

participantes, na implantação de LIC, o que a nosso ver pode ser um problema, uma vez que a equipe pedagógica deve contar com o auxílio dos professores, e estes sim estão presentes em todos os elementos da atividade educacional de LIC no EFI.

O protagonista *professor(es)*, portanto, é colocado na posição de agente em vários momentos, todavia, compreendemos que na implantação de LIC nos três municípios participantes da pesquisa, os professores foram considerados em parte ou desconsiderados, isso é, também, reafirmado com os dados gerados por meio das entrevistas quando observamos que apesar de *professor(es)* ser um protagonista presente nas orações principais ativas, também é o mais presente nas orações subordinadas ativas, ou seja, são considerados como um papel principal e, ao mesmo tempo, secundários, sendo submetidos a outros protagonistas.

Os outros dois protagonistas animados trazidos pelos dados são *coordenador(a)* e *crianças*. O protagonista *coordenador(a)* aparece em mais orações principais ativas e tem apenas duas ocorrências em subordinadas ativas, já o protagonista *crianças* aparece também em orações principais ativas, mas tem quatro ocorrências em subordinadas ativas. Tal fato nos demonstra que os coordenadores, principalmente enquanto parte da equipe pedagógica, tem papel importante na implantação, mas, ao mesmo tempo, as crianças (ou alunos) são submetidos a ideais de outrem, como os protagonistas citados anteriormente. Não queremos apontar isso como um erro ou acerto, mas compreendemos ser salutar que se a implantação de LIC ocorre para atender as crianças de um município estas devem ser contempladas no processo de implantação, seja por meio de entrevistas, questionários, sugestões, construção coletiva, debates, ou outras formas que os gestores julgarem importantes.

Os protagonistas inanimados são a própria *implementação*, a *língua inglesa*, a *escola* e os *documentos*. O primeiro, *implementação*, trata sobre o processo de como o surgimento de uma nova disciplina ocorre em um contexto. Ela aparece mais expressivamente do que os outros protagonistas, especialmente devido ao fato de as perguntas da entrevistadora contemplarem este protagonista.

A *língua inglesa*, entretanto, apareceu em um número significativo de ocorrências, mas suas incidências foram maiores em orações que indicam passividade, ou seja, ela é um protagonista passivo na implantação de LIC, não é um agente que exerce ações decisivas ou que norteia posicionamentos.

Da mesa forma, os protagonistas *escola* e *documentos* tem alta incidência em orações na voz passiva, o que nos demonstra que, também, são protagonistas passivos na implantação de LIC, o que, até certo ponto, seria um problema para este cenário, uma vez que os documentos são parte importante para o norte da atividade educacional e a escola é o local onde o sistema de ensino e o sistema didático são consolidados.

Os protagonistas principais da implantação de LIC no EFI, portanto, são *equipe pedagógica* e *professor(es)*, no quesito protagonistas animados, e *implementação* e *língua inglesa*, no quesito inanimados.

Tal constatação nos leva a compreender como é complexa a atividade educacional no ensino de LIC no EFI. O protagonista da implantação é a equipe pedagógica, mas esta compõe apenas o sistema de ensino da atividade educacional, já os professores, os protagonistas secundários, são os que, de acordo com o levantamento dos elementos constitutivos, perpassam por todos os sistemas da atividade educacional.

Semelhantemente, os protagonistas inanimados *implementação* e *língua inglesa* aparecem em posição de privilégio em relação as *escolas* e *documentos*. Tal fato nos preocupa, uma vez que os documentos fazem parte do processo de implantação/implementação e a ação implantada acontece nos estabelecimentos de ensino, escolas. Da mesma maneira, compreendemos que a língua inglesa seja um dos fatores primordiais para a implantação, mas sugerimos que esta não seja vista de forma passiva, servindo a outros interesses, e sim que ela seja aprendida e (re) pensada de forma que auxilie os aprendizes a, por meio dela, não serem seres passivos e sim ativos, para que as desigualdades sejam amenizadas por meio, também, da linguagem.

Se compreendermos a complexidade como um todo indissociável, entenderemos que a atividade educacional de LIC é extremamente complexa, e, assim como o autor, sugerimos que cada nuance desta atividade educacional, desde seus elementos constitutivos até os protagonistas de cada ação, sejam sempre examinados de maneira holística, analisando qual a influência de um sobre o outro, especialmente como cada um pode auxiliar o outro a melhorar, isto é, como os elementos podem auxiliar os protagonistas a não se sobreporem uns sobre os outros, mas a construírem, de maneira coletiva, novos elementos para a atividade educacional em LIC.

## 5 RECOMENDAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

No ano de 2014 iniciamos uma pesquisa de Mestrado na Universidade Estadual de Londrina com enfoque nas políticas públicas de implantação de língua inglesa para crianças<sup>40</sup>. A pesquisa nasceu do interesse em identificar o que deve ser considerado para a implantação da língua inglesa no currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desde o início nos importamos em conhecer as realidades locais para compreender como ocorreu a implantação, bem como quais estratégias os gestores utilizaram. Nesta carta apresentamos os elementos mais recorrentes no processo de implantação da língua inglesa identificados nas entrevistas realizadas com responsáveis pela implantação da disciplina em três cidades do Paraná: Ibiporã, Maringá e Londrina. Além disso, adicionamos outras perspectivas trazidas por pesquisadores dos quais nos aproximamos durante o trabalho.

Considerando o papel fundamental do planejamento para a implantação da língua inglesa nas séries iniciais da educação básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental - o objetivo principal desta carta é contribuir com algumas sugestões práticas para futuras implantações a partir das experiências vividas em outros contextos.

O conteúdo está apresentado a partir de perguntas e respostas, em uma tentativa de dialogar com aqueles que desejam planejar a implantação da língua inglesa nas séries iniciais e que, assim como nós, se importam com o ensino de inglês de qualidade para nossas crianças

**Março de 2017.**

---

<sup>40</sup> GINI, Karen Mariette Piovezan Gini. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## **1. Políticas Públicas**

### **1.1 É necessário o desenvolvimento de uma política pública para o ensino de língua inglesa para crianças no meu município?**

Sim. Com o avanço das iniciativas públicas e privadas em possibilitar aos estudantes a aprendizagem de uma língua estrangeira algumas dúvidas surgem, como, por exemplo, a necessidade de uma política pública que norteie esse ensino. Infelizmente, a nível nacional, tais políticas não existem quando tratamos de ensino fundamental I, elas são desenvolvidas apenas para o ensino fundamental I. Todavia, nos documentos oficiais do governo existem comentários a respeito disso e o ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais é deixado a cargo das instituições de ensino. Desta forma, sugerimos que, previamente a implantação, políticas públicas para este ensino sejam formuladas para que haja garantias para a equipe pedagógica e para os alunos de como o ensino será conduzido. Nas políticas de implantação pode-se contemplar a maneira de ingresso do professor, os gastos com a nova disciplina, a obrigatoriedade de que tal ensino aconteça de fato em todas as escolas e alcance a comunidade designada, os conteúdos principais para cada série, e questões que sejam pertinentes para a realidade local.

### **1.2 Como garantir o êxito da implantação?**

Não se pode garantir o êxito, por este motivo elaboramos essa carta ao gestor para que ela sirva como uma bússola para o responsável pela implantação de língua inglesa nas séries iniciais. Porém, uma das maneiras de minimizar as chances de possíveis falhas e vislumbrar como seria efetivamente, seria pilotando um projeto de ensino em algumas unidades de ensino com séries aleatórias. Com o projeto, o gestor pode verificar quais iniciativas tem sido positivas e quais podem ser melhoradas, bem como qual a necessidade local para que novas ações sejam desenvolvidas. Sugerimos que sejam feitas reuniões constantemente com o corpo docente e a equipe pedagógica das escolas para que possam refletir sobre como o projeto tem sido pilotado e para que se desenvolvam temas colaborativamente.

Se houver êxito com o projeto de ensino, sugerimos que sejam desenvolvidas as políticas de ensino da língua inglesa no ensino fundamental I e que haja a contratação de professores específicos para a atuação no cargo via concurso

público, desta forma, haverá a certeza do ensino para todos e a disciplina fará parte da grade curricular das escolas, assim como as outras disciplinas específicas que já existam.

## **2. Corpo Docente**

### **2.1 Qual a formação do professor de Língua Inglesa para Crianças?**

A formação para o professor de língua inglesa idealmente é a em Letras Inglês, ou, Letras, uma vez que é nesta área do conhecimento que são desenvolvidas as capacidades para a atuação profissional perante o ensino de línguas. Contudo, compreendendo que não são todas as universidades que ofertam o curso de Letras com habilitação única em inglês, ressaltamos a necessidade da formação continuada para os professores que não tem essa formação. Em especial salientamos a parceria com instituições públicas de ensino para fortalecer o vínculo universidade – escola.

### **2.2 Qual a forma de contratação do corpo docente?**

Existem duas possibilidades de contratação do corpo docente. A primeira é, se o município optar por pilotar um projeto de ensino previamente a implantação, sugerimos que seja feita a contratação de professores temporários para a vaga, ou, que haja o remanejamento de professores com formação específica em Letras Inglês que já atuem no quadro de servidores do município. A partir do momento em que a língua inglesa se tornar parte obrigatória do currículo do município, a contratação dos professores pode ser feita via concurso público, visando a contratação de profissionais para atenderem todas as escolas, assim como é feito com os professores regentes das turmas.

### **2.3 É preciso um plano de carreira para o professor de língua inglesa para crianças?**

É importante que, desde o momento da seleção e contratação do corpo docente, existam possibilidades de crescimento profissional. O plano de carreira para o professor de língua inglesa para crianças é uma dessas possibilidades, uma vez que este profissional, além de ensinar a língua, precisa lidar com especificidades de

crianças pequenas que demandam do/a professor/a maior atenção e cuidado em sala de aula. Este profissional, assim como todos os outros profissionais da área, merece um reconhecimento financeiro diferenciado, assim como boas condições de trabalho.

### **3. Implantação**

#### **3.1 O ideal é que a implantação aconteça de qual forma: em todas as séries concomitantemente ou de forma gradativa série a série?**

Compreendendo que a aprendizagem é cíclica e que a cada série os alunos retomam e adicionam conteúdos aos que já aprenderam, sugerimos que a implantação seja feita em todas as séries desde o início, mas que a cada ano os conteúdos sejam (re)adaptados aumentando o grau de complexidade linguística. Acreditamos que, desde que sejam respeitadas as características de cada idade, isso seria benéfico para a aprendizagem dos alunos e promoveria um bom desenvolvimento linguístico e cultural para cada etapa da aprendizagem.

### **4. Questões Pedagógicas**

#### **4.1 Podemos optar por um material didático já existente no mercado editorial ou devemos construí-lo coletivamente?**

Ambas opções são possíveis e plausíveis no ensino de língua inglesa para crianças. Pode-se optar por utilizar o material didático que as editoras disponibilizam para os contextos de ensino de línguas inglesa para crianças, desde que este se aproxime ao máximo da realidade local e que haja reflexão em conjunto com o corpo docente sobre como aquele material pode auxiliar no desenvolvimento das aulas e dos conteúdos a serem aprendidos. O material didático advindo do mercado editorial é produzido para atender diversos contextos, sendo assim, é importante que a equipe pedagógica e o corpo docente decidam como utilizar esse material para que a aprendizagem seja significativa para as crianças considerando também sua realidade local.

Se a opção for pela construção coletiva do material didático, há de se pensar em como alcançar os diversos estilos de aprendizagem; quais conteúdos esse material contemplará; qual linguagem a ser utilizada, dentre outros aspectos. Reforçamos,



portanto, a necessidade da parceria universidade – escola, para que, por meio de reflexões, o material a ser utilizado contemple questões importantes, como, por exemplo, a “brincadeira”, requisito esses tão inerente ao universo infantil.

#### **4.2 Os conteúdos a serem ensinados nas aulas de inglês devem constar em uma matriz curricular especificamente construída para seu contexto?**

Se o município optar por utilizar um material didático que já está disponível no mercado editorial, os conteúdos do material podem auxiliar na composição da matriz curricular. Todavia, é necessário que haja uma ordenação dos conteúdos para que, mesmo se houver uma alteração no material didático escolhido, não seja necessário reformular a matriz curricular. Antes de implantar a língua inglesa, é importante que haja uma matriz curricular construída pelos próprios professores de língua inglesa com vistas a atender as necessidades de seu contexto.

#### **4.3 Qual carga horária pode ser destinada para as aulas de inglês?**

Compreendendo que o ensino de língua inglesa nas séries iniciais deve considerar o fato que quanto maior o tempo de exposição à língua, mais chances os alunos terão para aprendê-la, pontuamos sobre a necessidade de um longo período de insumo da língua. O tempo de exposição à língua nos leva à carga horária a ser destinada para as aulas de inglês. A aprendizagem de uma língua envolve o desenvolvimento de quatro habilidades: compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita. Além disto, é preciso considerar os procedimentos burocráticos próprios à sala de aula, quais sejam: chamada, organização dos alunos em sala e todas as outras ações que antecedem ao ensino propriamente dito os quais também demandam tempo. Assim, sugerimos que a quantidade de aulas semanais destinada à língua inglesa deve ser suficiente para trabalhar com tais habilidades, levando em conta que a cada aula o professor pode optar por se aprofundar em única ou em várias habilidades. Além disto, por se tratar de crianças aprendendo uma outra língua, a ludicidade não pode deixar de estar presente na sala de aula.

#### **4.4 Cabe ao professor escolher como conduzir as aulas de inglês?**

Independentemente se a opção do município foi por adotar um livro didático disponível no mercado ou pela elaboração de um material, a partir da realidade

local, o professor pode escolher como conduzir suas aulas. Por exemplo, o professor pode levar o aluno a refletir sobre o funcionamento das línguas; priorizar a língua inglesa como instrumento de ensino; utilizar, além do livro didático, histórias infantis, canções, jogos, atividades lúdicas, sempre levando em consideração o conhecimento prévio do aluno. Porém, para que o professor tenha essa autonomia é importante que tenha uma boa formação, incluindo a formação continuada, para que o conhecimento seja co-construído colaborativamente com outros colegas que também passam pelas mesmas situações.

#### **4.4 Qual o lugar da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de inglês para crianças?**

A avaliação deve ser entendida não somente como um produto final do processo de ensino e aprendizagem, mas também como um mecanismo que permite ao professor acompanhar o processo de aprendizagem e, também tomar decisões importantes sobre os encaminhamentos do ensino. Desta forma, quando falamos em crianças aprendendo uma língua estrangeira, a avaliação deve ocorrer, por meio de instrumentos avaliativos que permitam avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem. Os instrumentos devem ser escolhidos a partir dos objetivos traçados para serem desenvolvidos durante o processo de ensino e aprendizagem, eles podem ser portfólios, entrevistas, questionários, relatórios, registro de autoavaliação, fotografias, e outros instrumentos que o professor elabora e/ou se apropria para registrar o processo de ensino e aprendizagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer as considerações finais deste trabalho me leva a refletir sobre todo o trajeto que tivemos que trilhar para chegarmos a uma (quase) conclusão. Optamos por utilizar o advérbio “quase” devido ao fato de que nas ciências humanas nada será finito, sem possibilidades de avanço ou modificações. Os resultados os quais chegamos hoje poderão ser completamente diferentes daqui a uma década, e isto demonstra quão rico o campo da pesquisa em ciências humanas é, sobretudo pela alteração dos cenários e evolução das pesquisas.

Compartilho do mesmo sentimento de Rocha (2010), quando a autora conclui seu texto afirmando ter o sentimento de “incompletude”, especialmente por ter analisado três contextos tão específicos. Pulsa em nós o sentimento de anseio pelo novo, o desejo de conhecer outros locais que pode(ria)m nos revelar tantos outros elementos.

O trajeto que percorremos se inicia no primeiro capítulo desta pesquisa quando apresentamos os referenciais que sustentam as pesquisas em língua inglesa para crianças (LIC) no Brasil, perpassa as lentes teórico-metodológicas, o Interacionismo Sociodiscursivo, com as considerações sobre as ações de linguagem, o trabalho do professor, os critérios de análise para os textos, caminha ao capítulo metodológico e retoma os objetivos de pesquisa: 1) *identificar elementos constitutivos da atividade educacional no ensino de LIC no EFI em três municípios paranaenses*; 2) *identificar os protagonistas na implantação de LIC nas falas dos responsáveis*, e chega as análises dos contextos de produção, dos conjuntos de dados e da identificação dos protagonistas na implantação.

Nossas considerações parecem se entrelaçar e os elementos que constituem o ensino de LIC saltam a nossos olhos com o mesmo tamanho de igualdade, todavia, optamos por nortear essa discussão a partir da visão que apresentamos na organização dos capítulos.

O primeiro ponto que nos parece salutar retomar é a discussão sobre a idade ideal para a aprendizagem de LIC e como isso, ainda hoje, se configura como ponto de embate. Apresentamos, conforme Lennenberg (1967), Pires (2001), Santos (2005) e Tonelli (no prelo), que quanto maior o tempo de exposição à língua, melhor, mas nos questionamos qual a vantagem em expor as crianças a um contexto de aprendizagem formal se o professor não está habilitado para tal?

Por professores habilitados estamos considerando os que tem formação específica para atuar com ensino de LIC, seja essa formação inicial (Letras) ou continuada. Frisamos aqui que reconhecemos que muitos profissionais e pesquisadores de/sobre LIC não tem formação inicial em Letras, mas, dedicaram uma grande parte de sua formação para a compreensão do universo infantil e da construção e aprendizagem de outras línguas por crianças. Portanto, somos coniventes com a ideia de que o curso de Letras é o que pode formar os profissionais para atuar com LIC, todavia, valorizamos e reconhecemos o trabalho excepcional que profissionais que não tem formação inicial da área também vêm realizando. Deste modo, ansiamos pela existência do “professor habilitado”, mas as realidades descritas nos contextos investigados se destoam.

Na cidade de Maringá o requisito é a formação em Letras para a atuação e a contratação se dá via concurso público, ou seja, há uma preocupação com a formação inicial deste profissional, além disto, o salário ofertado pela vaga é próximo dos valores de municípios vizinhos. Conforme descrevemos no texto, todas as escolas contam com aulas de LIC, e isto nos leva a aferir que houve procura por parte dos professores, que as vagas foram completadas.

Em Ibiporã, por outro lado, o cenário não é o mesmo. A participante Anna nos conta que após a implantação de LIC houve o concurso para professores, isto é, o que foi priorizado foi o fato de o município contar com aulas de LIC, mas como essas aulas efetivamente ocorreriam ficou para segundo plano. A participante também nos relata que, até o presente tempo desta dissertação, o município contava com apenas uma professora concursada para o ensino de LIC, mas a disciplina é ofertada em todas as escolas. Diante de tal fato podemos observar que os profissionais atuando com o ensino de LIC nesta cidade são os professores pedagogos, os quais não contam com formação específica para o ensino de LIC. A participante Anna atribui o baixo número de concursados ao salário pouco atrativo, mas isto parece-nos contraditório, uma vez que em Maringá todas as vagas foram preenchidas.

No contexto de Londrina o ensino foi motivado por terceiros (multinacionais se instalando na cidade), mas, mesmo com o sucesso de seu projeto piloto ainda não é lei municipal. Isto, de acordo com Amélia, ocasiona na ausência de professores para suprir a demanda de todas as escolas, haja vista que devido a não obrigatoriedade, os professores são convidados a ministrar as aulas e podem migrar

para suas funções iniciais a qualquer momento por não serem concursados para isto.

Toda essa tessitura sobre os contextos me leva a concluir que, o ensino de LIC funcionando enquanto lei municipal demanda certas atitudes dos gestores, como, por exemplo, a contratação, por meio de concurso público, de profissionais da área, todavia, como o ensino de LIC não conta com leis para o norte da implantação e do trabalho do professor, existe a brecha que permite que os gestores indiquem outros profissionais para assumir tal posição.

Concordo com Tonelli (no prelo), ao afirmar que isto além de se tornar um problema no trabalho do professor em sala, principalmente pelo desconhecimento teórico, metodológico e linguístico para o ensino, também assume um descompasso ético, uma vez que esta posição é conferida ao professor de LIC formado em Letras. Não se confere ao farmacêutico o poder de operar um paciente em um centro cirúrgico, muito menos ao advogado investigar novas espécies de peixes nos rios do Sul, mesmo que estes profissionais tenham interesse nestas áreas, deste modo, por qual motivo, então, profissionais não formados em Letras atuam no ensino de LIC?

Os elementos que identificamos nos dois conjuntos de dados também nos conduzem a tal reflexão. A formação do professor de LIC é identificada nos três sistemas da atividade educacional e a falta da formação específica implica nos outros elementos: material didático (como escolher ou elaborar o material sem formação crítica para auxiliar no processo?), carga horária (como discutir a jornada de trabalho e a quantidade de horas de LIC por turma sem formação?), auxílio no Ensino Fundamental II (a formação específica está diretamente ligada a qualidade do ensino, uma vez que, supõe-se, que o profissional específico está habilitado teórico-metodologicamente a ensinar LIC de maneira significativa), reflexão sobre a língua materna (como conduzir à reflexão sem ter o conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem?).

Entre os protagonistas o professor aparece novamente, mas, se os professores são os que estão presentes em todos os sistemas da atividade educacional no ensino de LIC no EFI e ainda são os principais protagonistas da implantação de LIC, por que não são os primeiros a serem pensados antes da implantação? Porque não são tratados em igualdade com a equipe pedagógica para a construção de diretrizes de forma colaborativa, que privilegiem o conhecimento que estes profissionais têm em conjunto?

Os pontos delineados na Carta ao Gestor tentam, de certo modo, tocar nestas questões levantadas por mim após as análises. Reforço o verbo “tentar” por, novamente, compreender que cada contexto é único e não existem receitas prontas para a implantação de LIC, o que nos propomos é causar reflexões e sugerir alguns aspectos que, de acordo com nossos dados, podem (ou não) funcionar no contexto de implantação de LIC.

Para esta pesquisa não conseguimos abordar outros elementos que constituem também a atividade educacional em LIC, como, por exemplo:

- A quantidade de horas de língua inglesa por ano escolar;
- Abordagens teórico-metodológicas para o ensino de LIC;
- O uso de recursos lúdicos no ensino de LIC;
- O uso de histórias infantis no ensino de LIC;
- A formação inicial do professor de LIC – reformulação dos cursos de Letras;
- A formação continuada do professor de LIC – a importância dos cursos de formação continuada;
- O desenvolvimento profissional do professor de LIC;

Deste modo, aponto tais temas como sugestões para pesquisas futuras, especialmente em contextos públicos no EFI.

Mesmo sendo repetitiva, retomo a urgência que existe para o desenvolvimento de políticas educacionais para o ensino de LIC (e LEC, também). Não se pode ignorar as crescentes iniciativas em se implantar LIC no EFI público, desta forma, não se pode negar que, de modo a haver um quadro norteador para os sistemas da atividade educacional, se desenvolvam diretrizes para o ensino de LIC.

Finalizo esta etapa da minha construção enquanto pesquisadora e professora de LIC, com o desejo de aprender e atuar de maneira mais expressiva no contexto público. Os elementos constitutivos da atividade educacional do ensino de LIC no EFI também são, neste momento, elementos que me constituem enquanto pesquisadora e que, de certa forma, constituem este texto e suas reverberações.

## REFERÊNCIAS

- AMARO, R. I. O. 2013. **Avaliação das aprendizagens: O Sistema de Acompanhamento das Crianças no contexto Pré-Escolar**. Dissertação - (Mestrado em Educação Pré-Escolar) Porto Alegre, 2013.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: SILVA, A. **Novas subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social**. PE: ENDIPE, 2006.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23. 1995.
- ANDRADE, M. E. S. F. **Muito além da ribalta: Crenças de Terceiros, Segundos e Primeiros Agentes sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês para crianças**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2011.
- ANTUNES, I. Perspectivas Educacionais E Ensino De Línguas. IN: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: Eduel, 2014.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas**, n. 5, p. 11-26, 2001.
- BONFIM, E. R.; ALVAREZ, M. L. O. A cultura de aprender LE (inglês) de alunos adultos na faixa etária de 40 a 65 anos. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.) **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. São Paulo: Pontes, 2008. p. 301 – 358
- BORBA, F. S. **Dicionário de uso dos verbos do português do Brasil**, São Paulo, Ática, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 5 de junho de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em 5 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 10 de julho de 2016.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1ª ed. São Paulo. 2015. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)> Acesso em 10 de maio de 2016.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado das Letras. 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC. 1997/1999/2003.

\_\_\_\_\_. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC. 2ed. 2012.

\_\_\_\_\_. MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. São Paulo: Mercado de Letras. 2010.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The younger, the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **Revelli**: Revista de Educacao, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, J.V. (Org.). **O professor de Línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

CHAFE, W. **Significado e estrutura lingüística**. Trad. Maria Helena de Moura Neves. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.



CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e Ensino de Leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais, Material Didático e Formação de Professores. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, nº 8, p. 173-191, jun. 2005

\_\_\_\_\_. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira.** Londrina: Eduel. 2007.

COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, 2014.

DILLER, K. **Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching.** Rowley, MA: Newbury House. 1983.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERNANDEZ, C. M. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

\_\_\_\_\_. CRISTOVÃO, V. L. L. **Manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa: uma questão de gênero textual e profissional.** V SIGET. Caxias do Sul, 2009.

FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D.; WONG, W. S. Y. (Orgs) Individual differences in second language acquisition. In: **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior.** New York: Academic Press, Inc., 1979.

FIORI-SOUZA, A. G. **Práxis de Ensino Colaborativo como lócus de Argumentação, Deliberação e Aprendizagem Expansiva.** 2016. 236 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FINE, M.; WEIS, L.; WEESEN, S.; WONG, L. **Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais.** In.: DENZIN et. al. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre, Artmed, 2006.

FURTOSO, V. B. **Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores.** Universidade Estadual de Londrina, 2008.

GAMERO, R. **Pesquisa? Só no paper!** A constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. et. al. The Introduction of English Language Learning at Early Stages of Schooling: the experience of Londrina Global. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 16, nº 2, p. 343-362, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_.; TONELLI, J. R. A. Building an EFL Curriculum for Young Learners: a Brazilian Experience. **International Journal of English Language & Translation Studies**. v. 1, nº 3, p. 92-101. 2013. Disponível em: <<http://eltsjournal.org/>> Acesso em Junho de 2016.

HAYES, D. **Factors influencing success in teaching English in state primary school**. London, UK: British Council, 2014.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola. p. 195-208. 2010.

LAGAR, F. M. G. Concepções de formação docente. In: **Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. Anápolis, GO. 2011. Disponível em:<<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>> Acesso em 03 de maio de 2014.

LANFERDINI, P. A. F. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

LEMES, F. M. M. **Formação crítica docente**: uma experiência com seis professoras da educação infantil e 1ª fase do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York, Wiley, 1967.

LIMA, A. P. **Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas On Line**, Juiz de Fora, v. 2, p. 22-40, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>> Acesso em 05 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, J. P. **Representações sobre o trabalho do professor do professor:** a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. (no prelo).

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, nº 1, p. 307-328. 2009.

MELLO, M. G. B. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo de política pública no município de Rolândia, PR. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In: BÁRBARA, L; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-60.

NASCIMENTO, T. S. M. **O processo avaliativo na educação infantil**. IV Fiped – Fórum Internacional de Pedagogia. REALIZE Editora, Campina Grande, p. 1-11. 2012.

OLIVEIRA, H. F. **À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2010.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. London, 2009.

PÁDUA, L. S. **O portfólio como instrumento de avaliação no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas), Universidade Estadual de Londrina, 2016.

PASCOAL, R. **O que é planejamento?** 2014 Disponível em:  
<<http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/o-que-e-planejamento-774810.shtml>>  
Acesso em Setembro de 2016.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento das capacidades de linguagem**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

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

PONTARA, C. L. **Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo - RS, 2013. 2ª ed. Ebook.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Questionando os questionários: uma autoanálise. In: CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (Orgs) **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: Eduel, 2014.

RESENDE, V. de Melo. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Sua Crise e o Protagonismo Juvenil**. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, nº 2, p. 247-274, jul-dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RODRIGUES, L. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** 2012 Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>> Acesso em Setembro de 2016.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2005

\_\_\_\_\_. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2009.

\_\_\_\_\_. BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimento teórico-metodológicos desejados. **Trab. Lin. Aplic.**, Campinas, 48(2): 333 – 351, Jul/Dez, 2009.

SANTOS, R. R. P. O Letramento Crítico E O Ensino De Inglês: Reflexões Sobre A Prática Do Professor Em Formação Continuada. **The ESpecialist**. vol. 34, n. 1, p. 1-23. 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org) **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ed. Unijui, 2006.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In.: DENZIN et. al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, Artmed, 2006. 2 ed.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: EDUC. 2004.

SELINKER, L. Interlanguage. **Iral**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2005.

STUTZ, L. **Seqüências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

TANACA, J. J. C.; MATEUS, E. F. **Formação de professores/as de língua inglesa para crianças: analisando espaços expandidos para aprendizagem em comunidade de prática**. Fólio, v. 6, n. 2. Vitória da Conquista, jul/dez/, 2014.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 48, v. 2, jul/dez, 2009

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2005.

\_\_\_\_\_. **A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

\_\_\_\_\_. PROFESSORES DE LÍNGUA ADICIONAL PARA CRIANÇAS: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (ORG). **Profissionalização Docente: História, Políticas e Ética**. Londrina: Eduel, 2017.

\_\_\_\_\_. Contextos (in)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em letras/ingles: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 19, n. 2, 2016.

\_\_\_\_\_.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_.; CHAGURI, J.P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In. \_\_\_\_\_. **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Eduem. p. 204- 229. 2014.

\_\_\_\_\_.; CHAGURI, J.P. Existe uma Política de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças? In. \_\_\_\_\_. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, p. 37-60. 2013.

TUTIDA, A. F. **Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master**. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ensinando língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

VICENTIN, K. A. **Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público: de representação de professores a políticas linguísticas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

VILLANI, F. L. A implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do Ensino Fundamental I nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. **RECORTE**, v. 10, nº 1, p. 1–20, jan-jun. 2013.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: ESTUDOS DA LINGUAGEM**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

ZEICHNER, J. Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, DC, v. 6, no. 1, p. 89-99, 2010.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

## Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**(PPGEL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM)**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr(a) para participar da pesquisa “Elementos constitutivos nas implementações de língua inglesa em escolas municipais: uma análise em quatro cidades paranaenses” (*título provisório*), sob responsabilidade da pesquisadora Karen Mariette Piovezan Gini, estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no nível de mestrado, na Universidade Estadual de Londrina.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, a qual será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, com o objetivo de compreendermos questões relacionadas à implementação e desenvolvimento das aulas de língua inglesa em sua cidade nas escolas municipais, mais especificamente, visamos compreender os cenários das implementações da língua inglesa no primeiro ciclo do ensino fundamental nas escolas municipais de nosso estado.

Esperamos com o presente estudo: a) auxiliar professores, pesquisadores, profissionais da educação e interessados a visualizarem os critérios que o ensino de línguas estrangeiras a uma criança exige; b) elaborar de parâmetros que auxiliem profissionais da educação na preparação de currículos/guias/entre outros que norteiem o ensino de língua inglesa no ensino fundamental municipal.

Informamos também que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

A sua participação neste estudo e o posterior uso de suas atividades em meu trabalho se dão mediante estas garantias: (I) a identidade dos participantes será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados; (II) a liberdade dos participantes em se recusarem a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao desenvolvimento de suas atividades.

Para qualquer outra informação o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Rua Ivai, 1107, Bloco 4 ap. 701. Tel.: (44) 9975-0799. Maringá PR.

Caso consinta com sua participação nesse estudo, peço assinar este documento. Atenciosamente,

Karen Mariette Piovezan Gini  
Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
**Orientadora da Pesquisa**  
Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas  
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380  
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR  
Telefone: (43) 3371-4468



### Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do participante

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

## APÊNDICE B

## Roteiro de Perguntas para a Entrevista Semi-estruturada

1. Qual seu nome completo?
2. Qual é a sua formação?
3. Qual o período da sua gestão?
4. Desde quando a língua inglesa foi implementada no município como componente curricular obrigatório?
5. De quem foi a iniciativa para a implementação da língua inglesa como componente curricular obrigatório e o que motivou essa ação?
6. Como foi o processo de implementação da língua inglesa na rede municipal? Por exemplo, a língua inglesa foi implementada no ensino regular ou no ensino integral? De primeiro a quinto ano de uma vez ou cada série gradualmente?
7. Considerando seu papel de Secretária de Educação/Assessor Pedagógico de Língua Inglesa, como você vê a importância da oferta da língua inglesa já nas séries iniciais?
8. Como ocorreu a seleção e a contratação dos professores que trabalhariam com língua inglesa nas séries iniciais? Havia algum pré-requisito para a vaga?
9. Todos os professores são formados em Letras? Se não, há alguma diferença, em sua perspectiva, entre as turmas nas quais o professor tem a formação em Letras e nas turmas nas quais o professor tem outra formação?
10. Quantas turmas cada professor de língua inglesa atende?
11. Qual a carga horária da língua inglesa?
12. Você poderia me descrever qual foi a receptividade dos professores em relação à língua inglesa?
13. Como ocorre o processo de seleção do livro didático? Os professores podem analisar e optar pelo livro didático?
14. Vocês tem recursos digitais nas escolas? Se sim, como os professores de língua inglesa podem fazer uso destes recursos? Se não, por quê?
15. O livro didático utilizado propicia o uso de tecnologias? Ele traz sugestões de atividades para serem realizadas em sala, bem como atividades complementares as que são desenvolvidas em sala?
16. Sobre o planejamento dos conteúdos, vocês tem uma matriz curricular para língua inglesa ou cada professor tem a autonomia para selecionar seus conteúdos?
17. Foram ofertados espaços para a formação continuada dos professores de língua inglesa pelo município? Quais foram?

## **ANEXOS**

## ANEXO A

## Transcrição da Entrevista com a Participante Anna

1. KAREN: Então S Obrigada por estar recebendo a gente...é...e ter aceitado conduzir, você também AS obrigada por participar. Por favor, fiquem a vontade para responder as perguntas, se tiver alguma que vocês não saibam ou não queiram responder também não problema, a gente passa pra próxima. Eu vou tomar acho que dez minutos do tempo de vocês porque é bem curto aqui. Então...deixa eu pegar aqui um lápis...M, como é seu nome completo?
2. ANNA: M. M. R. [...]
3. KAREN: C.? Você pode soletrar por favor? @@@
4. ANNA: C-I, C.
5.KAREN: J., e o seu?
6.MARIA: J. M. de O. S.
7.KAREN: Ok. S, qual a sua formação?
8. ANNA: Sou pedagoga.
9. KAREN: Pedagoga...ok, e você AS?
10. MARIA: Também.
11. KAREN: Também, ok. E qual é o período da sua gestão S?
12. ANNA: Eu iniciei em Janeiro de 2013 e pretendo chegar até dezembro de 2016 @@@
13. KAREN: Até dezembro de 2016, ok... E você AS? Está aqui...
14. MARIA: Na secretaria desde junho de 2014.
15. KAREN: Pessoal, então vamos lá. Desde quando a língua inglesa foi implementada como um componente curricular obrigatório na cidade?
16. ANNA: Eu acredito que a partir do momento em que a escola integral começou a ser um diferencial a língua estrangeira também veio compondo essa parte específica. Então, 2010 um menor número de escolas, 2011 as escolas integrais, assim elas permaneceram por 2012 e 2013 e agora no ano de 2014 ela, a língua inglesa, também chegou nas escolas parciais.
17.KAREN: Então nas integrais funciona desde 2010?
18.ANNA: Isso.
19.KAREN: Então neste ano...
20. ANNA: Começou também nas parciais. Então hoje nós temos a língua

inglesa em todas as escolas de ensino fundamental.
21.KAREN: Nas escolas rurais também?
22.ANNA: Sim...
23.KAREN: E de quem foi a iniciativa para a implementação da língua inglesa?
24.ANNA: Era uma vontade da administração municipal, né? Então o prefeito sempre entendeu a necessidade da implantação de uma língua estrangeira, ele optou pela língua inglesa e ele vem construindo um plano de trabalho financeiro organizacional e recebeu, com certeza, da secretaria, todo o respaldo para fundamentar essa busca.
25.KAREN: Então foi nessa última gestão?
26.ANNA: Isso, foi nesta última gestão.
27.KAREN: Ok, e como foi esse processo? Vocês já falaram um pouquinho, mas o processo de implementação da língua inglesa como funcionou? Foi implementado já de primeiro a quinto ano de uma vez ou foi gradativo? Como foi o processo?
28.MARIA: Para todos os anos na escola em que funcionava...pra todos os anos mesmo, porém, não tinha material. O material didático pedagógico veio depois...o professor é que preparava e elaborava as atividades, né? Por ele mesmo...não tinha uma apostila...
29.ANNA: E foi bem difícil porque nós não contamos com profissionais formados na língua inglesa porque não há...apesar de haver uma grande demanda, não há muita procura por parte dos profissionais, não há interesse, não sei...em atuar na língua inglesa no ensino fundamental.
30.KAREN: Entendi..então S, considerando o seu papel hoje, enquanto secretária, como você vê a importância da língua inglesa nas séries iniciais?
31.ANNA: É importante...com o fenômeno da globalização, com a língua inglesa fazendo parte de músicas, de eventos culturais, de jogos, de <i>games</i> e de tantas outras circunstâncias que a globalização permite...então a criança está tendo o contato com uma outra língua socializa melhor, ela passa a entender melhor até a própria língua mãe a partir de uma língua estrangeira... ela reflete melhor sobre sua própria língua. Então eu considero que é importante porque também é...o currículo futuro desta criança, depois jovem e adulto, necessita...pra você fazer um trabalho de pós-graduação, mestrado,

você lê textos e são conteúdos que você vai ter que além de conhecer o vocabulário tradicional da língua inglesa, você tem que conhecer termos específicos da sua área de formação...então quanto mais base tiver a criança desde pequena desenvolvendo essa habilidade e sabendo buscar, conhecendo e reconhecendo isto na sociedade, em embalagens de produtos, ou ao ouvir uma música, uma trilha sonora de um filme, ela sente-se mais inserida nesse processo. É importante...muito importante!

32.KAREN: Concorda, AS? @@@

33.MARIA: Sim! Muito! E as crianças ficam muito motivadas pela língua inglesa...quando o *teacher* entra na sala, né, é uma motivação pra eles, o professor que está ensinando inglês...

34.KAREN: É uma coisa diferente...ok, e agora, vocês já mencionaram um pouquinho também, é que eu to seguindo a minha ordem aqui...como ocorreu a seleção e a contratação dos professores que estão hoje com a língua inglesa? Havia um pré-requisito? Como foi que esses professores que estão hoje com a língua inglesa chegaram até aqui?

35.ANNA: A tendência da secretaria e da administração municipal desde o início, embora eu não estivesse aqui desde o início da implantação da língua inglesa, mas a gente sempre trabalhou com magistério e sempre vai sabendo de que havia um interesse em implantar as específicas entre elas arte, língua inglesa, educação física e até mesmo filosofia, contando com profissionais formados especificamente na área. Então, essa demanda foi alcançada em educação física, mas ela não foi atingida em artes nem língua inglesa, menos ainda filosofia, porque os professores que recebem formação nesta área enveredam mais para o nível do fundamental II e ensino médio com concursos estaduais e até mesmo universitários, porque como ela faz parte da grade normal do fundamental I, a língua inglesa, artes, eles não recebem salário diferenciados, eles são tratados como professores regentes comuns, então o plano de trabalho não prevê uma diferenciação no valor hora aula da língua inglesa, da arte ou da educação física, talvez isso desmotive os profissionais formados em letras com especialização em língua inglesa em procurar aulas no fundamental I...

36.KAREN: Entendi...

37.ANNA: Porque nós não temos no nosso quadro uma ideia de que o professor específico tenha uma remuneração diferente, eles entram como regentes também, então é o mesmo valor hora aula...

38.KAREN: E hoje...como está o quadro de professores de língua inglesa?

39.ANNA: Então, nós temos uma dificuldade muito grande...nós tínhamos um concurso vigente que ocorreu em 2011 no qual todos os profissionais aprovados, no caso quatro pessoas, foram convocadas daí nós não completando, porque precisávamos de mais profissionais, foi aberto um edital de CLT no ano passado...a demanda era grande, mas a oferta...procura de profissionais formados foi muito baixa e nós conseguimos só mais um professor, tinham sido classificados dois mas um deles desistiu, então nós agora abrimos um concurso para a educação infantil e colocamos a língua inglesa também como uma das outras áreas de conhecimento para o concurso, e a inscrição foi de um número muito reduzido e os aprovados foram acho que três pessoas só...

40.KAREN: Então esses assumem agora?

41.ANNA: Isso, eles assumem agora. Então com esses profissionais que se contarmos teremos oito profissionais específicos, não chega a isso, acho que vamos chegar a seis profissionais específicos da língua inglesa

42.MARIA: Concursados

43.ANNA: Concursados...não cumpre com a carga horária disponível com o que tem, então nós tivemos que apelar para o que a princípio permite a lei de diretrizes e bases e convidamos o professor pedagogo, né, foi a nossa última...desculpa o barulho...foi a nossa última cartada, porque uma vez implantada a língua inglesa nós não queríamos recuar, e em 2012 para 2013 foi feito todo o trabalho de escolhas de livros, todo o processo de licitação, então diante da compra de materiais e as crianças familiarizadas com aquilo, a organização da escola estava contando com a língua inglesa, então para nós recuarmos ficaria muito difícil, então nós optamos por fazer o convite para o professor pedagogo que pudesse estar trabalhando nestes buracos que não foram preenchidos com um profissional específico, embora tenhamos nos esforçado muito para preencher com os respectivos profissionais. Essa dificuldade nós sentimos tanto na língua inglesa quanto na disciplina de artes,

educação física foi o que menos nos deu trabalho e nós temos muitos professores formados e eles não tem dificuldades de trabalhar com o fundamental I não, eles se inscrevem, vem e trabalham, mas artes e língua inglesa a gente percebe que eles se encaminham mais para o fundamental II...

44.KAREN: E na perspectiva de vocês, há uma diferença nas turmas nas quais o professor de língua inglesa é o professor formados em letras e nas turmas que o professor é o pedagogo? Vocês sentem uma diferença ou é algo que não dá para perceber?

45.ANNA: É uma diferença visível, mas como nós temos um quadro reduzido de profissionais específicos a gente procura envolver todos nesta formação continuada e oferecer uma estrutura mínima para que haja um trabalho mais ou menos nivelado, porque se não fica muito difícil aprofundar com o profissional específico e o pedagogo não ter essa condição. Então não que a gente está diminuindo o nível, mas a gente não está avançando talvez como nós pudéssemos avançar se fossemos, é...todos formados em língua estrangeira. Com certeza há diferença...

46.MARIA: Mas há um esforço na parte dos pedagogos, né?

47.ANNA: Muito, muito grande...

48.MARIA: Pra aprender...

49.ANNA: Isso mesmo, o pedagogo que assume está sempre em contato com o professor formado e busca sanar as dificuldades, porque o professor formado ele tem mais facilidade com a linguagem...

50.MARIA: Pronúncia...

51.ANNA: Com a pronúncia, e a linguagem escrita também além da pronúncia, então ele tem mais facilidade para preparar atividades, e o pedagogo como não tem essa facilidade toda se vê um pouco mais com dificuldades, né, mas a gente...eu acho que por enquanto nós vamos ter que caminhar assim, K, até que o professor da língua estrangeira também volte-se para o ensino fundamental...nós não temos interesse em recuar, nem a secretaria, nem o prefeito municipal tem vontade de recuar e extinguir a língua inglesa não, pelo contrário, a gente tá fazendo de tudo para se manter com ela...então a gente ouve algumas críticas, existem algumas supostas, como se fossem denúncias que tem pedagogo trabalhando com língua inglesa...uma vez até chegou ao



Ministério Público um questionamento nesse sentido, se não deveria ser somente o formado em língua inglesa, mas nós fizemos todo um levantamento e explicamos tudo ao Ministério Público e não houve mais questionamentos, eles entenderam a nossa dificuldade, porque nós abrimos vários editais, um concurso, agora recentemente um concurso que aconteceu em setembro também tinha várias vagas para língua inglesa e elas não foram completadas...

52.MARIA: É um diferencial do município, né, a língua e acho que eles tem que entender que há a procura do município em colocar todos os profissionais habilitados, porém, eles não procuram, né...

53.KAREN: Entendi...

54.ANNA: Há um esforço muito grande da gente para contarmos com estes profissionais habilitados, mas eles é que ainda não estão vindo para nós...@@@

55.KAREN: @@@ mas virão... quantas turmas cada professor atende? Ou cada professor tem a sua carga horária?

56.ANNA: Hoje nós estávamos até discutindo, a princípio nós temos uma aula tanto na integral quanto na parcial, e nós estamos pensando na escola de tempo integral, que o aluno fica mais tempo, nós estamos pensando em acrescentar mais uma aula da língua inglesa, a gente ainda está estudando essa possibilidade porque nós temos que garantir o maior profissionalismo possível, então nós temos que avaliar em manter uma aula só com o que nós temos ou colocarmos duas aulas e não termos profissionais para todo mundo. Então nós temos que tomar muito cuidado com isso...é porque algum pedagogo assume isso e ele busca, e ele dá conta...você sabe que nós temos até dois exemplos de que o pedagogo dá mais conta que um formado na área, mas as vezes pode haver esse questionamento, né? Então se a gente sentir que não vale a pena acrescentar mais uma aula na integral, porque assim fica...nós já temos duas aulas de artes, duas de educação física e aí nós ficaríamos com duas de língua inglesa, as específicas ficariam contempladas com duas aulas cada uma.

57.KAREN: Entendi...então você já respondeu minha próxima pergunta @@@ era de qual a carga horária...vocês poderiam me descrever, acho que isso chega até vocês, como foi a receptividade dos professores tanto os professores

regentes e os professores de outras áreas específicas quando a língua inglesa entrou? Porque é uma coisa nova, diferente, como foi a receptividade da turma?
58.ANNA <b>apontando para MARIA:</b> Pode responder...@@@
59.MARIA: Foi com um pouco de susto...
60.ANNA: Um pouco de ansiedade, insegurança...
61.MARIA: É, causa um pouco de insegurança porque como começou com pedagogos, a maioria eram pedagogos, e alguns celetistas na época, específicos...então a maioria pedagogo, então houve assim uma insegurança por causa da pronúncia e o que trabalhar, achavam que era uma coisa mais elaborada e tal...depois quando foi posto realmente a intenção viu que era algo mais simples, essa apresentação pro momento, e a formação que a gente teve que começou a ter lá no início quando fomos contemplados com o material pedagógico houve...
62.ANNA: A própria editora...
63.MARIA: A própria editora fornece...
64.ANNA: Isso faz parte do contrato de que ela vai prover profissionais para fazer essas formações
65.MARIA: Daí foi amenizando esse susto, né? Essa ansiedade...
66.KAREN: A ansiedade...
67.ANNA: O material é bem didático, bem prático...
68.MARIA: Isso, e de fácil manuseio tanto para o professor quanto para os alunos...
69.ANNA: Todo mundo entende <i>the book is on the table</i> .
70.KAREN: @@@ Ok, e aí vocês já tocaram na próxima também...olha gente vocês estão lendo minhas perguntas aqui @@@ Como ocorre o processo de seleção do livro didático? O livro que eles estão usando hoje é o mesmo, é o primeiro livro que foi usado ou já trocou de coleção?
71.ANNA: Já houve uma troca, 2010, 2011, e 2012...
72.MARIA: 2010 e 2011 não tinha material...
73.ANNA: Era...
74.MARIA: Aí 2012 nós trabalhamos com um material, 2013 e 2014 já com outro.

75.ANNA: Então 2011 e 2012...
76.MARIA: Não, 2012...
77.ANNA: 2011 foi feita a licitação...
78.MARIA: Isso.
79.ANNA: A escolha, então a assessoria naquela época fez cuidadosamente um levantamento e um estudo dos materiais oferecidos, né, e providenciou essa licitação, porque no bem público nós temos esse...apesar de dizer que é uma segurança, mas também é um entrave porque a editora vem e apresenta o material e aquela que oferta o menor preço é levado em consideração esse quesito...
80.KAREN: Sim...
81.ANNA: Então isso foi feito em 2011 para ser usado em 2012, de 2011 para 2012 se não me engano...
82.MARIA: Isso.
83.ANNA: Mas no ano passado, já com a primeira leva de experiência, a secretaria e a assessoria na época tomou mais cuidado e acrescentou algumas ideias sobre o que pretendia, sobre que tipo de material...então ai foi feita uma nova licitação, ai foi uma outra empresa...
84.MARIA: Outra editora...
85.ANNA: É, uma outra editora que ganhou e ela tem ficado também em 2014.
86.KAREN: Entendi...então foi a assessoria que analisou os livros...os professores que estavam atuando...
87.ANNA: Sim...
88.KAREN: Puderam opinar também?
89.ANNA: Isso, exatamente, assim como os outros livros didáticos...
90.KAREN: Também...ok...e vocês tem recursos digitais nas escolas?
91.ANNA: Sim, temos a lousa digital...
92.KAREN: A lousa...em todas as escolas?
93.ANNA: Em todas as escolas nós temos a lousa, algumas turmas ainda não são privilegiadas, mas nós já temos 75 salas com lousa...
94.KAREN: E o material do inglês traz alguma coisa para ser usada na lousa?
95.MARIA: O áudio...
96.KAREN: Bacana...traz o livro lá digital?

97.MARIA: É, alguns jogos e músicas...
98.KAREN: Entendi...bom, vocês já mencionaram um pouco, então as atividades complementares que o livro traz são jogos e algumas músicas...
99.MARIA: Sim...
100.KAREN: E o planejamento dos conteúdos que os professores tem que dar, vocês já desenvolveram uma matriz curricular para a língua inglesa, está em desenvolvimento ou não ou cada professor tem a sua liberdade? Como funciona?
101.MARIA: Os livros são em módulos, né...
102.KAREN: Em unidades?
103.MARIA: Isso, ai tem pro primeiro ano, o <i>kids</i> , então cada ano tem seu respectivo livro, e aí o planejamento é feito em cima daqueles conteúdos...
104.KAREN: Ai cada professor faz o seu em cima daquele conteúdo?
105.MARIA: O planejamento já vai pronto...
106.KAREN: Vocês mandam?
107.ANNA: Isso, umas questões são padronizadas, para garantir isonomia e qualidade nivelada a todos, né? Agora o que muda é a metodologia do professor, a criatividade do professor, a iniciativa de buscar situações diferentes, produzir materiais...então isso é de livre vontade do professor...
108.KAREN: Sim, entendi...lá em Maringá também é assim...e foram ofertados, vocês já falaram de um, outros espaços de formação continuada para os professores que estão atuando com a língua inglesa? Vocês poderiam me dizer o que já foi feito de formação com eles?
109.ANNA: Além das reuniões pedagógicas que a assessoria conversa e ali o desenvolvimento do planejamento, também tem essa assessoria vinda de acordo com a editora...
110.MARIA: Possibilitada pela editora...
111.ANNA: Isso, como previsto com a editora que recebeu, vamos dizer assim, o voto, né, foi escolhida para ser a fornecedora do material.
112.KAREN: Então, fora as reuniões pedagógicas que eles tem aqui e as reuniões com a editora então essa é a primeira vez que eles estão tendo com um pessoal de fora? A formação com o pessoal de fora...
113.MARIA: É.

114.ANNA: Isso, com a sua vinda sim.
--------------------------------------

115.KAREN: Então é isso meninas, acabamos.
--

116.ANNA: Respondemos todas suas perguntas?
---

117.KAREN: Sim, responderam todas. Muito obrigada, viu?
---

## ANEXO B

## Transcrição da Entrevista com o Participante Alceu

1.KAREN: Então vamos lá, qual seu nome completo?
2.ALCEU: A. R.
3.KAREN: E qual a sua formação?
4.ALCEU: Letras Inglês e Pedagogia
5.KAREN: Tá..e aqui não tá escrito mas seria legal você falar...qual a sua função aqui?
6.ALCEU: Coordenador e formador da língua
7.KAREN: Tá..qual o período da sua gestão? Desde quando você está aqui?
8.ALCEU: Desde 2014
9.KAREN: 2014...e você sabe até quando ou não?
10.ALCEU: Até...bom...essa gestão vai até o fim desse ano, né?
11.KAREN: Até o fim de 2016
12.ALCEU: Até o fim de 2016...ai se vai dar continuidade pra 2017 é com a próxima gestão
13.KAREN: Beleza. Desde quando a língua inglesa foi implementada aqui no município como componente curricular obrigatório?
14.ALCEU: Ela começou a ser estudada em 2013 e foi implantada em 2014
15.KAREN: OK...e de quem foi a iniciativa pra que houvesse inglês no município?
16.ALCEU: O prefeito e a Secretária...os dois juntos né...
17.KAREN: Os dois juntos...e você sabe me dizer o que motivou essa ação? Por que eles decidiram colocar inglês? Porque até então não tinha, né?
18.ALCEU: Não, não tinha...a necessidade de apresentar pras crianças, os alunos né, a importância da língua...lembrando que a língua já faz parte do convívio da criança...pra que não seja de todo desconhecido pro aluno.
19.KAREN: Tá..ai eles decidiram colocar..
20.ALCEU: Isso
21.KAREN: Beleza. E como foi o processo? Eu até coloquei aqui, por exemplo, a língua foi implementada no ensino regular ou só nas integrais, de primeiro a quinto de uma vez ou foi gradual?
22.ALCEU: Bom...como o estudo foi feito em 2013 a ideia era de que fosse implementada primeiramente no ensino regular e que já começasse em 2014 do primeiro ao quinto ano.
23.KAREN: Sim..
24.ALCEU: Não pulando ninguém e sem..é..que seja implementado aos poucos e sim de uma vez
25.KAREN: Tá..e ai entrou em todas as escolas, né?
26.ALCEU: Todas as escolas..nenhuma escola ficou sem.
27.KAREN: Tá...as integrais e todas?
28.ALCEU: É..
29.KAREN: OK...é..
30.ALCEU: Mas não ocorre no integral, tá? Apenas no regular...a escola que é integral tem o inglês pela manhã e a tarde as demais..
31.KAREN: Oficinas
32.ALCEU: Oficinas né...que faz parte do município...arte e educação física..
33.KAREN: Beleza. É...considerando o seu papel de secretário ou assessor

pedagógico, né, de língua inglesa, como você a importância da oferta da língua inglesa já agora nas séries iniciais?
34.ALCEU: É aquilo que eu te disse no começo, como o inglês já faz parte do cotidiano da criança, né, no dia a dia, nas mídias, é...banners, camisetas, roupas, enfim...pra que o inglês não seja totalmente desconhecido...além do que a criança vai entrar no fundamental 2 já tendo um maior conhecimento quando ele sai do fundamental 1.
35.KAREN: Uhum...
36.ALCEU: A importância seria essa.
37.KAREN: Tá...e você sabe me dizer como ocorreu a seleção e a contratação dos professores que trabalhariam com inglês? Teve algum pré-requisito? Foi concurso...como foi?
38.ALCEU: Concurso...né...você foi uma das concursadas...então foi concurso e o requisito era que o professor tive Letras Inglês.
39.KAREN: Letras Inglês...então assim, pedagogos não poderiam atuar?
40.ALCEU: Não
41.KAREN: Tá..
42.ALCEU: Só professores formados em Letras
43.KAREN: OK...ai já vamos pra próxima, todos os professores são formados em Letras? E se não, tem alguma diferença nas turmas em que o professor tem formação em Letras...
44.ALCEU: ( <i>interrompe a fala de KAREN</i> ) Não não...todos tem a formação em Letras...nenhum não tem formação
45.KAREN: Beleza. E quantas turmas cada professor atende?
46.ALCEU: Sete turmas.
47.KAREN: Sete turmas...isso é fixo pra todos os professores?
48.ALCEU: Pra todos os professores...aham...7 turmas
49.KAREN: E qual é a carga horária da língua inglesa?
50.ALCEU: Dá oitenta horas, né?
51.KAREN: Não...é...pra...na escola..qual a carga horária, por exemplo..
52.ALCEU: Uma hora
53.KAREN: O segundo ano, quanto que ele tem de inglês?
54.ALCEU: Você fala por aula?
55.KAREN: Por semana...
56.ALCEU: Por semana?
57.KAREN: Por semana...
58.ALCEU: Uma hora e vinte...seriam duas aulas né
59.KAREN: Tá...duas aulas então ao todo dá uma hora e vinte
60.ALCEU: Isso
61.KAREN: E você poderia me descrever qual foi a receptividade dos professores em relação à língua inglesa? Aqui não são os professores de inglês, mas por exemplo, os professores das escolas
62.ALCEU: Das escolas
63.KAREN: Isso...como foi a receptividade? Foi legal, eles aceitaram bem...ou no começo teve aquele embate de “não...vai ter uma disciplina nova e a gente não sabe como lidar”...como foi?
64.ALCEU: Não, no primeiro momento todos aceitaram de bom acordo, não teve nenhum professor que questionou...nada...não houve problemas
65.KAREN: Foi tranquilo

66.ALCEU: Foi tranquilo
67.KAREN: Beleza. Outra coisa A, como ocorre o processo da seleção dos livros didáticos? Os professores podem analisar, optar pelo livro? Deixa eu só modificar aqui um pouquinho...qual é o livro que vocês usam e como aconteceu o processo?
68.ALCEU: Just for Kids...o livro que a gente usa é o Just For Kids da rede Positivo, né? O livro foi uma escolha feita pela Secretaria...né...com o aval dos professores também, então não tivemos problemas em relação a essa escolha não tá..
69.KAREN: Tá.
70.ALCEU: E dai estamos utilizando ele desde quando...desde que foi implantado o inglês tá...então os professores adoraram também e nós temos formações com as autoras, as autoras vem...não tem problema
71.KAREN: Beleza. E vocês tem recursos digitais nas escolas? Se sim, como os professores de língua inglesa podem fazer uso desses recursos?
72.ALCEU: Temos sim...o próprio livro tem o portal do Just For Kids e os professores utilizam nas escolas, né...havendo a necessidade e a troca de horários em relação as outras por causa do integral né, então as vezes podem estar batendo com uma oficina ou outra mas acaba sendo utilizado sim.
73.KAREN: Tá...mas por exemplo, o livro tem esse recurso digital, mas é pra ser utilizado em sala ou no laboratório de informática?
74.ALCEU: No laboratório de informática tá...não é pra ser utilizado...a mídia é toda no laboratório
75.KAREN: No laboratório...tá...não é nada na sala, com quadros digitais nem nada, né?
76.ALCEU: Não não
77.KAREN: É...se o livro propicia o uso de tecnologias..então você já trouxe...o livro traz sugestões de atividades para serem realizadas em sala e atividades complementares às que já são desenvolvidas? Então assim, além das atividades do livro, ele traz sugestão de outras?
78.ALCEU: Tem...todo o manual...o manual do professor no começo do livro ele além daquelas atividades que o livro já traz ele apresenta atividades extras pra que o professor possa trabalhar em sala de aula normalmente.
79.KAREN: Tá..beleza. Agora sobre o planejamento dos conteúdos...vocês tem uma matriz curricular pra língua inglesa ou cada professor tem autonomia pra selecionar os conteúdos? Então no primeiro bimestre...como é definido o que dar?
80.ALCEU: Não... A matriz curricular tá em processo de construção...até mesmo porque vai ser reformulada toda a matriz curricular do município...então nós estamos mudando tudo aos poucos...tem que ser gradativo, não pode ser de uma vez se não fica uma coisa...assim...sem...sem muito viés de estudos e tudo mais...né...e qual foi a outra pergunta que você perguntou?
81.KAREN: Se...
82.ALCEU: O planejamento né
83.KAREN: É...o planejamento...então cada professor tem a autonomia para selecionar os conteúdos ou essa matriz já existe?
84.ALCEU: Então, como eu disse a matriz tá em processo...nós utilizamos os conteúdos do livro, né..então o livro vem em oito capítulos e nós usas duas unidades por bimestre.



85.KAREN: Tá..
86.ALCEU: O planejamento é feito...elaborado aqui por mim...passado pela direção e pela gerência, né, e os professores aplicam na escola..
87.KAREN: Na escola..
88.ALCEU: Lembrando que todo o planejamento é feito em formação com os professores...então antes...antes desse planejamento chegar na escola ou após chegar na escola, mas antes de ser aplicado eu chamo, a gente faz uma formação, estuda as atividades, vê o que pode ser aplicado ou não...
89.KAREN: Beleza. Última pergunta...foram ofertados espaços para a formação continuada dos professores de língua inglesa pelo município? Quais foram? Então você já mencionou né...a formação com as autoras, que mais que já aconteceu?
90.ALCEU: Com as autoras...as formações comigo, né, nós temos as formações lúdicas, práticas, nós temos a parceria com o SESC também, que nós utilizamos bastante o SESC, o SESC tem o coordenador de língua lá também que é o...como que é o nome dele...o F...então, né, o trabalho...além das autoras a Positivo também disponibiliza para nós professores capacitados que possam vir...mas a maioria das formações são feitas comigo.
91.KAREN: Beleza. É isso. Ah, A. se você puder, só pra constar aqui na gravação, falar porque a Secretária não tá aqui hoje...
92.ALCEU: Ah tá..agenda da Secretária..a Secretária tem uma agenda bem cheia..é complicado achar um horário pra ela.
93.KAREN: É isso. Obrigada.
94.ALCEU: Magina.

## ANEXO C

## Transcrição da Entrevista com a Participante Amélia

1.	KAREN: Então vamos lá R.
2.	AMÉLIA: Vamos lá.
3.	KAREN: Obrigada por estar participando @@@
4.	AMÉLIA: Que isso @@@
5.	KAREN: Qual seu nome completo?
6.	AMÉLIA: Bem...meu nome completo é R. C. V. P.
7.	KAREN: Tá...e qual é sua formação?
8.	AMÉLIA: Eu sou formada em Letras...é...na época é...com duas formações...é...Anglo...Letras Anglo-Portuguesas, acho que era assim...então a minha formação é língua inglesa e língua portuguesa...também tenho Magistério...e...sou especialista em língua inglesa...sou especialista em supervisão e gestão escolar...e...em alfabetização.
9.	KAREN: Nossa...que legal @@@ muito legal @@@ qual é o período da sua gestão? Você tá aqui desde quando?
10.	AMÉLIA: Olha...no município desde 2000...né...então eu vou fazer agora em Maio 16 anos...de rede...na Secretaria de Educação desde 2007.
11.	KAREN: Ah é...não tá escrito aqui mas...é...qual a sua função aqui?
12.	AMÉLIA: Então @@@ a minha função primeiramente...é...eu fui chamada para trabalhar na Secretaria de Educação...passei por uma entrevista, né, com a gestão da época para a...para a implantação do projeto de inglês...dai eu fui chamada para isso mesmo...mas aí aqui dentro as coisas foram acontecendo e como eu tinha essa formação em alfabetização...então hoje...assim...de um tempo pra cá, de uns anos pra cá, mais precisamente de 2009 para cá eu atuo na língua portuguesa e na língua inglesa...nos dois.
13.	KAREN: Entendi...então você é, tipo assim, coordenadora de língua inglesa?
14.	AMÉLIA: Sim...sim...é...
15.	KAREN: Como se usa o termo aqui? @@@
16.	AMÉLIA: Na verdade nós chamamos de coordenação do projeto LG, nós somos coordenadoras do projeto...então a gente não mexe só com o pedagógico, a gente mexe com a folha ponto no sentido de carga horária do professor...a gente fecha a carga horária dele naquela escola e se ele não complementou a carga horária a gente envia ele pra outra escola...ele tem algum problema de relacionamento com aquela escola a gente vai lá e a gente conversa...então toda essa parte de estrutura e funcionamento do projeto, não é só as questões de formação...tem essa outra parte
17.	KAREN: Tá
18.	AMÉLIA: Quantas aulas você tem? Ah...eu preciso mudar de escola...então a gente vai lá e analisa porque precisa mudar de escola...mudar o professor de escola..
19.	KAREN: Tá...e não é só você?
20.	AMÉLIA: Não!! Eu tenho uma super parceira, né, que é a J...T...e nós duas estamos envolvidas no projeto justamente porque pra implementar...né...começou do nada...e por conta de ter o pedagógico e o estrutural junto..
21.	KAREN: Uhum...então vocês trabalham em duas..
22.	AMÉLIA: Em duas
23.	KAREN: Ok
24.	AMÉLIA: Uma dupla
25.	KAREN: E viu...desde quando a língua inglesa foi implementada aqui no município como componente curricular obrigatório? Ela não é um componente curricular obrigatório ainda, né?

26. AMÉLIA: Não, ela funciona como projeto...
27. KAREN: Ela funciona como projeto...e funciona desde quando?
28. AMÉLIA: Olha...nós começamos a implantação do projeto em 2007...
29. KAREN: Uhum
30. AMÉLIA: Documentação...convite para professor...mas as aulas...a primeira aula de inglês no município foi em 2008
31. KAREN: 2008...tá...então ele funciona desde 2008 como projeto...e por que ele ainda não foi implantado?
32. AMÉLIA: Então @@@ ele é @@@ ai...isso é son...é um percurso né @@@ na verdade, nós, a Secretária de Educação dessa gestão de 2016...né...que é a J.T....assim que ela assumiu ela colocou no plano plurianual da prefeitura uma previsão de concurso para professor de inglês...
33. KAREN: Hmmm
34. AMÉLIA: Então nós estamos terminando essa gestão e dentre...é...todos os planos, tem lá no plurianual a contratação de professor de inglês... como essa contratação ainda não aconteceu até esse ano vigente...ela vai continuar no plano plurianual...né...porque esse plano é pra mais de uma gestão...então o próximo prefeito, ou a próxima gestão vai rever o plano plurianual...porque ele é divulgado, vai pra rádio, vai pra TV, ele vai pra câmara...tem um conhecimento bem amplo, né...então a gente pensa que...
35. KAREN: Logo...
36. AMÉLIA: A gente quer que algo aconteça né @@@ nós tivemos algumas ações...nós já escrevemos...é...um projeto de lei...foi enviado em gestões anteriores, mas acabou que a gestão anterior que a gente enviou esse projeto de lei ela foi uma gestão interrompida...
37. KAREN: Aaaaah, entendi...
38. AMÉLIA: Né...a gestão foi interrompida por questões legais e a gestão não terminou...então o nosso projeto de lei também...é...
39. KAREN: Parou
40. AMÉLIA: Parou.
41. KAREN: Nossa...interessante
42. AMÉLIA: São tentativas de que o inglês...
43. KAREN: Se torne...
44. AMÉLIA: Se torne...um...componente curricular obrigatório.
45. KAREN: Uhum...viu...e de quem foi a iniciativa pra implementação da língua inglesa aqui? Foi nessa gestão ai de 2007, né?
46. AMÉLIA: Isso...foi...na verdade foram grupos...né...de pessoas...foram empresários de L., profissionais liberais de L....é...a universidade estadual...na época a APLIEPAR...então...E prefeitura municipal de L. representada pela Secretaria de Educação...então foram esses grupos...nessa época eu não participei...mas a J. que participou bem nessas primeiras reuniões ela me disse que esse grupo...esses grupos faziam reuniões com a intenção de implementar inglês...inclusive tinham empresas, multinacionais que tavam querendo vir para L...e a mão de obra né...pensando nisso...qualificada...né...pensaram nas crianças...a universidade foi chamada...na época dessas primeiras reuniões a professora T.G. participou dessas primeiras reuniões...empresários...a APLIEPAR...
47. KAREN: Então eles foram motivados por essas empresas que tavam querendo vir pra cá ou teve outra motivação assim...você sabe me dizer?
48. AMÉLIA: Olha...eu...eu não sei te dizer ao certo, mas eu sei te dizer que foi um conjunto né...de prefeitura, Secretaria de Educação e...esses...
49. KAREN: Empresários
50. AMÉLIA: E esses parceiros...né...mas na verdade quando o projeto efetivamente começou ficou a cargo da prefeitura

51. KAREN: Da prefeitura
52. AMÉLIA: ...cuidar de tudo mesmo...
53. KAREN: Uhum...entendi...é...a ta...aqui a próxima você já falou um pouquinho
54. AMÉLIA: Mas...
55. KAREN: Como que foi o processo de implementação...aí a próxima pergunta...se foi implementada direto no ensino regular ou se foi assim no ensino integral...vocês tem ensino integral aqui, né?
56. AMÉLIA: Nós temos ampliação de jornada, né? Que é diferente de ensino integral
57. KAREN: Ah...diferente
58. AMÉLIA: É...nós temos ampliação de jornada em algumas escolas, mas nós temos uma escola que tem uma matriz integral mesmo
59. KAREN: Ah tá
60. AMÉLIA: Ou seja, a mãe matricula o aluno naquela escola já sabendo que ele vai ficar o período todo...as vezes a mãe não quer, então ela não pode matricular...não pode...
61. KAREN: Uhum
62. AMÉLIA: Essa escola tem inglês na matriz, tem professor de manhã e a tarde...
63. KAREN: Aham
64. AMÉLIA: (ao mesmo tempo) Você pode repetir?
65. KAREN: Mas foi gradativo? Por exemplo...a implementação...então vai acontecer o projeto LG e tal...onde nós vamos colocar?
66. AMÉLIA: Ah tá...então na verdade foi assim...no início pensou-se em implementar o inglês para as quartas séries...porque era o antigo ensino de oito anos
67. KAREN: De oito anos
68. AMÉLIA: Então se chamava quarta série...por que quarta série? Porque a quarta série iria para a quinta série do estado...os nossos alunos do município vão para o estado e chegam sem ter inglês, né...ai eles tem aquele baque...é o primeiro ano que eles tem inglês num colégio estadual...então pensou-se em implantar na quarta série porque seria um <i>pre-english</i> ...então a criança entraria pro estado, sairia do ensino fundamental um e iria para o dois com alguma base...então começou-se a princípio com as quartas séries...apenas com as quartas séries...
69. KAREN: Uhum
70. AMÉLIA: E na época...é...o grupo que iniciou isso com a gente foi um grupo grande...um grupo extremamente comprometido, assim como é o grupo hoje...mas eu destaco esse grupo porque foi o primeiro grupo...o grupo que está hoje vem de uma história no ensino de inglês...mas o primeiro grupo, o grupo de 2008 fez um ótimo trabalho, atendendo mais que uma escola...os professores atendiam...é...duas escolas, três escolas, as vezes até quatro escolas...e desse atendimento, ao final de 2007, as próprias escolas procuraram a Secretaria de Educação e pediram para que a gente fizesse algumas modificações na estrutura do projeto...
71. KAREN: Uhum
72. AMÉLIA: Então ao invés do professor atender várias escolas que ele ficasse numa escola só...mas que ele atendesse a escola toda
73. KAREN: Aah
74. AMÉLIA: E aí foi...foi dessa maneira que o projeto foi se ampliando...
75. KAREN: Entendi
76. AMÉLIA: Um ano...apenas um ano depois
77. KAREN: Mas então hoje ele funciona em todas as escolas e em todas as séries?
78. AMÉLIA: Ele funciona...em todas as escolas que tem inglês

atendem...não...espera aí...não são todas as escolas...a maioria das escolas que tem o professor de inglês esse professor atende todas as turmas
79. KAREN: Entendi
80. AMÉLIA: É que nós ainda temos professores que vem do quadro de quinta a oitava e esses professores tem o perfil para trabalhar com crianças maiores...
81. KAREN: Uhum...entendi
82. AMÉLIA: Então a gente também...
83. KAREN: Eles pegam os maiores...
84. AMÉLIA: Uhum...sim
85. KAREN: Entendi...então...é...mas não são todas as escolas que tem inglês ainda?
86. AMÉLIA: Ainda não...porque nós não temos professores suficiente para suprir o quadro
87. KAREN: Entendi...é...
88. AMÉLIA: Aliás, nós não temos quadro suficiente de professores para suprir as escolas
89. KAREN: Os alunos...é, aí eu vou chegar aqui na 8...então, olha, considerando o seu papel como coordenadora pedagógica de língua inglesa, como você vê a importância da oferta da língua inglesa já agora nas séries iniciais?
90. AMÉLIA: Vejo como algo importantíssimo, e muito valioso pra um aluno que...pro nosso aluno, principalmente...por quê pro nosso aluno...porque nós estamos atuando na educação básica no fundamental I, esse aluno tá num processo de aquisição da língua portuguesa escrita, da aquisição da língua portuguesa...dessa oralidade, e tudo mais... e aí ao mesmo tempo ele tá tendo contato com uma língua estrangeira, então isso vai acontecendo ao modo que quando ele tem contato com uma língua estrangeira ele reflete sobre a língua materna também
91. KAREN: Uhum...
92. AMÉLIA: E os nossos professores já atuam com crianças do fundamental I, a maioria deles já foi um alfabetizador, já sabe o que é alfabetizar, só que tá atuando com língua inglesa
93. KAREN: Uhum...
94. AMÉLIA: Eles conhecem o desenvolvimento infantil, algumas coisas próprias da metodologia, de didática, que as vezes o professor talvez que não tenha essa formação as vezes tem uma carência
95. KAREN: Entendi...daí a gente vem aqui pra 8...como ocorreu a seleção e a contratação dos professores...então, por exemplo, não foi via concurso, né?
96. AMÉLIA: Não
97. KAREN: Né...porque é um projeto que foi implementado dentro da rede, então como vocês selecionaram esses professores?
98. AMÉLIA: Nós fizemos um convite...foi enviado um documento para todas as escolas...deixa eu ver se eu me lembro na época...eu creio que foi um documento...foi enviado um documento para todas as escolas...é...convocando mesmo todos os profissionais formados em Letras Inglês...é...pra uma proposta de projeto de ensino de Inglês...os professores foram todos, a grande maioria foi...eu não me lembro se foi uma convocação, acho que foi uma convocação...todos os professores foram no auditório da Super Creche e lá nós explicamos o que seria o projeto Londrina Global e fizemos um CONVITE...tá...
99. KAREN: Uhum
100. AMÉLIA: Aí a gente fez um CONVITE de quem GOSTARIA de estar atuando em um projeto...é...explicamos todo o formato, que para fechar uma carga horária de vinte horas ele teria que atender mais que uma escola...falamos que haveria um material que se chamava Londrina Global, que tava sendo elaborado por duas professoras da UEL, na época a UNOPAR também que era

	Juliana T. e a Samanta R...e ai os professores que aceitaram o convite naquele momento que a gente explicou a estrutura foram os professores que começaram...
101.	KAREN: Entendi
102.	AMÉLIA: Na época nós começamos com 49 professores aproximadamente, eu acho que é melhor não falar números porque vai que eu erro
103.	KAREN: Sem problemas
104.	AMÉLIA: Mas assim, muitos professores não aceitaram e muitos professores aceitaram
105.	KAREN: Uhum...então o perfil desse professor que aceitou, eles são formados em Letras, eles tem Magistério, eles tem Pedagogia, você sabe me dizer?
106.	AMÉLIA: Bom, nós começamos SÓ com professores formados em Letras, SÓ...só que...é...mesmo que ele seja formado em Letras pra ele fazer o concurso da rede ele tem que ter magistério
107.	KAREN: Ah, entendi...é o pré-requisito da rede?
108.	AMÉLIA: É o pré-requisito da rede...ele tem que ter magistério...na época, tá...to pensando lá em 2007...ele tem que ter magistério ou o que se chamava atualmente de Normal Superior...só que juntamente com esse profissional a gente tinha um outro profissional que era os profissionais de quinta a oitava
109.	KAREN: Hum
110.	AMÉLIA: Esses profissionais tinham Letras Português Inglês...eles não tinham o magistério, mas atuavam em sala de quinta a oitava série só ministrando aulas de Inglês...porque o município também tinha essa faixa etária, né...
111.	KAREN: Aham
112.	AMÉLIA: E depois elas se extinguiram
113.	KAREN: Mas quando essa faixa etária se extinguiu o Londrina Global já acontecia, então esses professores foram reaproveitados, digamos assim?
114.	AMÉLIA: Sim...eles continuaram no ensino de língua inglesa só que ai...
115.	KAREN: Pros menores
116.	AMÉLIA: Pros menores
117.	KAREN: Ah, entendi...não teve uma readequação de cargo, no sentido de que o professor foi para outra função?
118.	AMÉLIA: Em alguns casos aconteceu isso e eu não vou saber te explicar exatamente porque foi uma transição complexa...né de um quadro para outro
119.	KAREN: Tá...ok. Mas, em geral, eles continuaram ensinando Inglês?
120.	AMÉLIA: Continuaram ensinando Inglês, alguns professores optaram por não ensinar Inglês, por desenvolver outras funções, né, tudo bem...mas nós temos até hoje professores desse quadro
121.	KAREN: Entendi, é...daí já é minha pergunta 9, se todos os professores são formados em Letras. Então HOJE nem todos são formados em Letras?
122.	AMÉLIA: Não...hoje não...porque nessa gestão atual a nossa Secretária ela tem uma meta né, ela quer ampliar o atendimento do ensino de Inglês, a gestão em si, quer ampliar o ensino de Inglês...é...para dezoito mil alunos, por exemplo...hoje nós temos em média uns quatorze mil, então ela...ela fez uma proposta de que os pedagogos que tivessem uma formação em língua inglesa pudessem atuar.
123.	KAREN: Entendi
124.	AMÉLIA: Né...então ele é Pedagogo mas ele também pode ter uma formação em língua inglesa, ou ele tem uma formação em academia de línguas, ou além disso ele tem um exame profissional, de proficiência, algo assim.
125.	KAREN: Tá...ok. Você vê uma diferença nas turmas, ou resultados, em que o professor é formado em Letras e nas turmas que ele é Pedagogo? Que ele não

tem a formação em Letras, por mais que ele tenha a formação linguística, pra você tem uma diferença ou não?
126. AMÉLIA: Olha, na verdade eu acho que já existe uma diferença mesmo que ele seja formado em Letras, de um profissional para o outro sempre vai existir uma grande diferença porque a gente tá falando de um ser humano e de outro, né, então sempre vai ser diferente porque a formação é única, é...a gente tem estudado de que não necessariamente porque você recebeu uma ótima formação você vai ser um ótimo professor, né, você pode receber essa formação e você pode não ser...mas, é...os professores que são pedagogos é...retorno a dizer, eles conhecem o desenvolvimento infantil, as questões de didática, de metodologia, de que uma criança no P5...uma criança nessa idade ela não precisa ficar lá as quatro horas sentada na cadeira...ela tem que participar de atividades que envolvam jogos, músicas, essas questões...é...são mais fortes no profissional que tem esse perfil
127. KAREN: Tá
128. AMÉLIA: No profissional formado em Letras, na verdade, as questões linguísticas são mais fortes né, também...a gente percebe a maneira de ensinar a língua, de analisar as atividades, o que também não é diferente do pedagogo porque ele analisa atividades em língua portuguesa, em matemática, em geografia, então deve haver uma...pode haver sim uma facilidade de se fazer um projeto interdisciplinar atuando com o inglês, esse tem uma facilidade de enxergar a língua em outras áreas...sempre vai ter diferença, né, entre um profissional e outro porque as formações são diferentes...mas eu não saberia precisar porque nós nunca fizemos esse levantamento a fundo...a gente enxerga os professores de inglês como professores de inglês que estão aqui e vamos acolher esse profissional e trabalhar com ele.
129. KAREN: Ok...é...quantas turmas cada professor de língua inglesa atende?
130. AMÉLIA: É...não é um número específico, o que é preciso é a carga horária, né...a carga horária sim...os professores atuam com 20 horas semanais, e tem professores com 40 horas semanais...então se ele atende uma escola pequena, uma escola que tem seis turmas ele vai duas manhãs e três tardes, e atende a escola inteira, agora a gente tem escolas com 18 turmas, então esse profissional atua de manhã e a tarde, ele trabalha as oito horas, então se eu trabalho em uma escola com 18 turmas eu vou atender as 18 turmas...se eu trabalho em uma escola com seis turmas eu atendo mais de uma escola pra fechar minha carga horária
131. KAREN: As vinte horas...entendi. Mas qual é a carga horária de língua inglesa? Uma hora semanal?
132. AMÉLIA: Cinquenta minutos, só que essa carga horária não é tão rígida e fixa assim, porque nós temos inglês nas oficinas do ensino integral então é um pouco mais de tempo, né, tem oficina de uma hora e meia, por exemplo, e nós temos adequações, pequenas adequações no horário da escola, então as vezes o inglês pode durar cinquenta e cinco minutos naquela escola...porque eles estão mexendo no horário, então as vezes o inglês precisa fazer em cinquenta minutos...pra poder dar certinho.
133. KAREN: Entendi...como foi a receptividade? Você poderia me descrever como foi a receptividade dos professores em relação à língua inglesa? Quando vocês enviaram esse documento, fizeram o convite para eles...como foi a receptividade, teve algum estranhamento ou você percebeu que eles estavam motivados a trabalhar com a língua...
134. AMÉLIA: Sim, estavam motivados a trabalhar com a língua...eu me lembro das reuniões...esses professores que aceitaram o convite, vou fazer o foco neles, os professores que aceitaram o convite nós fizemos uma semana de formação continuada, uma formação inicial, a J. T. participou, a S. R. participou,

	as duas apresentaram os encaminhamentos metodológicos, o <i>syllabus</i> do material Londrina Global, como seria trabalhar com esse material, fizemos o convite para várias escolas inglês que foram até lá ofereceram cursos...a prefeitura deu um suporte de formação, <i>coffee-break</i> , uma semana esse professor dispensado das atividades dele para estar fazendo essa formação, então ele não simplesmente aceitou o convite e foi...
135.	KAREN: Pra sala
136.	AMÉLIA: Pra sala...então ele foi pra uma formação, e a gente sentiu sim a empolgação dos professores em estar iniciando esse trabalho...
137.	KAREN: Legal
138.	AMÉLIA: Quem ensina língua pra crianças tem que ser...é...um profissional afetivo, acima de tudo, ele tem que gostar do que faz, gostar de criança, estar ali...
139.	KAREN: E como ocorre o processo de seleção do livro didático? Aqui vocês usam livro didático? @@@
140.	AMÉLIA: @@@ Não usamos livro didático @@@
141.	KAREN: Qual o material didático então que vocês usam?
142.	AMÉLIA: Bem...na verdade nós não usamos livro didático porque o Londrina Global começou já com um material, né...então o projeto começou com três unidade do Londrina Global, depois as autoras entregaram a quarta unidade, cada unidade tem um tema e essa unidade, e essas quatro unidades foram usadas apenas para a quarta série...como o projeto foi se ampliando, é...a gente viu a necessidade de se montar um currículo, um currículo talvez...como eu vou dizer...preliminar...porque currículo não é aquilo estanque e pronto, ele sempre vai mudar, sempre vai estar em movimento, ele sempre vai estar defasado, é...você sabe como que é currículo...e a gente montou esse currículo, que na verdade foi um quadro de conteúdos, nós montamos juntos com os professores, pra pegar esses conteúdos que eram trabalhados na quarta série o que a gente poderia fazer com o terceiro, com o segundo, para o primeiro e para o pré...e conforme isso foi acontecendo os materiais foram sendo produzidos pelos professores juntamente com a coordenação do projeto.
143.	KAREN: Entendi...que interessante. São esses que eles usam hoje?
144.	AMÉLIA: São os que eles usam hoje...isso que eles produziram. Nós produzimos materiais baseados em literaturas infantis, <i>The Goldilocks and The Three Bears</i> , <i>The Three Little Pigs</i> , <i>The Grasshoper and The Ant</i> , é...ai... <i>Little Red Riding Hood</i> ...nossa, tem vários... <i>The Very Hungry Caterpillar</i> , e também, mais recentemente né, de 2014 para 2015 produzimos mais duas unidades para um material em que o professor deu a temática, a gente digitou os textos, uma pessoa que trabalhava aqui na prefeitura fez todos os desenhos, só pra produzir mais essas duas unidades...então, na verdade, a produção de um material...e além disso o professor tem liberdade de procurar um material dentro daquele quadro de conteúdos que ele tá trabalhando, ele procura, ele pesquisa, ele produz.
145.	KAREN: Entendi. Ok, entendi. Então vocês não tem interesse em procurar um livro didático pronto, a intenção de vocês é sempre continuar nessa preparação do próprio material didático?
146.	AMÉLIA: Sim. Até o que a gente tem sentido do grupo, discutido com eles, sim.
147.	KAREN: Tá. E vocês tem recursos digitais nas escolas?
148.	AMÉLIA: Temos
149.	KAREN: Tem? E como os professores de língua inglesa fazem uso? Assim...quais recursos vocês tem e eles usam, podem usar?
150.	AMÉLIA: Podem, eles podem usar...olha, nós temos, eu creio que todas as escolas tem data-show, rádio...é...DVD...é...os professores de inglês podem



utilizar esse material, dependendo, as vezes em escolas muito grandes, se o material não está disponível o professor de inglês utiliza o rádio que ele tem, ou, em tantas vezes, até com o <i>notebook</i> em sala, eles utilizam sim.
151. KAREN: Tá...e...
152. AMÉLIA: Ah, e tem escolas com laboratório de informática.
153. KAREN: Com laboratório, ok. Então, a minha pergunta 15 era se o livro didático utilizado propicia o uso de tecnologias...então quando vocês estão preparando o material, o que vocês levam em consideração, vocês levam a tecnologia em consideração? Por exemplo, pra essa unidade talvez seria interessante mostrarmos os vídeos tais tais e tais, vocês abrem esse leque ou não?
154. AMÉLIA: Sim...porque nós pensamos que toda aula de inglês deve começar sempre com um <i>warm-up</i> , e nesse <i>warm-up</i> a gente envolve uma canção, um jogo, ou um pretexto para a próxima atividade, e a gente sempre tenta ensinar inglês pensando nas quatro habilidades, pensando também nas estruturas da língua, então eu não vou pensar só sobre vocabulário...não só com a base do vocabulário que tem naquela unidade, mas eu vou ampliar para estruturas da língua.
155. KAREN: Legal...e sobre o planejamento de conteúdos, vocês tem uma matriz curricular, que é o que rege, ou cada professor tem autonomia para selecionar o seu conteúdo? Você já falou um pouquinho sobre aquele quadro dos conteúdos, mas existe algo maior, uma matriz curricular de língua inglesa, como que funciona?
156. AMÉLIA: Nós construímos junto à Universidade um guia curricular, é...em língua inglesa, mas, atualmente os nossos professores não seguem o guia curricular, eles seguem o quadro de conteúdos, e...na verdade o que acontece é assim, o professor que está em uma escola já há algum tempo ele atende aquelas turmas com continuidade, foi professor no primeiro ano, acompanha essa turma no segundo, terceiro, então esse professor usa o quadro de conteúdos desta maneira, mas como o nosso projeto ele amplia-se a cada ano, as vezes o professor vai atuar numa escola e o aluno nunca viu inglês antes, então ele não vai usar esse quadro de conteúdos exatamente como aquele professor que tem continuidade utiliza, ele vai usar de outra maneira, ele vai começar é...os conteúdos desse o início, e aquele professor que já está atuando naquela escola tem uma sequência, ou uma continuidade...não numa sequência linear, ele sobe e desce com os conteúdos como se fosse um currículo em espiral, mas...uma escola que nunca teve inglês, que é o primeiro ano que tá começando ele usa o quadro de uma maneira diferente.
157. KAREN: Tá. E foram ofertados espaços de formação continuada para os professores de língua inglesa? Você falou no começo que vocês tiveram uma semana de intensivão de formação, e que mais...
158. AMÉLIA: Todos os meses
159. KAREN: Existem formações?
160. AMÉLIA: Todos os meses...então desde 2008 os professores de inglês tem formação continuada, nunca parou...essa formação é continuada mesmo porque já faz anos que ela existe...o projeto existe e a formação existe, então todos os meses todos os professores de língua inglesa nós marcamos uma reunião em que a gente conversa sobre questões pedagógicas, principalmente, alguns convidados frequentam a reunião, alguns convidados da UEL, por exemplo, como D. O., como por exemplo a J. T., alguns convidados nossos como, por exemplo, o assessor de Educação Física que foi dar uma oficina de jogos para nós, os professores de Artes que vão trabalhar com essas questões junto com a língua inglesa, a formação é ministrada basicamente pela J. e eu, mas nós também abrimos para conversas com outras disciplinas e outras

	parcerias, como atualmente a J. T. que é nossa parceira.
161.	KAREN: Então tá bom...era isso. @@@
162.	AMÉLIA: Era isso? @@@
163.	KAREN: Obrigada R.! @@@