



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GABRIELLI MARTINS MAGIOLO

**O EFEITO BORBOLETA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
CRIANÇAS:
O LIVRO DIDÁTICO E O ACOLHIMENTO DO ALUNO NAS
ESCOLAS ESTADUAIS**

Londrina
2019

GABRIELLI MARTINS MAGIOLO

**O EFEITO BORBOLETA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
CRIANÇAS:
O LIVRO DIDÁTICO E O ACOLHIMENTO DO ALUNO NAS
ESCOLAS ESTADUAIS**

Monografia para conclusão do Curso de
Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de
Línguas Estrangeiras, da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Reichert
Assunção Tonelli

Londrina
2019

GABRIELLI MARTINS MAGIOLO

**O EFEITO BORBOLETA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
CRIANÇAS:
O LIVRO DIDÁTICO E O ACOLHIMENTO DO ALUNO NAS
ESCOLAS ESTADUAIS**

Monografia defendida e aprovada em ____/____/____, pela comissão julgadora:

Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Prof. Dra. Claudia Cristina Ferreira

Prof. Me. Giuliana Castro Brossi

Então disse Jesus: “Deixem vir a mim as crianças e não as impeçam; pois o Reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas”.

(Mateus 19.14)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sempre e primeiramente, a Deus pelo dom da vida, pelo sopro de inspiração do Espírito Santo e por ter me guiado meticulosamente até me trazer de volta para a vida acadêmica.

Ao meu amado esposo, Santiago, que me inspira a ser sempre uma pessoa melhor e me motiva a perseguir meus sonhos.

A minha querida orientadora, Juliana R. A. Tonelli, que não desistiu de mim durante o percurso, agradeço por todo ensinamento teórico e paciência com minhas incoerências, pelas palavras de conforto e orações em momentos oportunos.

Ao meu carinhoso pai, José Angelo Magiolo, que é a pessoa mais sábia e ao mesmo tempo mais humilde que conheço, por suas lições de amor e cuidado, por ter me ensinado que o trabalho dignifica o homem e por me fazer acreditar que super-heróis existem.

A minha incansável mãe, Sandra Magiolo, em quem me inspiro profissionalmente por sua garra e vontade de fazer a diferença, por me ensinar a grande satisfação que é ser uma educadora, por estar sempre disposta a me socorrer e por me mostrar que é possível para uma mulher ser bem resolvida, excelente profissional e ainda ter zelo pela casa e pela família.

A minha estimada e insubstituível avó, Rita Magiolo, por ter sido minha primeira aluna e pelas infinitas orações que me guardam e me regem.

A minha querida irmã, Caroline Magiolo, pelas valorosas lições de autossuficiência, empenho e sacrifício para se alcançar um objetivo e por nos presentear com um senso de justiça social contagiante.

Aos meus companheiros de especialização, pelas contribuições acadêmicas valorosas e por transformarem os intermináveis sábados de 2018 em momentos de diversão.

Às professoras, Claudia Cristina Ferreira e Giuliana Castro Brossi, pelo apoio e contribuições imensuráveis durante este percurso.

Enfim, a todos os professores que fizeram parte de minha formação e de alguma forma contribuíram para que meus passos me trouxessem até aqui.

MAGIOLO, Gabrielli M. **O efeito borboleta das políticas públicas de implementação de ensino de língua inglesa para crianças:** o livro didático e o acolhimento do aluno nas escolas estaduais. 2019. 85 folhas. Monografia do curso *lato sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

A falta de legislação e orientações teórico-metodológicas não têm inibido as instâncias municipais na implementação de políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras nas séries iniciais do ensino fundamental (ROCHA, 2007). Entendemos que estas ações implicam em reações e mudanças (efeito borboleta) no perfil do aluno atendido pela rede pública, uma vez que ao terminar a etapa dos anos iniciais, migra para o colégio estadual ingressando no 6º ano. Neste espaço, o livro didático (LD) de LE figura como importante mediador de interações e conhecimento (ANSARY & BABAIL, 2002; XAVIER & SOUZA, 2008; COSTA, 2012; RAMOS, 2009; DIAS, 2009). Assim, com o objetivo de compreender um pouco mais as implicações destas iniciativas, propomo-nos a analisar a adequabilidade do LD para alunos do 6º ano dos municípios de Rolândia (que aprovou por lei a implementação em 2010), Londrina (que oferece LI em algumas escolas por meio de projeto) e Cambé (que não conta com nenhum tipo de oferta de LI). Utilizamos dois instrumentos de análise do LD (ROCHA, 2009; SOUZA-LUZ, 2015): o primeiro preenchido pela pesquisadora pensando da adequação do LD para alunos sem conhecimento prévio da língua; o segundo respondido por uma professora de cada município depois da pilotagem do LD. Como resultado, observamos que no contexto de Rolândia, os alunos tiveram menos dificuldade e mais autonomia para utilizar o LD, enquanto em Cambé, segundo a professora, os alunos precisam de mediação da professora ou de dicionário para construir significados. Também relatamos a necessidade de melhoria no material aprovado pelo PNLD, no sentido de contemplar os alunos que não têm nenhum conhecimento prévio da língua inglesa, já que não podem ser beneficiados com LIC no EFL.

Palavras-chave: Língua inglesa para crianças. Livro didático. PNLD. Avaliação do livro didático.

MAGIOLO, Gabrielli M. **The butterfly effect of public policies for the implementation of English Teaching for Young Children: the textbook and the student reception at state schools.** 2019. 85 pages. Monography of the *lato sensu* course in Teaching of Foreign Languages – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The lack of legislation and theoretical and methodological guidelines have not inhibited the city authorities in the implementation of public policies for the teaching of English as a foreign language (EFL) in elementary school (ROCHA, 2007). We understand that these actions imply in reactions (butterfly effect) and changes in the profile of the student attended by the public school, as soon as it ends primary school and migrates to middle school entering the 6th year. In this framework, the FL textbook (TB) is an important mediator of interactions and knowledge (ANSARY & BABAIL, 2002; XAVIER & SOUZA, 2008; COSTA, 2012; RAMOS, 2009; DIAS, 2009). Thus, in order to understand the implications of these initiatives, we propose to analyze the appropriateness of the TB for students of a 6th grade class in the city of Rolândia (which approved by law the implementation EFL in 2010), Londrina (which offers EFL in some schools through a project) and Cambé (which has no EFL offer at all). We implemented two instruments of TB analysis (ROCHA, 2009; SOUZA-LUZ, 2015): the first one filled by the researcher by thinking about the suitability of the TB for students without previous knowledge of the language; the second one answered by a teacher from each city after the TB pilot. As a result, we observed that in the context of Rolândia, students had less difficulty and more autonomy to use TB, while in Cambé, according to the teacher, students need teacher or dictionary mediation to construct meanings. We also report the need for improvement in the material approved by the PNLD to include students who have no previous knowledge of the English language, as they can not benefit from EFL in EFL.

Keywords: English as a foreign language for young learners. Textbook. PNLD. Textbook evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Iniciativas de ELIC por etapa de ensino, por regiões e por estados em escolas públicas no Brasil.	22
Quadro 2– Ciclo dos editais do PNLD	35
Quadro 3 – Critérios específicos para elaboração dos LDs de LEM, segundo o edital do PNLD 2017	38
Quadro 4 – Orçamento do PNLD 2017	45
Quadro 5 – Comparativo de dados estatísticos referentes aos três contextos pesquisados.....	51
Quadro 6 – Vínculo empregatício e escolas atendidas pelos sujeitos da pesquisa ..	53
Quadro 7 – Avaliação de adequação do LD ao contexto de pesquisa.....	56
Quadro 8 – Ficha de análise do LD.....	62
Quadro 9 – Respostas cruzadas a partir das fichas de avaliação	69

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EF	Ensino Fundamental
EFI	Ensino Fundamental I – anos iniciais
EFII	Ensino Fundamental II – anos finais
EFL	English as a Foreign Language
EI	Educação Infantil
ELIC	Ensino de Língua Inglesa para Crianças
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LD	Livro Didático
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
NNS	Non Native Speaker
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PTD	Planejamento do Trabalho Docente
QPM	Quadro Próprio do Magistério
TB	Text Book

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS (ELIC): IMPLICAÇÕES, CENÁRIOS E PERSPECTIVAS	14
1.1 POR QUE ENSINAR LI PARA CRIANÇAS?	14
1.2 IMPLEMENTAÇÃO DE ELIC NA REDE PÚBLICA	19
2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: DO IDEAL PARA O REAL	25
2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEM PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS	28
2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LEM E O PNLD: DOS EDITAIS AO MANUSEIO	33
2.2.1 Panorama de funcionamento do PNLD	34
3 PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1 NATUREZA DA ESTUDO	47
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA	47
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	54
3.3.1 Livro didático utilizado nos três contextos de pesquisa	54
3.3.2 Questionário de análise do LD	54
3.4 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	57
4 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO LD: SAINDO DO MUNDO DAS IDEIAS E ENTRANDO NO MUNDO REAL	60
4.1 SAINDO DO MUNDO DAS IDEIAS: PARA QUEM O LD FOI PENSADO?	60
4.1.1 Impressão geral do LD: relato descritivo	61
4.1.2 Análise do LD	62
4.1.3 Avaliação do LD	67
4.2 ENTRANDO NO MUNDO REAL: QUEM ESTÁ, DE FATO, UTILIZANDO O LD?	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	80

INTRODUÇÃO

Na condição de professora de inglês de escola pública do estado do Paraná, atuando no Ensino Fundamental II (EFII) e Médio (EM), uma situação que sempre incomodou esta pesquisadora é a condição de descaso com os Livros Didáticos (LD) de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Durante período de estágio probatório, transitando por várias escolas dos municípios de Cambé e Londrina, deparei-me com bibliotecas cheias de LD dessa disciplina estocados sob o argumento de que os alunos não possuíam conhecimento linguístico suficiente para acompanharem o conteúdo desenvolvido pelos livros.

Diante desta situação, indignar-se é imperativo considerando o orçamento¹ enorme investido no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e tendo em vista que o LD de LEM foi uma conquista da categoria, logo, um direito do aluno. Obviamente, o cenário é motivação desta e outras pesquisas que se ocupam de analisar os inúmeros contextos deste país continental relacionando-os aos LDs distribuídos pelo PNLD (MOTT FERNANDEZ, 2014; SOUZA-LUZ, 2015). No entanto, impelidas pelas declarações de três professores atuantes na área, propomo-nos a analisar o LD que estes professores têm à disposição: o volume 6 da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, aprovado e distribuído pelo PNLD, correspondente ao 6º ano do EFII.

Optamos por analisar o referido volume pois, em teoria, este nível seria o introdutor da disciplina na vida escolar do aluno, já que a legislação determina obrigatório o ensino de pelo menos uma LEM somente a partir do EFII, ou seja, seria no 6º ano que o aluno deveria iniciar o processo de aprendizagem de LEM e, portanto, o LD deveria contemplar isso. Dizemos “em teoria” porque, na prática, as iniciativas de implementação de ensino de língua inglesa para crianças (ELIC) evidenciam que o contato com uma língua estrangeira tem acontecido previamente. Mesmo assim, de acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, os LD não são capazes de atender as necessidades dos alunos que saem das escolas municipais para ingressar nas escolas estaduais.

Temos, portanto, três cenários que direcionaram esta pesquisa diante dos apontamentos feitos pelos professores entrevistados: a) LD impróprios para alunos

¹ De acordo com o portal do MEC, em 2018 mais de 1 bilhão de reais foram investidos.

que iniciam seu processo de aprendizagem em LEM; b) salas de aulas muito heterogêneas por receberem crianças tanto de escolas que já possuíam LEM no currículo quanto as que não fazem parte de nenhuma iniciativa neste sentido; c) alunos que, mesmo tendo contato prévio com a língua, não conseguem acompanhar o LD depois de migrarem da escola municipal para escola estadual.

A partir da delimitação destes cenários, decidimos que nossos instrumentos seriam: a) análise geral do LD realizada pela pesquisadora; b) fichas de análise do LD do 6º ano preenchidas por profissionais dos três contextos. Através destes instrumentos tentaremos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como o LD analisado contempla o acolhimento² deste aluno na disciplina que, em tese, lhe está sendo apresentada pela primeira vez?
2. Existe alguma relação entre as implementações de ELIC e um melhor aproveitamento do LD nas aulas de LEM?
3. Qual o impacto de iniciativas isoladas de implementação de políticas públicas de ELIC na escola pública?

Podemos, desta forma, estabelecer que nosso objetivo geral, diante do crescente número de municípios que seguem uma tendência mundial de implementação de ELIC, é realizar uma reflexão sobre quem é este aluno de 6º ano, no intuito de problematizar sua transição dos anos iniciais para os finais do EF e ainda, como o LD colabora (ou não) com este processo. Quanto a objetivos específicos, destacamos a necessidade de (re)pensar o papel e a função do LD neste contexto; colaborar com apontamentos de processos no PNLD que não colaboram com adesão maciça do LD em sala de aula; estabelecer relações entre a falta de obrigatoriedade legal do ELIC e o ensino de LEM no EFII; apontar as implicações acarretadas pelas iniciativas isoladas e desorganizadas de implementação de ELIC.

Ao centralizar a pesquisa no contexto de um 6º ano, entendemos que a transição da escola municipal para a estadual é um momento da vida escolar do aluno que merece mais atenção de pesquisadores no Brasil, principalmente no que

² Para nós, acolher o aluno do 6º ano, significa ajuda-lo no processo de familiarização com o novo contexto de estudo e a nova disciplina cuja oferta, até então, não lhe era garantida. Para fins de esclarecimento, acolher o aluno na disciplina de LEM, neste trabalho, é propiciar experiências prazerosas, lúdicas e cativantes, para que laços afetivos sejam cultivados entre aluno e língua, ao invés de frustração diante de uma língua que lhe é estranha.

concerne à LEM no EFI para o qual não há legislação. Nossa preocupação com a crescente oferta de LEM que acontece sem regulamentação é também motivação que nos propulsiona a realizar esta pesquisa e contribuir com argumentos que intensifiquem o debate e permitam ações mais concretas em direção a políticas públicas. Diante disso, recorreremos ao LD para dar concretude a nossos estudos sobre o tema, assim, colocando-o no centro desta pesquisa, pretendemos evidenciar tanto a possível necessidade da adequação deste instrumento como o de solidificar as implementações de LEM nas séries iniciais para que este mesmo instrumento seja utilizado em sua plenitude.

A partir daqui, trataremos especificamente da língua inglesa (LI) como LEM, por ser a língua oferecida no contexto desta pesquisa, deixando claro que a escolha do termo é simplesmente por estar mais adequada à realidade pesquisada em particular. Declaramo-nos contrários a hegemonia da língua inglesa como LEM e defendemos o plurilinguismo³ e a diversificação do currículo.

Vale ainda ressaltar que nossa motivação para incluir no *corpus* do trabalho o ELIC dá-se pela relação direta que se pode estabelecer entre as séries iniciais e o 6º ano do ensino fundamental; também por acreditarmos que a inclusão de LI nas séries iniciais é questão de igualdade social (ROCHA, 2006), uma vez que, via de regra, escolas particulares oferecem a disciplina em suas grades curriculares privilegiando estes alunos em detrimento daqueles provenientes da rede pública.

No primeiro capítulo, ao revisar a literatura, damos suporte teórico ao nosso argumento de que a LI deve ser implementada nas séries iniciais oficialmente, garantindo, assim, o direito ao ensino de uma LEM e colaborando com a diminuição das desigualdades no país. Na sequência, trazemos panoramas de implementação do ELIC em âmbito nacional, para compreender e delimitar os cenários em que o

³ Entendemos que o plurilinguismo não se trata da mera oferta de mais idiomas no currículo e, neste sentido, concordamos com o Quadro europeu comum de referências para as línguas (BRITISH COUNCIL, 2001, p. 23) ao assumir que, “a abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o fato de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem”.

contexto pesquisado se implica e assim poderemos argumentar com propriedade sobre o uso do LD dentro destes cenários.

Já no segundo capítulo, levamos o LD para os holofotes, evidenciamos as concepções de língua que os documentos oficiais trazem e que, portanto, regulamentam a produção dos LD e estão presentes nos editais do PNLD. Em seguida, procuramos entender o processo de escolha e distribuição dos LD organizados pelo programa, bem como os benefícios e as falhas resultantes deste que poderiam ajudar a responder às perguntas de pesquisa propostas.

Finalmente, no terceiro capítulo, elucidamos o caminho metodológico que percorremos, apresentamos os critérios de escolha de nossos instrumentos e discorremos sobre os processos de geração e análise dos dados. Enquanto o quarto capítulo é momento de apresentarmos nossos resultados com bases nas análises de nossos instrumentos.

1 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS (ELIC): IMPLICAÇÕES, CENÁRIOS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, buscamos primeiramente esboçar um arcabouço teórico sobre o ELIC, delimitando-nos a levantar na literatura as questões que julgamos mais pertinentes para esta pesquisa uma vez que o tema pode gerar vários outros desdobramentos. Sob a mesma óptica, na tentativa de dar suporte na obtenção dos resultados, tornou-se evidente que esta pesquisa buscasse entender através dos dados numéricos como iniciativas de implementação de ELIC têm se disseminado pelo território nacional e na região norte no Paraná, especialmente nas cidades de Londrina, Cambé e Rolândia, que devido à proximidade geográfica e às semelhanças sociais e econômicas, delimitamos como nosso *locus* de pesquisa.

Ao reiterar o nosso objetivo de estudar o acolhimento de alunos do 6º ano do EF na escola pública, precisamos considerar que, teoricamente, como já explicitado na introdução, este será o primeiro contato com uma língua estrangeira para eles. Obviamente, depois da revolução tecnológica da qual todos somos testemunhas, este contato acontece de maneira informal por meio de mídias sociais e plataformas midiáticas a quais a maioria tem acesso. Outro ponto a se considerar é que, por ser responsabilidade do governo municipal, implementações de ELIC tem se alastrado sem organização e diretrizes curriculares claras.

Não queremos, de fato, demonizar tais iniciativas; pelo contrário, pretendemos dar força e credibilidade para que estas não se tornem rasas e ardilosas medidas com intenções pessoais, particulares e/ou político-partidárias para obtenção de votos. Entendemos que a discussão sobre a presença ou não de LEM no currículo das séries iniciais já deveria estar superada e que deveríamos colocar em pauta a partir de então as questões mais práticas sobre o assunto. No entanto, por ainda não ser matéria de lei, perpassaremos algumas discussões sobre este antigo debate: por que ensinar LI para crianças?

1.1 POR QUE ENSINAR LI PARA CRIANÇAS?

Algumas questões surgem quando colocamos em discussão o ELIC e que pretendemos discutir nesta seção, como a influência do fator idade, a demanda por

igualdade social no que se refere ao oferecimento de LIC e as implicações desta modalidade de ensino na esfera pública⁴.

Antes de mais nada, é necessário dizer que apesar deste campo ainda estar em construção no Brasil, Graddol (2006, p. 90) nos lembra que um estudo realizado pelo Conselho Britânico mostrou que muitos países já ofereciam inglês nas séries primárias desde 1990, e que isto passou a ser uma tendência devido a novas percepções mundiais sobre o lugar que esta língua ocupa na sociedade moderna; “[...] do Chile à Mongólia, da China à Portugal, o inglês está se inserindo nas escolas primárias, com maior força, e com a idade inicial constantemente baixando”.

No entanto, é preciso ser criterioso ao falar da idade do aprendiz, afinal, qual seria a melhor idade para começar a aprender uma LE? A resposta não é tão simples. Se por um lado a Hipótese do Período Crítico – HPC (LENNENBERG, 1967) argumenta a favor do “quanto mais cedo melhor”, por outro, diversas pesquisas vão de encontro a essa proposta.

Muñoz (2014), por exemplo, apresenta diversas pesquisas cujos resultados garantem que adolescentes e adultos possuem tanta ou maior habilidade que uma criança para alcançar bons resultados quando se trata da comunicação em outra língua que não a sua materna. Diante de três contextos diferentes – comunidade bilíngue, aquisição naturalística de L2 por imigrantes e aprendizagem de línguas estrangeiras – a autora problematiza a relação entre aprendizagem/aquisição de L2 e quantidade de *input* proporcionado. Por meio de dados, ela justifica sua posição em que a qualidade de *input* está mais relacionada com o domínio da segunda língua do que a quantidade deste.

Também por meio de pesquisas, Assis-Peterson e Gonçalves (2001) explicitam que quanto à aquisição de uma língua estrangeira o fator diferencial é a situação de aprendizagem e não a capacidade de aprender. Logo, para elas, “sem quantidade e diversidade de insumo sem métodos apropriados para trabalhar com crianças e sem

⁴ Na verdade, muitas outras questões podem ser debatidas sobre o tema, como a formação de professores, construção de um currículo e etc.. Porém, debateremos neste trabalho as questões que julgamos mais pertinentes para esta pesquisa. O fator idade apesar de muitas vezes ser considerado discussão superada é importante ser retomado porque as pesquisas sobre o tema nos levam ao fato de que, como mostrado no decorrer do texto, o ensino de LIC deve ser estruturado e bem planejado para que se tenha os efeitos esperados.

professores com domínio linguístico é em vão submeter crianças de tenra idade ao estudo da L2” (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES; 2001, p. 23).

Sobre a idade de exposição a L2, Rajagopalan (2009, p. 6) transmite sua opinião – dizemos isso por não estar embasado em pesquisas nem em outras teorias – de que

Ao invés de nos preocuparmos sobre como devemos administrar o aprendizado de línguas estrangeiras de nossos filhos e qual método devemos empregar para atingir nossos objetivos, devemos nos concentrar em *deixar a criança crescer naturalmente* nos idiomas em que gostaríamos que eles alcançassem um domínio razoável (tradução nossa, grifo do autor).⁵

Paralelamente, refletindo sobre os rumos do ensino de línguas estrangeiras em geral⁶ e esta nova realidade que nos circunda, Kumaravadivelu (2016) imprime uma conjectura interessante e pós-moderna para este assunto. Apesar de suas reflexões estarem centradas no papel que o professor de língua NNS ocupa, podemos depreender daí o conceito estruturado por ele de uma opção decolonial no ensino de línguas. Isto quer dizer: desligar nossas ações das categorias de pensamento eurocêntricas, incorporando estratégias de ação contra-hegemônicas (KUMARAVADIVELU, 2016). Afinal, vivemos hoje em um contexto multilinguístico, em que as línguas não mais são propriedade de determinados grupos, as línguas pertencem a quem as falam independentemente de nacionalidade. Aqui podemos retornar a Rajagopalan (2009, p. 7) quando diz que o “World English é uma nova língua, ou melhor, um fenômeno linguístico, em que ninguém tem status privilegiado. Pertence a qualquer um que o fala de qualquer maneira, formato ou forma”⁷ (tradução nossa).

De veras, a impressão que temos é a de que o autor, como demonstrado em sua primeira citação, advoga que tal fenômeno está tão emergente que, em algum ponto, a criança terá contato com esta sociedade “multilinguística” e que ela (criança) não deve ser apressada em pouca idade ao ensino de línguas, pois ela deve encontrar este caminho naturalmente enquanto amadurece. Assim, “a urgência de nos

⁵ Texto original: “Rather than worry about how we should stage-manage our children's foreign language learning and what method we should employ in order to best achieve our goals, we should be concentrating on *letting the child grow up naturally* in the languages in which we would like them to achieve a reasonable mastery”.

⁶ Apesar deste estudo não se tratar de LIC especificamente, achamos importante a referente para a complementação da ideia expressa.

⁷ Texto original: “World English is a new language, or rather a linguistic phenomenon, where no one has any privileged status. It belongs to everyone who speaks it in whatever way, shape or form”.

comunicarmos uns com os outros é o que importa no final”⁸ (RAJAGOPALAN, 2009, p. 6).

Neste ponto, divergimos em opinião com Rajagopalan (2009), pois acreditamos, assim como Tonelli e Chaguri (2014), que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo de inclusão social.

Mesmo sendo a inclusão desta na EI e no EFI em escolas particulares puramente mercadológica, se deixarmos de lado os interesses capitalistas destas escolas e olharmos para o todo, observamos um grande problema social, pois somente o fato da língua estrangeira ser oferecida em determinadas esferas sociais, determina a exclusão de outras camadas que não têm acesso a este conhecimento. Para deixar claro o nosso ponto: independentemente dos interesses que circulam a inclusão de LIC em escolas particulares; os frutos, ou seja, aquilo que advém desta inclusão gera desigualdade social pelo simples fato de que alguns terão acesso, e outros não!

Tonelli e Chaguri (2009, p. 260), apesar de não relacionar a questão subjacente ao ensino privado, postulam esta desigualdade questionando:

Se o objetivo é aplicar uma educação de qualidade, por que não proporcionar uma educação igual para todos, sem diferenciar os contextos sociais, ambientais e culturais? Por mais que a criança esteja inserida em um contexto específico, ela tem o direito de receber uma educação integral, que vise proporcionar seu pleno desenvolvimento, não podendo estar limitada pelo seu contexto, muitas vezes excludente e cultural limitado.

A despeito de evidente crescimento em pesquisas que investigam o ensino de LIC e temas a ele subjacentes (TONELLI, 2007; LINGUEVIS, 2007; ROCHA, 2007; CRISTOVÃO; TONELLI, 2010), não temos ainda consolidação deste segmento de ensino no setor público. Rocha (2007) aponta os desdobramentos desta situação e evidencia a desigualdade sobre a qual nos referimos:

No setor público, por sua vez, têm-se proliferado com relativa rapidez e continuidade as iniciativas de implantação do ensino de pelo menos uma LE nas séries iniciais. Conseqüentemente, crescem as investigações nessa área, sendo protagonizados nos estudos os percalços vivenciados por esse contexto de ensino. A esse respeito, entendemos que o caráter não obrigatório do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental brasileiro deve ser visto como um potente gerador dos problemas que afligem a área, uma vez que, entre outros fatores, sustenta a relação de exclusão imposta a alunos de classes menos favorecidas, no que tange ao direito a esse conhecimento. (ROCHA, 2007, p. 436)

⁸ Texto original: “the readiness to communicate to one another is what matters in the end”.

Mais uma vez, nos emaranhamos na questão da desigualdade social que implica o oferecimento de LIC em escolas particulares, independentemente das motivações para tal serem mercadológicas ou não. Soma-se a este contexto, as escolas bilíngues, sobre isso Chediak (2017, p. 41) pontua que “o campo de pesquisa sobre a educação bilíngue abrange principalmente contextos de fronteiras, de minorias linguísticas, de imigração e de surdos”. Porém, a autora também destaca a educação bilíngue eletiva que, ao contrário das outras, é uma questão de opção/escolha, como o próprio nome sugere.

Moura (2010, p. 278 e 279) utiliza o termo “escolas bilíngues de prestígio” para falar deste mesmo modelo que, diferencia suas motivações daquelas escolas que são bilíngues devido a questões circunstanciais como a geografia do contexto (fronteira), a preservação da sua língua (imigrantes) ou a necessidade de comunicação por sinais (libras). A educação bilíngue eletiva ou de prestígio surgiu por demandas mercadológicas de uma elite que se viu sufocada pela precariedade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, já que “aprender a língua [inglesa] oportuniza a inserção no mundo, o prestígio, o acesso às informações e a ampliação das oportunidades de atuação no mundo do trabalho e da ciência” (CHEDIAK, 2017, p. 43)⁹.

Recuperamos aqui as pesquisas apresentadas por Muñoz (2014) que são bastante incisivas no sentido de demonstrar que a idade do aprendiz – em contextos diversificados de pesquisa – importa menos do que a qualidade de *input* que ele recebe. Nas palavras da autora, “maximizar o *input* pode ser uma maneira mais eficiente de melhorar a aprendizagem de língua estrangeira do que simplesmente diminuir a idade inicial de aprendizagem” (MUÑOZ, 2014, p. 25)¹⁰.

Em suma, podemos concluir que realmente o fator idade não é argumento plausível para a implementação de LIC quando perpassamos questões concernentes à inclusão ou não desta quando o intuito é acuidade e fluência na língua (MUÑOZ, 2014; ASSIS-PETERSON; GONÇALVES; 2001; RAJAGOPALAN, 2009). Porém, se ponderarmos sobre o princípio de abertura às línguas (TONELLI; CORDEIRO, 2015), a decolonização de ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2016) e sobre a questão

⁹ No caso de nossa pesquisa, não levaremos em consideração tais realidades, só as apresentamos aqui para reforçar o cenário de desigualdade em que se coloca o ensino de LIC.

¹⁰ Texto original: “maximizing input may be a more efficient way to improve foreign language learning than forever lowering the starting age of learning”.

social subjacente ao tema (TONELLI; CHAGURI, 2014) temos fortes advogados para tal. Há, destarte, outras questões envolvidas neste debate que necessitam melhor atenção.

Tonelli e Chaguri (2014, p. 262) suscitam a ideia dizendo que “tudo o que se refere ao cuidar e ao educar deve ser considerado, não centrando o trabalho na escolarização, mas, sobretudo, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e sua inserção crítica nos meios cultural e social”. Reintegramos aqui o fator social no ensino de LIC, para isso, ainda citando os autores acima, valemo-nos das pesquisas de Garton, Coplan e Burns (2011) ponderando “que a desigualdade de acesso à LI é resultante de uma lacuna entre ricos e pobres” (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 263). Isto, segundo eles, causa uma tensão entre as classes, mas também pressiona uma iniciativa do Estado. Também ressaltam (apoiadas em Vigostsky, 2000) que o conhecimento de uma língua estrangeira eleva o conhecimento do indivíduo sobre sua língua materna, deixando-o consciente dos processos linguísticos a que está acostumado, assim, trazendo para âmbito da criança, “ao apropriar-se de outras formas linguísticas para se referir a um mesmo objeto, ela irá com o tempo ampliar as possibilidades de transferir também conceitos de língua” (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 264).

Contudo, para que, de fato, o ELIC alcance o caráter de formação integral da criança e sua função emancipatória, é necessário que sejam implementadas políticas públicas sérias de estruturação deste processo que se quer de qualidade e igualitário; isto somente se dará através da construção de um currículo organizado e da formação específica de professores para esta área em particular, e ainda, pela estruturação física da unidade escolar que receberá esta implementação (TONELLI; CHAGURI, 2014, p. 266).

1.2 IMPLEMENTAÇÃO DE ELIC NA REDE PÚBLICA

Colocadas tais desigualdades, passemos a focalizar aqui o ELIC na educação pública que, pela falta de suporte legal, se dissemina de forma descontinuada e caótica pelo território brasileiro. Rocha (2007), por exemplo, deixa clara sua posição de que a forma desconexa como a que o ensino de língua inglesa tem se difundido no setor público deve-se a inexistência de parâmetros político-administrativos para implementação de LIC tanto quanto sua natureza optativa que deixa à deriva a

responsabilidade pela concretização do processo. Isto é evidenciado no parágrafo 5º do artigo 27 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no parágrafo 5º: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série¹¹, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição".

Neste sentido, se refletirmos sobre o aluno de língua estrangeira que chega ao 6º ano do EFI, temos uma grande diversidade de possíveis perfis porque existe um vácuo enorme em políticas públicas para este seguimento, ou seja, o professor não tem amparo para estabelecer um ponto de partida para sua aula, pois os alunos advêm de escolas municipais diferentes, algumas possuem LI no currículo, outras não. Sobre isso, Tonelli e Chaguri (2014, p. 266) afirmam que

É preciso reforçar a urgência de políticas públicas que ofereçam amparo legal para que o ensino de LE seja uma realidade no contexto da EI orientando assim, a organização do currículo, a formação de professores para atuarem especificamente neste contexto e adequando estrutura da escola para esta nova realidade. Por isto, o ensino de uma LE na EI ainda que desejável precisa ser cuidadosamente planejado para que as crianças não peguem repulsa pela língua.

A esse respeito, Rocha (2007, p. 24) acrescenta que o contato com línguas estrangeiras pode

Levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar os seus horizontes, de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno, de contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente às diferenças linguísticas e culturais, finalmente de preparar terreno mais sólido para uma aprendizagem efetiva em séries posteriores.

Sendo assim, pensando na continuidade deste ensino que se quer padronizado, de qualidade e gratuito por meio da rede pública, somos defensores da implementação do ensino de LIC tanto na EI quanto EFI. No entanto, como discorrido até aqui, não basta a simples inclusão no currículo, é preciso uma implementação organizada, formação docente adequada e criação material didático específico, bem como orientações teórico-metodológicas que pautem este ensino.

¹¹ A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A partir de então, não existe mais 5ª série, mas sim 6º ano.

Para fundamentar o nosso argumento de como a implementação de ensino e LIC nas séries iniciais acontece de forma desorganizada, fato que reflete no acolhimento dos alunos que chegam à rede estadual de ensino e que será, de fato, nosso contexto de pesquisa, ecoamos a pesquisa de Tanaca (2017) que visou promover discussões a respeito do currículo de ELIC com objetivo de construção de um guia de implantação de ensino de inglês nas séries iniciais e “tratar de representações e práticas de ensino e de aprendizagem de LI constituídos em diferentes domínios e contextos sociais” (TANACA, 2017, p. 24).

A autora apresenta dados sobre as iniciativas dos municípios de implementarem programas de ELIC, os quais acreditamos ser importantes para promover uma sensibilização dos envolvidos neste processo e também alerta às autoridades responsáveis. Ademais, os resultados de pesquisa apresentados pela autora podem servir para que se entenda a precariedade com que tem se tratado o tema e como esta situação impacta tanto alunos quanto professores e o trabalho em sala de aula quando estes alunos oriundos de diferentes cenários ingressam nas séries finais do ensino fundamental.

Quadro 1 – Iniciativas de ELIC por etapa de ensino, por regiões e por estados em escolas públicas no Brasil.

Regiões do Brasil	Estados Por Região	Municípios por Estado ⁴⁰	Nº de municípios com matrículas em turmas de LI, por etapa de ensino, nos estados das Regiões do Brasil	
			Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Nordeste	MA	217	64	151
	PI	222	17	145
	CE	184	9	74
	RN	167	1	59
	PB	223	16	79
	PE	185	22	96
	AL	102	5	38
	SE	75	2	34
	BA	417	51	220
total	09	1792	187	896
Sudeste	MG	31	18	298
	ES	78	4	35
	RJ	92	1	46
	SP	645	1	427
total	04	846	24	806
Norte	RO	52	0	16
	AC	22	0	7
	AM	62	31	50
	RR	15	0	7
	PA	143	14	74
	AP	16	1	8
	TO	139	7	49
total	07	449	53	211
Sul	PR	399	0	87
	SC	293	5	240
	RS	497	12	274
total	03	1189	17	601
Centro Oeste	MS	77	2	50
	MT	139	9	95
	GO	246	4	152
	DF	1	0	1
total	04	463	15	298

Fonte: Tanaca (2017, p. 45) com base no cruzamento de dados fornecidos pelo MEC e IBGE.

A partir destes dados, Tanaca (2017) infere, assim como nós, que as iniciativas de implementação de ELIC acontecem em todas as regiões do país de forma heterogênea que transborda em ações e práticas desordenadas, sem formação docente para este ofício e sem um currículo básico. Corroborando com a situação, a autora ainda aponta para outro problema digno de justa atenção:

[...] considero provável, pelo caráter facultativo de ensino e autonomia na gestão de ensino de LE para crianças, que dados fornecidos pelo MEC/IBGE não se mantenham fidedignos por um período muito longo de tempo. Neste contexto, dados organizacionais de práticas de ensino são inconstantes e variáveis, pois eles acompanham projetos temporários de governo que, de

maneira geral, são implementados com diferentes prioridades a cada quatro anos. **Ou seja, o desenvolvimento de iniciativa de ELIC espalhadas por todo país é inegável, entretanto, não é possível afirmar com exatidão os dados de implementações, pela inconstância política dos mesmos.** (TANACA, 2017, p. 48, grifo nosso)

Esta inconstância política também justifica que órgãos federais e estaduais não sejam capazes de acompanhar e orientar pressupostos teóricos e metodológicos de práticas de ELIC. Há, portanto, o conhecimento por parte destes órgãos de que estas iniciativas existem, porém não se busca integrar tais práticas de maneira a consolidar e legitimar tais projetos porque, formalmente, a responsabilidade é dos municípios.

Assumindo posição similar, Mello (2013, p. 17) é categórica ao afirmar que “não há pesquisas que tracem um perfil de como está o ELIC nas escolas municipais e que apontem quais são as características desse ensino em nosso país”. Afinal, como já evidenciado por Tanaca (2017), não existe interesse federativo de manter, acompanhar, direcionar, encaminhar e avaliar dados relativos a essas implementações, já que esta responsabilidade não lhe cabe.

Em suma, o que depreendemos de todos estes dados apresentados é a delimitação de três possíveis cenários para o acolhimento do aluno pela escola estadual de acordo com a política pública de ELIC vigente no município de origem dos alunos: 1) escolas cujas cidades já implementaram o ELIC no currículo por via de lei municipal; 2) escolas cujas cidades implementaram ELIC por meio de projetos e que não garantem a oferta da disciplina para todos os alunos; e 3) escolas cujas cidades não possuem nenhuma oferta de ELIC. Estes cenários se concretizam na escolha dos três contextos desta pesquisa que traduzem as realidades dos seguintes municípios do norte do Paraná: 1) Rolândia, que transformou um projeto de ELIC em lei em 2010; 2) Londrina, que implementou ELIC em algumas escolas através do Projeto Londrina Global; 3) Cambé, que atualmente não conta com nenhuma oferta de ELIC em escolas públicas¹².

Haja visto que nosso objetivo é o de, justamente, analisar o LD que é usado no contexto destes três cenários, o percurso teórico argumentativo que desenvolvemos até aqui é de fundamental teor para posicionar o leitor diante das implicações que as divergências e heterogeneidades explicitadas causam no acolhimento dos alunos ingressantes na rede estadual de ensino, mais uma vez, um “efeito borboleta”. Por

¹² Estes três contextos são descritos mais detalhadamente no capítulo 3.

considerar que o LD exerce papel importante, até mesmo no planejamento do trabalho docente, passamos a discorrer sobre a produção, distribuição e utilização deste recurso.

2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA: DO IDEAL PARA O REAL

Depois de estabelecer este panorama, debruçamo-nos sobre o LD que os alunos advindos destes contextos recebem ao ingressar no 6º ano do EF. Diante disso, preciso resgatar novamente minhas experiências enquanto professora da rede estadual relacionadas ao LD de LEM, pois estas também foram motivadoras deste estudo, como relatado na introdução. Durante o período de estágio probatório, sem lotação em colégio específico, tive a oportunidade de conhecer a realidade de 7 colégios estaduais dentre os quais somente 3 faziam a distribuição do LD de LEM e, quando questionados, algumas respostas de pedagogos e/ou bibliotecários eram: a) os alunos não conseguem acompanhar o livro então nem fazemos a entrega para que o material não estrague; b) os professores de inglês não usam, mas se você fizer questão podemos distribuir; c) você tem certeza que será usado? Pois os alunos já carregam muito peso com outros livros.

Entendemos a reação destes profissionais como indícios de que existe um percentual muito alto de professores de LEM que não utilizam o LD, mas participam do processo de escolha mesmo sabendo que não farão uso do material. Isto ficou confirmado ao indagar alguns colegas durante encontros de formação continuada. Aliando a minha indignação frente tais realidades ao meu interesse em ELIC, esta pesquisa surgiu para tentar responder minhas inquietações.

Este capítulo tratará do papel e das funções atribuídos por teóricos ao LD, e para isso foi preciso percorrer todo o processo implementado pelo PNLD para compreender e relatar a importância que se deve dar ao uso deste material que conta com um orçamento considerável todos os anos¹³. Além dos sites oficiais que disponibilizam os dados que utilizaremos aqui, recorreremos a outras pesquisas que, com objetivos diferentes, já se ocuparam de tecer análises e avaliações sobre o material.

Sabe-se que os desafios de ensino e aprendizagem são muitos, desde dificuldades inatas do aluno a escolas mal estruturadas. Há recursos para tornar este caminho mais fácil e o uso de um material didático de qualidade, que engloba as mais variadas necessidades dos alunos se torna essencial. O livro didático, que para muitos

¹³ Apresentamos os números do orçamento de 2018 na seção 2.2 deste capítulo.

educadores é a base de todo o trabalho feito em sala, é de deveras importância durante este processo por ser a plataforma que muitos profissionais usam como apoio para suas aulas. Alguns autores discorrem sobre as vantagens de se utilizar o livro didático: o suporte ao aluno e uma menor dependência do professor (ANSARY; BABAI, 2002); instrumento facilitador em sala (XAVIER; SOUZA, 2008); realça a prática pedagógica do professor (XAVIER; SOUZA, 2008); entre outros. Por isso, existe uma grande preocupação não só pela formação do professor, mas também pela qualidade do material didático utilizado (FERNÁNDEZ LÓPEZ, 2004). Mesmo com o crescimento da preocupação por materiais didáticos exemplares, muitos autores concordam que ainda há uma enorme urgência para que mais pesquisas e análises sejam feitas (MATOS, 1976; SHELDON, 1988; ELLIS, 1997; COOK, 1998; MCDONOUGH; SHAW, 2003; TOMLINSON; MASUHARA, 2005; SALAS, 2004), de investigar a qualidade dos materiais, em especial sobre a elaboração dos mesmos, como também seus objetivos e interesses (VILAÇA, 2009, p.3).

A esse respeito, COSTA (2012, p. 16) discorre:

O livro didático é uma ferramenta que está presente nos diversos níveis de escolarização, da educação básica até o ensino superior, e devido à sua ampla utilização, é um instrumento que precisa ser avaliado considerando suas limitações e potencialidades, e deve estar sempre a serviço de uma aprendizagem sólida e eficiente.

A opção pelo título deste capítulo se deve ao fato de que consideramos a distribuição gratuita do LD de LEM no Brasil uma importante conquista enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem tanto para os professores quanto para os alunos, porém a inclusão de LEM dentre as disciplinas atendidas pelo PNLD ainda é muito recente e o que se almeja/idealiza alcançar com o uso deste recurso está obstando da realidade de sala de aula. Dias (2009, p. 200) corrobora com nossa ideia de conquista quando deixa transparecer seu otimismo face à incorporação da disciplina no PNLD de 2011:

A falta, até então, de uma política governamental direcionada ao processo de avaliação e distribuição do LD de LE deixava o professor do idioma estrangeiro na dependência das ofertas do mercado. [...]. Não podia também contar com um material de qualidade que pudesse contribuir para sua formação acadêmico-profissional.

A autora reitera ainda que o LD continua sendo, em muitos casos por estrutura precária da escola, o único recurso disponível para a atuação do professor em sala de aula, constituindo-se como alternativa viável e confiável para o profissional que sofre grande influência deste em relação ao *que* se ensina e *como* se ensina. Logo,

para ela, é por meio da garantia da qualidade teórico-metodológica determinada pelos rigorosos editais do PNLD que o LD *pode* influenciar positivamente o ensino na escola pública (DIAS, 2009).

No entanto, é preciso olhar para esta ferramenta com criticidade, critério e parcimônia para não a transformar em algo limitador do trabalho docente. É neste sentido que Ramos (2009) reflete sobre os papéis e as funções do LD, ela utiliza os termos “bíblia, muleta e fardo” para se referir às situações em este é utilizado sem autonomia e reflexão.

Por outro lado, ao utilizar os termos “guia ou ferramenta auxiliar”, a autora também elenca a importância da adoção do material: “o LD é a forma mais conveniente de apresentar o material para os alunos; auxilia a dar consistência e continuidade a um curso; dá aos alunos um senso de sistema, coesão e progresso; e ajuda os professores a preparar suas aulas” (RAMOS, 2009, p. 176). Além desses, outros argumentos são apresentados no mesmo estudo e, em síntese, a literatura em geral defende a adoção do LD com a ressalva de que, na prática, seu uso demanda análise e adequação.

A análise do LD pelo professor que, de fato, fará uso dele é uma etapa do processo de seleção das obras que trataremos mais adiante, mas para introduzir o próximo tópico recorreremos novamente à Ramos (2009, p. 194) ao afirmar que,

[o LD] pode ser uma fonte de exemplos práticos e ideias para que o professor dele se sirva. Para isso, entretanto, é essencial que o professor saiba avaliar, modificar, complementar, levando em conta os objetivos do curso, a realidade da escola em que trabalha (estrutura física, recursos disponíveis, etc.), as necessidades e desejos dos alunos, as necessidades ‘locais’ e, principalmente hoje, as novas concepções de ensino/aprendizagem e de linguagem vigentes nos documentos oficiais.

Por entendermos que a compreensão destas concepções de língua e linguagem, bem como as orientações teórico-metodológicas reunidas pelos documentos norteadores da educação são primordiais tanto para análise do LD que propomos quanto para o completo entendimento do funcionamento e das etapas constitutivas do PNLD, discutiremos sobre tais especificidades na próxima seção.

2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEM PARA OS DOCUMENTOS OFICIAIS

As variadas concepções de língua fazem diferença para a compreensão dos desdobramentos de uma pesquisa. Assim, por se tratar de ensino de língua estrangeira no contexto público, especificamente no âmbito do LD que é distribuído nacionalmente por um programa com rígidos editais e fundamentos teórico-metodológicos bastante específicos, esta pesquisa está pautada nas concepções trazidas pelos documentos oficiais nacionais e estaduais.

Nesta seção objetivamos entender em quais concepções teóricas tais documentos – que também regulamentam os editais do o PNLD – estão fundamentados, para apontar as orientações teórico-metodológicas em que tanto professor quanto LD devem estar embasados.

Em nível nacional, os PCNs de LEM, datados de 1998, não trazem explicitamente uma concepção de língua, todavia através da análise se seu texto podemos depreender que o documento compartilha de uma visão sociointeracional de ensino e aprendizagem de línguas¹⁴. Após apresentar também as visões behaviorista e cognitivista para justificar a posição assumida, podemos entender que, conforme esclarece Padilha (2018, p. 164),

o documento faz uma breve alusão às três visões, das quais destacamos a Sociointeracional que, de acordo com os PCNs, é considerada por muitos autores a mais adequada para explicar como as pessoas aprendem, e na qual essas orientações curriculares se baseiam. Nessa visão, o foco é a interação entre o professor-aluno e aluno-aluno.

Segundo o documento, a visão sociointeracional é entendida como

[...] uma forma de se estar no mundo com alguém e é, igualmente, situada na instituição, na cultura e na história. Assim, os processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente. Em sala de aula, esta interação tem, em geral, caráter assimétrico, o que coloca dificuldades específicas para a construção do conhecimento. Daí a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 15).

Ainda para Padilha (2018), a concepção de língua para os PCNs tem relação com as teorias de Koch (2006) e Travaglia (2009)¹⁵, “que a concebe como um

¹⁴ Conforme apresenta-se na seção intitulada *Concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira*. (BRASIL, 1998, p. 55-65)

¹⁵ Padilha (2018) discorre sobre três concepções: a linguagem como expressão do pensamento (tradicional); a linguagem como instrumento de comunicação (estrutural); a linguagem como uma forma ou processo de interação/lugar de interação; porém a que nos interessa aqui é a terceira.

processo de interação, no qual a linguagem é o lugar da interação humana, lugar em que se constituem as relações sociais” (PADILHA, 2018, p. 166).

Reforçando o caráter sociointeracionista da língua, a autora também aponta *filiações teóricas*¹⁶ dos PCNs a Vigotsky e Bakhtin:

O documento aponta em vários momentos para pressupostos vygostskyanos, como a mediação simbólica, a zona de desenvolvimento proximal, o fator social como constituinte do indivíduo; e para pressupostos bakhtinianos, como a interação com o texto, a relação do eu e o outro. Esses autores são citados na bibliografia do documento, que referencia Vygotsky (1994) e Bakhtin (1981), apesar de não citá-los literalmente no seu interior. (PADILHA, 2018, p.166)

Similarmente, as DCEs de LEM no estado do Paraná citam os mesmos autores, contudo, no documento de orientação estadual temos uma seção inteira dedicada a um percurso histórico para se chegar à concepção de língua assumida¹⁷. Dentro desta seção, está o marco dos PCNs de LEM em 1998:

Em 1998, como desdobramento da LDB/96, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (PCN), pautados numa concepção de língua como prática social fundamentada na abordagem comunicativa (PARANÁ, 2008, p.48).

Porém, é importante perceber um rompimento entre os dois documentos, pois a orientação estadual sugere um avanço em pesquisas e teorias que levam o estado do Paraná a repensar a função do ensino de LEM:

[...]linguistas aplicados têm estudado e pesquisado novos referenciais teóricos que atendam às demandas da sociedade brasileira e contribuam para uma consciência crítica da aprendizagem, mais especificamente, da língua estrangeira. Muitos desses trabalhos analisam a função da Língua Estrangeira com vistas a um ensino que contribua para reduzir desigualdades sociais e desvelar as relações de poder que as apoiam. Tais estudos e pesquisas têm orientado as propostas mais recentes para o ensino de Língua Estrangeira no contexto educacional brasileiro e servem de subsídios na elaboração destas Diretrizes (PARANÁ, 2008, p. 48, 49).

Entendemos, portanto, que as DCEs compartilham da visão sociointeracionista que os PCNs implementaram. Porém, no estado do Paraná, esta visão é ampliada para conceber a língua como prática social, compreendendo que a língua se faz através de discursos carregados de ideologias e que estes não existem fora do contexto social em que circulam. Logo, ancorados em Bakhtin (1998, p. 95) “a palavra

¹⁶ Termo utilizado pela autora (PADILHA, 2018, p. 166).

¹⁷ As DCEs de LEM estão divididas em duas partes: *A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar*, e *Diretrizes curriculares da disciplina de língua estrangeira moderna*. Sendo que a primeira seção desta última (*Dimensão histórica da disciplina*) traça um histórico das abordagens de ensino no cenário mundial e nacional, explicitando a concepção de língua em cada momento. Importa-nos, no entanto, a concepção assumida atualmente que rompe com a abordagem comunicativa.

está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Sendo assim, as DCEs trazem uma concepção bastante explícita de língua, a saber:

Toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Como princípio social e dinâmico, a língua não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico. Ela é heterogênea, ideológica e opaca (PARANÁ, 2008, p. 53).

Concebemos, então, a partir das DCEs de LEM, a língua como discurso e prática social, e não meramente como instrumento da prática comunicativa. Superamos uma visão instrumentista, utilitarista e mercadológica do ensino de língua estrangeira para promover uma educação com vistas à formação holística e crítica do aluno. Se a língua é prática social, espera-se que o aluno estabeleça relações “entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural” (PARANÁ, 2008, p. 56).

Neste ponto, as DCEs estabelecem como conteúdo que deve estruturar toda prática de ensino de línguas no estado o *discurso como prática social*¹⁸, pois “a língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o discurso” (PARANÁ, 2008, p. 61). Desta forma o trabalho em sala de aula deve estar focado nos enunciados orais e escritos, uma vez que o discurso é produzido por um sujeito que está localizado em um determinado lugar e momento e que, portanto, tem motivações e intenções próprias produzindo diferentes tipos de enunciados que variam de acordo com estas características.

Em suma, para realizar tal trabalho, o professor deve ter em mente a variedade de gêneros textuais/discursivos existentes e ainda considerar o tratamento e especificidades linguísticas que são determinantes para a produção daquele gênero e, a partir destes elementos, planejar os percursos metodológicos de sua aula, a fim de propiciar a seus alunos a apropriação daquele(s) gênero(s), ou seja, tornar o aluno capaz de se comunicar efetivamente em determinado contexto. Em outras palavras,

¹⁸ “Sendo assim, define-se como Conteúdo Estruturante da Língua Estrangeira Moderna o Discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p. 61).

o professor levará em conta que o objeto de estudo da Língua Estrangeira Moderna, a língua, pela sua complexidade e riqueza, permite o trabalho em sala de aula com os mais variados textos de diferentes gêneros. Nesta perspectiva, a proposta de construção de significados por meio do engajamento discursivo e não pela mera prática de estruturas linguísticas estará contemplada. Com o foco na abordagem crítica de leitura, a ênfase do trabalho pedagógico é a interação ativa dos sujeitos com o discurso, que dará, ao aluno, condições de construir sentidos para textos. (PARANÁ, 2008, p. 61, 62)

Sobre o ensino a partir de gêneros, existem várias perspectivas disponíveis na literatura, todas centradas no trabalho com os gêneros textuais, porém com diferentes formas de abordá-los¹⁹. Apesar de pressuporem a perspectiva Bakhtiniana devido ao embasamento teórico que assume, entendemos que as DCEs não deixam explícitas preferências em relação a qual perspectiva de ensino assumir pelo professor em sala de aula.

Embora não seja relevante para esta pesquisa a descrição deste ou de outras abordagens de ensino de gêneros, tal reflexão nos permite perceber melhor a diferença entre as orientações dos documentos estaduais e nacionais e, portanto, a abordagem de ensino de gêneros a que estas se propõem. Pois apesar de ambos partilharem da concepção de língua como prática social – como explicitado anteriormente –, as DCEs entendem que a educação linguística pode contribuir para a diminuição das desigualdades; afasta-se, portanto da abordagem comunicativa. Enquanto no estado do Paraná concebemos língua como heterogênea, ideológica e opaca; nacionalmente, a língua é considerada lugar de interação humana, ou seja, a língua acontece na comunicação em meio a sociedade, está relacionada ao êxito na comunicação.

Isto significa que para as DCEs, para além da comunicação, perceber as intenções do enunciador, as expectativas do destinatário, bem como o conteúdo da mensagem e a interferência do contexto no discurso é essencial para que se favoreça um ensino voltado à formação do cidadão crítico; assim sendo, trabalhar com os gêneros discursivos em sala de aula é primordial neste cenário. É importante realçar ainda que os PCNs de LEM não mencionam nem sequer uma vez o trabalho com gêneros textuais/discursivos.

¹⁹ Cristovão (2018) elenca pelo menos seis perspectivas na apresentação do livro *Gêneros: textuais/discursivos* em que também é organizadora: Linguística Sistêmico-Funcional (LSF ou Escola de Sydney); Sociorretórica (RGS ou Escola Americana); Perspectiva Bakhtiniana; Interacionismo Sociodiscursivo (ISD ou Escola de Genebra); Inglês para Propósitos Específicos (ESP) e Análise Crítica de Gênero (ACG).

Outro documento que, mais atualmente, não pode ser deixado fora da discussão quando falamos de educação no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁰ que “prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2017, p. 241). Em consonância com as DCEs e os PCNs, a BNCC também discursa sobre a função formadora do ensino de LEM voltada para a formação de um cidadão crítico e para o exercício da cidadania. Contudo, a nosso ver, o novo documento dá um passo a mais em relação aos PCNs pois, ao compreender que ensinar LI tem tal finalidade, apresenta três implicações para (re)pensar o currículo:

1) caráter formativo: “obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial” (BRASIL, 2017, p. 241);

2) ampliação do termo letramento para *multiletramentos*: “saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p. 241);

3) abordagens de ensino: “o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2017, p. 242).

Observadas essas implicações, podemos depreender que há uma preocupação deste documento com o plurilinguismo e a interação entre culturas. Por este motivo, dentro dos cinco eixos organizadores²¹ que a BNCC propõe está o eixo da Dimensão intercultural que nasce

[...] da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e

²⁰ Segundo o próprio documento, “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolverão longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BNCC, 2018, p. 7).

²¹ Os eixos organizadores da BNCC são: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural (BRASIL, 2017).

plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. (BRASIL, 2017, p. 245)

Percebemos no texto este avanço ao reconhecer a língua como “sempre híbrida, polifônica e multimodal” (BRASIL, 2017, p. 245), no entanto, mesmo utilizando o termo “gêneros”, não podemos dizer que o atual documento norteador propõe uma abordagem de ensino a partir dos gêneros textuais/discursivos.

Tal discussão se faz necessária para que, ao pautarmos o LD e o PNLD na próxima seção, entenda-se que são os PCNs, e a partir de agora a BNCC, que regulamentam os critérios expostos nos editais nos quais as editoras se baseiam durante a criação das obras remetidas para análise. Se há dissonância entre os documentos norteadores nos níveis estadual e nacional, é bastante válido questionar porque o Paraná recebe os livros do PNLD se nossa abordagem de ensino é, em tese, diferente daquela que os livros trazem. Este tema será abordado na sequência, em que também revisaremos o percurso que o LD percorre até chegar às mãos do professor.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LEM E O PNLD: DOS EDITAIS AO MANUSEIO

O PNLD é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), baseando-se nos princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores. Trata-se de um programa, segundo portal do MEC, destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas.

As origens do programa estão vinculadas ao decreto nº 91.542, de 19/8/85, que implementa o PNLD de forma definitiva e acarreta mudanças substanciais na forma como os LDs eram adquiridos e distribuídos pelo governo, entre essas: a reutilização do livro que aboliu o livro descartável; aperfeiçoamento de especificidades técnicas para sua produção; e o fim da participação financeira dos estados.

Segundo Sarmiento e Silva (2012), apesar do PNLD existir desde 1985, o LD de Língua Estrangeira só passou a fazer parte do programa em 2011. Até então, o

governo não fornecia nenhum material didático para a disciplina, cabendo à escola adotar ou não outros materiais. Mais uma vez, a necessidade de reiterar a conquista de contar com LDs gratuitos e de qualidade na escola pública. No entanto, devemos considerar duas ressalvas neste contexto: 1) o processo de funcionamento do programa implica falhas que incide, em muitos casos, em não utilização deste instrumento; 2) as coleções de LEM que chegam às etapas finais do processo não são suficientes para dar conta das múltiplas realidades de um país imenso como o Brasil – toma-se como exemplo as divergências apresentadas em relação aos encaminhamentos teórico-metodológicos nacionais e estaduais.

Neste sentido, a produção e o processo de distribuição do LD pelo PNLD merecem mais atenção e demandam mais pesquisas, principalmente no que tange a disciplina de LEM, cuja inclusão no programa é tão recente. Por isso, dedicamo-nos agora a compreender o funcionamento deste programa e apontar eventuais falhas que possam prejudicar a utilização do LD.

2.2.1 Panorama de funcionamento do PNLD

O PNLD atende escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil²². Porém, dado o caráter não consumível do LD, o programa não atende a todas estas esferas dentro de um mesmo ano/edital. O atendimento é executado alternadamente em ciclos, portanto a cada ano uma esfera recebe exemplares novos que devem ser reutilizados por mais dois anos. O quadro a seguir exemplifica os ciclos:

²² Esta informação está disponível no portal do MEC. Contudo, informações conflitantes foram encontradas no portal do FNDE, onde relata o histórico do PNLD afirma que, atualmente, todas as escolas públicas da educação básica são atendidas pelo programa com exceção da educação infantil. O edital de 2019, no item 1.1.1 que serão atendidas pelo programa somente as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Quadro 2– Ciclo dos editais do PNLD

Período	Esfera beneficiada pelo edital do PNLD
2017	Anos finais do Ensino Fundamental
2018	Ensino Médio
2019	Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental
2020	Anos finais do Ensino Fundamental

Fonte: a autora, com base nos editais do PNLD dos respectivos períodos citados.

Válido lembrar que, apesar dos editais não contemplarem todas as esferas dentro no mesmo período, as escolas recebem todos os anos volumes novos para repor aqueles que se deterioraram ou não foram devolvidos e ainda para onerar matrículas novas.

Os editais a que nos referimos em antecipação é somente uma das fases do PNLD, portal do FNDE explicita seu funcionamento em 12 passos, a saber:

- I. Adesão** - As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático deverão manifestar este interesse mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez. Os beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos precisam solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do(s) programa(s). A adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida.
- II. Editais** - Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.
- III. Inscrição das editoras** – Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
- IV. Triagem/Avaliação** - Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela

avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

- V. Guia do livro** - O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.
- VI. Escolha** – Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no Guia de Livros Didáticos (GLD) disponibilizado on-line. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.
- VII. Pedido** - A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha on-line, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE.
- VIII. Aquisição** - Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.
- IX. Produção** - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras. Assim, inicia-se o processo de produção, que tem supervisão dos técnicos do FNDE.
- X. Análise de qualidade física** - O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
- XI. Distribuição** - A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLND conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.

XII. Recebimento - Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros.

Compreendido o panorama geral, é viável afirmar que o processo é longo e emaranhado, mas para as finalidades deste trabalho, condensamos nossas análises em três dos passos que julgamos mais pertinentes e sobre as quais nos debruçaremos a seguir: 1) editais; 2) escolha; e 3) recebimento.

2.2.1.1 Editais

A etapa de publicação dos editais do PNLD é muito relevante porque deles podemos apreender os conceitos de língua, linguagem e abordagem teórico metodológica que se pretende. Devido ao sistema de ciclos em que o programa se orienta, para nós, o edital de 2017 é mais relevante pois é o último que realizou a escolha dos LDs para os anos finais do ensino fundamental, e cujas coletâneas aprovadas, adquiridas e distribuídas estão – ou deveriam estar – em uso até o final deste ano de 2019, quando o programa abre novo edital. O edital de 2020 foi consolidado em outubro de 2018 e, portanto, se encontra em desenvolvimento. Faremos breves considerações sobre ele, porém, ainda consideramos o documento anterior mais relevante porque foi deste que nasceu o livro instrumento desta pesquisa.

A função do edital do programa é delimitar as regras e garantir clareza dos critérios exigidos das editoras que desejam se inscrever no programa. Assim, o texto é bastante claro e especifica todas as exigências do processo: delimita o cronograma e os prazos para entrega de documentos e das obras; detalha a lista de documentos exigidos das editoras; descreve e regulamenta cada uma das etapas descritas na seção anterior.

Ao final do edital, encontram-se os anexos onde estão presentes as informações mais relevantes que guiarão as editoras no processo de produção do LD, mais especificamente: anexo I (estrutura editorial, triagem e critérios de exclusão na triagem) que diz respeito a características da formatação editorial como elementos da capa, segunda capa e etc. além de listar um conjunto de 126 códigos divididos em cinco categorias que justificam a exclusão da obra no programa; anexo II

(especificações técnicas para produção das obras didáticas) que delimita exigências mais técnicas como formato, matéria prima e acabamento; e anexo III (princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas) que identifica os pressupostos de orientações didáticas que devem reger sua produção, sempre em respeito e consonância aos documentos de orientações oficiais.

O anexo III nos interessa, particularmente, por apresentar princípios comuns e específicos de cada disciplina. Como critérios comuns de eliminação direta caso não observados, o edital lista seis pontos: 1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; 2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; 4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 5) observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; 6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Já em relação aos critérios de eliminação específicos da disciplina elencamos no quadro abaixo as exigências do edital de 2017.

Quadro 3 – Critérios específicos para elaboração dos LDs de LEM, segundo o edital do PNLD 2017

1	Efetiva revisão linguística, que demonstre seriedade profissional na apresentação dos originais em língua estrangeira, eliminando, assim, a ocorrência de inadequação ou equívoco no seu uso, no contexto em que aparece na obra didática.
2	Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual de comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados aos anos finais do ensino fundamental, que não veiculem estereótipos nem preconceitos, seja em relação às culturas estrangeiras envolvidas, seja em relação à cultura brasileira.
3	Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam.
4	Variedade de gêneros do discurso (orais e escritos), concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional.
5	Manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que circulem no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos de comunidades que se manifestam na língua estrangeira.

6	Registro da natureza da adaptação efetivada nos textos (escrito e oral) e imagens, respeitadas suas características de gênero de discurso, esfera e suporte, proporcionando maior fidedignidade às publicações originais.
7	Relações de intertextualidades a partir de produções expressas em língua estrangeira e ou em língua nacional.
8	Atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica.
9	O processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.
10	Estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras.
11	Atividades de produção escrita compreendida como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reelaboração.
12	Promoção da compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada (cd em áudio e livro digital), que incluam produções de linguagem características da oralidade.
13	Atividades que permitam o acesso a diferentes manifestações da linguagem oral, em inter-relação com necessidades de compreensão e produção compatíveis com as do estudante das séries finais do ensino fundamental, que sejam significativas para esta fase de escolarização e não desconsiderem o estudante como sujeito de sua expressão.
14	Sistematização de conhecimentos linguísticos da língua estrangeira, a partir do estudo dos elementos linguísticos em contextos discursivos, de modo a valorizar a relação entre o seu conhecimento e a interpretação das manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, ultrapassando o nível da sentença isolada.
15	Oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades de origem estrangeira e da nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas.
16	Elementos estéticos presentes na linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico.
17	Proposições de leitura da linguagem não verbal e verbo-visual a partir de conceitos e metodologias adequados à natureza desse material, tanto no âmbito do livro impresso quanto no digital.
18	Atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações.
19	Atividades de avaliação e de auto avaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira.
20	Imagens que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas.
21	Articulação do material oferecido na mídia digital da coleção com temas, textos e atividades apresentados/estudados no livro do estudante.
22	Articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, compatíveis com o perfil do estudante das séries finais do ensino fundamental.

Fonte: A autora, com base no edital do PNLD 2017.

Partindo do entendimento de que estes 22 critérios norteiam a criação da coleção, mas também de que “a não observância desses requisitos implicará a

exclusão da obra do PNLD” (PNLD, 2017, p. 41), é viável afirmar que nosso instrumento de pesquisa, o LD, contempla todos os critérios, ou então, não teria sido aprovado.

Mais uma análise que podemos fazer aqui é que o termo “gêneros do discurso” é utilizado no edital que está pautado nos documentos nacionais, cujos textos específicos para LEM não mencionam o termo, como foi tratado no tópico 2.1 este capítulo. Acreditamos que adoção do termo seja influência dos PCNs de Língua Portuguesa, porém faz muito sentido uma vez que o ensino através de gêneros é uma corrente teórica muito forte no país.

No entanto, vale observar que a menção feita a “gêneros do discurso” não assume por completo esta abordagem teórico-metodológica, e que em geral o caminho assumido pelos LD se aproximam muito mais da abordagem comunicativa, mesmo quando estes trazem em suas unidades exemplares de gêneros textuais. Os exemplares cumprem os critérios do edital e são utilizados para introdução de algum tema na unidade e, portanto, não objetivam a apropriação daquele gênero pelo aluno, o que distancia as abordagens dos LD do PNLD das diretrizes estaduais de ensino.

O edital de PNLD 2020 é similar ao de 2017 na estrutura e nos critérios comuns de eliminação, porém traz grandes modificações quanto aos critérios específicos. Enquanto o de 2017 tem seções com princípios, valores e critérios para tratar cada disciplina, o de 2020 traz a seguinte declaração para todas as disciplinas:

As obras disciplinares e interdisciplinares devem ter como eixo central o desenvolvimento das **competências gerais**, das **competências específicas de área** e das **competências específicas do componente curricular**. Tais **competências** deverão ser desenvolvidas por meio dos **objetos de conhecimento** e **habilidades**, constantes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada componente curricular ali presentes. (PNLD, 2020, p. 42)

Ao utilizar o termo “obras disciplinares”, o edital está se referindo às obras de cada disciplina do currículo. Portanto, a partir de 2020, os LD terão como ponto de partida para sua criação os objetos de conhecimento e habilidades que constam na BNCC. E o editor ainda terá que recorrer ao documento, pois o edital não especifica quais são eles. Assim, os únicos critérios eliminatórios descritos no texto são: 1) consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC; e 2) Contemplação de todos os

objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Para deixar bem claro a importância no novo documento regulador, o edital finaliza dizendo que “serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC” (PNLD, 2020, p. 42).

Mais uma vez reiteramos que a forma de abordagem expressa na BNCC aproxima-se mais da abordagem comunicativa (também descrita no tópico 2.1), o que perpetua a dissonância entre as orientações nacionais e estaduais.

Sendo assim, produzido conforme um quadro de fundamentos e critérios extenso, o LD de LEM destina-se a orientar atividades do ensino escolar que propiciem aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens e suas múltiplas funções na constituição de valores, que expressam e preservam o conhecimento e a cultura dos diversos grupos sociais. Porém, depois de aprovadas, as obras serão escolhidas pelos professores que as utilizarão em sala de aula, e é neste momento que o profissional precisa ter claros tais dissonâncias apontadas aqui para fazer a escolha mais pertinente ao seu contexto.

2.2.1.2 Escolha

Vimos então que a seleção destes livros desde sua produção até chegar no ambiente escolar segue uma longa lista de critérios e métodos definidas pelo PNLD e acontece em três etapas. A primeira trata-se da triagem de elementos técnicos editoriais, como número de páginas, qualidade de impressão e etc. A segunda é a análise e avaliação pedagógica feitas por comissões e profissionais. Enquanto a terceira é a fase de escolha das obras que serão efetivamente usadas nas escolas, esta é realizada pelos profissionais de cada escola.

A partir da aprovação das obras, é disponibilizado para os professores um Guia Online com resenhas sobre as obras aprovadas, frequentemente as editoras também enviam amostras e manuais do professor para escolas com o interesse de que tendo o material nas mãos, os professores sintam-se mais propensos e seguros em optar por aquele livro.

Entendemos ser fundamental que professores e pedagogos tenham consciência da importância deste momento. A preocupação sobre análises do

material didático levou alguns autores a criarem guias para facilitar o processo de pesquisa. Ferreira (2015) reúne diversos modelos de análise de diferentes autores ao longo dos anos e faz uma reflexão sobre o papel do livro didático e sua utilização como muleta. Em seu texto, a autora defende a ideia de que não existe apenas um único livro didático que atenda todas as necessidades de todos os alunos (FERREIRA, 2015, p. 89) pois cada grupo é constituído por “pessoas distintas com objetivos distintos” (RINALDI, 2005, apud FERREIRA, 2015, p. 89). O livro didático não pode, também, limitar a liberdade do professor, sendo apenas um dos recursos entre um leque que podem ser utilizados em sala.

Entendemos que o professor tem (ou deveria ter) liberdade para poder pular ou adiantar conteúdos, propor atividades complementares ou complementar as que se encontram no livro didático adotado, sugerir atividades de gêneros distintos e levar elementos motivadores (canções, vídeos ou filmes, textos visuais e/ou imagéticos, anúncios publicitários, quadrinhos), lúdicos (jogos, dinâmicas) e inovadores (novas tecnologias) ao cenário educativo, já que o objetivo essencial é desenvolver o conhecimento da língua estrangeira/adicional alvo, tanto do ponto de vista do ensino como da aprendizagem. (FERREIRA, 2015, p. 90, tradução nossa)

Ramos (2009) cita em seu artigo duas formas de avaliação para escolha do LD que se encaixam muito bem na realidade da escola pública: 1) a "impressão geral", é aquela em que o professor tem uma ideia geral de suas possibilidades ao simplesmente folhear o livro ou ler superficialmente a resenha oferecida pela editora. Embora esta estratégia possibilite uma rápida percepção dos pontos fortes do livro, pode impossibilitar a localização ou omissões relevantes de pontos fracos; 2) a "avaliação em profundidade" possibilita relacionar o trabalho de itens específicos com as necessidades dos alunos. No mesmo sentido, Ferreira (2015) também sugere alguns aspectos de escolha do livro, que vão além do conteúdo linguístico:

Uma vez que o professor tem a possibilidade de adotar um manual para auxiliá-lo em suas aulas, entendemos que é importante considerar alguns aspectos durante a seleção, como: (a) o perfil do aluno (idade, gostos e preferências; observar se o livro explora as necessidades ou dificuldades do aprendiz), (b) o objetivo que o professor queira alcançar, levando em conta o ponto de vista tanto do professor como do aluno (o que se pretende alcançar, contextos de ensino e aprendizagem), (c) abordagem, método ou enfoque subjacente ao livro (notar se há uma transposição entre a teoria e a prática), (d) acessibilidade ou disponibilidade de compra do livro, (e) documentos e guias oficiais (verificar se as sugestões legais ou governamentais são contempladas), (f) o valor do livro. (FERREIRA, 2015, p. 92)

Também Souza-Luz (2015, p. 50) pondera de maneira similar, diferenciando os termos “análise e avaliação do LD”, postulando que “é de extrema importância para o desenvolvimento de uma avaliação estabelecimento de critérios e princípios que

deem validade e confiabilidade para que se possa alcançar os objetivos propostos”, enquanto a análise “tem como foco os itens que o material contempla ou deixa de contemplar e deve ser objetiva a respeito do ele se propõe a atingir daquilo que efetivamente faz” (SOUZA-LUZ, 2015, p.50).

Há, disponível na literatura, instrumentos que se propõem a ajudar o professor no processo de escolha do LD, seja quanto a sua análise/impressão geral ou sua avaliação/avaliação em profundidade. Ferreira (2015) se preocupa em listar alguns modelos de análise do livro didático, dentre eles os modelos de Raimundo Ezquerria (1979), Ramirez y Hall (1990), Areizaga Orube (1997), Salaberri Raimo (1990) e Fernández López (2000 e 2004). Souza-Luz (2015) também relata inúmeras teorias que se dispõem a este propósito e elenca cinco fichas para trabalhar em oficinas de análise do LD, quais sejam os modelos de Dias (2009), Ramos (2009), Cristovão (2009), Oliveira e Furtoso (2009), Brasil (2004).

Encontramos na dissertação de Souza-luz (2015) e no instrumento por ela proposto como auxiliador no planejamento didático/avaliação de ferramentas de ensino, importante substancialidade para esta monografia. A ficha criada pela autora está disposta em três etapas: 1) pré-utilização; 2) durante utilização; 3) pós-utilização. Cada etapa busca não só identificar os pontos fortes e fracos para análise do LD, mas também se preocupa com a coerência entre os elementos do livro e os objetivos do PPP da escola e do PTD do professor. Também, por considerar a etapa pós-utilização, acreditamos ser esta uma ferramenta bastante completa para melhorar o processo de escolha do LD, pois funciona como uma espécie de pilotagem daquela coleção que deve ser reavaliada ao final de sua utilização, um caminho que muitas vezes deixamos de percorrer enquanto professores.

Para finalizar, Rocha (2009), cuja ficha de avaliação é instrumento de pesquisa de Souza-Luz (2015), pontua que outro fator muito importante ao realizar a avaliação de um LD é o processo de “autonomização” do aluno na utilização do LD, ou seja, a interação aluno x LD não deve ser mediada pelo professor durante todo o tempo. Para Magno e Silva (2009, p. 76), a “autonomização acontece sempre que há interesse. Portanto, se o livro didático for interessante para os aprendentes ou ainda se o professor conseguir torná-lo interessante, a autonomização ocorrerá”.

No entanto, a real noção de autonomização do aluno só poderá ser percebida totalmente durante e depois da utilização do LD.

“O professor deve observar, então, se o livro propicia oportunidades para o agir autônomo dos alunos. [...]. Isso envolve conscientização, autoconhecimento, gerenciamento e monitoramento da aprendizagem, tomada de decisões e disposição para aprender na e pela interação com o outro. Sendo assim, o aprendiz assume um papel ativo nesse processo”. (Dias, 2009, p. 209)

Sumarizando todos os pontos levantados nesta seção, consideramos que a etapa de escolha do LD é a mais relevante porque implica esforço e planejamento do professor. É necessário que o profissional tenha clareza sobre as diretrizes curriculares, sobre os documentos organizadores do trabalho escolar e, ainda, sobre as necessidades do seu contexto de atuação, pois “cabe ao professor avaliador julgar o quanto esse LD pode se adequar às suas necessidades, às suas próprias concepções e às novas concepções prescritas nos documentos oficiais para merecer ser selecionado” (Rudby 2003 apud Ramos 2009, p. 190).

2.2.1.3 Recebimento

O recebimento das obras escolhidas pelos professores deve acontecer sempre em outubro do ano precedente a sua utilização. O motivo de pinçarmos esta etapa dentre as muitas outras recai sobre o fato de que muitas vezes a obra escolhida pelo professor não é a mesma que ele recebe para trabalhar.

Vejamos o texto obtido no portal do MEC com informações sobre o processo de escolha do LD:

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. **Caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE envia à escola a segunda coleção escolhida.** Portanto, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto a primeira. No volume “Apresentação do Guia”, encontram-se as orientações detalhadas referente à escolha das coleções. (MEC, 2018, grifo nosso)²³

Já na etapa da escolha, a possibilidade de receber uma coleção “de segunda opção” é estabelecida. Além disso, como mostra Mott Fernandez (2014), uma falha do sistema de lotação dos professores no estado do Paraná implica um grande problema: o profissional que escolha as coleções que a escola receberá para utilização no ano seguinte pode deixar sua lotação e ser transferido para outra escola. Esta transferência pode acontecer por diversos motivos, como pedido de ordem de serviço, fechamento de turmas, professores concursados que ainda não possuem lotação permanente em uma escola específica, professores em estágio probatório, professores que não têm lotação fixa porque são contratados para substituir aposentadorias e licenças.

Simões (2006) desenvolveu uma pesquisa com gestores de escolas públicas da cidade de Recife sobre o PNLD, buscando compreender os avanços e as dificuldades no processo, constatou que 48% dos gestores que os livros que chegam às escolas não correspondem àqueles escolhidos pelos professores, e, para quase a metade dos gestores (49%) a quantidade que de livros que chegam à escola é insuficiente.

Buscamos expor estes pontos porque além de perpassarem o desenvolvimento da pesquisa, não podemos deixar de apontar as falhas de um programa tão importante como o PNLD. Claramente, nosso objetivo é contribuir de forma construtiva para a melhoria do programa, afinal trata-se de um orçamento considerável retirado todos os anos dos cofres públicos e que, portanto, deve estar sempre em processo de melhoria. O quadro abaixo ilustra os valores gastos com o PNLD de 2017, cujo edital contemplava os anos finais do ensino fundamental.

Quadro 4 – Orçamento do PNLD 2017

Etapa de ensino	Escolas beneficiadas	Alunos beneficiados	Total de exemplares	Valor de aquisição (R\$)
------------------------	-----------------------------	----------------------------	----------------------------	---------------------------------

Anos iniciais do ensino fundamental	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
Anos finais do ensino fundamental	49.702	10.238.539	79.216.538	639. 501. 256,49
Ensino médio	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
Total geral	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

Fonte: a autora, como base nos dados estatísticos do FNDE (2017)

Pretendíamos, com este capítulo, pesquisar, analisar e refletir sobre o livro didático da escola pública nas suas implicações mais pertinentes para este trabalho. Ainda se fazem necessárias outras pesquisas sobre o assunto, para que o alto orçamento faça a diferença na prática pedagógica do professor e no processo de aprendizagem do aluno.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 NATUREZA DA ESTUDO

Enquadramos esta pesquisa no modelo qualitativo de análise dos dados por esta apresentar caráter descritivo e estar cheia de significados (MELO; FILHO; CHAVES, 2016), assumimos uma filiação sociológica interpretativa, pois entendemos que a realidade é, ao mesmo tempo, subjetiva e múltipla. Logo, ao interagir com o objeto e os sujeitos pesquisados pretendemos dar-lhes voz construir juntos, pesquisador e sujeitos da pesquisa, significados pertinentes.

Por apresentar um desenho flexível, a pesquisa qualitativa possibilitou delinear as formas de análise no decorrer da geração de dados, pois, a princípio esta se delimitaria a um estudo bibliográfico composta por análises dos documentos oficiais no que compete aos princípios de língua, linguagem e abordagem teórico-metodológica representados no LD, bem como a falta de orientações oficiais para o ensino de ELIC. No decorrer do processo, sentimos necessidade de abranger as implicações deste silenciamento dos documentos, decidimos portanto delimitar três contextos em que estas implicações poderiam ser analisadas a partir de um questionário aplicado aos professores.

Aliando, portanto, inquietações pessoais e profissionais da pesquisadora, decidimos transformar nosso trabalho em um estudo de caso; apresentando, descrevendo e analisando três contextos diferentes onde o mesmo LD é utilizado. Passamos então a nos preocupar com a inserção do aluno que transita da escola municipal para a estadual, focalizando o processo de acolhimento do indivíduo dentro da disciplina de LEM em termos de cultivar a afetividade entre aluno e conteúdo, e não o frustrar nas páginas de um livro, cuja língua, ele considera um mistério.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Nossa pesquisa é um no estudo de caso de três contextos cujo critério de escolha foi a política pública apresentada pelo município de oferta ou não de ELIC por meio de legislação municipal ou projetos de implementação. Apesar de ser fator decisivo a esfera educacional relativa aos anos iniciais do EF, nosso *locus* de pesquisa é o colégio estadual, especificamente o 6º ano do EFII. Na tentativa de dar mais consistência à descrição dos casos, esboçamos um breve panorama sobre o contexto público de educação a partir de nossas experiências profissionais.

A realidade das escolas públicas no Estado Paraná em relação às aulas de Língua Inglesa enfrenta grande desgaste em sua valorização enquanto disciplina curricular. As salas de aula estão superlotadas, acomodando nunca menos de 30 alunos e, por vezes, mais de 40. Não existe incentivo e conscientização da instituição escolar sobre a importância, necessidade e/ou até vantagens de se apropriar de uma segunda língua.

Os recursos tecnológicos que dispomos são escassos e ineficientes, falhos e ultrapassados como a famosa TV laranja que só ocupa espaço dentro da sala de aula. A maioria das escolas possui somente um projetor que precisa ser compartilhado entre todas as disciplinas. Grande parte dos computadores do laboratório de informática não funciona, impossibilitando a formulação de aulas híbridas e mais interessantes. A internet wireless, quando em plenas funções, é disponibilizada em raras ocasiões porque convencionou-se dizer que o aluno não utiliza esta ferramenta de forma pedagógica e que o uso do celular atrapalha a aprendizagem.

Uma pesquisa publicada pelo British Council (2015) realizada em vários países da Europa em 2011 evidenciou que alunos cujos pais tinham nível maior de formação obtiveram mais sucesso em suas experiências em L2, ou seja, o nível de formação e a posição socioeconômica dos pais ou responsáveis estão intimamente ligados à valorização ou não da disciplina de LI pelo aluno e, conseqüentemente, seu sucesso. O que explica o grande desinteresse deste por LI, já que não tem suporte em casa que o leve a acreditar na relevância da matéria. Aliado a isso, tem-se a omissão da família no ambiente escolar e a falta de perspectiva de futuro a que esta camada da população está condicionada.

Esta situação reflete bem os contextos que delimitamos para esta pesquisa, salientando que tivemos a preocupação de pautar a escolha dos três estudos de caso apresentados em situações socioeconômica e cultural semelhantes – apesar de não serem iguais, pois isso seria evidentemente impossível, dado o caráter heterogêneo do ser humano e de seu meio social.

Os alunos que ingressam no sexto ano do ensino fundamental oriundos das escolas municipais são frutos das políticas linguísticas vigentes em que a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira só está prevista para os anos finais do ensino fundamental, fato que deixa o aluno e seu primeiro contato formal com uma LE à mercê de vontades políticas. E na visão desta professora, o primeiro contato com

o ensino de inglês para estas crianças recebidas nos colégios estaduais é primordial para a construção de um ambiente favorável para a aprendizagem de línguas.

É certo que não se pode relativizar as realidades existentes em um país tão abrangente e com tantas desigualdades, contudo é deste contexto precário, periférico e de desvalorização da educação que surgiram os questionamentos desta pesquisa e motivaram a escolha destes três cenários que foram corroborados por nosso referencial teórico (capítulo 1) e que retomamos aqui: 1) escolas cujas cidades já implementaram o ELIC no currículo por via de lei municipal; 2) escolas cujas cidades implementaram ELIC por meio de projetos e que não garante a oferta da disciplina para todos os alunos; e 3) escolas cujas cidades não possuem nenhuma oferta de ELIC. Temos, portanto, em nossa região de atuação (núcleo regional de Londrina) três cidades muito próximas que conseguem abarcar a disparidade estabelecida por estes três cenários (na mesma ordem de menção): 1) Rolândia, que transformou um projeto de ELIC em lei em 2010; 2) Londrina, que implementou ELIC em algumas escolas através do Projeto Londrina Global; 3) Cambé, que atualmente não conta com nenhuma oferta de ELIC em escolas públicas.

É interessante pensar como estes municípios que possuem fronteiras quase que indefiníveis em termos práticos representem realidades tão diferentes. Um documento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Tecnologia da prefeitura de Londrina (2014), traz a imagem a seguir que ilustra o pensamento.



Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Tecnologia de Londrina (2014)

A partir do texto deste documento, temos a dimensão da importância da cidade de Londrina²⁴ enquanto metrópole e mediadora dos interesses dos municípios expostos na imagem, uma vez que, de acordo com a secretaria, estas localidades “buscam uma integração econômica e social no cotidiano das suas relações” (PREFEITURA MUNICIPAL DE LONDRINA, 2014, p. 15). Dadas as referidas considerações gerais, propomo-nos a descrever as características dos três municípios, contextos de nossa pesquisa. O quadro abaixo nos ajuda a ter uma ideia de desenvolvimento econômico e social de cada município.

²⁴ A cidade de Londrina é, inclusive, sede da Coordenadoria da Região Metropolitana de Londrina desde 2007.

Quadro 5 – Comparativo de dados estatísticos referentes aos três contextos pesquisados

Dados estatísticos ²⁵	Rolândia	Londrina	Cambé
População estimada [2018]	65.757	563.943	105.704
Salário médio mensal dos trabalhadores formais (unidade de medida: salário mínimo) [2017]	2,2	2,8	2,3
Percentual da população em ocupação formal [2017]	37,2%	36,4%	25,1%
Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo [2010]	28,1 %	28,7%	28,6%
Índice de desenvolvimento da educação básica – anos iniciais [2017]	6,9	6,8	6,7
Índice de desenvolvimento da educação básica – anos finais [2017]	4,5	4,9	4,5
Índice de desenvolvimento humano – IDH [2017]	0,739	0,778	0,734
Número de matrículas na educação infantil [2018]	3.013	23.888	4.093
Número de matrículas no ensino fundamental [2018]	7.779	65.065	11.870
Número de matrículas no ensino médio [2018]	2.277	18.140	3.087
Número de escolas que oferecem educação infantil [2018]	33	294	44
Número de escolas que oferecem ensino fundamental [2018]	23	218	33
Número de escolas que oferecem ensino médio [2018]	9	79	11
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos [2010]	97,5%	97,3%	97,5%

Fonte: a autora, com base em dados do IBGE (2017)

Diante destes números, podemos inferir que, a despeito do tamanho geográfico e volume populacional, os três municípios são relativamente parecidos em questões econômicas, sociais e educacionais, alcançando níveis similares de desenvolvimento. Um dos dados que nos chama a atenção é o fato de Cambé estar mais de dez pontos

²⁵ Os dados foram retirados da plataforma do IBGE que reúne informações de várias outras plataformas; o ano referenciado em cada linha do quadro são divergentes porque tratam-se de pesquisas e censos realizados em momentos diferentes. Todas as informações complementares estão disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em 29 de junho de 2019.

percentuais abaixo dos demais em relação ou percentual da população com trabalhos formais. Logo, se nos concentrarmos nos números percentuais e nos índices, afastando-nos dos números absolutos, concluímos que socioeconomicamente, os contextos são parecidos, feitas as consideradas ressalvas; este fato é relevante para nossos resultados. De fato, o motivo de analisar os três contextos, como já antecipado, é a política pública por eles adotada no que tange a oferta de LI nos anos iniciais do EF.

O município de Rolândia foi determinado como um exemplo do contexto 1: escolas cujas cidades já implementaram o ELIC no currículo por via de lei municipal. O ELIC já era ofertado pelo município há mais de uma década de forma experimental dentro das possibilidades de cada escola. Em 2010, a lei 3.446 foi aprovada no sentido de implementar formal e categoricamente o ELIC nas séries iniciais do EF e educação Infantil.

Mello (2013), em sua dissertação de mestrado, fez um estudo sobre a implementação desta política pública, utilizando-se de uma entrevista com o então prefeito Sr. Johnny Lehnnan, diversos documentos entre os quais o texto da lei e ainda textos apreciativos sobre a iniciativa daquela gestão, a autora relata algumas das dificuldades encontradas que elencamos resumidamente: material didático adequado; a falta de conhecimento pedagógico do processo de implementação; falta de orientações oficiais quanto ao currículo e metodologia; confusão sobre a formação acadêmica que o professor deveria ter para assumir as aulas; questionamentos da população sobre a idade das crianças e a eficácia deste tipo de ensino. De certa forma, podemos ligar todas estas barreiras ao referencial teórico deste trabalho.

O segundo contexto a ser explorado é reflexo do município de Londrina: escolas cujas cidades implementaram ELIC por meio de projetos e que não garante a oferta da disciplina para todos os alunos. O Projeto Londrina Global (PLG) surgiu em 2008 com iniciativas das professoras Juliana Reichert Assunção Tonelli e Samantha Gonçalves Mancini Ramos e tomou proporção no ano seguinte, a partir de então a Secretaria Municipal de Educação passou a oferecer formação para os professores que deixaram a regência da sala de aula para ministrar as aulas de LI. Atualmente, o PLG se tornou um exemplo de implementação elaborada, pois conta com encontros bimestrais de formação continuada e elabora seu próprio material, levando em consideração os contextos específicos de cada escola.

No entanto, por não ter força de lei, a iniciativa não é capaz de atender todas as escolas do município. A implementação depende da estrutura da escola, da vontade da direção e da existência de um profissional capacitado na LI que esteja disposto a deixar a regência de sua sala de aula.

Por fim, o contexto 3 de pesquisa: escolas cujas cidades não possuem nenhuma oferta de ELIC, no qual se configura o município de Cambé. A escolha desta cidade em particular, além dos motivos apresentados até aqui, deve-se ao fato de ser o local de atuação desta professora e de onde surgiu o questionamento sobre o LD. Nenhuma das escolas pelas quais passei neste município foi muito receptiva quando me propus a utilizar o material. Como não há oferta de ELIC em nenhuma das escolas municipais, o aluno que inicia o 6º ano tem seu primeiro contato formal com uma LE somente a partir dos 11 anos de idade; isto, de acordo com minhas hipóteses, poderia ser fator que dificultaria a adesão do LD por parte de muitos professores.

Mais uma consideração importante sobre a escolha dos contextos pesquisados é que optamos por gerar dados através da aplicação de um questionário de avaliação do LD respondido por professores de turmas do 6º ano do EFII. Faz-se necessário destacar que todas as professoras possuem mais de um colégio de atuação, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 6 – Vínculo empregatício e escolas atendidas pelos sujeitos da pesquisa

Contexto	Vínculo do professor ²⁶	Total de escolas atendidas pelo professor	Total de escolas que utilizam a coleção pesquisada	Número de turmas de 6º ano atendidas	Número de alunos do 6º ano atendidos ²⁷
Rolândia	PSS	4	4	6	211
Londrina	QPM	3	3	5	175
Cambé	QPM	3	2	5	152

Fonte: a autora.

²⁶ Quanto ao vínculo empregatício, o governo do estado do Paraná conta com professores efetivados por meio de concurso público, designados como sendo do quadro próprio do magistério (QPM) e também professores substitutos selecionados por meio de processo simplificado de substituição (PSS). Este último, trabalha por contratos com duração entre 1 ou 2 anos e fica condicionado ao número de vagas existentes para selecionar o local de atuação.

²⁷ O número de alunos pode variar devido a fatores como desistências, transferências e evasão.

Nossa pesquisa levou em consideração escolas que receberam a mesma coleção de LD aprovados pelo PNLD de 2017, coleção esta descrita na próxima seção.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Reiterando nosso objetivo geral de *realizar uma reflexão sobre quem é este aluno de 6º ano no intuito de problematizar sua transição dos anos iniciais para os finais do EF, diante do crescente número de municípios que seguem uma tendência mundial de implementação de ELIC, e ainda, como o LD colabora (ou não) com este processo*, apresentamos nossos instrumentos de geração de dados: 1) o livro didático: volume 6 da coleção **Way to English**, aprovada pelos critérios de edital do PNLD 2017; 2) Questionário de análise do LD direcionada aos professores participantes da pesquisa.

3.3.1 Livro didático utilizado nos três contextos de pesquisa

Como já apontado anteriormente (item 2.2.1.2), a escolha do livro didático muitas vezes não é muito democrática, pois existem algumas falhas sistêmicas que permitem a entrega de coleções que não foram a escolhida pelo professor da disciplina. Assim, escolhemos como um dos nossos instrumentos de pesquisa o LD que foi adotado pelos três professores participantes da pesquisa.

O LD em questão é o volume 6 da coleção **Way to English** de autoria de Claudio Franco e Kátia Tavares e foi publicada pela editora Ática a partir de sua aprovação no processo de seleção do PNLD de 2017. Utilizaremos o modelo de análise sugerido por Ramos (2009) para avaliar este volume de acordo em seus critérios mais amplos. A partir desta avaliação, partimos para a elaboração do segundo instrumento que englobará as adequações contextuais com maior pertinência para tentarmos atingir nossos objetivos.

3.3.2 Questionário de análise do LD

Depois de analisados os critérios mais amplos do LD, passamos a elaborar um questionário a ser respondido pelos três professores participantes da pesquisa e que, de forma prática, evidenciasse os conflitos gerados nos diferentes contextos.

Depois de revisar a literatura (resenhada neste trabalho no item 2.2.1.2), optamos por adaptar o instrumento criado por Souza-Luz (2015) por compreendermos que ele atende nossos interesses em vários aspectos de adequação contextual, porém, para efetivamente respondermos nossas perguntas de pesquisa, elencamos os questionamentos que consideramos pertinentes para nosso trabalho e modificamos e/ou acrescentamos outras questões para atingir nossos objetivos.

Apresentamos a seguir, nossa adaptação deste instrumento com as marcações do que foi alterado em relação às perguntas originais, para que as devidas referências autorais sejam resguardadas.

Quadro 7 – Avaliação de adequação do LD ao contexto de pesquisa

		1	2	3	4
1	A visão de linguagem que norteia as atividades está em consonância com a proposta de uma formação crítica voltada para a prática social (apresentada pelos documentos oficiais)?				
2	O número de unidades e sua extensão são coerentes à carga horária e número de alunos de meu contexto de ensino?				
3	A organização dos conteúdos (proposta de organização curricular) adequa-se ao planejamento de minha escola?				
4	Os temas abordados nas unidades são adequados aos alunos da realidade escolar do local onde atuo?				
5	A estrutura do livro propicia determinada autonomia quanto à ordem de desenvolvimento das unidades?				
6	Os gêneros textuais apresentados pelo LD são compatíveis e coerentes às necessidades de minha sala de aula?				
7	A organização sequencial das atividades é clara e de fácil compreensão para os alunos?				
8	As diretrizes (instruções) das atividades/exercícios são de fácil entendimento para os alunos?				
9	A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória?				
10	A interação livro x aluno é desenvolvida de forma satisfatória? ²⁸				
11	O trabalho com o gênero textual necessita maior complementação do professor?				
12	As atividades de produção escrita possuem uma proposta coerente com o contexto de sala de aula (no que tange ao tempo e recursos necessários para seu desenvolvimento)?				
13	O grau de dificuldade das atividades de compreensão e produção oral são coerentes às necessidades dos alunos (são alcançáveis)?				
14	As contribuições apresentadas nos comentários ao professor e no manual do professor contribuem para ir além do que foi proposto no exercício?				
15	O nível de dificuldade, a partir da perspectiva do aluno, foi considerado alto? ²⁹				
16	Outras contribuições que julgar pertinente ³⁰ :				
***Caso sinta necessidade de maiores esclarecimentos quanto aos questionamentos, elencar o número da questão e exemplificar.					
1: Totalmente 2: Parcialmente 3: Regular 4: Insuficiente					

Fonte: adaptado a partir de Souza-Luz (2015).

²⁸ Este item aparece no original em outra seção do instrumento e em formato de resposta discursiva.

²⁹ Este item foi inserido em nosso modelo de questionário e não corresponde à produção original.

³⁰ Souza-Luz (2015) utiliza vários itens com respostas discursivas, que em nosso caso, não seria o mais apropriado. Porém, apesar de tentar tornar o instrumento o mais prático possível, consideramos fundamental dar espaço para que o professor faça outras contribuições caso deseje.

3.4 DESCRIÇÃO DA GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para descrever o processo de geração de dados através dos instrumentos apresentados, entendemos ser pertinente, para compreensão dos rumos por nós tomados, relatar um momento anterior até mesmo ao alinhamento dos eixos norteadores deste trabalho.

Em uma das disciplinas na especialização da qual esta monografia é produto de avaliação final, ao coletar depoimentos de colegas professores da rede pública para um seminário em que o objetivo era realizar uma avaliação do LD de um determinado contexto (no meu caso, ensino público por ser este meu contexto de atuação), sem perceber já coletava os primeiros dados que consolidaram em nossos objetivos de pesquisa. Os depoimentos enviados via mensagem de voz em aplicativo de mensagem foi o ponto de partida para o delineamento dos instrumentos que decidimos empreender na pesquisa, de fato.

Optamos por não utilizar os áudios coletados por considerá-los muito informais para compor o corpo desta pesquisa, por lhes faltar embasamento teórico e se tratar de opiniões espontâneas e sem profundidade. Não quero dizer com isso, que as opiniões destes profissionais não sejam relevantes, mas tomei a decisão de elaborar um questionário direcionado e com fundamentos teóricos para direcionar a avaliação de forma mais objetiva para também não me abster do compromisso ético, pois os professores (nem a pesquisadora) tinham a ciência de aqueles áudios poderiam compor uma pesquisa de monografia.

Achamos necessária esta explicação porque os professores que se dispuseram a colaborar com minha pesquisa e responder meu questionário são os mesmos que se dispuseram inicialmente em contribuir com seus depoimentos e, portanto, achei justa a menção deles e de minha orientadora como propulsores que me ajudaram a enxergar as perguntas de pesquisa que até então eu não via, isto é, compreender os contextos apresentados neste capítulo que ao mesmo tempo estão muito próximos quanto à geografia, mas que se distanciam às práticas de ELIC o que muda completamente o cenário de nossa atuação enquanto professoras de LEM da rede estadual.

Enfim, depois de coletar os depoimentos e decidir que os objetivos deveriam estabelecer ligações entre as práticas de uso do LD e de ELIC, em conjunto com minha orientadora perpassamos várias alternativas de delimitação do meu tema, objetivos específicos e perguntas de pesquisa até chegarmos à proposta que aqui lhes apresento.

Delimitamos por meio dos depoimentos a coexistência de três possíveis cenários em que a implementação de ELIC pudesse ser fator de interferência, fato que nosso referencial teórico corroborou. Depois, limitamos a análise de somente um volume do LD, já que não faria sentido estudar a aplicabilidade de LDs diferentes dentro dos cenários delimitados, coincidentemente, os professores que me cederam os depoimentos utilizavam a mesma obra.

Primeiramente, realizamos a análise deste LD de acordo com seus critérios mais amplos, e compreendendo que a adequabilidade do livro ao contexto só poderia ser inferida pelo professor atuante em tal contexto, pensei o questionário com esta finalidade adequando um instrumento já existente para meu propósito. Para a primeira análise, percebemos na revisão de literatura (item 2.2.1.2) que existem várias fichas de análise disponíveis, algumas das quais inclusive Souza-Luz (2015) já se utiliza. Entendendo que esta análise mais abrangente se justifica na intenção de compreender o funcionamento do LD em detrimento de seu papel no acolhimento do aluno na “nova disciplina”, percebemos que nenhuma das fichas a que tivemos acesso contemplaria esta particularidade.

Diante disto, uma vez que nosso segundo instrumento já seria responsável por tratar da adequação do LD aos diferentes contextos, tomamos a decisão de utilizar uma ficha de avaliação que fosse capaz de apresentar nosso instrumento de forma mais ampla, mas que também possuísse descritores passíveis de argumentação quanto ao acolhimento de um aluno que nunca teve contato com LI antes, devido ao caráter facultativo de ELIC. Tendo isto em mente, concluímos que a ficha escolhida deveria estar construída em forma de perguntas para que pudéssemos respondê-las discursivamente. Dentre as possibilidades, elegemos a ficha de avaliação desenvolvida por Ramos (2009) por atender nossos critérios.

O próximo passo seria uma nova ficha de avaliação do LD, mas esta deveria atender a outros critérios. O primeiro critério para esta escolha é que, ao contrário da primeira ficha, esta deveria ser mais objetiva para que os professores pudessem

preenchê-la com mais facilidade. Outro critério que elencamos importante baseado em nossa pesquisa bibliográfica, era a presença de descritores que nos permitissem observar como aquele LD serviu, na prática, para aquele contexto específico. Foi neste sentido, que o instrumento elaborado por Souza-Luz (2015) nos serviu de maneira muito propícia: ele considera a pilotagem do LD como forma de avaliá-lo, isto é, são contemplados no instrumento os momentos de utilização do livro e de pós-utilização.

No entanto, por se tratar de um instrumento que, segundo a autora, também ajuda o professor no planejamento didático, alguns dos recursos presentes na ferramenta não faziam sentido e também não atendiam nosso primeiro critério de objetividade e praticidade. Por nos faltar outras opções que atendessem aos dois critérios expostos, tomamos a decisão de adaptar a ferramenta criada Souza-Luz (2015) para transformá-la em uma ficha mais objetiva, prática e com foco em nossa proposta de reflexão.

Depois de adaptada, a ficha foi enviada via e-mail aos professores participantes em maio de 2019 e as repostas foram recebidas no final do mesmo mês. Orientamos os professores a responder a ficha com base na pilotagem da coleção em pauta em suas turmas de 6º ano, de forma geral. A partir delas, resgatando todo o percurso de fundamentação teórica tanto em relação ao ELIC quanto ao LD, analisamos as repostas dos questionários cujos resultados apresentamos no capítulo seguinte.

4 ANÁLISE E AVALIAÇÃO DO LD: SAINDO DO MUNDO DAS IDEIAS E ENTRANDO NO MUNDO REAL

Neste capítulo, apresentamos nossos resultados sob dois eixos de análise. O primeiro diz respeito ao “mundo das ideias”, utilizamos este termo para definir o contexto para o qual o LD do 6º ano deveria ser criado, ou seja, o aluno da escola pública que, segundo a legislação, terá seu primeiro contato com a LI. Esta é a posição que assumimos para realizar o primeiro grupo de análises.

Ao segundo eixo, chamamos “mundo real”, pois será uma avaliação feita a partir de três contextos reais de utilização da coleção escolhida. Aqui analisaremos as fichas respondidas pelos professores que já pilotaram o LD.

4.1 SAINDO DO MUNDO DAS IDEIAS: PARA QUEM O LD FOI PENSADO?

Como reiterado várias vezes até aqui, nossa legislação não prevê a oferta de LE nos anos iniciais do EF, logo, ao pautarmos a avaliação de um livro didático cujo público-alvo é composto por turmas do 6º ano do EFII, autor e editora devem tomar como pressuposto que seu público não teve nenhum contato formal com LI. Nossa preocupação, no entanto, é também o acolhimento deste aluno dentro da disciplina.

Ao defendermos o LD como importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, propomo-nos a analisar o volume 6 de uma coleção com este propósito. Destarte, refletindo sobre a etapa de escolha do LD no PNLD (item 2.2.1.2), diferenciamos os processos de análise e de avaliação (SOUZA-LUZ, 2015), bem como o de impressão geral e de avaliação em profundidade (RAMOS, 2009).

Partiremos, portanto, da impressão geral sobre a obra escolhida, através de um breve relato descritivo das partes que a constituem e suas funções, para depois realizarmos a análise desta. Para isso, recorreremos à ficha elaborada por Ramos (2009) que foi (re)diagramada por nós em um quadro, no qual separamos os critérios e os descritores de análise. Porém, como já vimos, uma análise é diferente de uma avaliação porque esta articula aquela aos objetivos de trabalho.

Sendo assim, após elencar os critérios no quadro e relacioná-los a nossa análise de acordo com os descritores, passaremos à tarefa de avaliar o LD no sentido de compreender se ele contempla o acolhimento de um aluno que está sendo apresentado pela primeira vez à disciplina de LEM.

4.1.1 Impressão geral do LD: relato descritivo

O LD, instrumento de nossa pesquisa, é o volume 6 da coleção **Way to English** de autoria de Claudio Franco e Kátia Tavares, publicada pela editora Ática. A obra foi aprovada a partir dos critérios estabelecidos pelo edital do PNLD 2017, cujo conteúdo analisamos no capítulo 3 deste trabalho. O material é composto por: livro do aluno, manual do professor e CD de áudio.

Quanto ao livro do aluno, trata-se de um volume de 184 páginas, divididas em 2 unidades introdutórias, 8 unidades principais, intercaladas por 4 unidades de revisão. Ao final, temos ainda 2 unidades extras, mais glossário.

Os elementos pré-textuais incluem uma apresentação assinada pelos autores em que procuram chamar a atenção do aluno para as vantagens de se aprender inglês e como o livro pretende dinamizar este processo e, ainda, um guia apresentando o objetivo de cada seção que faz parte do livro.

A primeira unidade introdutória tem o título: **Tips into practice**, nela o aluno vai encontrar diversas atividades para colocar em prática algumas dicas de estratégias de leitura e aprendizagem. Já a segunda, **Classroom language**, como o próprio nome sugere, infere através de imagens frases prontas próprias do uso dentro de sala de aula, para que os alunos comecem a usá-las em situações comuns como pedir licença para entrar na sala.

Todas as 8 unidades principais possuem a mesma estrutura:

- **Warming Up:** Os alunos exploram o título da unidade e as imagens de abertura para levantar hipóteses relacionadas ao tema.
- **Before Reading:** Atividades que antecedem a leitura do texto (observar imagens, fazer previsões, pré-compreensões sobre o título).
- **Reading:** Onde é apresentado o texto principal contemplando diferentes gêneros.
- **Reading for General Comprehension:** Atividades que sucedem a leitura do texto, geralmente identifica o objetivo principal do texto.
- **Reading for Critical Thinking:** Atividades que proporcionam uma análise mais profunda sobre a compreensão do texto e o tema apresentado.
- **Vocabulary Study:** Estudo sistemático e contextualizado do vocabulário presente na unidade.

- **Taking it further:** ampliação do tema trabalhado.
- **Language in Use:** aprimoramento dos conhecimentos de gramática a partir de situações de uso da língua.
- **Listening and Speaking:** Exercícios com áudio e trabalho em grupos que treinam pronúncia e percepção auditiva.
- **Writing:** Observação das características de determinado gênero e produção de um texto.
- **Looking Ahead:** debate que pretende estabelecer relações entre o tema abordado e a vida do aluno e da comunidade.

Além da estrutura estabelecida para cada capítulo, a cada duas unidades, existe uma revisão sobre o que foi estudado e um projeto interdisciplinar que pretende envolver toda a comunidade escolar onde esses alunos estão inseridos.

4.1.2 Análise do LD

O quadro a seguir é uma adaptação meramente estética da ficha pensada por Ramos (2009), em que sistematizamos os critérios e os descritores de análise desenvolvida pela autora em colunas, para melhor visualização e mapeamento das informações.

Quadro 8 – Ficha de análise do LD

CRITÉRIOS	DESCRITORES	ANÁLISE
1. Público-alvo	<ul style="list-style-type: none"> • Faixa etária • Sexo • Conhecimento prévio da língua • Outros 	<p>A obra destina-se especificamente a alunos do 6º ano do ensino fundamental II, na faixa etária de 10 a 12 anos de idade, de qualquer sexo. Portanto, supõe-se que, para sua manipulação inicial, não seja necessário nenhum conhecimento prévio, já que este seria o primeiro contato formal com a língua inglesa.</p> <p>Observamos a preocupação dos autores com a introdução do aluno à disciplina por meio de duas unidades introdutórias dispostas no início do livro: a primeira que propõe estratégias de aprendizagem e de leitura; a segunda introduz frases em inglês usadas em situações em sala de aula, como pedir permissão para ir ao banheiro.</p>

		Outra estratégia adotada pelo livro que leva em conta a falta de conhecimento prévio do aluno é a adoção da ferramenta <i>tip</i> , que aparece em formato de <i>post-it</i> , nas extremidades das páginas, fornecendo dicas para os alunos sobre os conteúdos.
2. Objetivos das unidades	<ul style="list-style-type: none"> • Estão explícitos ou implícitos? • São alcançáveis? • Contribuem para a formação do cidadão? 	<p>Os objetivos estão sempre explícitos na primeira página de cada unidade dentro de um quadro (bem evidente, de cor contrastante) com o título: <i>learning objectives</i>. Cada objetivo é sempre iniciado por um verbo no infinitivo (to learn, to establish, to explore) e quanto a sua natureza podem ser divididos em quatro categorias: vocabulário, gêneros textuais, gramática e interdisciplinaridade.</p> <p>Não encontramos nenhum objetivo explícito relacionado à formação do cidadão, porém os temas das unidades provocam reflexão que podem contribuir neste sentido.</p> <p>Consideramos os objetivos alcançáveis se trabalhados com intensificação de atividades pelo professor, principalmente nas categorias de vocabulário e gramática.</p>
3. Dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Há indicações do que será usado ou necessário para a utilização das unidades? 	Não encontramos no livro do aluno indicações de quais recursos serão usados ou necessários. Somente o livro do professor traz anotações que cumprem este papel.
4. Visão de ensino - aprendizagem e de linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são? 	<p>De acordo com a seção “pressupostos teórico-metodológicos” do manual do professor, a coleção adota uma perspectiva dialógica de linguagem em que os sentidos são construídos por meio da interação entre sujeitos em determinados contextos de uso, em um dado momento sócio histórico. Para envolver os alunos na construção de sentidos e fazê-los agir por meio de práticas sociais, as unidades partem de diferentes tipos de gêneros, sobre temas relevantes para a sociedade.</p> <p>A visão de ensino – aprendizagem assumida pela obra é a sócio-histórico-cultural, em que os sujeitos, inseridos em um contexto social e situados no tempo e no espaço, agem e refletem criando e transformando o conhecimento e o mundo.</p> <p>Sendo assim, as filiações filosóficas e teórico-metodológicas do livro estão ancoradas principalmente em Bakhtin e Vygotsky.</p>
5. Syllabus	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutural? 	Entendemos que o programa de estudos é predominantemente funcional, a começar pelos

	<ul style="list-style-type: none"> • Funcional? • Situacional? • De gêneros? • De tarefas? • Outros? 	<p>objetivos explicitamente expostos em cada unidade, por exemplo: <i>to talk about personal adjectives, to learn how to use greetings, to talk about animals and protests</i>. No entanto, todas as unidades apresentam uma progressão de gêneros textuais também, culminando com uma produção escrita em cada unidade. Mesmo assim, não podemos falar de uma abordagem de ensino de gêneros porque o objetivo não é dominar um determinado gênero, mas sim explorá-lo, como descrevem os objetivos: <i>to explore short bios, to explore motivational posters</i>.</p> <p>Isto confere à obra uma dissonância com o que é proposto no manual no professor e elencado no item 4 deste quadro. Adotar uma abordagem de ensino baseada em gêneros textuais significa desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos previamente estabelecidas e organizadas em atividades que levem o aluno a dominar um determinado gênero, para que, por meio da produção deste, o aluno seja capaz de se comunicar e agir no mundo (PARANÁ, 2008).</p>
<p>6. Progressão dos conteúdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Do mais fácil para o mais difícil? • De conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmico? • Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Focalizada? 	<p>Dentro de cada unidade, verificamos que a progressão acontece sempre na mesma ordem, a partir do conhecimento de mundo, estabelece-se o tema e propõe-se uma discussão. Em seguida, vem a pré-leitura de um texto de um determinado gênero, apresenta-se o texto e este vem acompanhado de uma ou duas questões de compreensão geral e depois várias atividades de compreensão detalhada do texto.</p> <p>Passando para o conhecimento sistêmico, é introduzido um estudo de vocabulário antes de ser trabalhado com a gramática. Esta, por sua vez, sempre recupera aquele primeiro texto para apresentar o conteúdo proposto pela unidade. Alguns exercícios são contextualizados com textos, imagens e situações reais ou fictícias, outros são exercícios de preenchimento de lacunas.</p> <p>As regras gramaticais são sempre apresentadas por meio de inferência a partir de imagens, textos ou exemplos. No final do livro, existe uma seção chamada <i>Language in context</i> que apresenta textos e explicações gramaticais em português. Por exemplo, para explicar os pronomes pessoais, o livro traz uma tirinha de Charles Schultz e depois explica: “no segundo e no terceiro quadros, <i>YOU</i> se refere ao ator para quem Sally escreve a carta”; e ainda: “Os <i>subject pronouns</i> correspondem, em português, aos pronomes pessoais do caso reto”.</p>

		<p>Somente no final da unidade, na seção <i>writing</i> é que o conhecimento de organização textual é mobilizado. Só então características pertinentes ao gênero da proposta de escrita são enfatizadas por meio de uma breve explicação de como, quando, onde e para quê aquele tipo de texto é usado. É feita, então, a proposta e o livro guia o aluno para delimitar um contexto a partir do qual sua produção deve se orientar. Na sequência aparece um quadro de passo a passo para realizar a produção escrita, nele são sistematizadas as etapas de produção e a organização textual.</p>
<p>7. Quanto aos textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações? • Diversificados quanto ao tipo e aos tópicos? • Contextualizados? • Temática abrangente? • Focalizam ou promovem interdisciplinaridade? • Transversalidade? • Adequados para a faixa etária? • Qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada, etc.? • Têm a ver com as atividades propostas? 	<p>Percebemos preocupação dos autores em privilegiar os textos autênticos, porém o manual do professor traz detalhadamente por unidade quais textos foram utilizados na íntegra, quais são fragmentos de textos autênticos e quais foram ligeiramente adaptados. Das 8 unidades, 5 não contêm nenhuma adaptação.</p> <p>A diversidade quanto a forma e o conteúdo é bastante grande, com temáticas interessantes passíveis de amplas expansões para discussão sempre relacionadas com as atividades e condizentes com os interesses de uma criança entre 10 e 12 anos.</p> <p>A interdisciplinaridade é bastante explícita em todas as unidades a começar pelo objetivo apresentado na primeira página de cada uma, ou seja, todas as unidades buscam fazer conexões com conhecimentos de outras duas ou mais disciplinas.</p> <p>Temas transversais são tratados de forma bastante madura e consciente, buscando sempre promover o debate dialógico e respeitoso sobre questões sociais e culturais como tipos de família, tipos de casa, direitos dos animais, nacionalidades formas de arte, entre outros.</p> <p>A qualidade editorial é excelente, a diagramação facilita a compreensão das atividades e as ilustrações são de ótima qualidade e impressão.</p>
<p>8. Quanto às atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Têm objetivos explícitos? Implícitos? • As instruções são claras? 	<p>Os objetivos das atividades são explícitos através das seções que dividem o livro e os autores explicam a função de cada seção no início do livro, logo, ao iniciar a unidade, o aluno provavelmente está ciente que o objetivo da primeira página é introduzir o tema que será aprofundado no decorrer da unidade.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Dependem do professor para sua aplicabilidade? • Que tipos são usados: controlados, não controlados, exercícios, tarefas, de compreensão para produção da prática de habilidades para o uso? • Promovem: interação, colaboração, cooperação, autoestima, entretenimento? • Geram solução de problemas? • Quantidade de atividades: muitas, suficientes para os objetivos propostos, poucas? 	<p>As instruções são claras, no entanto, com exceção da primeira e da última seção de cada unidade que têm objetivo de promover discussão na língua materna, os enunciados estão todos na língua alvo, somente as unidades 1 e 2 apresentam duas seções com enunciados em português: <i>before reading</i> e <i>reading for general comprehension</i>.</p> <p>Não existe uma mediação progressiva de autonomia na execução dos exercícios, o que pode tornar o aluno que não tem nenhum conhecimento prévio da língua inglesa muito dependente do professor para executar as propostas.</p> <p>Salvos os momentos de discussão em língua materna e de orientação para prática entre pares por meio de roteiro, as atividades são apresentadas em formatos de exercícios de interação somente entre o aluno e o livro, que possivelmente terão que ser mediados pelo professor. Isto, a nosso ver, não promove autoestima nem cooperação no sentido de fazer com que o aluno se sinta capaz de realizar a tarefa de modo autônomo.</p> <p>O manual do professor sugere que duas unidades sejam trabalhadas por bimestre. Este tipo de cronograma, só pode ser verificado na prática, porém, com uma turma de iniciantes, acreditamos que o livro seja muito extenso e que a apropriação de qualidade do conteúdo deve ser considerada mais importante que a quantidade deste. Assim, em nossa concepção, as unidades, individualmente, trazem atividades insuficientes para alcançar os objetivos a que se propõem, mas, no todo, o livro é bastante extenso para o público-alvo.</p>
9. Material suplementar	<ul style="list-style-type: none"> • É necessário? • É possível? 	<p>Consideramos que a suplementação de material seja possível e necessária para que se atinja os objetivos. O manual do professor faz algumas sugestões interessantes neste sentido.</p>
10. Flexibilidade da unidade	<ul style="list-style-type: none"> • Propicia adaptações, uso de outra sequência? 	<p>De acordo com nossa análise, consideramos que até a unidade 4, mudar a sequência das atividades seria complicado por que uma unidade dá continuidade à anterior, contudo tal mudança seria passível de se realizar a partir da unidade 5.</p>
11. Teacher's notes	<ul style="list-style-type: none"> • Possui? • Indica procedimentos para aplicação das atividades e 	<p>A obra é bastante rica em relação aos direcionamentos ao professor. As anotações estão diagramadas de forma organizada facilitando a visualização. Existem várias dicas de leituras, músicas, filmes, sites, atitudes e explicações que o professor pode fazer uso. Inclusive, no manual, encontra-se uma seção para notas linguísticas e</p>

	gerenciamento da sala de aula? <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta justificativas para o material? • Possui respostas para as atividades? 	culturais muito interessantes de serem abordadas em sala. Todos os exercícios objetivos contém respostas, os subjetivos podem apresentar ou não sugestões de respostas.
--	---	--

Fonte: A autora, como base em Ramos (2009).

4.1.3 Avaliação do LD

A partir da análise acima apresentada e pensando no contexto para o qual este LD foi pensado, avaliamos nesta seção quais são os pontos que atendem este público e aqueles em que o LD não se mostra uma ferramenta eficaz.

Observando o quadro de análise, podemos depreender que, de forma geral, trata-se de um material de qualidade. O que mais nos chama atenção positivamente são dois pontos: 1) a preocupação dos autores em criar mecanismos que ajudem os alunos a pensar em estratégias de aprendizagem; 2) a qualidade dos textos que garantem contato do aluno com diversidades de linguagens, realidades e temas substanciais.

Como demonstrado no critério 1, a obra traz duas unidades introdutórias que, a nosso ver, são importantíssimas para introdução do aluno na disciplina. A estratégia dos *post-its* com dicas é também um conceito muito interessante para que o aluno consiga aumentar sua autonomia. No entanto, os critérios 8 e 6, colocam esta questão em cheque. Ao apresentar o enunciado das atividades em inglês desde o início do livro, uma relação de dependência do professor pode ser criada e mantida, pelo fato do aluno não acreditar ser capaz de performar aquela ação de forma autônoma. Neste sentido, defendemos que para um primeiro contato, os enunciados dos exercícios deveriam ser apresentados em português e, à medida que o aluno ganha confiança e conhecimento na língua-alvo, a troca de códigos também acontece, sempre de forma gradativa.

Ainda sobre o critério 8, temos ressalvas sobre o volume de conteúdos do livro como um todo. Como observado na análise, as atividades são insuficientes para atingir os objetivos, mas ao final do livro, o número de atividades é incompatível com o tempo que dispomos. Temos, portanto, muito conteúdo trabalhado de forma rasa.

Para ratificar nossa posição, comparamos o conteúdo gramatical proposto pelo livro e proposto pela BNCC (2017) para o 6º ano. Verificamos que o livro apresenta mais que o dobro de conteúdo em relação à BNCC.

Outro critério que nos incomoda, apesar de não estar relacionada ao acolhimento do aluno, diz respeito à concepção de linguagem e ensino-aprendizagem. Ao revisitarmos a seção 2.1, percebemos que nossos apontamentos de divergência quanto às orientações oficiais se concretizaram na análise do LD. Por mais que os pressupostos do manual professor assumam uma perspectiva de ensino de gênero, citando Bakhtin (1986), Bazerman (2006) e Marcuschi (2006), os princípios teórico-metodológicos de ensino praticados pelo livro podem ser chamados de sociointeracionistas, como pressupõem os PCNs, mas se aproxima muito mais na abordagem comunicativa do que a de gêneros, pois é marcada pela prática social, mas não se preocupa com o discurso. Ou seja, afasta-se das diretrizes estaduais.

Em nossa avaliação, não podemos negar que o LD apresentado é de excelente qualidade, até mesmo no que se refere ao suporte para o professor. O manual e as notas sobre as atividades são, sem dúvida, um grande diferencial. Entretanto, em nossa opinião, esta coleção não nos parece adequada ao 6º ano porque, em análise, falta-nos indícios de que ele promova a autonomia do aluno.

4.2 ENTRANDO NO MUNDO REAL: QUEM ESTÁ, DE FATO, UTILIZANDO O LD?

Dentro deste segundo eixo, analisaremos as fichas avaliativas com as respostas de três professores que pilotaram o LD em análise no ano 2018. As fichas adaptadas a partir de Souza-Luz (2015) têm o objetivo de entender como a obra se adequou ao contexto de pilotagem.

Para preservar a identidade das professoras, adotaremos a convenção de citá-las pela letra inicial da cidade de sua atuação, portanto, ao mencionar: R, estarei me referindo à professora do município de Rolândia, L para a professora do município de Londrina e C para aquela que atua em Cambé.

Tabulamos as respostas para apresentá-las em um quadro, no intuito de compará-las antes de analisar o resultado. Vejamos:

Quadro 9 – Respostas cruzadas a partir das fichas de avaliação

Perguntas (1: Totalmente/ 2: Parcialmente/ 3: Regular/ 4: Insuficiente)	Respostas		
	R	L	C
1. A visão de linguagem que norteia as atividades está em consonância com a proposta de uma formação crítica voltada para a prática social (apresentada pelos documentos oficiais)?	1	4	2
2. O número de unidades e sua extensão são coerentes à carga horária e número de alunos de meu contexto de ensino?	3	4	4
3. A organização dos conteúdos (proposta de organização curricular) adequa-se ao planejamento de minha escola?	2	3	2
4. Os temas abordados nas unidades são adequados aos alunos da realidade escolar do local onde atuo?	1	1	2
5. A estrutura do livro propicia determinada autonomia quanto à ordem de desenvolvimento das unidades?	2	3	4
6. Os gêneros textuais apresentados pelo LD são compatíveis e coerentes às necessidades de minha sala de aula?	2	3	3
7. A organização sequencial das atividades é clara e de fácil compreensão para os alunos?	1	2	3
8. As diretrizes (instruções) das atividades/exercícios são de fácil entendimento para os alunos?	2	3	4
9. A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória?	1	1	1
10. A interação livro x aluno é desenvolvida de forma satisfatória?	2	3	4
11. O trabalho com o gênero textual necessita maior complementação do professor?	2	1	2
12. As atividades de produção escrita possuem uma proposta coerente com o contexto de sala de aula (no que tange ao tempo e recursos necessários para seu desenvolvimento)?	4	4	4
13. O grau de dificuldade das atividades de compreensão e produção oral são coerentes às necessidades dos alunos (são alcançáveis)?	3	3	4
14. As contribuições apresentadas nos comentários ao professor e no manual do professor contribuem para ir além do que foi proposto no exercício?	1	1	1
15. O nível de dificuldade, a partir da perspectiva do aluno, foi considerado alto?	2	2	1

Fonte: a autora, com base nos dados gerados.

Ao analisarmos os resultados, as respostas convergiram totalmente em somente 3 das 15 perguntas (nº 9, 12 e 14), o que indica que somente 20% dentre tudo que foi abordado é semelhante dentro dos três contextos. Interpretamos, neste caso, que as três professoras consideram importante a influência que elas exercem articulando a interação entre os alunos e o texto. Também são unânimes ao afirmar que o tempo e os recursos são insuficientes para realizar atividades de produção escrita, para complementar, em sua ficha a professora R relatou não ter tempo para corrigir as produções, enquanto L diz realizar somente uma por trimestre. A outra congruência é em relação ao manual do professor. Todas acreditam que ele é bastante completo, o que corrobora nossa análise no primeiro eixo.

Outra descoberta que também nos remete a nossa análise anterior repousa na questão da extensão e volume de atividades do livro. Tanto L quanto C relatam incoerência, L diz não chegar até a metade do livro, ou seja, provavelmente utiliza 4 unidades, e C exercita uma por trimestre, 3 das 8 unidades presentes no livro. R vai um pouco mais além, menciona que, ao término do ano, sua turma havia terminado 5 unidades.

A professora L fez uma consideração importante sobre a pergunta 1. Foi a única que marcou insuficiente e constatou, assim como nós, que a abordagem praticada no livro não está centrada no gênero, e relatou ser totalmente necessária a complementação do trabalho para se adequar aos documentos oficiais.

Uma última consideração que, para nós, é muito importante relaciona-se com a pergunta 5 que se refere ao processo de autonomização. C acha que o livro não consegue realizar o processo. L acredita que isso acontece de forma regular. Somente R apresenta um contexto em que o livro propicie parcialmente subsídio para tal. Infelizmente as professoras não fizeram nenhum comentário discursivo sobre a autonomia de seus alunos. Porém, o contexto de R mostrou-se mais favorável para adequação do LD, ao ser questionada sobre a interação aluno x livro e instruções de atividades, R é coerente em sua resposta, assinalando parcialmente em ambas e comentando: “alunos compreendem bem”. Na contramão, C responde que a interação quanto as instruções são insuficientes e explica “todas as atividades precisam do professor ou do dicionário”, pois os enunciados se encontram na língua alvo. Já L relata grande dificuldade dos alunos em compreenderem os enunciados, diz ainda muitas vezes acabam recorrendo à cópia.

Por meio deste instrumento, pudemos observar que o LD teve maior adequabilidade no contexto de R, ou seja, no município de Rolândia. Apesar disso, a professora também não consegue utilizar o livro todo no período de um ano. O município de Cambé e Londrina, se aproximam mais quanto à suas respostas, porém, em Londrina a professora relata menos dificuldade por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma retomada do percurso desta pesquisa, vimos no capítulo 1 que, para que se cumpra o direito de igualdade em educação, é extremamente necessário as que escolas públicas implementem em seu currículo o ELIC. Entendemos que o fator idade não é o que motiva para que isso aconteça, trata-se de justiça social, de acesso a novos saberes, novos mundos e novas culturas. O ELIC, quando bem estruturado, contribui para a criação de laços afetivos com a nova língua que lhe permitirá maiores chances de sucesso na aquisição da LE, é ainda uma forma de contribuir para formação de um cidadão crítico e mais sensível ao novo e ao outro. Também fizemos um relato de como os municípios têm implementado políticas públicas de ELIC sem diretrizes e orientações oficiais. Acreditamos que tais iniciativas são de fundamental importância para pressionar autoridades a agirem concretamente em direção à regulamentação desta esfera educacional que se expande sem ordem todos os dias.

Nossas reflexões sobre expansão desordenada, nos levou para a perspectiva do aluno em sua transição da escola municipal para a estadual. Hoje, não é mais possível afirmar com propriedade que todos os alunos ingressantes do 6º ano não tiveram contato formal com LI ou LE, haja visto o grande número de implementações de ELIC que mostramos através de números, seja por meio de projeto ou lei. A partir disso, delimitamos três possíveis cenários que tais políticas públicas estão ajudando a criar, como em um “efeito borboleta”.

Diante da exposição destes cenários, dedicamo-nos a pesquisar sobre o LD que será utilizado em cada um destes cenários, pois acreditamos ser uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, além de ser conquista recente em nossa disciplina. E como o mesmo LD pode atender à contextos tão diferentes? Revisitamos os conceitos de língua, linguagem e orientações teórico-metodológicas que embasam a criação das obras didáticas e que podem trazer implicações para seu uso em sala de aula. Entendemos todas as etapas no PNLD e como determinadas falhas podem influenciar na transformação do LD: daquilo que idealizamos para aquilo que realizamos. Desta forma, nosso arcabouço teórico nos deu todo suporte para delimitar o desenho de nossa pesquisa, bem como nossos instrumentos e análises.

Dividimos as análises em dois eixos; de um lado, analisamos e avaliamos o LD com foco no sujeito para quem ele é pensado/idealizado e os resultados mostraram que, mesmo sendo de ótima qualidade, o LD precisa de adaptações e melhorias, isto responde minha pergunta de pesquisa número 1, é necessário repensar em estratégias para garantir ao aluno que ainda não teve acesso à conhecimentos prévios da língua.

Por outro lado, analisamos o LD depois de sua pilotagem nos três contextos de pesquisa: 1) Rolândia, que transformou um projeto de ELIC em lei em 2010; 2) Londrina, que implementou ELIC em algumas escolas através do Projeto Londrina Global; 3) Cambé, que atualmente não conta com nenhuma oferta de ELIC em escolas públicas. Os resultados mostraram que o contexto de Rolândia apresentou os melhores resultados, respondendo minha pergunta 2: os alunos mostraram menos dificuldade e mais autonomia na utilização do livro, minimizando a mediação do professor; ao término do ano, foi o contexto que conseguiu estudar de mais unidades do livro.

Entendemos que mais pesquisas são necessárias para afirmar que foi realmente a política pública do município o fator decisivo para que estes alunos apresentassem menos dificuldades na utilização do LD, no entanto, é importante explicar que as respostas registradas na ficha não são relativas a um sala ou uma escola. Todos os professores entrevistados lecionam em, pelo menos duas escolas. As respostas, portanto, refletem, de forma geral, todos os alunos atendidos por aquela profissional.

Outro ponto a ser considerado é que, em ambos os eixos de análise, o LD mostrou-se uma ferramenta problemática, pois nenhum dos contextos reais foram capazes de utilizá-lo em sua totalidade, além da irregularidade que tanto pesquisadora quanto uma das professoras participantes da pesquisa encontraram na teoria assumida e a praticada pelo LD. O que nos faz refletir sobre a falta orientações oficiais para ELIC, ou seja, não é um edital criterioso ou documentos regulatórios que garantem a qualidade do ensino. No entanto, sem estes marcos, o ELIC nunca alcançará o caráter profissional e formação adequada de professores que necessita.

Para concluir, retomamos nossa metáfora do “efeito borboleta”. Tornou-se senso comum a utilização deste termo para designar o efeito enorme que pequenas perturbações podem causar no ecossistema. Apesar do conceito estar atrelado a uma

alegoria fantasiosa – de que o bater das asas de uma borboleta no hemisfério sul pode causar um tornado no hemisfério norte – encontrei no termo a metáfora que procurava para descrever as grandes repercussões que pequenas iniciativas de implementação de políticas públicas de ELIC podem causar em nosso país, respondendo assim minha última pergunta de pesquisa. Aponto ainda para repercussões negativas e positivas, pois, sem a organização de um currículo consistente, de professores com formação específica e de legislação vigente, estas iniciativas também podem enfraquecer a batalha pela inclusão de ELIC nos anos iniciais do EF, uma vez que acabam por constituir-se em exemplos de práticas frustradas.

Utilizando do LD como instrumento de pesquisa, acreditamos ter demonstrado apenas uma faceta destas repercussões que podem e devem ser muito maiores no futuro. Mesmo assim, cumprimos com o objetivo de gerar reflexão sobre quem é este aluno de 6º ano e como estamos tratando de sua transição dos anos iniciais para os finais do EF. Sobre isso, a própria BNCC admite ser um período crítico este momento de transição pelo qual a criança passa. Em nossa concepção, particularmente falando, se o surgimento da BNCC teve por finalidade estabelecer a garantia de um currículo mínimo para a educação de todo o país, é um grande pesar que este novo documento sequer faça menção ao ELIC, mesmo quando, de sua elaboração, profissionais do Brasil todo tenham feito o apelo de unir todas as práticas espalhadas e ilhadas pelo país afora. As crianças menos privilegiadas do Brasil perderam uma grande oportunidade.

Esperamos com esta pesquisa contribuir para a reflexão sobre o “efeito borboleta” que a falta de legislação para implementação de ELIC pode causar. Os resultados apresentados corroboram para acreditarmos que esta lacuna deve ser preenchida com urgência pelas instâncias públicas, a fim de diminuir a desigualdade dentre os cenários que relatamos. Entendemos que nosso trabalho teve foco em um estudo de caso regional, mas faz sentido a suposição de que tais discrepâncias estejam presentes por todo território nacional.

De qualquer forma, enquanto nem todos os municípios ofertarem ELIC, é nosso trabalho, como educadores que somos, promover a melhor introdução possível de LE para este sujeito.

REFERÊNCIAS

AGRA, C. B.; IFA, S. A introdução da língua inglesa no EFI público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.) **Ensino e formação de professores de Língua Estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 63 – 93.

ANDRADE, M. E. S. F.; CONCEIÇÃO, M. P.; Letramento em língua estrangeira no ensino fundamental: ampliando o exercício de cidadania das crianças brasileiras. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.) **Ensino e formação de professores de Língua Estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 121 – 149.

ANSARY, H; BABAI, E. **Universal characteristics of EFL/ ESL textbooks: a step towards systematic textbook evaluation**. The Internet TESL Journal, v.8, n.2, fev. 2002, p. 1-12. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>. Acesso em: 02 mai. 2018.

ASSIS-PETERSON, A.A.; GONÇALVES, M. G. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, n.5, p. 11-26, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 10, 9 jul. 2010.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal no 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (3o e 4o ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: no 9394/96. Brasília: 1996.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018**. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2018: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2020.** Brasília: MEC, 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama, cidades.** 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br> Acesso em 30 jul. 2019.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira:** elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoingl_esnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRITISH COUNCIL. **Quadro europeu comum de referências para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

CHEDIAK, S. A educação bilíngue eletiva no Brasil: desafios e perspectivas do bilinguismo. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.) **Ensino e formação de professores de Língua Estrangeiras para crianças no Brasil.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 41 – 61.

CORACINI, M. J. Identidade e (língua)cultura no livro didático de Francês, língua estrangeira. In: PINTO, M. L. (orgs) **Ensino de linguagens: Diferentes perspectivas.** Curitiba: Appris, 2014, p.11-34.

COSTA, B. R. M. **Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras.** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros (textuais/discursivos):** ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

_____; TONELLI, J. R. A. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças.** Calidoscópico, v.8, n.1, p. 65-76, 2010.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R. E CRISTOVÃO, V. (Org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 199-234.

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

FERREIRA, C. C. Manuales y enseñanza de lengua extranjera/adicional en evidencia: investigación y criterios de análisis. In: KANASHIRO, D. S. K; SANTOS, J. J. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Espanhola.** 1ed. v. 1. Campo Grande: Editora UFMS, 2015, p. 87-105.

FIGUEIRA, C. D. S. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010.

FRANCO, Claudio de Paiva. **Way to English for Brazilian learners: língua estrangeira moderna, inglês, ensino fundamental II.1 ed. vol 6**. São Paulo: Ática, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GRADDOL, D. **English Next**. British Council, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?** TESOL quarterly, vol. 50, n. 1, mar. 2016.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo, n. 4, p.13-24, 1999.

LENNENBER, E. H. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, p. 187-202, 2010.

LIMA, Francisca de Fátima de; SALES, Luís Carlos. Professores de inglês do ensino básico: representações sociais do aluno de escola pública. In: EPENN. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2 jul. 2007, Alagoas, 2007.

LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p.137-154.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Tecnologia. **Perfil da região Metropolitana de Londrina**. Londrina, 2014. Disponível em: http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_planejamento/perfil/regiao_metropolitana/perfil_rml_2014.pdf Acesso em: 30 jun. 2019.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Orgs). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, v.2, p. 239-260, 2013.

MAGNO E SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R. E CRISTOVÃO, V. (Org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 57-78.

MEIRELLES, M; PEREIRA, T. I. Perspectivas teóricas acerca do Empoderamento de Classe Social. In: VIII Fórum de Estudos: **Leituras de Paulo Freire**. Passo Fundo, RS: Editora Universitária: UFPel, 2006. v. 2.

MELO, A.S.E; MAIA FILHO, O. N; CHAVES, H. V. **Lewin e a pesquisa-ação**: gênese, aplicação e finalidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, p. 153-159, 2016.

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

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: T. GIMENEZ et al (orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49-67.

MOURA, S. A. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: Rocha, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Línguas estrangeiras para criança: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 269 – 295.

MUNOZ, C. **Starting young – is that all it takes?** Babylonia, 2014.

OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Unicamp, Campinas, 2003.

PADILHA, E. C. **A concepção de língua apresentada nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental**. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 13, n.1, p.152-168, jan./abr. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares estaduais de língua estrangeira moderna**. Curitiba, 2008.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: Um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A da (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, p. 9-12, 2010.

_____. **Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, p. 185-196, Jul./Dez. 2009.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidade. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2009, v., p. 173-198.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries**: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O. & SILVA, K. L. O. (Orgs) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007, p. 71-107.

SARMENTO, S.; SILVA, L. G. The book is (not) on the table: o Programa Nacional do Livro Didático no cotidiano escolar da educação linguística. **Anais Eletrônicos do 9º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro, RJ, v.1, n.1, p. 1-16. 2012.

SECCATO, M. G. A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. In: Rocha, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Línguas estrangeiras para criança: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 125-147.

SIMÕES, P. M. U. **Programa Nacional do Livro Didático: avanços e dificuldades**. In: Cadernos de Estudos Sociais. Recife, vol. 22, n. 1, p. 079-092. Jan/Jul 2006.

SOUZA-LUZ, A. C. C. C. **Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções do PNLD: a participação de professor de língua inglesa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p.107-136.

_____. CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, 1 ed., v. 1, p. 247-275.

_____. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

_____; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos com alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe português-inglés. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; IDIAZABAL, I. (Eds.) **Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe**. Servicio Editorial da Universidade do País Basco, 2015, p. 219-243.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

XAVIER, R.P; SOUZA, D. T. de. **O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?** Trabalhos em Linguística Aplicada. v. 47, n.1, p. 65-89, jan. /jun. 2008.

APÊNDICES

Ficha de avaliação de adequação do LD ao contexto – Professora R

		1	2	3	4
1	A visão de linguagem que norteia as atividades está em consonância com a proposta de uma formação crítica voltada para a prática social (apresentada pelos documentos oficiais)?	X			
2	O número de unidades e sua extensão são coerentes à carga horária e número de alunos de meu contexto de ensino?			X	
3	A organização dos conteúdos (proposta de organização curricular) adequa-se ao planejamento de minha escola?		X		
4	Os temas abordados nas unidades são adequados aos alunos da realidade escolar do local onde atuo?	X			
5	A estrutura do livro propicia determinada autonomia quanto à ordem de desenvolvimento das unidades?		X		
6	Os gêneros textuais apresentados pelo LD são compatíveis e coerentes às necessidades de minha sala de aula?		X		
7	A organização sequencial das atividades é clara e de fácil compreensão para os alunos?	X			
8	As diretrizes (instruções) das atividades/exercícios são de fácil entendimento para os alunos?		X		
9	A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória?	X			
10	A interação livro x aluno é desenvolvida de forma satisfatória?		X		
11	O trabalho com o gênero textual necessita maior complementação do professor?		X		
12	As atividades de produção escrita possuem uma proposta coerente com o contexto de sala de aula (no que tange ao tempo e recursos necessários para seu desenvolvimento)?				X
13	O grau de dificuldade das atividades de compreensão e produção oral são coerentes às necessidades dos alunos (são alcançáveis)?			X	
14	As contribuições apresentadas nos comentários ao professor e no manual do professor contribuem para ir além do que foi proposto no exercício?	X			
15	O nível de dificuldade, a partir da perspectiva do aluno, foi considerado alto?		X		
16	Outras contribuições que julgar pertinente: 2-Finalizamos o ano na unidade 5. 4-Os alunos adoram os temas dos debates. 6-As unidades 4 e 5 não são. 8-Enunciados somente em inglês. 10-Alunos compreendem bem. 12-falta de tempo para correção e reescrita. 13-alunos não conseguem fazer listenings sozinhos. 15-Alunos não reclamam.				
***Caso sinta necessidade de maiores esclarecimentos quanto aos questionamentos, elencar o número da questão e exemplificar.					
1: Totalmente 2: Parcialmente 3: Regular 4: Insuficiente					

Ficha de avaliação de adequação do LD ao contexto – Professora L

		1	2	3	4
1	A visão de linguagem que norteia as atividades está em consonância com a proposta de uma formação crítica voltada para a prática social (apresentada pelos documentos oficiais)?				X
2	O número de unidades e sua extensão são coerentes à carga horária e número de alunos de meu contexto de ensino?				X
3	A organização dos conteúdos (proposta de organização curricular) adequa-se ao planejamento de minha escola?			X	
4	Os temas abordados nas unidades são adequados aos alunos da realidade escolar do local onde atuo?	X			
5	A estrutura do livro propicia determinada autonomia quanto à ordem de desenvolvimento das unidades?			X	
6	Os gêneros textuais apresentados pelo LD são compatíveis e coerentes às necessidades de minha sala de aula?			X	
7	A organização sequencial das atividades é clara e de fácil compreensão para os alunos?		X		
8	As diretrizes (instruções) das atividades/exercícios são de fácil entendimento para os alunos?			X	
9	A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória?	X			
10	A interação livro x aluno é desenvolvida de forma satisfatória?			X	
11	O trabalho com o gênero textual necessita maior complementação do professor?	X			
12	As atividades de produção escrita possuem uma proposta coerente com o contexto de sala de aula (no que tange ao tempo e recursos necessários para seu desenvolvimento)?				X
13	O grau de dificuldade das atividades de compreensão e produção oral são coerentes às necessidades dos alunos (são alcançáveis)?			X	
14	As contribuições apresentadas nos comentários ao professor e no manual do professor contribuem para ir além do que foi proposto no exercício?	X			
15	O nível de dificuldade, a partir da perspectiva do aluno, foi considerado alto?		X		
16	Outras contribuições que julgar pertinente: 1 O livro trabalha com abordagem comunicativa. 2 Não há tempo hábil para finalizar nem a metade do livro. 6 Seleciono os compatíveis. 8 Alunos sentem dificuldade em entender os exercícios. 11 Precisa de muita complementação. 12 Trabalho com uma produção por trimestre. 15 Alguns não conseguem fazer atividades e acabam copiando do amigo.				
***Caso sinta necessidade de maiores esclarecimentos quanto aos questionamentos, elencar o número da questão e exemplificar.					
1: Totalmente 2: Parcialmente 3: Regular 4: Insuficiente					

Ficha de avaliação de adequação do LD ao contexto – Professora C

		1	2	3	4
1	A visão de linguagem que norteia as atividades está em consonância com a proposta de uma formação crítica voltada para a prática social (apresentada pelos documentos oficiais)?		X		
2	O número de unidades e sua extensão são coerentes à carga horária e número de alunos de meu contexto de ensino?				X
3	A organização dos conteúdos (proposta de organização curricular) adequa-se ao planejamento de minha escola?		X		
4	Os temas abordados nas unidades são adequados aos alunos da realidade escolar do local onde atuo?		X		
5	A estrutura do livro propicia determinada autonomia quanto à ordem de desenvolvimento das unidades?				X
6	Os gêneros textuais apresentados pelo LD são compatíveis e coerentes às necessidades de minha sala de aula?			X	
7	A organização sequencial das atividades é clara e de fácil compreensão para os alunos?			X	
8	As diretrizes (instruções) das atividades/exercícios são de fácil entendimento para os alunos?				X
9	A interação professor/texto/aluno é desenvolvida de forma satisfatória?	X			
10	A interação livro x aluno é desenvolvida de forma satisfatória?				X
11	O trabalho com o gênero textual necessita maior complementação do professor?		X		
12	As atividades de produção escrita possuem uma proposta coerente com o contexto de sala de aula (no que tange ao tempo e recursos necessários para seu desenvolvimento)?				X
13	O grau de dificuldade das atividades de compreensão e produção oral são coerentes às necessidades dos alunos (são alcançáveis)?				X
14	As contribuições apresentadas nos comentários ao professor e no manual do professor contribuem para ir além do que foi proposto no exercício?	X			
15	O nível de dificuldade, a partir da perspectiva do aluno, foi considerado alto?	X			
16	Outras contribuições que julgar pertinente: Livro incompatível com a realidade. Atividades só em inglês. Todas as atividades precisam do professor ou do dicionário. Falta de tempo: fazemos uma unidade por trimestre. Alunos desinteressados. Falta de apoio dos pais.				
***Caso sinta necessidade de maiores esclarecimentos quanto aos questionamentos, elencar o número da questão e exemplificar.					
1: Totalmente 2: Parcialmente 3: Regular 4: Insuficiente					

