

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA CRISTINA SANTOS DE FARIAS JUNGER

**SABERES DE LÍNGUA INGLESA A ENSINAR EM REGISTROS DE
PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO PARANÁ
(2015-2020)**

**CURITIBA
2023**

VANESSA CRISTINA SANTOS DE FARIAS JUNGER

**SABERES DE LÍNGUA INGLESA A ENSINAR EM REGISTROS DE
PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO PARANÁ
(2015-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Rosa Lydia
Teixeira Corrêa

CURITIBA

2023

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 / 1636

J95s 2023	Junger, Vanessa Cristina Santos de Farias Saberes de língua inglesa a ensinar e registros de professores dos finais dos anos finais do ensino fundamental do Paraná (2015-2020) / Vanessa Cristina Santos de Farias Junger ; orientadora: Rosa Lydia Teixeira Corrêa. -- 2023 167 f. : il. ; 30 cm Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023 Bibliografia: f. 110-118 1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Disciplina escolar – História. 3. Ensino fundamental. 4. Prática de ensino. 5. Currículos – Planejamento. I. Corrêa, Rosa Lydia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título CDD 20. ed. – 420.7
--------------	--



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 947
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Vanessa Cristina Santos de Farias Junger

Aos vinte e oito dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, reuniu-se às quatorze horas, na Sala Jacarandá 5 - Térreo (Bloco Azul), a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Prof. Dr. Rossano Silva e Prof. Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa para examinar a Dissertação da mestrand **Vanessa Cristina Santos de Farias Junger**, ano de ingresso 2021, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**SABERES DE LÍNGUA INGLESA A ENSINAR EM REGISTROS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO PARANÁ (2015-2020)**" que, após a defesa foi Aprovado pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente deu por encerrado os trabalhos às 16 horas sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: _____

Presidente:
Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Convidado Externo:
Prof. Dr. Rossano Silva

Convidado Interno:
Prof. Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

VANESSA CRISTINA SANTOS DE FARIAS JUNGER

**SABERES DE LÍNGUA INGLESA A ENSINAR EM REGISTROS DE
PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO PARANÁ
(2015-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa
PUCPR

Prof. Dr. Rossano Silva
UFPR

Prof. Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa
PUCPR

Curitiba, 28 de março de 2023.

Dedico esta escrita aos meus maiores
tesouros, João Paulo e Helena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a dádiva da vida.

Ao meu esposo, Renato, por dividir o sonho da realização deste mestrado comigo, apesar dos dias de ausência e angústia.

Aos meus filhos, João Paulo e Helena, pelas manhãs, tardes, noites e finais de semana de escrita ao meu lado.

Aos meu pais, Paulo e Vani, por tudo o que fizeram por mim e por tudo o que abdicaram de ter por mim. Muito obrigada.

Aos meus irmãos, Carlos e Paulo, por tornarem esta etapa da minha vida mais leve.

À Professora Rosa Lydia Teixeira Correa, por me proporcionar a experiência mais desafiadora dos últimos anos, compartilhar todo o seu conhecimento e não desistir, em nenhum momento sequer de me tornar Mestre em Educação. Meu profundo carinho e respeito.

À banca examinadora, pelas contribuições que enriqueceram a escrita desta dissertação.

À PUCPR, aos docentes e aos colegas de turma, pelo ambiente acolhedor e salutar para os momentos de estudo e discussões.

Aos professores que cederam as fontes desta pesquisa. Sem vocês, este texto não sairia do campo das ideias.

À CAPES, pelo apoio financeiro que me permitiu concluir esta etapa da minha vida acadêmica.

E, por fim, à professora da graduação Carmen Brunelli, por me mostrar que a pesquisa acadêmica transforma a vida de pessoas e que, portanto, deve ser incentivada, realizada e valorizada.

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível (...).

(CERTEAU, 1996, p. 31)

RESUMO

A Língua Inglesa é notadamente uma disciplina oportuna no currículo contemporâneo, dado ao contexto da globalização e a necessidade de uma linguagem para fins de comunicação em escala mundial. Em vista disso e sob o viés da história do tempo presente, objetivamos analisar como os saberes a ensinar de Língua Inglesa foram mobilizados por professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual do Paraná, de modo a reconhecer através dos objetos materiais sua articulação no processo de escolarização. Buscamos, ainda, situar a Língua Inglesa na história recente das disciplinas escolares e nas políticas curriculares do estado (PR) e nacionais, além de indicar, categorizar e analisar os saberes a ensinar nas práticas e representações de professores deste idioma. Para tanto, nos valem da abordagem da História Cultural (CHARTIER, 1985) como ponto de partida para os encaminhamentos metodológicos e, portanto, como fonte de investigação, recorremos aos registros materiais produzidos na e para as aulas da disciplina entre os anos de 2015 e 2020, tais quais: os planos de trabalho docente, folhas de caderno de alunos, slides de aulas e avaliações bimestrais. Assim, como uma dimensão de análise baseada nessa abordagem, foi necessário dialogar com um vasto e interdisciplinar aporte teórico, cujas temáticas abarcam a História das Disciplinas Escolares, a partir de Chervel (1990) e Bittencourt (2003), além de Saberes Escolares, com a contribuição de Forquin (1992; 1993). Na Teoria e História do Currículo, contamos com Ivor Goodson (1997; 2008) e no âmbito das Culturas Escolares, Viñao Frago (2001; 2002; 2008). No que concerne aos aspectos que englobam a Língua Inglesa na perspectiva histórica, tomamos os estudos de Oliveira (1999), Casimiro (2005) e Caldas (2014) e, para o ensino e aprendizagem da língua, tivemos como principal referência Leefa (1999; 2016). No intuito de compreender a influência do processo de globalização na seleção e no estabelecimento do inglês como língua global, nos subsidiamos em Phillipson (1992), Crystal (1987; 2003), Rajagopalan (2004; 2005; 2012), entre outros significativos autores. As análises foram empreendidas através da triangulação das fontes coletadas com o referencial teórico e os documentos legais norteadores da educação nacional e do Paraná, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008-2019) e os Referenciais Curriculares do PR (2018). Concluímos que os professores de Língua Inglesa procuraram seguir a seleção de saberes estratificados e hierarquizados pelas orientações curriculares apresentados em seus planos de trabalho docente. Contudo, a dimensão oculta do currículo se deu nos elementos negociados conforme os aspectos constitutivos da cultura escolar, neste caso, a estrutura dos locais de trabalho, os recursos pedagógicos disponíveis e a formação subjetiva e profissional dos docentes que cederam as fontes investigadas. Outrossim, as representações da língua inglesa ainda permeiam a de língua estrangeira e os discursos contidos nos documentos ainda reverberam o anglocentrismo.

Palavras-chave: saberes escolares; ensino de Língua Inglesa; história das disciplinas escolares; história cultural.

ABSTRACT

English is notably an advisable subject in the present time curriculum, given the globalization context and the need to a language for global communication. Because of this and under the present time History viewpoint, we intended to analyze how English language teaching knowledges were mobilized by teachers working of the final years of Elementary School at the state network of Paraná, as to recognize the political and cultural influences in the schooling process. Additionally, we sought to locate the English language in the recent history of school subjects, as well as in the national and statal (of Paraná) curricular policies, besides indicating, categorizing, and analyzing the teaching knowledge mobilized in the practice and in the representations of language teachers. To achieve that, we used the Cultural History approach (CHARTIER, 1985) as a starting point for the methodological implementation and, therefore, we appealed to the material records produced in/for the subject's classes between 2015 and 2020 as sources of investigation, such as. Thus, as a dimension of analysis based on New History, it was necessary to dialogue with different theoretical approaches that cover the theme, such as: teaching work plans, student notebook sheets, class slides and bimonthly evaluations. History of School Subjects based on Chervel (1990) and Bittencourt (2003), besides School Knowledge, with the contribution of Forquin (1992; 1993). In Theory and History of the Curriculum, we resorted to Ivor Goodson (1997, 2008) and in the scope of School Culture, to Viñao Frago (2000; 2002; 2008). Concerning the aspects that encompass the English language in the historical perspective, we consulted the studies of Oliveira (1999), Casimiro (2005) e Caldas (2014), and for the teaching and learning of the English language, we used Leefa (1999; 2016). Seeking to understand the influence of the globalization process in the selection and establishment of English as a global language, we relied on Phillipson (1992), Crystal (1987; 2003), Rajagopallan (2004; 2005; 2012), among other significative authors. The analysis was undertaken through the triangulation of collected sources, of the theoretical background and of the legal documents that guide national and statal education, for instance: the National Curricular Parameters (1998), the National Common Curricular Base (2017), the Curricular Guidelines of Paraná (2008-2019) and the Curricular Benchmarks of Paraná (2018). We concluded that the English language teachers sought to follow the selection of knowledge that was stratified and hierarchical by the curricular guidelines presented in their plans of teaching work. However, the hidden dimension of the curriculum was established by the negotiated elements according to the constitutive elements of the school culture, in this case, the structure of places of work, the available pedagogical resources and their subjective and professional formation. Furthermore, representations of the English language still permeate that of a foreign language and the discourses contained in the documents still reverberate Anglocentrism.

Keywords: school knowledge; English language teaching; history of school subjects; culture history.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tabela do ensino de línguas no império em horas de estudo.....	15
Figura 2: Círculos concêntricos de Kachru (1985).....	71
Figura 3: Diretrizes Curriculares do Paraná (2008-2019) Guia para o desenvolvimento do PTD.	87
Figura 4: PTD 3º trimestre professora Daniele 2019 (7º ano A e B).	88
Figura 5: Folha de caderno de aluno (atividade proposta).	90
Figura 6: Slide de aula (7º ano).....	91
Figura 7: Slide de aula (7º ano).....	92
Figura 8: Atividade coletiva 7º ano.	93
Figura 9: PDT Diagnóstico Trimestral Professor Wagner - 8º ano (2019).....	95
Figura 10: Encaminhamento metodológico – 8º ano (2019).	96
Figura 11: English Test 8º ano.	97
Figura 12: Recorte da atividade 3 do English Test 8º ano.	97
Figura 13: Slide – Dias dos pais pelo mundo (2015).	102
Figura 14: PTD 1º trimestre dos 8º anos A e B (2020).	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese dos principais atos normativos para o Ensino Fundamental e a Língua Inglesa (nacional e estadual).....	65
Tabela 2: Fontes da pesquisa.	79
Tabela 3: PTD professora Maria 9º ano A, B, C, D, E (2015).	99
Tabela 4: Complemento do PTD da professora Maria 9º ano (2015).	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EaD.	Ensino à Distância
EB	Educação Básica
ed.	Edição
ENPLE	Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
HC	História Cultural
HTP	História do Tempo Presente
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB/EM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
MEC	Ministério da Educação
n.	Número
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIACC	<i>Office of the Coordinator of Inter-American Affairs</i>
ONG	Organização Não-Governamental
p.	Página
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PR	Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria do Capital Humano
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
v.	Volume
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
Trad.	Tradutor

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	20
1 A LÍNGUA INGLESA NA HISTÓRIA RECENTE DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E POLÍTICAS CURRICULARES: ASPECTOS DE GLOBALIZAÇÃO NO BRASIL	39
1.1 A LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO NACIONAL.....	40
1.2 AS SIGLAS DA GLOBALIZAÇÃO - AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS.....	50
1.3 A LÍNGUA INGLESA NA SOCIEDADE GLOBAL	66
2 DAS REPRESENTAÇÕES ÀS PRÁTICAS - SABERES EM MOBILIZAÇÃO NO PARANÁ	75
2.1 DESVELANDO AS FONTES E SEUS PRODUTORES.....	75
2.2 SABERES A ENSINAR EM LÍNGUA INGLESA – DAS PRESCRIÇÕES ÀS PRÁTICAS.....	80
2.2.1 Cultura escolar, táticas e estratégias - saberes sistematizados em saberes ensináveis	83
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – TCLE.....	119
ANEXO A – CARTA DE PELOTAS.....	122
ANEXO B – PTD PROFESSORA DANIELE 2018 (8º ANO)	125
ANEXO C – PTD PROFESSORA DANIELE 3º TRIMESTRE 2019 (7º ANO)	127
ANEXO D – PTD PROFESSORA DANIELE 1º TRIMESTRE 2020 (8º ANO)	129
ANEXO E – SLIDES PROFESSORA DANIELE - AULA PARANÁ 2020 (7º ANO)	138
ANEXO F – IMAGENS DE CADERNO DE ALUNOS - AULA PARANÁ (2020)....	150
ANEXO G – CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PELA PROFESSORA DANIELE (2014)	152
ANEXO H – CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PELA PROFESSORA DANIELE (2017)	153
ANEXO I – PTD PROFESSOR WAGNER 2019 (8º ANO).....	154
ANEXO J - PDT PROFESSOR WAGNER 2019 (9º ANO)	156

ANEXO K – AVALIAÇÕES DO 3º TRIMESTRE PROFESSOR WAGNER 2019 (8º ANO)	158
ANEXO L – PDT PROFESORA MARIA 9º ANO (2015).....	162
ANEXO M – SLIDES DE AULA 2015 (9º ANO)	163

INTRODUÇÃO

Nesses quase dois séculos na História da Educação brasileira, a disciplina de Língua Inglesa¹ (LI) segue presente no currículo do ensino básico, seja por elementos culturais, políticos ou econômicos que influenciam nosso sistema educacional.

Em vista disso, a produção material elaborada para as aulas da disciplina reúne um conjunto de registros documentais que contribuem para reconstituir a cultura escolar das instituições educativas ao longo do tempo e, portanto, tornam-se significativas fontes para pesquisas de dimensão histórica, sobretudo para a vertente da História das Disciplinas Escolares ou da História do Currículo.

Assim, partindo destas ideias como orientação para a delimitação do objeto deste estudo, este trabalho visa analisar como os saberes a ensinar de Língua Inglesa são mobilizados por professores dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando como fontes as produções escritas para o desenvolvimento de aulas da rede pública estadual do Paraná entre os anos de 2015 e 2020, uma análise histórica da disciplina, ancorada no tempo presente e que exige do pesquisador um diálogo permanente e interdisciplinar com diferentes áreas do conhecimento a fim de auxiliar o processo de investigação.

Paiva (2003, p. 53) argumenta que o interesse pelas línguas estrangeiras não é reflexo de uma necessidade recente da humanidade. Na verdade, desde as civilizações antigas até a contemporaneidade, os homens demandam a compreensão de outros idiomas a fim de estabelecer parcerias ou acordos. Deste modo, as línguas acabam servindo como “mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural”, explica a autora.

Sendo assim, o ensino e a aprendizagem de línguas efetuam-se dentro de uma determinada realidade no tempo e no espaço. Entendê-los, então, é um grande desafio, pois olharmos o passado e vermos como a História caminhou até o presente momento exige enfrentamento, compreensão e, em alguns casos, a sugestão de novos encaminhamentos (LEEFA; IRALA, 2014).

¹ Optamos pela grafia das línguas em letra maiúscula quando estas forem mencionadas como disciplinas do currículo ou componente curricular.

Desde a sua implementação como disciplina escolar no Brasil², em meados do século XIX, a Língua Inglesa teve seus momentos de altos e baixos. Ainda no Império, passou a ter importância no currículo junto às línguas clássicas (grego e latim) e outras línguas modernas, como o francês e o alemão. Vide tabela comparando a presença e as horas totais de estudo das línguas estrangeiras:

Figura 1: Tabela do ensino de línguas no império em horas de estudo³

Tabela 1 – O ensino das línguas no império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

Fonte: Leefa (2016 apud Chagas, 1957).

Já nas primeiras décadas da República, o ensino de línguas oscilou significativamente, sobretudo o da Língua Inglesa, com as reformas de Fernando Lobo em 1892 iniciando a redução da carga horária de idiomas no currículo, a reforma de Francisco Campos em 1931, que instituiu o método direto e, a Reforma Capanema, em 1942, que retoma a importância no estudo das línguas (LEEFA, 2016, PAIVA, 2003, OLIVEIRA, 1999).

Na segunda metade do século passado, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024/61 não menciona o ensino de um segundo idioma. Enquanto isso, a LDB n. 5.692 de 1971, faz uma breve referência, apenas recomendando o ensino e delegando aos conselhos estaduais a decisão de implementação de língua

² As línguas estrangeiras sempre estiveram presentes na educação informal/formal em território brasileiro. Nos primeiros séculos de colonização, fomentada pela ordem jesuítica através das línguas clássicas dominantes, o grego e o latim, o currículo trazia o caráter humanístico, filosófico e teológico e sua finalidade a priori consistia em dominar e colonizar povos nativos, posteriormente incorporou a educação elitista de descendentes de europeus instalados no país. A organização e o sistema unificado de ensino dos jesuítas foram revogados pela reforma pombalina, em 1759 (OLIVEIRA, 1999; CALDAS 2014; BOCCA, 2019).

³ Leefa (2016), explica que o número total de horas representa a soma das horas semanais em cada ano de estudo. A letra *F* refere-se a disciplinas facultativas no currículo.

estrangeira mediante condições das instituições escolares, um reflexo conturbado do período político e social que atravessava o país.

De forma paradoxal, foi nesta conjuntura que a língua inglesa ganhou fôlego e retomou seu prestígio no cenário educacional vivenciado nas primeiras décadas século XX. Entretanto, o ensino acontecia em cursos de idiomas ou por meio de aulas particulares, garantidos a um seletivo grupo de indivíduos com condições financeiras para investir. Este cenário contribuiu para a consolidação da representação de que na escola regular não é possível aprender uma língua estrangeira de forma efetiva (PAIVA, 2003, LEEFA, 1999).

Logo, pela permanência, ainda que facultativa, no nosso currículo, as línguas estrangeiras se constituem como um elemento da cultura escolar que nos permite compreender as complexidades que envolvem práticas e representações deste campo disciplinar ao longo de sua historicidade, sobretudo no âmbito do trabalho do professor – mediador fundamental de saberes, sendo um indício da necessidade de rigor do pesquisador ao problematizar a natureza das relações que os professores estabelecem com os saberes sistematizados da sua área do conhecimento, bem como com a natureza de seus próprios saberes e as prescrições curriculares impostas.

Por este motivo, a realidade do trabalho docente, particularmente o de línguas, abrange uma série de desafios, uma vez que transcende as capacidades cognitivo-linguísticas ao considerar outros princípios que não os da língua materna em seu ofício diário, sendo necessário que façamos uma análise ampla das dimensões que envolvem esta atividade e as condições para que se desenvolva.

É notório que o relacionamento dos professores com os saberes constituídos não se reduz a mera transmissão. A prática engloba diferentes estratégias com as quais o corpo docente procura manter relações diversificadas de modo a cumprir sua função educativa. O saber docente, então, configura-se como um saber plural, heterogêneo que precisa ser mobilizado, por vezes em escala hierárquica, na medida em que as demandas cotidianas exigem, principalmente quando a sua disciplina encontra-se descolada de outras consideradas mais relevantes no currículo.

No cenário recente da Língua Inglesa, nota-se um panorama peculiar, uma vez que sua presença é manifestada em documentos normativos e orientadores nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96), os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN, 1998), e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), mas, na verdade, nem todos os atores escolares podem compreender muito bem o seu papel no processo de aprendizagem para além das avaliações institucionalizadas realizadas em semanas de provas ou em exames de larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), outros vestibulares, ou ainda, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Tomando como referência dados da pesquisa “*O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*”⁴ (2015), realizado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE⁵, a fim de buscar aproximação com a realidade dos professores de Língua Inglesa a partir de estudos empíricos do período em que a temporalidade deste estudo se baseia, destacamos que foi apurado que a disciplina não tem uma função muito clara no ensino e que não há um plano estratégico bem definido e comum para o seu aprendizado.

Somado a isso, a investigação constatou também que a maioria das escolas da rede pública destina pouco menos de duas horas de carga horária semanal para as aulas de inglês, sendo vista apenas como uma disciplina complementar, o que representa ambivalência em face das exigências de internacionalização e consequentes trocas culturais tão necessárias ao mundo globalizado (BRITISH COUNCIL, 2015).

Sobre a redução de carga horária que se estendeu pelo século XX, Paiva (2003) expõe que a importância atribuída à aprendizagem de línguas no ensino público foi diminuindo gradativamente ao longo dos anos. A autora relembra que, na década de 1930, a Língua Inglesa chegou a ter cerca de 8 horas semanais na grade da primeira à quarta série. Este dado nos leva a problematizar quais as razões que levaram a esta diminuição drástica de horas distribuídas para a disciplina no currículo.

A referida pesquisa acima apontou também que 87% dos professores que lecionam Língua Inglesa são formados em nível superior, contudo, apenas 39%

⁴ O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, 1ª. ed. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.

⁵ Empresa de pesquisa e consultoria que avalia os impactos da educação, economia, tecnologia, entre outros setores, nas famílias das classes C, D e E.

possuíam formação específica na área (licenciatura em Letras Português/Inglês ou Letras Inglês). No geral, a formação inicial indicada pelos docentes pesquisados acontecia em licenciaturas em Letras/Literaturas ou Pedagogia (BRITISH COUNCIL, 2015).

Em face desta aceitação no aproveitamento de docentes de outras áreas, as análises do estudo demonstraram que estes precisam aplicar tempo e recursos financeiros próprios para melhor investir na qualificação profissional, o que nem sempre é possível, considerando as condições frágeis de valorização da carreira. Outros descontentamentos indicados no estudo ficaram por conta dos recursos didáticos escassos, implicando em um esforço notável para a mobilização de saberes didático-pedagógicos na tentativa de empreender uma mudança na concepção de fracasso disseminada na representação popular⁶ (BRITISH COUNCIL, 2015).

Diniz-Pereira (2015) contribui brevemente com esta discussão problematizando a formação acadêmico-profissional de professores ocorrendo, principalmente, em instituições de ensino superior privadas. Segundo o autor, a formação nestes locais acontece de maneira aligeirada (durando em média três anos), com parte da carga horária do curso ministrada em formato EaD e a flexibilização curricular age com a finalidade de aumentar ou manter as margens de lucro destas instituições, fato que o autor, de forma crítica, nomeia de “universidades-empresas”. Todos estes aspectos podem contribuir para intensificar o desprestígio e a desvalorização da carreira docente.

Seguindo destas contextualizações, a principal motivação para o desenvolvimento desta pesquisa parte, justamente, da percepção das dificuldades sofridas por meus colegas docentes de Língua Inglesa em seus contextos escolares⁷. Pois, ao observá-los na rotina diária enquanto estagiária de Língua Inglesa no ensino público, em 2015, foi possível perceber que tanto a escola quanto os alunos não compreendiam muito bem os objetivos de aprendizagem do idioma,

⁶ O termo ‘popular’ está empregado no sentido de *muitos indivíduos* de uma população.

⁷ O uso de primeira pessoa do singular ficará restrito à seção introdutória de modo a apresentar a problemática pessoal da autora que levou ao desenvolvimento desta pesquisa. A partir das seções seguintes, a primeira pessoa do plural será a melhor forma de encaminhar os estudos, uma vez que as reflexões e a construção deste texto partem de uma colaboração conjunta entre a autora, a orientadora, a banca examinadora e os colegas de turma do mestrado que enriqueceram as discussões acerca das temáticas abordadas.

haja vista não reconhecerem o uso do inglês fora do contexto escolar, fato corroborado pela pesquisa publicada pelo British Council (2015).

Em conversas informais, alguns alunos repetiam aquela sentença que já se tornou conhecida no ambiente escolar: - “não sei nem português, professora, imagina inglês”. Outros, já em idade mais avançada, chegaram a afirmar que não se sentiam seguros para realizar a prova de inglês do ENEM e, portanto, fariam inscrição para a língua espanhola, pela proximidade sonora com o português em algumas palavras.

O papel dos professores, nestes espaços, não era assertivo, pois ao terem que cumprir carga horária em diferentes instituições, acabavam criando menos vínculos com as escolas e com os alunos, convergindo para o isolamento da disciplina na cultura da escola.

O resultado deste desencontro acabava sendo a autossegregação dos docentes e a desmotivação do compartilhamento de experiências e saberes que pudessem colaborar com a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, com os usos que estes estudantes poderiam fazer do idioma fora do ambiente escolar⁸.

Esta realidade em decurso diante de meus olhos causou, primeiramente, estranheza e, depois, certa desmotivação por todas as contradições que estavam latentes na carreira. Contudo, uma das professoras da graduação sempre enfatizou que era preciso estar atenta às adversidades da docência para poder problematizá-las e, desta forma, originar significativas contribuições.

Isto posto, justifica-se este estudo pela necessidade de esmiuçar as práticas e representações em que o ensino da Língua Inglesa está inserido na história recente das disciplinas escolares e na sua legitimação na cultura escolar.

Para tanto, buscamos as primeiras orientações nos dispositivos legais como as políticas curriculares nacionais e do estado do Paraná para o Ensino Fundamental – Anos Finais, uma vez que a LDB n.9394/96 preconiza o regime colaborativo da União, Estados e Municípios no estabelecimento de diretrizes e competências para o currículo da educação básica (artigo 9º, inciso IV), e assim, problematizar a constituição dos saberes inerentes à prática cotidiana, possibilitando

⁸ Uma das professoras de inglês, observada nesta época, se dividia entre a atividade docente e a atividade de vendedora direta de cosméticos na mesma instituição a fim de complementar a sua renda financeira. Essa conjuntura, possivelmente, poderia ser interpretada como resultante da ineficácia de políticas para a valorização da carreira.

a abertura da caixa preta das instituições escolares nos seus aspectos de funcionamento interno, suas práticas reais e resultados obtidos, ainda por serem explorados pelos historiadores em Educação (VIÑAO, 2008).

Em face do exposto, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: como os saberes a ensinar de Língua Inglesa foram mobilizados por professores em classes do Ensino Fundamental – Anos Finais da rede pública de ensino do estado do Paraná (2015-2020)?

De modo a responder tal problematização, o objetivo geral compreende analisar como os saberes a ensinar em Língua Inglesa foram mobilizados em aulas do Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando como fontes históricas os registros produzidos e executados por professores entre os anos de 2015 e 2020⁹, de modo a reconhecer as influências político-culturais no processo de escolarização.

Quanto aos objetivos específicos postos: a) situar e analisar a disciplina de Língua Inglesa na história recente das disciplinas escolares e no universo das políticas curriculares nacionais e do Paraná; b) identificar, categorizar e analisar os saberes mobilizados em práticas e representações de professores de Língua Inglesa a partir das fontes materiais históricas produzidas no e para o contexto de sala de aula.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica desta pesquisa consiste na investigação qualitativa, a qual tem por objetivo compreender os fenômenos dentro de suas complexidades, privilegiando, essencialmente, o entendimento dos comportamentos a partir dos *modus operandi* dos sujeitos investigados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No intuito de adentrar neste espaço complexo e repleto de significados, optou-se pela abordagem da História Cultural, a partir da concepção de Roger Chartier (1985), considerado um dos mais notórios representantes da vertente francesa do movimento da Nova História.

⁹ As amostras foram recolhidas com professores de Língua Inglesa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, no qual constou os objetivos desta pesquisa. Ademais, está assegurada a confidencialidade dos atores que cederam os registros, bem como a das escolas envolvidas, sendo adotado nomes fictícios aos sujeitos da investigação a fim de facilitar a leitura do texto final a que se propõe esta dissertação.

Para o autor, a História Cultural (HC) objetiva identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída, pensada, assimilada e interpretada, em outras palavras, na perspectiva de Chartier (1985), almeja-se nas diversas possibilidades dos objetos culturais, a compreensão dos modos de fazer e modos de ser de uma sociedade no qual os sujeitos produtores e receptores de cultura são igualmente estudados e valorizados.

Esta vertente, portanto, não se restringe a uma simples narrativa ou descrição histórica dos fatos, ela nos coloca frente a frente com uma realidade social a ser decifrada (BARROS, 2003; 2005). Pois, é necessário

[...] pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras (CHARTIER, 1985, p. 27).

Deste modo, são inúmeros os objetos utilizados como recurso para compreender uma realidade, desde imagens e narrativas que o homem produz de si e do mundo, até as condições sociais de produção e circulação de objetos, incluindo elementos da cultura material, da cultura popular, da cultura letrada, das práticas discursivas e representações, de maneira a estabelecer aproximações ou distanciamentos em torno de grupos sociais, sistemas educativos, mediação cultural ou quaisquer outras áreas que perpassam uma dada cultura.

Assim, as práticas e representações em que o ensino de Língua Inglesa está inserido e que perpassa o trabalho do professor, sobretudo no ensino público¹⁰, traz a necessidade de uma escrita historiográfica que permita refletir e, conseqüentemente, nos aproximar da realidade desta disciplina através dos objetos culturais, desde a constituição do currículo prescrito, passando pelos planos de trabalho docente e chegando até os cadernos de alunos, todos materializados em vestígios históricos.

Naturalmente, toda pesquisa exige um levantamento de dados. Gil (2008) ressalta que a escolha da técnica de pesquisa a partir de registros escritos é

¹⁰ Optou-se pela pesquisa no âmbito do ensino básico público pela natureza democrática dos atores escolares que o compõe, a heterogeneidade dos materiais produzidos e pela contribuição histórica para o sistema de ensino que maior atende a população brasileira.

vantajosa, na medida em que dispõe de uma fonte rica e estável de dados e, ao longo do tempo, estas fontes tornam-se importantes contribuições em pesquisas desta mesma natureza. Assim, os procedimentos aqui adotados abarcam, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental (LDB n. 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná e Referencial Curricular do Paraná), além de registros da cultura material elaborados para circulação de saberes na escola, como os Planos de Trabalho Docente, slides de aulas, folhas de caderno de alunos, avaliações e livros didáticos.

Ranzi e Gonçalves (2010) evidenciam que a escola produz, diariamente, uma série de documentos e registros que são exigências burocráticas. As legislações educacionais orientam essas produções como prerrogativas para a legalidade das atividades no interior das instituições que envolvem, entre outras práticas, o seu funcionamento, sua organização e seu controle. Outros documentos executados com maior ou menor intencionalidade, como jornais produzidos por alunos, fotografias, reportagem sobre a instituição ou recados, igualmente, compõem um acervo singular destas práticas internas.

Logo, os arquivos que poderiam ser considerados obsoletos e descartáveis com o passar do tempo tornam-se importantes vestígios da cultura material da escola, específica de determinada instituição e dialeticamente relacionada com a sociedade e a cultura em que se encontra situada. Daí a preocupação mais recente dos pesquisadores em transformar o arquivo morto das instituições e dos professores em arquivo histórico, no estado de preservação e conservação destas fontes. Eles são registros, testemunhos dos saberes produzidos e veiculados por meio de diferentes práticas (SOUZA, 2007).

Todos estes elementos compõem o que chamamos de fontes históricas que, de acordo com Barros (2019, p. 15), são “tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado e de seus desdobramentos no presente”. As fontes históricas, logo, são traços da história.

O autor indica que a fonte histórica “coloca o historiador diretamente em contato com o seu problema” (BARROS, 2013, p. 65). Isto significa que diante das problemáticas ou lacunas percebidas que se traduzem no objeto de pesquisa, estas

fontes são o meio pelo qual o pesquisador investiga e analisa as práticas de uma sociedade.

A interdisciplinaridade empreendida nas análises da História Cultural representa uma das possibilidades de investigarmos a História das Disciplinas Escolares, ou ainda, História dos Conteúdos Escolares, dimensão que busca compreender como determinados saberes se tornam escolares. De modo geral, os pesquisadores desta área procuram conhecer a fundo a história da sua própria disciplina de formação, como é o caso deste estudo. Há um exercício arqueológico, subsidiado por diferentes campos das ciências (Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia etc.), aguardando para ser descoberto, decifrado, interpretado e compreendido.

Bittencourt (2003) relata que o aumento das pesquisas direcionadas à História das Disciplinas associa-se com o processo de mudanças curriculares ocorridas nas décadas de 1970 e 1980. Segundo a autora, o momento representava a problematização do papel da escola e suas especificidades, não como reprodutora de saberes, submetida passivamente ao aparelho ideológico do Estado e das elites, mas como espaço de produção de conhecimento e enfrentamentos.

Ampliavam-se, assim, as reflexões acerca das forças que se imbricavam sobre sistema escolar configuradas nas relações entre a sociedade e a educação e entre o poder e educação. Questões sociais e culturais, igualmente, entraram no cerne do debate, uma vez que o aspecto heterogêneo e plural dos sujeitos escolares não eram considerados nas instituições elaboradas para e pela elite.

Diversas áreas de pesquisas educacionais direcionaram seus estudos a buscar possibilidades de transformar a educação, superando as desigualdades sociais e diferenças individuais, além de situar historicamente as instituições escolares, os saberes e a atuação de seus atores, como, por exemplo, os pesquisadores franceses Jean-Claude Forquin e André Chervel.

Na visão de Chervel (1990), a História das Disciplinas Escolares tem a função de identificar, classificar e organizar as intenções que as disciplinas escolares visam alcançar. Para o autor, a escola representa um campo de investigação e de detalhamento histórico específico capaz de estabelecer relações entre o que foi definido como finalidade para os conteúdos de ensino e o que foi, efetivamente, ensinado pelo professor e apreendido pelos alunos. De modo geral, este campo

procura salientar o porquê e como a escola ensina o que ensina, em vez de apenas tentar responder o que a escola teria que ensinar.

Enfatiza, ainda, que investigar uma disciplina escolar é contar a própria história do ensino, o que justifica expressando que

se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de “educar”, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história ensino?[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente para a história da educação, mas na história cultura (CHERVEL, 1990, p. 184).

Por isso, incentivar a História das Disciplinas Escolares como campo¹¹ de investigação constitui um arcabouço relevante na compreensão de como determinada disciplina é introduzida no currículo e o modo como contribui para o processo de formação de sujeitos por meio da circulação de determinados saberes.

A presença de certas disciplinas escolares no currículo, a sua obrigatoriedade ou sua condição facultativa, reconhecimento e legitimação, não se restringem somente a problemas didáticos ou epistemológicos, mas vinculam-se diretamente ao papel político que cada saber desempenha ou pretende desempenhar na conjuntura educacional.

Para Forquin (1992), esta esfera historiográfica permite levantar considerações relevantes acerca da seleção cultural que a escola executa no currículo através dos imperativos e saberes escolares expondo os níveis de conflito por legitimidade, recursos, visibilidade e espaços de uma disciplina em detrimento de outra. Forquin (1992, p. 43-44) explica:

o próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um

¹¹ Basicamente, o campo em Bourdieu configura-se como um “microcosmo social dotado de certa autonomia com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições” (PEREIRA, 2015, p. 341).

campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico.

Desta forma, a História das Disciplinas Escolares se apresenta como uma das ramificações mais promissoras para os estudos em História da Educação ou, até mesmo, em Sociologia do Currículo, uma vez que não se restringe a oferecer um simples panorama de ideários e discursos pedagógicos. Na verdade, permite complexificar as relações de poder que se instalam sobre os saberes escolares, além de problematizar a noção de tempo na medida em que as transformações de um determinado saber não respeitam, exatamente, uma lógica linear e estável.

Ao contrário, estes agentes de poder, que podem se apresentar na forma do Estado, dos grupos de interesses de sistemas de ensino ou ainda, nas disputas no interior das instituições, imprimem momentos de instabilidades e/ou recuos de certas disciplinas e saberes no currículo escolar. Em razão disso, nem toda proposta de mudança curricular indica avanço ou melhoria nas condições de formação docente ou de ensino (VIÑAO FRAGO, 2001).

A disciplina de Língua Inglesa é um campo fértil de conflitos para estes agentes, pois temos uma área do saber com possibilidade de ascensão devido à globalização e à necessidade de uma língua amplamente difundida para fins de comunicação. No entanto, o ensino básico público não tem apresentado as condições ideais para que este avanço se efetive, mesmo com a legislação e as orientações curriculares primando pela sua importância¹² (COX; ASSIS-PETERSON, 2007).

Temos, então, uma força dos sistemas educacionais privados, por vezes consentido pelo Estado, conduzindo os estudantes (que podem pagar) para os cursos de idiomas, ou ainda, para a novidade contemporânea, a chamada educação bilíngue. Como efeito, o número de horas-aula das escolas bilíngues ou com intensificação da língua¹³ pode chegar ao dobro da carga horária da disciplina

¹² Neste artigo, as autoras apresentam uma coletânea de depoimentos de pais, alunos, professores de escola pública e universitários, selecionados de pesquisas anteriores, que corroboram esta representação negativa do ensino de língua inglesa na educação básica pública.

¹³ As escolas bilíngues consistem em instituições que ministram parte das disciplinas em outro idioma, enquanto as escolas com intensificação da língua somente aumentam a carga horária da disciplina de língua estrangeira no currículo da escola. Em ambos os casos, a exposição ao idioma estrangeiro é constante (FÁVARO, 2009; BENCHIMOL, 2011).

apresentada nas instituições públicas, sem contar o aparato estrutural e material para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, um atrativo ao qual uma parcela muito pequena da população tem acesso.

Isso não significa, contudo, que o êxito na aprendizagem esteja garantido. Há uma série de fatores que precisam ser considerados para que a prática comunicativa em outra língua seja satisfatória, passando pela formação docente, pela articulação dos saberes sistematizados nas disciplinas escolares e pelas formas de *apropriação*¹⁴ de quem estará submetido a estes imperativos.

Chervel (1990) destaca que o historiador precisa estar atento, inclusive, aos termos lexicais atribuídos aos processos educativos. A própria constituição da expressão *disciplina escolar*¹⁵ é um indicativo das tendências que se incidiram sobre o ensino ao longo último século.

Segundo o autor, o termo *disciplina* ou a expressão *disciplina escolar*, com sentido de matéria ou conteúdo de ensino como conhecemos atualmente, aparece nos registros somente nas primeiras décadas do século XX. Anteriormente a esse período, a palavra estava relacionada à ideia de vigilância e repressão das condutas humanas não muito bem adequadas para determinados estabelecimentos.

Esta incorporação de significado atrelada ao verbo disciplinar se deu por uma corrente pedagógica que se manifestou na segunda metade do século XIX ao propor renovação às finalidades dos ensinos primário e secundário. Logo, a apropriação do termo, após a I Guerra Mundial, se justifica no sentido de remeter ao *exercício* ou “*ginástica intelectual*” munidos de regras e métodos. A intenção consistia, então, em disciplinar a inteligência de alunos por meio da hierarquização e estratificação (CHERVEL, 1990, p. 179).

Sendo assim, as disciplinas escolares se consubstanciam como entidades únicas, próprias das classes escolares, que desfrutam de uma organização específica e que, de certo modo cooperam para disciplinar o espírito dos atores escolares, tornando-se um relevante elemento da cultura escolar.

¹⁴ Segundo Chartier (2003), *apropriação* se refere aos usos e interpretações que fazemos de determinadas práticas para poder transformá-las.

¹⁵ A BNCC (2017) optou por seguir a nomenclatura *componente curricular*, orientada pelo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Parecer CNE/CEB n. 11/2010), para referir-se à *disciplina*. No documento, os componentes curriculares são unidades de diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas).

Optamos, então, pela perspectiva de cultura escolar empreendida por Viñao Frago (2002, p. 59), que a descreve como:

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. [...] Sus rasgos característicos serían la continuidad y la persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares (FRAGO, 2002, p. 59).¹⁶

O autor entende que este conjunto de rituais da cultura escolar segue certa regularidade e estabilidade e, por essa razão, não são, necessariamente, discutidas ou problematizadas. Com isso, as regras que são passadas de geração para geração incorporam-se na forma de *habitus*¹⁷, promovendo a integração dos atores no interior das instituições e permitindo a sobrevivência e certos enfrentamentos às políticas ou reformas educacionais. Embora o autor considere haver elementos universais na cultura escolar, é preciso observar que cada instituição, cada nível educativo e cada ator escolar tem sua própria cultura que interfere diretamente no cotidiano das instituições e das práticas educativas. A esse contexto Viñao Frago (2001; 2002) prefere empregar o termo *culturas escolares*.

Contudo, essas normas e práticas não podem ser compreendidas sem que saibamos que os professores ocupam um lugar central no interior das relações escolares. Isso se justifica pois são estes os profissionais chamados a executarem e a conduzirem as diretrizes advindas do currículo e, portanto, que reproduzem este instrumento sob forma de trabalho pedagógico em sala de aula.

Há de se levar em consideração que a reprodução aqui descrita parte dos usos e compreensões que os docentes fazem destas prescrições legais recorrendo, deste modo, a um conjunto de saberes mobilizados e adaptados em suas práticas

¹⁶ VIÑAO, Antônio. Sistemas escolares, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madri: Morata, 2002. Preferimos manter as citações em língua espanhola nas versões originais dos autores.

¹⁷ Segundo Bourdieu (1983b, p.65), *habitus* pode ser entendido como um sistema “de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas”.

conforme o cotidiano escolar exige, implicando, muitas vezes, em adequações e reajustes destes imperativos didáticos.

Estas dimensões que integram as culturas institucionalizadas - a ação docente, o tempo e os espaços escolares estão no cerne dos estudos de Goodson (1997, p. 7), expoente da Nova Sociologia da Educação, mais especificamente, da História do Currículo. Os estudos do teórico britânico se constituem como contributos epistemológicos valiosos para o desenvolvimento de pesquisas que visam ampliar as discussões sobre a educação e as práticas de escolarização, sobretudo na contemporaneidade. Para isso, Goodson (2008) infere que o currículo é o elemento chave para que esta compreensão se efetive e qualifica o professor como sujeito fundamental na mediação desta prescrição.

Assim, o currículo é definido pelo autor como um “artefato social”, uma construção humana, em forma de documento escrito, concebido por múltiplos determinantes, mas que não se reduz a imposição velada. Goodson (1997) sustenta que a articulação entre o currículo prescrito (formal) pelo Estado, preenchido por interesses e influências, valores e objetivos, na forma de legislação, manuais, programas de ensino e o currículo ativo (real), “em movimento”, executado diariamente entre o professor (mobilizador de saberes) e o aluno, são vestígios do processo de transformações ou estabilizações que as reformas educacionais tentam experimentar nas práticas educativas.

E, em razão disso, o currículo é considerado uma ferramenta política e social pelos quais os discursos de diferentes grupos e atores escolares estão em constante embates, daí sua relevância para a História da Educação e das Disciplinas Escolares.

Da mesma maneira que o currículo, as disciplinas escolares que o compõe, igualmente, são frutos de conflitos e negociações. Conforme Goodson (1997), há fatores externos e internos que orientam a criação e legitimação de uma disciplina escolar. No primeiro, de ordem interna, a matéria ainda é uma invenção, obtém um espaço no horário da escola e justifica sua presença por sua finalidade prática, os alunos passam a ser atraídos por intenções individuais e os professores ainda não são estudiosos na área. Seguido da etapa de coalizão, quando a disciplina emerge de uma tradição de trabalhos acadêmicos e começam a aparecer grupos de especialistas, os alunos passam a determinar seus interesses pelo status

acadêmicos e a organização e seleção dos conteúdos são mais influenciados por uma lógica interna.

Na terceira e última etapa interna, o estabelecimento da matéria, os professores já detêm uma representação profissional com valores e regras estabelecidas, os saberes selecionados se manifestam, em grande medida, de acadêmicos da área, e os alunos já inseridos na tradição aproximam-se da passividade.

O autor ainda elenca algumas relações externas que influenciam diretamente o estabelecimento de uma disciplina no currículo, como a criação de centros de acadêmicos para a formação do professor, a urgência de lideranças intelectuais, a evolução de associações de profissionais da educação e a ampliação de políticas editoriais. A legitimação, conforme o autor, ocorre em dois planos, na legislação, passada a fase de experimentações e lutas e o da Universidade, que passa a monopolizar os direitos em torno de um saber (GOODSON, 2008).

Nesta teia em que se buscam conceitos e direções desta pesquisa, situar a Língua Inglesa no currículo das escolas públicas e entender como se deu seu estabelecimento como disciplina escolar geram inquietações preocupantes, uma vez que não fica estabelecido claramente, por exemplo, pelas instâncias educacionais ou mesmo pelas instituições de ensino, se o docente deve ou não ter domínio pleno de fluência no idioma. Ter a consciência sobre determinados saberes é primordial para que o docente não seja submetido passivamente às prescrições oficiais.

Somente no ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram o Parecer n. 02, que discorre acerca das Diretrizes Curriculares para a Educação Plurilíngue. Neste documento, há uma série de recomendações ao Ministério da Educação envolvendo a mobilização de políticas para a educação plurilíngue como a formação inicial e continuada de docentes de línguas e a adoção ou criação de um padrão de certificação e avaliação de proficiência de professores em nível nacional. Mas, até o presente dia, o documento encontra-se aguardando homologação (BRASIL, 2020).

Logo, se o professor não, necessariamente, precisa se apropriar dos saberes linguísticos do idioma que ensina, como incentivar aos alunos tal atribuição através das práticas ou como demonstrar a importância deste aprendizado para o seu próprio desenvolvimento enquanto cidadão inserido e atuante no mundo globalizado?

Para muitos, a língua inglesa ensinada nas escolas ainda é vista como instrumental. E, de modo geral, a tradução acaba sendo o principal recurso metodológico do professor, fazendo com que o conteúdo apreendido nas aulas não alcance perspectivas para além dos muros da escola (LEEFA, 2016).

E esse cenário fica alarmante quando percebemos o percurso destas adversidades que envolvem a aprendizagem do idioma no contexto do Ensino Fundamental – Anos Finais sem chegar ao êxito da formação nos anos subsequentes.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), fica estabelecida a Língua Inglesa¹⁸ no currículo do Ensino Fundamental a partir do sexto ano (Art. 26), sendo, portanto, um direito de o aluno ter acesso a aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente à língua materna. Entretanto, é pressuposto desta pesquisadora considerar o ensino mais do que o acesso aos saberes, visto que se considera imprescindível que a aprendizagem de Língua Inglesa tenha implicações e aplicações fora do ambiente escolar. Logo é necessário que o aluno saiba fazer uso destes saberes em seus contextos sociais.

Sobre este contorno da educação básica, Araújo (2018) demarca que o Ensino Fundamental deve ser como uma base sólida a ser fundada pela escola:

ensino é uma palavra que tem sua raiz vinculada ao termo *signo*. *Insignire*, verbo latino, significa sinalizar, pôr uma marca, tornar notável. [...] *Fundamental*, como adjetivo, designa o que serve de fundamento, de alicerce e, em sentido figurado, trata-se daquilo que tem caráter essencial, determinante, básico, indispensável. Correlatamente, a raiz de *fundamental* encontra-se no verbo *fundar*, que significa construir, assentar solidamente (ARAÚJO, 2018, p. 15).

Este período de quatro anos de escolarização compreende o intervalo da fase infantilizada, quando as crianças saem da etapa do Ensino Fundamental — Anos Iniciais até a fase da juventude, momento do Ensino Médio, quando as expectativas da vida adulta começam a ser esboçadas.

Este ciclo oportuniza uma série de transformações e experiências, seja no campo cognitivo, emocional, físico ou social do indivíduo e, desta maneira, é

¹⁸ O termo “língua estrangeira” foi alterado, especificamente, para “língua inglesa” pela medida provisória n. 746, de 2016. Em 2017, tornou-se oficialmente integrante da legislação da educação nacional pela Lei n. 13.415.

imprescindível formar professores que sejam capazes de mobilizar os saberes necessários para adequar o currículo ao privilégio de alicerçar, de fundar as bases para o ensino na vida dos estudantes, sem que este ofício seja considerado como um mero protocolo institucional ou meramente uma atribuição profissional.

Tomamos como referência a obra “A Invenção do Cotidiano”, de Michel de Certeau (1998), que sintetiza o interior destas relações. Explica, o autor, que o saber dos professores não é um foro individual, mas uma habilidade ligada às situações de trabalho com alunos, colegas de profissão, pais, entre outros. Isso exige mobilização de saberes para desempenhar tarefas complexas (ensinar, participar de reuniões), em espaços definidos (salas de aula, sala de professores) dentro de uma instituição. Tudo isso mediado por vínculos de poder.

No caso específico dos professores, estes relacionamentos são articulados pelas estratégias, descritas por Certeau (1998, p. 99) como a “manipulação das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder pode ser isolado”, e desta forma, concebemos o poder que professores exercem sobre os alunos, pais e colegas de profissão.

Por outro lado, os professores também são atingidos por estes sujeitos “de querer”, na forma das instâncias educacionais (currículo, legislações), diretores, coordenadores de ensino, colegas de trabalho e nessa relação fazem uso do movimento de táticas, “ação calculada determinada pela ausência de poder próprio” (CERTEAU, 1998, p. 100), para assim “jogar” no terreno do outro em uma posição mais recuada, de previsibilidade, uma atitude astuciosa para lidar organicamente com a socialização no ambiente de trabalho.

Com relação aos professores de inglês, fazer uso dos termos táticas e estratégias de Certeau (1998), uma e outra dependendo do lugar/posição ocupada pelo professor, é fundamental para explicar a sobrevivência no interior das instituições de ensino porque, basicamente, as estratégias empregam uma posição privilegiada de poder do professor sobre seus estudantes. Independentemente do seu domínio da área do conhecimento, o professor é aquele que avalia o rendimento, permite movimentos pelo espaço escolar, lida com os pais, estabelecendo um terreno hierárquico simbólico. As táticas ficam reservadas para os momentos em que o professor, por vezes, se vê tomado pelas forças institucionais intervindo no seu desempenho.

Diante das considerações trazidas nestas aproximações teórico-metodológicas e considerando ser contemporânea da problemática já apresentada nas páginas 18 e 19, selecionamos o recorte de temporalidade do objeto de estudo baseado na História do Tempo Presente. Nesse contexto, o historiador/pesquisador é tanto testemunha quanto escritor da história, portanto, é ator e expectador, por estar intimamente ligado ao seu tema (DELGADO; FERREIRA, 2013, ELÍBIO JUNIOR, 2021).

O período indicado no problema de pesquisa entre 2015 e 2020, portanto, se deu pela importância de alguns marcos legais fundamentais que refletiam diariamente na cultura escolar da rede pública de ensino paranaense, como a LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008-2019), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Referencial Curricular do Paraná (2018), e que, conseqüentemente, fizeram emergir uma série de produções materiais que merecem receber a atenção dos historiadores das disciplinas escolares.

Com o advento da História Nova no século XX, as possibilidades de leitura e interpretação de um objeto de estudo foram ampliadas, em parte, pelos sujeitos simples que passaram a ser vistos na escrita da história como produtores e receptores de cultura, em outra, pelos diversos objetos culturais que também foram incorporados aos catálogos dos historiadores como importantes meios de produção e transmissão cultural (BARROS, 2003).

Este movimento que revolucionou a forma como vemos e escrevemos a história (seja ela na forma de história política, história econômica, oral, das mentalidades, história cultural, entre outras formas), rompeu com determinados paradigmas, fortemente arraigados no século XIX, que procuravam selecionar certos objetos ou sujeitos históricos que apresentassem algum destaque no tempo passado.

Ferreira (2000, p. 2) afirma que esta visão historiográfica clássica emergiu da própria problemática de não existir uma formação específica de estudos em história até meados de 1800. Na França, terreno dos Annales¹⁹, a história na época era

¹⁹ Referência ao movimento francês, no campo da historiografia, conhecido como “Escola dos Annales”. Seus percursores *Marc Bloch* e *Lucien Febvre* foram os editores da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. Burke (1992, p.23) explicita que a revista “pretendia exercer uma

“dominada pela literatura e pela filosofia e subordinada ao jogo político das conjunturas”, estando a pesquisa histórica sob a ótica de autodidatas eruditos.

E, na falta de um princípio formativo para o desenvolvimento de estudos historiográficos no trabalho com fontes documentais, foi adotada como diretriz básica a visão “retrospectiva” (FERREIRA, 2000, p. 2) para realizar pesquisa histórica científica com a desculpa de manutenção da objetividade e olhar crítico sobre o objeto de estudo. Sobre isso, a autora reforça, explicando que

se acreditava que a competência do historiador se devia ao fato de que somente ele podia interpretar os traços materiais do passado, seu trabalho não podia começar verdadeiramente senão quando não mais existissem testemunhos vivos dos mundos estudados. Para que os traços pudessem ser interpretados, era necessário que tivessem sido arquivados (FERREIRA, 2000, p 2).

Retomando os aspectos referentes aos historiadores pós-Annales, temos, então, uma problemática gerada em torno da ruptura com o modelo historiográfico tradicionalista e as novas possibilidades de abordagem, inclusive sobre o recorte temporal escolhido pelo pesquisador. Estes movimentos de mudança, geralmente, imprimem certos desconfortos entre os que não gostariam de perder sua posição privilegiada no ideário acadêmico e os que lutam para legitimar novos meios de estudo e se destacar entre os seus pares, inclusive entre os mais visionários, como os Annales. De acordo com Elíbio Junior (2021), a maioria dos historiadores deste movimento eram medievalistas ou modernistas.

Com a difusão da história do nosso tempo, conhecida como história do tempo presente, história recente, ou ainda, história contemporânea, temos, justamente, como característica marcante, o traço contraditório ao modelo anterior, a pesquisa realizada a partir de testemunhas vivas, passíveis de confrontar ou assentir a análise do historiador. Sendo esta dimensão desafiadora ao colocar o pesquisador caminhando junto ao seu objeto de estudo, exigindo um esforço notável para evitar possíveis fragilidades quanto à objetividade metodológica no decorrer da pesquisa. (BEDÁRIDA, 2002)

Sobre isso, René Remond (2006, p. 255), em uma perspectiva positiva, discorre que esta visão de “raio relativamente curto” do historiador faz com que

estejamos mais atentos aos detalhes e aos fatos angariados, contribuindo para construí-los e/ou reconstruí-los, não apenas para observá-los a esmo.

Estas contradições causadas pela demarcação de temporalidade nas pesquisas direcionadas ao tempo presente não deixam de ser um possível fator para resistências e afastamentos dos historiadores nas escolhas temáticas. É preciso reconhecer que ser pesquisador de um período recuado tem suas vantagens por, efetivamente, dispor de arcabouços epistemológicos e metodológicos difundidos e amplamente testados e expandidos. As desvantagens, neste caso, ficam por conta da escassez das fontes ou, até mesmo, pela dificuldade em consultá-las, além do empenho necessário para não cair nas armadilhas do anacronismo.

De outro modo, o historiador do tempo recente, frisa Chartier (2006, p. 261), tem abundância de produções escritas, visuais e sonoras “acumuladas pelas sociedades contemporâneas”, além da possibilidade de “produzir ele mesmo o seu arquivo”, tendo constantemente seu acervo renovado. O otimismo do autor sobre a vertente revela, ainda, que ser contemporâneo do seu objeto de estudo contribui para a partilha de categorias essenciais e referências fundamentais diante das histórias que narra, o que pode configurar uma benesse no momento das análises, mas sem perder de vista a objetividade e o rigor que o estudo científico demanda (FERREIRA; DELGADO, 2013; CHARTIER, 2006, p. 261).

Por essa razão e por outras já mencionadas no decorrer deste capítulo, que elucidam as motivações para a realização desta pesquisa, trazer o ensino da Língua Inglesa à luz da história do tempo presente me permite estar diante da minha própria trajetória enquanto docente pela perspectiva da produção material de outros colegas de profissão, buscando uma forma de compreender como se dá o compartilhamento de saberes no desenvolvimento diário do trabalho do professor.

Logo, situar esta pesquisa na categoria do tempo presente, sobretudo pelo viés da história cultural, é poder preservar, por meio das práticas e representações dos professores de Língua Inglesa, as memórias ainda em construção como meio de ressignificar o passado e reconsiderar os panoramas recentes da atividade docente (FERREIRA, 2013; HOBBSAWN, 1998; BÉDARIDA, 1996).

Ainda sobre as fontes da história recente, a demanda farta e célere de produções de fontes documentais nos convida a um trabalho minucioso na busca de um aporte teórico que possa nos orientar na categorização e análise destes recursos abundantes. Por isso, dialogar com diferentes áreas é essencial neste processo para

darmos conta de uma compreensão histórica mais abrangente de como a Língua Inglesa se estabeleceu como a principal língua estrangeira no cenário educacional nacional.

A fim de que este rigor seja realidade nesta escrita, a inspiração para o tratamento dos dados parte da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), uma vez que compreende uma atividade criteriosa e sistematizada de investigação. Para a autora, os métodos de análise de conteúdo buscam a superação da incerteza com a rejeição de uma sociologia ingênua e aumentam o enriquecimento da leitura, pois ultrapassam a ilusão das aparências ao nos tornar pesquisadores “desconfiados” do objeto de estudo, mantendo a vigilância crítica, o rigor metodológico e o desejo de uma descoberta aprofundada, para além da leitura simples do real.

O conjunto de técnicas e etapas metodológicas para análise de conteúdo implica, portanto, em um trabalho “exaustivo com suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes” (BARDIN, 2016, p. 33), haja vista a complexidade em circular entre a objetividade e a subjetividade das fontes de dados. Deste modo, faz-se necessário uma sistematização das etapas que compõe este método de trabalho científico.

Para o tratamento dos dados, adota-se como procedimento a pré-análise, com o propósito de selecionar, organizar e sistematizar os registros coletados. Na sequência, a etapa da exploração do material consiste na concepção das operações de codificação para o recorte, apropriação e classificação destes registros em categorias simbólicas ou temáticas. E, por fim, a fase da inferência ou interpretação dos resultados, a qual compreende a assimilação dos conteúdos e a sua relação com o referencial teórico. Espera-se, portanto, que este procedimento de análise seguido passo a passo, contribua para os esclarecimentos pertinentes à problemática e auxilie no alcance dos objetivos pretendidos.

É importante destacar que durante o processo de estudo e apropriação de alguns conceitos e teorias que subsidiaram esta escrita, foi necessário realizar um levantamento, na forma de estado da arte, de produções acadêmicas a nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado) dos últimos 10 (dez) anos.

A intenção consistiu em rastrear um referencial teórico e metodológico robusto que apresentasse convergência com as temáticas abordadas no campo da

historiografia e dos saberes docentes, além de concentrar os esforços da busca para a disciplina de Língua Inglesa.

Em duas das principais plataformas digitais, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os termos utilizados para guiar as buscas foram *língua inglesa*, *história cultural* e *saberes docentes*. Isoladamente, cada expressão utilizada apresentou um número expressivo de estudos, entretanto, na medida em que as temáticas eram relacionadas, o número de publicações reduzia vertiginosamente, independentemente da prioridade escolhida. As plataformas digitais escolhidas para a investigação foram o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Como primeiro descritor, foi selecionado para busca história cultural, apresentando 966 resultados para o catálogo da base CAPES e 3.736 para o BDTD. Ao passo que a expressão *língua inglesa* é inserida como descritor na sequência de busca, os números caem vertiginosamente para 4 resultados (fora do recorte de 10 anos) no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e 57 para o BDTD. Ao trocar o descritor *língua inglesa* para *língua estrangeira*, não há variação significativa na quantidade de publicações.

Ao acrescentarmos o termo *saberes docentes* aos demais, constatou-se que, apenas três publicações se aproximam do objeto desta pesquisa.

No portal BDTD, as teses “*Saber docente e interdisciplinaridade no contexto das reformas curriculares do ensino médio no Brasil: um estudo com professores de língua inglesa*” (2017), de autoria de Ângela Balz (UNIJUÍ) e “*Sequências de formação no ensino de língua estrangeira: instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes*” (2019), por Marileuza Ascencio Miquelante (UEL), colaboram com este estudo por meio do referencial teórico para as políticas educacionais e saberes docentes.

No catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a dissertação da minha colega de instituição, Sofia Bocca (PUCPR), intitulada “*Língua inglesa no Colégio Estadual do Paraná: das classes integrais aos livros didáticos (1960 – 1970)*” (2020), contribui não só para o entendimento histórico da Língua Inglesa como disciplina escolar no contexto nacional, mas também para a apresentação de corpus metodológico prestigioso no âmbito da história cultural.

Chamo a atenção para o número reduzido de publicações nestes últimos 10 anos que trazem os saberes docentes para o ensino da Língua Inglesa no ramo da Nova História, principalmente para o Ensino Fundamental – Anos Finais, etapa em que se torna obrigatória a entrada da disciplina no currículo das escolas brasileiras, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Almeida Filho (2015, p. 195) aponta que realmente há uma escassez de “estudos de natureza histórica para o ensino de línguas (estrangeiras e o Português na perspectiva de LE) e para a constituição de uma disciplina científica madura [...] nos currículos da graduação em Letras” e de pós-graduação nos centros de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

Evidencio certa angústia na execução do estado da arte, pois à medida que eu repetia os processos para me certificar dos resultados obtidos, a ausência de produções acadêmicas referentes aos descritores escolhidos e agrupados como guia do estudo se confirmava.

Deste modo, estas respostas reforçam a relevância e a contribuição que a análise da Língua Inglesa na perspectiva historiográfica requer para nos ajudar a ampliar a História das Disciplinas Escolares, campo ainda com vasta possibilidade de investigação em pesquisas na área da educação brasileira, principalmente levando em consideração a História do Tempo Presente.

Assim, chegamos ao final desta seção introdutória na qual apresentamos brevemente a contextualização acerca da temática, problematização, os objetivos e uma sucinta exposição do referencial teórico-metodológico, apresentando a estrutura deste estudo.

No capítulo 1, procuramos situar e analisar a Língua Inglesa na História Recente das Disciplinas Escolares e nas políticas curriculares nacionais, evocando a trajetória do idioma nas instituições escolares, no contexto geopolítico e macroeconômico a partir do advento da globalização para a sua manutenção nos currículos, além de destacarmos a relação da sociedade global com o inglês.

No capítulo 2, abordaremos com maior profundidade a temáticas dos saberes docentes com base nas práticas e representações de professores de Língua Inglesa inseridos na etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais no Paraná, tomando como referência os registros materiais recolhidos e analisados sistematicamente na técnica das comunicações de Bardin (2016), os critérios de categorização destas fontes, então, foram determinados a partir de Planos de Trabalho docente (plano de

ensino), slides de aulas, folhas de caderno de alunos, avaliações trimestrais e livros didáticos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais a partir das discussões levantadas nos diálogos do referencial teórico com as fontes analisadas e a retomada do problema e dos objetivos da pesquisa de modo a compendiar os resultados obtidos.

1 A LÍNGUA INGLESA NA HISTÓRIA RECENTE DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E POLÍTICAS CURRICULARES: ASPECTOS DE GLOBALIZAÇÃO NO BRASIL

O propósito deste capítulo é analisar os caminhos percorridos pela Língua Inglesa na história recente das disciplinas escolares considerando como ponto de partida as suas representações nas normativas e orientações para o currículo, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

Para compreender o papel da Língua Inglesa na educação tal qual a conhecemos hoje, é fundamental dialogar com a sua historicidade e com os movimentos globais que a reafirmam e a mantém ainda no nosso contexto educacional.

É importante ressaltar que as concepções de ensino de línguas vêm sofrendo influências e transformações ao longo dos anos. A exemplo disso, temos a própria denominação atribuída ao inglês presente nos documentos legais. O primeiro documento oficial que implementa o ensino de línguas no Brasil, a Decisão n. 29 de 1809, faz referência à representação do idioma naquele período como língua viva²⁰, da prosperidade e da instrução, as LDB trazem o termo língua estrangeira moderna, ou seja, a língua que pertence ao outro e que deve ser apreendida.

Mais recentemente, a BNCC eleva o inglês à representação de língua franca, termo latino que se refere “a uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua”, atrelada a contextos multiculturais impulsionada pela globalização (ROSA FILHO; VOLPATO; GIL, 2016, p. 227). Trata-se de um significativo aceno dos fins políticos e ideológicos que determinam a sua aprendizagem.

²⁰ Termo extraído da Decisão nº 29, de 14 de julho 1809, a fim de estabelecer diferenças entre as línguas modernas ou vivas (inglês, francês e italiano) das línguas mortas ou clássicas (grego e latim). (BRASIL, 1809). Traz o documento: “Crea nesta cidade uma cadeira de Arithmetica, Algebra e Geometria, uma de Inglez e uma de Francez. [...] E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto lugar, é de muita utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de língua franceza, e outra de ingleza (BRASIL, 1809, p. 28).

Neste sentido, vale mais uma vez frisar o quanto o trabalho do historiador dos saberes de ensino é necessário para ampliar a compreensão na incorporação de determinada disciplina no currículo escolar, suas finalidades e funcionamentos nas instituições, sem esquecer, principalmente, os reflexos destes imperativos na vida dos estudantes, sobretudo quando abordamos questões da atualidade no ensino de línguas.

Ao realizar este exercício historiográfico cuja tentativa é analisar essa espécie de *caixa preta* em que se configuram as disciplinas escolares, os desafios podem ser inúmeros, a começar pelo estado de enfrentamento que a proposição de um estudo da história recente pode acarretar, pois problematizar a história quando observamos seus desdobramentos simultaneamente, não implica em uma tarefa simples. Mas, ainda que as dificuldades em superar o princípio da dicotomia entre passado e presente se apresentem, é necessário realizá-la, como afirma Chartier (2006). Então, façamos como orienta o historiador francês.

1.1 A LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO NACIONAL

A primeira referência ao ensino de língua inglesa em um documento oficial brasileiro data de quase 215 anos²¹ atrás e, de lá para cá, ainda que lentamente, ampliamos satisfatoriamente as possibilidades em termos de formação, métodos e materiais para o ensino do idioma na esfera privada. Entretanto, o panorama não se repete quando falamos da aprendizagem dos alunos nas escolas públicas.

Segundo Cox e Assis-Peterson (2007, p. 2), nestes espaços coabitam alunos que não aprendem, professores que não dominam a língua-alvo e metodologias que não se adequam às propostas mais atuais. As autoras enfatizam que “o inglês parece estar na escola apenas porque a LDB obriga a inclusão da língua estrangeira no currículo” a partir do 6º ano. O método de ensino mais usado pelos professores consistiu, por longas décadas, na gramática-tradução ou em métodos equivalentes,

²¹ Em 14 de julho de 1809, pela Decisão nº 29, D João VI criou a primeira cadeira de inglês no Brasil. Os objetivos da aprendizagem eram voltados às noções básicas da língua como forma de fomentar as tratativas comerciais e pelo crescimento do tráfego portuário, à época, causado pela abertura dos portos ao comércio estrangeiro inglês e francês. Neste mesmo período, houve a expansão das “casas de educação”, locais privados destinados ao ensino da língua inglesa, equivalente, hoje, aos cursos de idiomas (CASIMIRO, 2005).

herança jesuítica que combina tradução de textos e memorização de regras gramaticais e vocabulários, culminando na representação da época do professor de línguas como técnico reproduzidor de saberes ou monitor de programas pré-estabelecidos.

Refletindo, historicamente, como a língua inglesa foi inserida no currículo²² nacional em meados do século XIX, fica evidente a prevalência de interesses econômicos e políticos na sua implementação ante a escolarização de uma sociedade primitiva e desassistida, com aproximadamente 80% de analfabetos.

É importante lembrar que, com a vinda da corte de Portugal, era necessário transformar rapidamente a *grande aldeia*²³ em um reino. A inserção das línguas estrangeiras modernas (ou línguas vivas), no contexto da instrução nacional, parte das intenções de criação de um projeto de nação que necessitava ser implementado. As tratativas comerciais com países como a França e a Inglaterra foram fundamentais nas escolhas dos idiomas para compor o currículo da época.

Sobre certos interesses ocultos nos documentos oficiais, Chervel (1990, p. 188) reflete que

a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto de dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado.

A finalidade da Língua Inglesa no currículo, naquele contexto, passou a estar a serviço do desenvolvimento do país. Estima-se, ordinariamente, de fato, que as disciplinas escolares são impostas como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha (CHERVEL, 1990, p. 180).

²² Oficialmente, a Língua Inglesa foi instituída como disciplina obrigatória somente no ano 1838, no programa de ensino do Colégio Pedro II, à época, escola modelo de ensino secundário do Município da Corte, doravante Rio de Janeiro (CASIMIRO, 2005);

²³ Expressão retirada do livro “A cultura brasileira” de Fernando Azevedo (1971), para se referir ao Município da Corte (Rio de Janeiro), local escolhido para a sede da corte portuguesa em 1808;

Como vemos, existem significados implícitos atribuídos à disciplina a partir das relações de poder simbólico²⁴ que os governos determinam sobre o seu povo, seja através das legislações ou diretrizes que se reproduzem no interior da cultura escolar (CHERVEL, 1990, BITTENCOURT, 2003).

Entre decretos, portarias e leis, a Língua Inglesa permaneceu no currículo nacional até as primeiras décadas do século XX utilizando como método a gramática-tradução. A Reforma Francisco Campos²⁵, em 1931, foi a responsável por instituir o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras em legislação. O Método Direto se diferenciava do anterior pela maior imbricação na oralidade, por isso, ganhou rapidamente defensores. As aulas deveriam ser ministradas nas línguas estrangeiras e as turmas serem reduzidas para um número menor de estudantes, até 15, conforme trazia o artigo 3º do Decreto n. 20.833/1931. Vale informar que naquele período, as turmas contavam, em média, com 45 alunos.

Mais adiante no tempo, o prestígio às línguas estrangeiras modernas continuado na Reforma Capanema²⁶ na década de 40, começou a extinguir-se com a proposição da primeira LDB (Lei n. 4.024/1961). Conforme relata Leefa (2016, p. 56-57), na reforma de 1942, “todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino secundário lendo os autores nos originais”.

Entretanto, a proposição da LDB n. 4.024 de 1961 e a da Lei n. 5.692, de 1971 representou o início da diminuição do número de ofertas de línguas estrangeiras no currículo nacional e, para as instituições que mantiveram a disciplina, a carga horária²⁷ igualmente foi suplantada (LEEFA, 2016; PAIVA, 2003).

²⁴ Este conceito refere-se aos mecanismos de poder exercidos pelos poderes instituídos, aparecendo, a exemplo da época imperial, na forma de leis e discursos com tendências política-ideológicas;

²⁵ Francisco Luís da Silva Campos, ministro da Educação e Saúde Pública durante o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), foi responsável também pela reestruturação do ensino secundário no Brasil, reconhecendo o Colégio Pedro II como instituição oficial para o ensino do referido ciclo. O Decreto n. 19.890/1931 dividiu-o em dois cursos seriados, o fundamental e o complementar. O curso fundamental ficou distribuído em cinco anos, estando a língua Inglesa presente na segunda, terceira e quarta séries, enquanto a língua francesa nas quatro primeiras, sendo a única disciplina de língua estrangeira ensinada na primeira série (BRASIL, 1931).

²⁶ Nome pelo qual ficou conhecida a reforma educacional promovida pelo Ministro da Educação e Saúde Pública do Estado Novo (1937-1945), de nome Gustavo Capanema.

²⁷ A Lei n. 5.692 diminuiu em de 12 para 11 anos a etapa de aprendizagem anterior ao ensino superior, outra medida, foi a divisão do ensino em 1º e 2º graus. Leefa (1999, p. 59) reflete que esta redução no ano de escolarização e a premência pela formação a nível profissional contribuíram

As duas leis tornaram o ensino de línguas facultativo, pois caberia aos Conselhos Estaduais decidirem sobre sua inclusão no currículo. Essa descentralização do Estado sobre o ensino de línguas percebida na redação dos textos, já sob a influência dos ideais liberais de economia, fez aumentar o número de cursos particulares de inglês no país. A tecnicidade do ensino, com foco na forma e nas metodologias centradas no professor, ganhou força.

As línguas estrangeiras permaneciam no currículo se tivessem alguma intencionalidade profissional, como a formação de tradutores e intérpretes. Caso não fosse este o propósito, muitas instituições de ensino optaram por retirar ou reduzir a carga horária de idiomas para apenas uma hora por semana, no 1º grau e, em muitas ocasiões, por somente um ano letivo, deixando um significativo percentual de alunos sem nunca cursar uma língua estrangeira (LEEFA, 1999; FOGAÇA; GIMENEZ; 2007).

Ao refletirmos o papel do professor nesse cenário da racionalidade técnica, de controle sobre os processos e instrumentalização do ensino, nota-se uma correlação com a (auto)desvalorização do trabalho docente apontados na problemática deste estudo. A formação para o magistério neste período foi condicionada ao *aprender a fazer* e de forma não crítica. Assim, a reflexão intelectual, a experiência profissional e a intuição são fatores que podem ter sido subjugados durante boa parte das práticas dos profissionais da época (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007).

Vinte e cinco anos após a Lei 5.692/71, mais precisamente em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394) é promulgada e as línguas estrangeiras em sua redação são reestabelecidas. A influência político-ideológica, na nova diretriz, remonta a vertente neoliberal e a nova ordem mundial globalizada passou a conduzir os rumos da educação brasileira. Este documento é o que está em vigência na nossa história recente. Trataremos desta lei em uma conjuntura mais ampla adiante. Por ora, faz-se necessário problematizar a questão do currículo, suas concepções e finalidades no processo educacional, visto que é por meio deste artefato que as disciplinas escolares se tornam a prática dos professores (GOODSON, 2008).

para a diminuição de língua estrangeira nas escolas, e em razão disso, “muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano”.

Sacristán (2013) explica que no século XX, a validade educacional e social do conhecimento científico foi medida com base na utilidade prática que se fazia deste conhecimento, portanto, o valor e o uso do saber foram transmutados para a utilização técnica. Esta aplicação tem suas principais origens na noção de produção e controle de processos inerentes à industrialização e do período pós-industrial, com o domínio da informação, ambos com foco na produtividade, agregando dois conceitos clássicos, o trabalho e o capital.

A partir de todas estas movimentações no último século, vejamos como as interferências no sistema educacional estão diretamente imbricadas em contextos mais abrangentes e como os ideais políticos e econômicos acabam refletindo na construção de subjetividades e na identidade social do educando (FORQUIN, 1992; 1993). Portanto, o currículo age como um instrumento desta manipulação sendo modificado conforme as prioridades políticas e sociais predominantes.

De modo a ampliarmos esta discussão, partimos da conceituação do currículo de maneira que seja possível, elucidar a permanência e preferência do inglês nas propostas curriculares promovidas pelo MEC e pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

Barros (2005, p. 162) aponta que os conceitos “são instrumentos de conhecimento mais elaborados, longamente amadurecidos”, mas que não ficam isentos de polissemismos. Seus usos são incorporados em diferentes seguimentos e ao longo do tempo vão assumindo novas apropriações.

Em razão destas possibilidades interpretativas acerca do currículo, buscamos orientações nos conceitos de Sacristán (2013) a partir de uma visão mais pedagógica e inclinada ao didatismo deste vocábulo. Contamos, também, com Goodson (1997, 2008) e sua perspectiva sociológica sobre o termo, de maneira que seja possível ao longo do desenvolvimento desta escrita, aprofundarmos no seu emergir e objetivos para a escolarização de uma sociedade.

Sacristán (2013) destaca que o termo currículo origina-se do substantivo latino *curriculum* e que, embora tenha sua história, sua natureza e seus significados, apresenta, basicamente, duas distinções na contemporaneidade. A primeira diz respeito aos percursos e êxitos profissionais, muito conhecido pela expressão ciceriana *curriculum vitae* e a segunda, mais restrita à área educacional, a qual determina o conteúdo como a organização e a ordem em que o conhecimento será promovido aos alunos durante a trajetória de suas vidas escolares.

O currículo, na perspectiva do autor, apresenta duas atribuições regulatórias, a de organizar e unificar o ensino. E, apesar de enfatizar que a seleção e ordenação de conteúdos e separação dos alunos em classes seja uma forma de não fragmentar e isolar os saberes e, de certa maneira, de manter uma sequência lógica de aprendizagem; por outro lado, esta aplicação do currículo acaba paradoxalmente reforçando a separação entre as disciplinas e se converte em reguladora de pessoas.

Sacristán (2013, p. 18) completa essa ideia ao afirmar que

o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos deste regramento foi o reforço da distinção entre disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino. Desta maneira, o conceito de currículo delimitou as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e um fim, com um desenvolvimento entre esses limites, impondo uma norma para a escolarização.

Para o estudioso espanhol, estas normas e regulamentos fazem parte do que denomina de *desenvolvimento escolar*, contudo, interpretamos e relacionamos esta expressão com o termo *cultura escolar*, já explicitado no item introdutório deste estudo por Viñao Frago (2001, 2002), como um conjunto de princípios, rituais, práticas e hábitos (formas de fazer e pensar) arraigadas ao longo do tempo na forma de regularidades e tradições.

E para que seja possível acessar e compreender esta cultura em que se pauta a escola, é importante analisar as finalidades que direcionam as instituições escolares, a avaliação da função desempenhada pela profissionalização do trabalho do professor, além dos saberes e práticas executados no interior deste espaço.

Desta maneira, o currículo é considerado um componente fundamental da cultura escolar, pois é o instrumento pelo qual a etapa de escolarização é estruturada e não deve ser analisado sem que tenhamos o cuidado de considerar os agentes que são mobilizados na execução destes imperativos didáticos, saberes e as produções materiais em que se configuram as disciplinas escolares (SACRISTÁN, 2013; FORQUIN, 1992).

No caso da Língua Inglesa, como podemos perceber até o momento deste estudo, sua trajetória no currículo teve momentos de continuidades e

descontinuidades; por vezes, foi considerada mais uma entre tantas outras línguas estrangeiras, em outros, não era considerada a de maior prestígio (como o caso do francês), entretanto, na contemporaneidade, segundo a BNCC (2018), constituiu-se como primordial para o desenvolvimento de uma sociedade globalizada e altamente conectada às novas tecnologias da informação e comunicação.

Chervel (1990) alerta que para nos envolvermos na história da disciplina escolar e descobrirmos suas finalidades no processo de escolarização, não podemos ficar restritos, somente, ao olhar de quem as determina. Os documentos oficiais não dão conta dos objetivos reais a que os professores e alunos são submetidos no cotidiano escolar. Para isso, o autor chama a atenção do historiador do ensino para que estejamos atentos aos detalhes encobertos da legislação ou das determinações por outros meios legais como decretos ou circulares, pois “mesmo sendo enunciada de maneira positiva, é possível que queiram, na verdade, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas” (CHERVEL, 1990, p.190) não mais convenientes.

Assim, prova-se que o currículo não é um documento estático, fixo ou definitivo, mas sim um “organismo vivo” que pode, em diferentes momentos da nossa História, ser adaptado conforme os dirigentes políticos estabelecem (VIÑAO, 2008, p. 204).

Isto posto, já encaminhando a análise do currículo para a perspectiva sociológica, Goodson (2008) aborda uma das origens do termo currículo a partir do verbo latino *Scurrere* ou correr. Assim, entre possibilidades etimológicas, o autor entende tratar-se de um “curso a ser seguido” (GOODSON, 2008, p. 31), ou, mais especificamente, apresentado para estudo, muitas vezes, na forma de documentos, munidos de normas, regulamentos e princípios que orientam quais disciplinas devem ser lecionadas no interior das instituições. Logo, é entendido como um artefato social com objetivos específicos no processo de escolarização.

Goodson (2008) destaca que os estudos acerca do currículo e sua ressignificação pressupõem uma análise abrangente de uma série de áreas e níveis em que o documento é produzido, negociado e reproduzido. Uma gama de variáveis deve ser considerada nas categorias, sobretudo porque há “distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade prática em sala de aula” (GOODSON, 2008, p. 22) – o chamado currículo ativo; em outras palavras, o que é designado para ser executado e o que realmente é possível executar.

Neste ponto, é importante realçar que “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido”, da mesma forma, o que está planejado não obrigatoriamente acontece. Cabe ao pesquisador do currículo olhar o dado implícito e investigar a “construção social do currículo tanto em nível de prescrição quanto em nível de interação” (GOODSON, 2008, p. 78).

Signatário da teoria crítica, o autor reflete que o currículo é historicamente uma construção social e se institucionalizou como uma tradição e que devemos examiná-lo não apenas pela forma, mas também pela sua relação com o conteúdo disciplinar, práticas e processos escolares, claramente, apontando como um território conflitante entre momentos de estabilidades e resistências.

Esta tradição, explorada por Peter Burke (2008), ligada à ideia de cultura, de certos conhecimentos e práticas continuadas de uma geração para outra, estão imbricadas nos seus estudos no âmbito da História Cultural, que por sinal, busca na contribuição antropológica de Clifford Geertz, a maior orientação para compreendermos o conceito de *cultura*.

Assim, Geertz (2008, p. 66), basicamente, define cultura como:

um padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida.

Logo, tomando de empréstimo a expressão do antropólogo, Goodson (2008) propõe que façamos uma imersão e descrição densa das variáveis em torno do currículo sempre retomando-o como um artefato orientador perpetuado ao longo das gerações a fim de organizar e controlar o corpo ou a organização do ensino, mas que em cada momento histórico está sujeito a estabilidades e conflitos. Este olhar atento e crítico nos permite ver além das aparências do plano de ensino ou das listas de disciplinas de uma instituição.

Colocando em diálogo Sacristán (2000) e Goodson (2008), ambos consideram, resumidamente, que o currículo exerce o seu papel de construir um projeto cultural e social empreendidos através dos instrumentos e mecanismos adotados no interior das práticas escolares, estando os conteúdos, as ações pedagógicas, livros didáticos e outras produções a serviço dos poderes que pairam sobre o sistema educativo.

Logo, a forma como os saberes a serem ensinados são selecionados, classificados, distribuídos e avaliados reflete esta distribuição do poder no interior das disciplinas e encontra-se aí assegurado o controle dos comportamentos individuais (FORQUIN, 1992).

Os saberes “apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais, [...] mas também fenômenos de hierarquização ou estratificação” (FORQUIN, 1993, p. 41). Neste caso, a compartimentação destes saberes sugere uma significação política, uma vez que coloca os atores escolares em esquema de jogos de dominação e de poder no interior e no exterior das instituições, remetendo às táticas e estratégias de Certeau (1998) para negociar estas relações.

No quebra-cabeça em que a educação brasileira se configura, o currículo acaba, então, agindo como uma peça estruturante do processo de escolarização, uma vez que se traduz em direito constitucional e possui intencionalidades em diferentes esferas – sociais, culturais, políticas e econômicas (PACHECO; PEREIRA, 2007).

A tendência mais recente da ação deste importante elemento da cultura escolar na educação do Brasil vem ganhando novos contornos com as propostas curriculares voltadas ao contexto da globalização e da sociedade global. As fronteiras do espaço local se ampliam e os objetivos de aprendizagem precisam estar alinhados com a nova configuração geopolítica.

Em vista deste movimento, muitos países colocaram o currículo no centro das discussões destes projetos ao longo do século XX. A nossa LDB (1996), quando aponta que devemos aderir a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) (art. 26) nos indica uma (re)centralização do ensino e a necessidade de um *currículo nacional*, fatores que evidenciam um alinhamento de agendas políticas dos grandes blocos hegemônicos sobre os países emergentes. Os PCN foram sendo tecidos desde a virada do último século, vale destacar que não de maneira passiva pelos professores e pelas entidades educacionais, até culminarem na consolidação deste novo projeto *nacional* de educação no século XXI – a BNCC.

Deste modo, “o currículo nacional pode ser visto como uma vitória das forças e intenções que representam estes grupos políticos. Uma determinada visão e certos grupos específicos são, assim, reintegrados, favorecidos e legislados como sendo o - todo nacional” (GOODSON, 1997, p. 39). O poder da imposição curricular

colabora com tal característica para o que Goodson (2008) chama de *poder de diferenciar*, haja vista as disparidades encontradas entre as instituições e culturas escolares, conjuntura corroborada anteriormente por Sacristán (2013).

No caso do Brasil, ainda que as instituições escolares estejam sujeitas às mesmas diretrizes curriculares, seja na esfera federal, estadual ou municipal, a prescrição curricular não se efetiva precisamente, pois há uma vasta extensão territorial no país com suas idiossincrasias e representadas por diferentes culturas escolares – escola quilombola, indígena, rural, periféricas urbanas, fomentam essa diferenciação. As condições ofertadas para o ensino de línguas, portanto, não são equivalentes.

Em consonância, Bittencourt (2003) assinala que a prescrição determinada pelas propostas curriculares através de poderes instituídos não necessariamente coincide com os objetivos e as possibilidades da escola. Segundo a autora, há certas contradições no discurso aparentemente positivo dos documentos normativos que não se cumpre na prática dos professores e na aprendizagem dos alunos na sala de aula, o que nos leva a retomar a problematização do estudo de Cox e Assis-Peterson (2007), ao afirmarem veementemente que não se apreende o idioma nas escolas públicas.

Nas palavras das autoras, “o inglês é uma história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10). Trata-se de uma constatação da relação paradoxal que existe entre as normativas curriculares e sua concretização. Destarte, Chervel (1990) infere que os estudos das disciplinas escolares não devem negligenciar a dupla documentação, aqui representados pelos objetivos fixados na forma das diretrizes nacionais e paranaenses e a realidade pedagógica, nos planejamentos de ensino e demais registros da prática docente.

Isso nos remete à discussão acerca das táticas e estratégias, de Certeau (1998), quando até a aparente apatia ou outras atividades laborais na escola podem se configurar como uma reação intencional dos professores para lidar com as adversidades da carreira.

Ao colocar a aprendizagem da Língua Inglesa no cerne deste debate, a partir da problematização perpetuada no ideário popular de que não é possível dotar-se e fazer uso dos saberes linguísticos no âmbito da escola pública e fora dela, fica nítido o tamanho da responsabilidade desta pesquisa para as representações futuras ao

instaurar, em certa medida, a desconstrução desta teia de significações negativas em torno do ensino da língua.

Almeida Filho (2015, p. 201) encoraja ao declarar que

[...] o estudo e a narrativa da nossa História do Ensino de Línguas possuem um lugar honroso na formação que vai muito além do estudo estereotipado de características dos métodos de ensino numa sequência cronológica ao final do curso de Letras. Na pós-graduação, é auspiciosa a introdução de uma disciplina de história que incentive a pesquisa esclarecedora do porquê ensinamos do modo como ensinamos no país nos vários períodos vividos. A história cruza em muitos projetos com o estudo das políticas de ensino de línguas. [...] A prática, ainda que dinâmica, compensadora e monumental, não leva necessariamente à adequada teoria e nem à consciência da área. A exploração histórica, sim, nos conduz à tomada de consciência do passado com amplas possibilidades de projeções de um futuro que desejamos.

Forquin (1992, p. 30) ressalta que graças aos sociólogos e historiadores da educação, foi possível, a partir de diferentes épocas, estabelecer referências, interpretações e transmissões tendo como mote os níveis de ensino, a clientela escolar, as ideologias pedagógicas e o sistema de relação de forças que atuam para controlar estas prescrições curriculares.

Completa o autor (1992, p. 30):

nos ensinos onde o passado não se torna objeto de uma atenção ou de uma tematização explícita [...], o passado pode permanecer presente, mas sob forma implícita ou latente, incorporado em *habitus* intelectuais, em modelos de pensamento, em procedimentos operatórios considerados como naturais e evidentes, em tradições pedagógicas. Assim a dimensão temporal da cultura pode ser revestir no interior do currículo de toda a espécie de graus e modulações.

Portanto, com a contribuição dos que precederam a escrita desta dissertação, fazemos uma contextualização histórica acerca dos documentos oficiais que estão vigentes na história recente para o ensino de Língua Inglesa. Como aconselha Bourdieu (1983a), não se investiga um campo sem que uma análise histórica seja desvelada.

1.2 AS SIGLAS DA GLOBALIZAÇÃO - AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS

A II Guerra Mundial, considerada o marco do século XX, para muitos autores, como ponto de partida para determinar a contemporaneidade, influenciou significativamente o mundo como o conhecemos hoje (PASSERINI, 2006). Até aquele momento, os países se relacionavam de forma cooperativa e coordenada e “conviviam sob os pilares da soberania e igualdade e as imposições do Direito Internacional eram majoritariamente negativas e de não intervenção” (SILVA et al, 2007, p. 149)

Com o fim da guerra e a escalada americana no cenário internacional após o apoio fornecido no desenvolvimento industrial e tecnológico aos países devastados da Europa, “a influência política e cultural dos Estados Unidos se propagou”, elevando o país a categoria de potência e ícone mundial da economia capitalista (MAGALHÃES, 2016, p. 56).

Esta relação de interdependência entre países com a criação das multinacionais, o avanço das ciências, a implementação das comunicações por satélite e o advento da rede de computadores alavancou o que chamamos globalização²⁸. As relações que, antes, se davam em escala local, deu lugar a necessidade de ações coletivas em escala global a fim de alcançar objetivos comuns (SILVA et al, 2007).

Santos (2001, p. 23), um dos maiores intelectuais brasileiros dos últimos tempos, explica que globalização “é o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. E, para o autor, não é possível entendê-la sem que levemos em consideração dois elementos fundamentais - o estado das técnicas e o estado da política. “As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso” (SANTOS, 2001, p. 12).

O avanço das ciências produziu um sistema permeado pela técnica da informação, exercendo um elo em torno das outras já conhecidas, unindo-as e, formando um sistema técnico planetário. No entanto, a globalização não se resume

²⁸ O historiador australiano Robbie Robertson (2003) argumenta que esse movimento globalizatório começou no início do período colonial moderno, há quinhentos anos. Assim, este historiador reconhece três ondas que podem estar associadas às fases do colonialismo/imperialismo moderno: a primeira onda está ligada com as explorações comerciais comandadas pela Espanha e por Portugal; a segunda, impulsionada pelo processo de industrialização iniciada pela Grã-Bretanha; e, finalmente, a terceira, que emergiu do mundo pós-guerra (II Guerra Mundial), liderada pelos Estados Unidos (ROBERTSON, 2003; MAGALHÃES, 2016).

a um sistema novo de técnica unificada e neutra, ela é resultado de ações que ratificam a necessidade de um mercado global, responsável pelos processos políticos ditos eficazes.

Santos (2001) tece uma contundente e embasada crítica ao modelo de globalização que vem sendo implantada e passivamente adotada em países periféricos, portanto não hegemônicos.

O autor reflete que este mercado global pode se apresentar de três maneiras. A primeira, diz respeito à globalização como fábula, isto é, o conto falacioso que reporta às pessoas as vantagens passíveis de serem alcançadas. O consumismo desenfreado é o instrumento pelo qual o capitalismo supostamente conduz a equidade e aproximação dos modos de vida entre povos.

A segunda forma explicitada pelo autor, é a globalização como realmente é – uma fábrica de perversidade, que condena os que não se enquadram nos padrões competitivos capitalistas. Nesse esquema perverso que culmina nas desigualdades, estão as pessoas comuns, consumidoras, sujeitas às diversas mazelas (fome, desemprego, doenças), marginalizadas, condenadas e subordinadas aos comportamentos impostos pelos atores do capital hegemônico (SANTOS, 2001).

Nas palavras de Braudel, o capitalismo é a “forma como se conduz o capital para fins usualmente pouco altruístas” (BRAUDEL, 1986, p. 33).

Entretanto, Santos (2001) propõe uma nova globalização, mais humana e que através da unidade das técnicas, do conhecimento e da convergência dos momentos, esteja a serviço de outros fundamentos, como o político e o social, para além do capital. Conforme aponta o teórico, esta outra globalização daria a oportunidade da “elaboração de um novo *ethos* e de novas ideologias e novas crenças políticas, amparadas na ressurreição da ideia e da prática da solidariedade.” (SANTOS, 2001, p. 168). Como realidade ainda não alcançada e tampouco desejada pelos países hegemônicos, esta ‘outra globalização’, permanece no campo ideal e no centro das discussões acadêmicas, mesmo que a partir de diferentes objetos de estudo.

Retomando a globalização como é - e sua consolidação ao longo do século passado, temos, então, a criação das agências e organismos internacionais, como a ONU e o Banco Mundial, operacionalizando a cooperação entre os Estados Nacionais. Conforme Heredia (1999, p. 44),

as organizações internacionais são umas associações voluntárias de Estados estabelecidas por acordo internacional, dotadas de órgãos permanentes, próprios e independentes, encarregados de gerir interesses coletivos e capazes de expressar uma vontade juridicamente distinta de seus membros.

Nas entrelinhas deste trecho, destaca-se que, os organismos internacionais exercem o papel de intérprete dos interesses capitalistas dos países hegemônicos, estando os Estados Unidos em uma posição privilegiada como um dos polos do mundo globalizado (Santos, 2001; Ortiz, 2006).

A expansão da língua inglesa, portanto,

não ocorreu simplesmente porque o mundo globalizado precisava de uma língua qualquer para facilitar a comunicação de ideias entre os mais diferentes povos do planeta. A língua inglesa está na situação em que se encontra hoje porque os países anglófonos, notadamente os Estados Unidos, passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós Segunda Grande Guerra (RAJAGOPALAN, 2005, p. 146).

A televisão, antes, e a Internet, nos tempos atuais, ficam responsáveis por disseminar estes discursos globalizantes, elaborados em inglês, que reproduzem e reforçam as relações de produção do mundo capitalista (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007; BOCCA, 2020). Em razão disso, a língua inglesa detém lugar de destaque frente a outras línguas também muito faladas, como o francês, o hindi ou o mandarim. É importante sublinhar que nos referimos ao idioma como língua internacional, falada não só por nativos (língua materna), mas também por não nativos (inglês como segunda língua).

Nesta conjuntura globalizada, a história recente das políticas curriculares que foram instituídas do Brasil nos mostra que a educação nacional foi fortemente atingida pela visão produtivista do neoliberalismo estabelecidos pela economia-mundo²⁹, concebendo o ensino como meio de preparação para o mercado de trabalho, como previamente apresentamos na seção anterior. Uma visão utilitarista de educação que prioriza a transmissão de atitudes e comportamentos e, que dessa maneira, entende o ensino como um produto a ser consumido (YANAGUITA, 2011; OLIVEIRA, 2010; FOGAÇA; GIMENEZ, 2007).

²⁹ A economia-mundo para Braudel (1998, p.12), representa “apenas um fragmento do universo, um pedaço do planeta economicamente autônomo, capaz, no essencial, de bastar a si próprio e ao qual suas ligações e trocas internas conferem certa unidade orgânica”.

Os professores, as práticas educativas e a produção material escolar, nesse sentido, são promovidas como instrumentos pelos quais os discursos globais unificados moldam nossas identidades no mundo social e determinam a maneira como participamos politicamente. Em razão disso, Almeida Filho (2015) enfatiza que é imprescindível a tomada de consciência histórica sobre o ensino de línguas por quem os emprega, pois segundo Lopes (2003, p. 31), “não se pode transformar o que não se entende bem”.

Na escala hierárquica agindo sobre os dirigentes educacionais, sobre o currículo e, conseqüentemente, sobre o trabalho do professor, estão as organizações internacionais. Estas desempenharam o papel de intervencionistas na educação no processo de imposição da política neoliberal, do discurso único. O momento histórico pós-redemocratização do Brasil e a crise econômica espalhada pela América Latina abriram precedentes para a escalada hegemônica das grandes potências nas intervenções de Estado³⁰.

Yanaguita (2011, p. 2) explica que, após o encontro entre agências internacionais, o governo americano e representantes da economia latino-americana durante a conferência do Instituto Internacional para a Economia³¹, em 1989, na capital dos Estados Unidos da América (EUA), ficou acordado que os países fora do bloco das grandes economias deveriam focar suas atuações “nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional” (FMI) e com o Banco Mundial.

Assim, os países subdesenvolvidos entraram em um movimento espiral do qual não seria fácil sair. Aqui no Brasil, sob o governo do Presidente da República na época, Fernando Collor de Mello, iniciavam-se estes contratos, passando ao mercado a regulação da vida humana e todos os seus direitos.

As reformas nas estruturas e no funcionamento do Estado nos países periféricos efetivaram-se no início dos anos 90. A desregulamentação nas economias, privatização de empresas produtivas estatais, abertura de mercados,

³⁰ Embora tenham sido amplamente absorvidos nos anos 90, os acordos internacionais entre o Brasil e os EUA já aconteciam, pelo menos, desde o período do governo militar: o acordo MEC-USAID, que atingiu toda a educação brasileira contribuiu para a permanência da LI nas escolas e, ações como a OIACC e PABAE colaboram no sentido de incentivar a disseminação da LI na sociedade e na requisição essencial para cursos de capacitação de professores (MIRANDA, 2015);

³¹ International Institute for Economy (IEE).

reformas de sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando os serviços, foram promovidas sob a justificativa da otimização de recursos.

No início da década de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, UNICEF, o PNUD e o Banco Mundial. Esses acenos nos colocaram de vez na corrente neoliberal que delega à educação como preparatória para o mercado profissional e provedora de ascensão social. Algumas das medidas que foram implantadas no sentido de corresponder a estes acordos multilaterais demonstram a intenção de cooperação técnica entre os Estados. (SANTOS, 2001; YANAGUITA, 2011).

O *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC* (1990), que visava a mobilização da sociedade para a alfabetização de crianças, jovens e adultos; o *Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação* (1991- 1995), o qual buscou inserir o país na revolução tecnológica e o *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional* (1991) que propunha a modernização da economia, são alguns exemplos de ações de governo³² da época. As inclinações das proposições do

Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991) - era a de compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativas privadas, reforçando a ideia de que essa articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação brasileira, logrando, certamente, êxito na infraestrutura econômica tecnológica e educacional. As propostas das empresas e dos organismos internacionais foram elaboradas e inseridas com o presidente Collor, mas foram apreciadas apenas no governo subsequente (YANAGUITA, 2011, p. 4).

Seguindo a toada da globalização e seus desdobramentos na educação nacional, o governo Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela elaboração de importantes documentos que controlam o sistema educacional, alguns, serviram de base para a confecção das fontes coletadas neste estudo – como a LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), além da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

³² O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), instituído no governo de Itamar Franco (1993-1994), direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização;

Magistério (FUNDEF), fazendo valer a política do Estado mínimo por meio destas reformas.

Nesta concepção de educação reverberada na perspectiva do neoliberalismo, a competência e a produtividade são mote para o êxito acadêmico e profissional exigido pelo competitivo livre mercado. O controle do desempenho educacional, nesse sentido, passa a ser empreendido por sistemas de avaliação locais e regionais e torna-se condutor das reformas educacionais e da aferição dos resultados dos sistemas educativos³³.

Acerca do assunto, Oliveira (2010) discute o teor descentralizador destas ações. Segundo a autora, os que mais necessitam desfrutar de direitos ficam à margem, uma vez que o Estado passa a se eximir de suas obrigações e delegar suas responsabilidades ao capital estrangeiro, iniciativa privada e à própria comunidade.

Vejamos a globalização como fábula, trazida por Santos (2001), ancorada no sofisma de que todos podem ter acesso a tudo, mas isso, se o indivíduo for capaz de fazer boas escolhas e ter uma certa dose de sorte na vida (FOGAÇA; MENEZES, 2007).

Voltando às discussões no âmbito do currículo como projeto cultural e construção social, os PCN³⁴ emergem ditando as diretrizes para o desenvolvimento da educação inserida na perspectiva do mundo globalizado. Após a promulgação da LDB (Lei n. 9394/1996) e com a necessidade de elaboração de uma base nacional comum que igualmente colocasse a sociedade no caminho destes objetivos não escolhidos, ou sequer discutidos, as respostas aos organismos internacionais estavam implementadas. O clientelismo na educação foi instaurado, fixando a ideia de escolarização como produto a ser consumido.

O termo *clientela* no artigo 26 da Lei n. 9394/96, modificado para *educando* (Lei n. 12.796), em 2013, não esconde a verdadeira natureza da legislação, por esse

³³ A Lei nº 9.131/95 buscou instituir programas de avaliação para estudantes e instituições da educação básica e superior. O Saeb e o Enem são alguns exemplos.

³⁴ A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental partiu de um estudo promovido pela Fundação Carlos Chagas, solicitado pelo Ministério da Educação, com base nas propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, além das especificidades exigidas na conjuntura mundial. Apesar da comunidade científica, representantes de secretarias e professores participarem dos debates para a escrita da redação final do documento, não houve envolvimento da sociedade de modo geral (NETO, 2009).

motivo Chervel (1990) reitera que devemos desconfiar destes discursos aparentemente positivos. No dicionário Aurélio (2010), a palavra cliente se refere àquele que compra, que utiliza com certa regularidade os serviços de uma empresa. Assim é a educação nacional: os que dispõem de recursos financeiros, talentos especiais, melhores condições socioeconômicas terão melhores oportunidades, sobretudo o acesso ao capital linguístico estrangeiro, neste caso, a língua inglesa.

Introduzida no *corpus* do texto da Lei de Diretrizes e Bases (1996), as línguas estrangeiras modernas entram novamente em voga para estar a serviço destes afortunados citados acima:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Novamente, vemos as retóricas paradoxais da legislação. Uma *descentralização centralizada* que seria exposta dois anos depois, com os objetivos de aprendizagem dos PCN reconhecendo e indicando a hegemonia do inglês para fins de comunicação “nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes” (PCN, 1998, p. 39-40). O documento declara que,

o acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato (BRASIL, 1998, p. 49).

Um alinhamento explícito que só se efetivou, oficialmente, em redação legal, na Medida Provisória n. 746, de setembro de 2016, convertida posteriormente na Lei n. 13.415 de 2017, sob a redação (parágrafo 5º) – “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017).

O reforço para o incentivo ao acesso às línguas estrangeiras vem de diferentes influências, inclusive com participações de entidades educacionais que viram nesta retomada aos objetivos político-econômicos, a oportunidade para a elaboração de políticas educacionais de valorização da disciplina no currículo e de formação do professor da área.

Há uma série de outros documentos produzidos de natureza não-normativa, alguns pouco mencionados, como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), que reforçam o direito ao pleno ensino e a valorização da língua materna, sem excluir, no entanto, “o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas” (BARCELONA, 1996, p. 9-10).

Eventos como o Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (ENPLE), promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), ocorrido nos anos de 1996 e 2000, em Florianópolis e, posteriormente em Pelotas, propunham um plano emergencial³⁵ para o ensino de línguas no país, indicando que a aprendizagem de língua estrangeira deveria ser de qualidade, ter a mesma prioridade que as outras disciplinas e que o professor de línguas careceria ter acesso à formação específica (NAVES; VIGNA, 2008).

Todavia, o próprio documento dos PCN (1998) estabeleceu prioridades relativamente embrionárias, demarcando, apenas, o desenvolvimento da habilidade de leitura em detrimento de outras (oral, auditiva e escrita) que poderiam completar o domínio linguístico no idioma, contrariando a própria concepção de inserir o cidadão no mundo da comunicação global.

Os Parâmetros Curriculares para língua estrangeira de 1998 afirmam que a carga horária reduzida, salas superlotadas, material didático escasso e pouca habilidade dos professores na oralidade poderiam inviabilizar a aprendizagem plena do idioma. Conforme o discurso proferido no documento, os objetivos seriam realizáveis “tendo em vista as condições existentes” nas escolas. Uma transferência evidente de responsabilidade na qualidade da educação para as instituições escolares e para os docentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse sentido, a escola passa a ser a redentora e condicionada a buscar estratégias para amenizar as desigualdades sociais, assumindo outros papéis para além da escolarização (OLIVEIRA, 2010).

³⁵ A Carta de Pelotas (2000) é considerada um documento histórico elaborado a partir de deliberação dos participantes da II ENPLE. Pela dificuldade encontrada na busca pela íntegra da Carta de Florianópolis (1996), produzida na primeira edição do evento em Santa Catarina, resolvemos disponibilizar o documento do segundo encontro na seção anexo A desta dissertação de modo a contribuir com outros pesquisadores e valorizar os esforços dos atores que atuaram e atuam para melhorar a qualidade do ensino de línguas no país.

Podemos perceber que, em certa medida, os acordos internacionais assumidos pelo Brasil, cumpriram o papel de inserir um significativo número de crianças e jovens na escola pública, contudo, a preparação de toda a estrutura de ensino para receber os estudantes foi negligenciada.

O fato é que este cenário mais contribuiu para a desigualdade do que para resolver as problemáticas que envolviam o processo educativo, reforçando as teses de Goodson (2008) e Sacristán (2013). A globalização como perversidade, manifestada por Milton Santos (2001), é sinalizada na medida em que é permitido o acesso, mas o conhecimento propedêutico segue restrito aos grupos de interesse do Estado.

Na escola de idiomas, especificamente, as turmas são pequenas e homogêneas, há tempo suficiente de exposição à língua estrangeira, o atendimento ao aluno é personalizado e individualizado, professores fluentes na língua e, em muitos casos, bem remunerados, uma oferta claramente atrativa, mas que está acessível a uma diminuta parcela da sociedade.

Retomando a realidade da escola pública para o ensino de inglês, fica nítido o padrão dicotômico encontrado nos parâmetros, pois vislumbra-se um documento que engendra um discurso pedagógico com base no sociointeracionismo e na cidadania, mas, contraditoriamente assume não possuir condições de implementar um modelo que possa ao menos oferecer condições equânimes de inserir os estudantes em um real contexto linguístico multicultural.

Tomando a liberdade de refletir em metáfora como a apresentada por Cox e Assis-Peterson (2007) no início deste capítulo sobre o faz-de-conta do ensino público, a aprendizagem em inglês, de modo geral, se apresenta como uma corrida na qual uns queimam a largada e são beneficiados por isso.

A ênfase na habilidade leitora destacada nos PCN, não só limita o conhecimento do aluno, mas também, restringe “o espaço de ação do professor” (LEEFA, 1999, s. p.). Não buscamos, com isso, a generalização, pois sabemos que há inúmeros casos de práticas de língua inglesa bem-sucedidas na educação básica pública. Entretanto, é importante trazer à discussão algumas justificativas para as representações em que o ensino da língua se insere.

Em razão de todas essas problemáticas no âmbito do ensino e aprendizagem de inglês, que Bittencourt (2003), Chervel (1990), Viñao Frago (2000) e outros importantes teóricos já mencionados manifestam que ao investigar uma disciplina

escolar, o pesquisador não deve ficar condicionado apenas aos discursos explícitos nos currículos formais, nos textos normativos ou, até mesmo, nos livros didáticos, isoladamente.

As análises no interior das práticas docentes são fontes históricas preciosas para compreender tanto as forças que agem sobre o trabalho do professor, quanto as astúcias que estes profissionais empreendem sobre estas forças – trazendo à tona os níveis de tensão entre o currículo prescrito e o ativo (CERTEAU, 1998; GOODSON, 2008).

Seguindo este raciocínio, o livro didático, conforme Corrêa (2000, p. 12), configura um dos principais meios pelos quais podemos significar o “pensamento e as práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas” no âmbito do trabalho docente. Além de “ser portador de conteúdos reveladores, de representações e valores predominantes num certo período” (CORRÊA, 2000, p.12), constitui-se, ainda, como um objeto da cultura material escolar que merece a atenção por ser, em muitos casos, o único guia para orientar o trabalho do professor.

Diferentemente de outras disciplinas, a língua estrangeira só foi contemplada no Programa Nacional do Livro Didático no ano de 2011, bons longos anos após a instituição dos PCN e da LDB. Desta maneira, podemos considerar que, no decorrer deste período, os professores de Língua Inglesa eram os principais produtores de recursos pedagógicos utilizados a fim de atingir os objetivos de aprendizagem da língua. Os registros do quadro, das folhas de leitura, da explicação, dos exercícios, das pequenas apostilas e dos cadernos de alunos abrangem uma série de documentos produzidos no interior da cultura escolar que testemunham a memória coletiva sobre a representação do processo de escolarização. Acerca da relevância destes registros como fonte histórica, indica Le Goff (1996, p. 537-538) que:

o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

Portanto, todos os materiais produzidos no âmbito do ensino de línguas remetem aos esforços dos atores escolares para amenizar a falta dos recursos didático-pedagógicos para o desenvolvimento de suas aulas, revelando-se em

testemunhos de diferentes tempos e espaços históricos. No Paraná, por exemplo, temos o Livro Didático Público de Língua Estrangeira³⁶ para o Ensino Médio (2006), distribuído nas escolas do estado anos antes da entrada da disciplina no PNLD.

A confecção do livro foi resultado dos esforços de educadores durante as deliberações acerca das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná, instituídas em 2008. Segundo Tortato (2010), representou uma tentativa dos professores de suprir a falta de um material didático direcionado. Estas ações empreendidas indicam algumas táticas na tentativa de mobilizar os saberes por diferentes dispositivos, configurando formas de enfrentamento e posicionamento diante do currículo prescrito.

Dando sequência às políticas educacionais e curriculares na história do tempo presente, destacamos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 1998, que praticamente legitimou os PCN como orientador de conteúdo e, em seguida, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) elaborado pelo Conselho Nacional de Educação – MEC, ambos ainda do governo FHC.

Este Plano convergiu dois projetos de lei, o do Ministério da Educação e o de movimentos de entidades da sociedade civil e, após deliberações na Câmara dos Deputados e no Senado, foi aprovado em Lei n. 10.172/2001. Demonstra-se aqui, um exemplo de conflitos de interesses entre os segmentos para fazer valer propostas divergentes. Entre os embates estavam a diferença que cada um dos lados apresentava como o diagnóstico dos problemas educacionais, as necessidades que a educação deveria considerar prioridade e o montante de repasse financeiro destinado à execução do Plano, ou seja, cada lado com sua proposição.

Apesar de todos esses entraves, o documento teve relevante contribuição histórica, pois diferente do PNE (1993-2003), que praticamente ficou na esfera do planejamento, este outro mobilizou diversas entidades educacionais e tornou-se lei, portanto, com maior garantia de ser cumprido, acompanhado e reivindicado pela sociedade acadêmica e civil, além do caráter de continuidade estabelecido independente de governos futuros, um pequeno avanço nas políticas de Estado.

³⁶ O Livro Didático Público de Línguas Estrangeiras está disponível *online* em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/lem.pdf.

No campo da avaliação da educação nacional para o contexto geopolítico, o Governo Lula (2003-2010) herdou o movimento empreendido do anterior, através dos exames do PISA³⁷. Esta é a forma de “verificação externa internacional em larga escala, trienal, formulada e organizada pela OCDE, com a participação de tecnocratas dos países-membros e parceiros, e aplicada aos estudantes de 15 anos dos países que aderiram ao programa”. Os resultados alcançados pelos países são apresentados em forma de *ranking*, uma escala competitiva para determinar quem melhor *depositou* conhecimento em seus alunos (PEREIRA, 2016, p. 20).

O Brasil tornou-se *parceiro-chave* ativo da OCDE, efetivamente, em maio de 2007. Este organismo consiste em um bloco cooperativo entre países hegemônicos cujo intuito é subsidiar seus membros com estudos e análises comparativas acerca das temáticas que influenciam o desenvolvimento social e econômico. Com base nas médias apresentadas nos exames do PISA, a OCDE elabora e propõe políticas públicas para padronizar as aprendizagens com vistas a possibilidade de mobilizar, operar e aplicar o conhecimento educativo para resolver problemas – a unicidade de técnicas anunciada e criticada por Santos (2001).

O paradigma educacional com base na noção de competências e habilidades acima relatadas e impostos pela OCDE, são os mesmos que vêm sendo adotados, com certa resistência ou não, no sistema educacional brasileiro desde o final do século passado.

Pereira (2016, p. 26) explica que este enquadramento converge em o

processo de reorganização dos Estados para se tornarem mais competitivos e atraentes no cenário internacional, faz parte de um projeto político hegemônico-conservador que combina organismos internacionais, governos nacionais e empresários, conformando uma trílice governança que tem como uma de suas estratégias o processo de ressignificação da teoria do capital humano (TCH), embutida na necessidade de estudantes e trabalhadores adquirirem competências e habilidades para o mundo do trabalho.

Esta lógica reverbera a educação como um dos principais mecanismos de reprodução social do capitalismo, daí a relevância estratégica do papel do professor no âmbito deste jogo perverso.

³⁷ Programme for International Student Assessment – programa de verificação e avaliação de conhecimentos em leitura, matemática e ciências. O Brasil participou de oito edições do exame até o presente ano.

Sobre isso, Pacheco, Moraes e Evangelista (2001) registram que nas propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, graduação plena³⁸ (2000), a noção de competência é apresentada sob a égide do sucesso no desempenho dos alunos diretamente ligado ao trabalho exercido pelo professor. A redação do documento enaltece os acordos e parcerias multilaterais e torna explícito o desejo de modelar a sociedade e suas políticas públicas para os moldes da economia globalizada. Diz um trecho (BRASIL, 2000, p. 7):

a internacionalização da economia confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável. Quanto mais a sociedade brasileira consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.

É relevante frisar que, há alguns anos atrás, um número significativo de professores que atuava no ensino fundamental era leigo ou oriundo do antigo magistério. Logo, a implementação das DCN para a formação do professor representava o momento oportuno para a construção de uma competência docente capaz de se expressar por meio do profissionalismo, no qual o docente precisa “dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas”; da ação teórico-prática, ou seja, “um fazer articulado imediatamente com a reflexão e sistematização teórica desse fazer” e do exercício profissional, desenvolvimento de competências e aquisição dos conhecimentos requeridos para esse exercício” (BRASIL, 2000, p. 35-36).

Este discurso contribuiu instintivamente para a “expropriação do saber docente”, em outras palavras, o professor passa a ser formado para a atividade docente com base no *saber-fazer* consciente, na técnica das regras institucionalizadas com pouca margem para arroubos problematizadores (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 193).

Essa profissionalização docente com foco nos resultados que se pretende alcançar no desempenho dos estudantes torna tanto o exercício da profissão quanto a aprendizagem um processo desgastante e apático (YOUNG, 2007).

³⁸ Instituída em lei pela Resolução CNE/CP 1, em 18 de fevereiro de 2002.

Por isso, não é possível compreender a cultura escolar e o processo de escolarização sem considerar o principal articulador das legislações e das reformas educacionais – os professores.

Seguindo no caminho das políticas curriculares que agem diretamente sobre a mobilização de saberes do professor, temos o emergir da BNCC (2018)³⁹, esta nova tentativa de unificar o currículo nacional, que até o ano de 2020, estava em fase de implementação e, em razão disso, atingirá nossa pesquisa em menor grau. No entanto, com a possibilidade de as fontes apresentarem nuances trazidas na base, faz-se necessário uma contextualização histórica desta nova reforma curricular. Em termos legais, a BNCC (2018), é uma exigência antiga dos organismos internacionais. Conforme Ralejo, Melo e Amorim (2021):

é um documento curricular desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica. Previsto no artigo 210º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), esse documento começou a ser desenvolvido a partir do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 (RALEJO; MELO; AMORIM, 2021, p. 2).

A primeira versão do documento começou a ser esboçada com ampla participação do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), dos membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, além de representantes da iniciativa privada que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum, ainda no governo Dilma Roussef e, ficou disponível para consulta pública por alguns meses (MARSIGLIA et al, 2017).

Embora, tenha havido uma significativa mobilização para a elaboração do documento no início do processo, a participação colaborativa ao longo das versões não se efetivou. A versão final manteve todo o aparato ideológico neoliberal e

³⁹ Na tentativa de implementar um documento normativo com viés mais democrático não só nas discussões para a sua elaboração, mas também nas concepções que trazem a sua redação, como por exemplo, o fomento à construção de projeto político pedagógico de cada instituição, as DCNEB foram instituídas em 2010. Contudo, o documento não faz referência direta à língua inglesa, apenas situa as LEM como componente obrigatório no currículo da educação básica. Na sequência, o PNE (2014-2024), igualmente, foi instituído. Estas proposições, não necessariamente, implicaram em correções e/ou ampliações educativas eficazes, na verdade, o que há são mais alternâncias de discursos pedagógicos doutrinários (MELLO, 2014).

declaradamente, situando métodos, procedimentos, competências e habilidades, em detrimento de referências aos conteúdos artísticos, filosóficos e, até mesmo científicos.

A disciplina de Língua Inglesa conforme o documento da BNCC (2018) é componente da área de linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Artes e Educação Física e possui função política e social articulada aos anseios do mundo globalizado e plural no currículo. Assim, compreendendo a língua como uma ferramenta importante para inserir os estudantes em contextos sociais para além dos locais, assume-se a representação de língua franca, uma língua que conecta diferentes povos com diferentes culturas.

Nesse sentido, é explícito através dos eixos estruturantes apresentados, que a Base (2018) ampliou as habilidades linguísticas no processo de ensino e aprendizagem. Considera-se como eixos fundamentais a oralidade, leitura, escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural, exigindo do professor uma intensa mobilização de saberes.

De caráter obrigatório, a BNCC serviu de encaminhamento para a elaboração dos Referenciais Curriculares do Paraná (2018). Na tabela abaixo, demonstramos uma síntese dos principais atos normativos e políticas curriculares a partir da redemocratização que impactaram o tanto o ensino fundamental, quanto a disciplina de língua inglesa nas instituições públicas de ensino, a nível nacional e local.

Tabela 1: Síntese dos principais atos normativos para o Ensino Fundamental e a Língua Inglesa (nacional e estadual).

Ano	Atos Normativos	Medidas Adotadas
1995	Lei n. 9.131	Institui avaliações para os sistemas de ensino
1996	Lei n. 9394	Institui a Lei de Diretrizes e Bases
1998	PCN	Orientação Curricular
1998	Parecer n. 4 e Resolução n. 2	DCNEB
2001	Lei nº 10.172	PNE (2001-2010)
2006	Lei nº 11.274	Ensino fundamental com duração de 9 anos
2008		Publicação das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008-2019)
2010	Resolução CNE/CEB n. 7	DCNEB
2014	Lei n. 13.005	Aprova o PNE (2014-2024)
2017	Lei n. 13.415	Oficializou a Língua Inglesa como obrigatória a partir do 6º ano
2017	Resolução CNE/CP n.	Institui e orienta a Base Nacional

	02/2017	Comum Curricular
2018	Deliberação CEE/PR 03/2018	Estabelece o Referencial Curricular do Paraná

Fonte 1 - Elaborado pela autora (2022).

Em face desta síntese com as principais reformas educacionais, observamos, assim como Viñao (2001), que há uma certa dificuldade nas mudanças que estas reformas empreendem na cultura escolar das instituições, sobretudo no interior das salas de aula. No que concerne, especificamente, ao ensino de língua inglesa, constar no currículo, ter mais alunos matriculados e haver livros didáticos disponíveis, não significa que o professor terá reais condições de compartilhar seus saberes. Em muitos casos, as tentativas de reformas educacionais não passam de cortina de fumaça para distrair alunos, professores, entidades acadêmicas em nome de uma política ineficaz ou direcionada a grupos de poder com interesses capitalistas e aspirações globalizadas.

Por essa razão, é importante compreender qual o papel da língua inglesa na sociedade contemporânea e os usos que dela são realizados.

1.3 A LÍNGUA INGLESA NA SOCIEDADE GLOBAL

Ao tomarmos consciência deste processo histórico do advento da globalização e das relações internacionais que se enraizaram no Brasil, inclusive com as inferências nas políticas curriculares, torna-se compreensível a percepção do papel da Língua Inglesa na sociedade nos tempos atuais, dado que o inglês age como uma força que impulsiona e expande a globalização e, do mesmo modo, a língua é impulsionada e largamente difundida por este processo.

Logo, sua representação agora trazida na BNCC (2018) como língua franca é a resposta do avanço do mundo globalizado justificando a necessidade premente de uma comunicação em escala global (ROSA FILHO; VOLPATO; GIL, 2016). A assunção da obrigatoriedade da Língua Inglesa na redação da LDB modificada pela Lei n. 13.415, de 2017, é um aceno claro a este entendimento.

Assinala Ortiz (2006, p. 17) que o mundo contemporâneo “declina-se preferencialmente, em inglês” e, ainda que haja outras línguas mais faladas, como o hindi, este idioma segue restrito à população nativa, ou seja, o seu uso é mais

difundido como língua materna e, em razão disso, o inglês, acaba ocupando uma posição privilegiada na sociedade globalizada.

Entretanto, o autor nos convida a analisar o fenômeno que se expandiu nos anos de 1990, não pelo senso comum, pela crença rasa de que se configura em uma internacionalização de trocas econômicas, tecnológicas e intelectuais. Ao contrário, estabelece uma diferenciação entre os termos internacionalização e globalização a fim de aprofundar nas análises dos efeitos que produzem na sociedade. Assim descreve Ortiz (1994, p. 15-16),

internacionalização se refere simplesmente ao aumento geográfico das atividades econômicas através das fronteiras nacionais [...] A globalização econômica é qualitativamente diferente. Ela é uma forma mais avançada e complexa, da internacionalização, implicando um certo grau de integração funcional entre atividades econômicas dispersas. O conceito se aplica, portanto, à produção, distribuição, e consumo de bens e serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial, e voltada para o mercado mundial.

Logo, a Língua Inglesa se apresenta como meio pelo qual essas trocas se aproximam e se efetivam. Cox e Assis-Peterson (2007) lembram que estudiosos oriundos da Escola de Frankfurt debruçaram-se sobre as análises críticas acerca das práticas sociais influenciadas pela classe burguesa que, por sua vez, usava os bens culturais como mecanismo de distorção e ocultação da realidade que legitimam relações de poder de maneira assimétricas. Desta conjuntura, nasceu o termo *indústria cultural*⁴⁰ e os frutos deste mecanismo de arbitrariedade cultural são implementados, alienadamente, na forma de *habitus*. A Língua Inglesa, portanto, é inculcada e imposta.

Com efeito de ilustração, Crystal, em 1987, na Cambridge Encyclopedia of Language,⁴¹ já anunciava a circulação e o imperativo do inglês nas mais diferentes esferas:

⁴⁰ Ver em *Dialética do Esclarecimento* (1985), de Theodor Adorno e Max Horkheimer;

⁴¹ Trecho oficial: English is used as an official or semi-official language in over 60 countries and has a prominent place in a further 20. It is either dominant or well-established in all six continents. It is the main language of books, newspapers, airports and air-traffic control, international business and academic conferences, science, technology, medicine, diplomacy, sports, international competitions, pop music, and advertising. Over two-thirds of the world's scientists write in English. Three quarters of the world's mail is written in English. Of all the information in the world's electronic retrieval systems, 80% is stored in English. English radio programmes are received by over 150 million in 120 countries (CRYSTAL, 1987, p. 358)

o inglês é usado como língua oficial ou semioficial em mais de 60 países e possui lugar de destaque em mais 20. Ou é dominante ou bem estabelecida em todos os seis continentes. É a principal linguagem dos livros, jornais, aeroportos e controle de tráfego aéreo, negócios internacionais e conferências acadêmicas, ciência, tecnologia, medicina, diplomacia, esportes, competições internacionais, música pop e publicidade. Mais de dois terços dos cientistas do mundo escrevem em inglês. Três quartos do correio do mundo são escritos em inglês. De todas as informações nos sistemas de recuperação eletrônica do mundo, 80% são armazenadas em Inglês. Os programas de rádio em inglês são recebidos por mais de 150 milhões em 120 países (**tradução nossa**) (CRYSTAL, 1987, p. 858).

Notadamente, a ciência, a tecnologia e o consumo vêm comunicados em inglês e agem no imaginário da sociedade como garantia de prosperidade e inclusão e com a internet mais acessível nas últimas décadas, esta circulação se intensificou. Alguns autores, como Phillipson (1992), determinam esta hegemonia do inglês ligada ao imperialismo e ao colonialismo. Conforme o autor, esta dominância linguística teve início no período colonial e se enraizou de tal forma que tem sido sustentada e promovida por agências britânicas e norte-americanas a partir de argumentos ideológicos introduzidos ao ensino de línguas, de maneira que os interesses capitalistas estejam cada vez mais arraigados na sociedade.

Através do incentivo aos aspectos intrínsecos (língua pura e legítima), extrínsecos (materiais, professores, instituições, acesso à *internet*) e funcionais (inglês como língua global e de ascensão intelectual e material), que as agências e os organismos internacionais vêm garantindo a superioridade da língua inglesa frente às outras línguas, caracterizando uma ameaça ao multilinguismo.

Phillipson (1992, p. 47) indica este imperialismo linguístico do inglês como um exemplo de *linguicism*⁴², ou *linguismo* (tradução nossa), que por sua vez pode ser definido como “ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, efetivar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (materiais e imateriais) entre grupos que são definidos com base na linguagem”.

Completa, ainda, afirmando que as desigualdades estruturais e culturais asseguram a contínua alocação de mais recursos materiais para o inglês do que para outras línguas, além de beneficiar aqueles que são proficientes. Nesse contexto, a legitimação da língua ocorre de acordo com dois mecanismos principais em relação ao planejamento educacional da língua, o primeiro diz respeito à

⁴² Ver Linguistic Imperialism (PHILLIPSON, 1992).

linguagem e cultura, o que Phillipson chama de *anglocentrismo* e o segundo, pela pedagogia (profissionalismo), ou seja, métodos, técnicas e procedimentos para manter a dominância de determinada língua.

A partir destas discussões, Pennycook (1994) corrobora que o fato de uma língua se tornar dominante, portanto, não é um processo neutro, natural, muito menos benéfico. Este propósito envolve uma série estratégias que agem para forçar certas imposições dando a falsa percepção de ganhos futuros. Alguns destes artifícios partem da ideia de desenraizar o contexto de origem e de transformação da língua como um meio de comunicação global, resultante das relações de forças na conjuntura geopolítica e, por fim, apresentam a língua como condição de cooperação e diálogo entre nações, estratégias essas retratadas no item anterior usadas pelos organismos internacionais.

Diante desta exposição a um idioma global, os limites entre os falantes nativos, falantes de inglês como segunda língua e usuários como língua estrangeira para quem as domina ficam quase invisíveis.

Lopes (2003) declara que o inglês, na contemporaneidade, é o meio pelo qual as pessoas se apropriam de discursos globalizantes e transformam suas vidas locais, moldando identidades sociais e determinando formas de participação política. Por isso, alerta para o perigo do discurso único ou homogeneização, “que atravessa o mundo em tempo real, tornando as massas facilmente manipuláveis” (LOPES, 2003, p.35).

Sendo assim, não nos referimos ao ensino e aprendizagem do idioma como mero componente curricular, despretensioso e que termina em si. Podemos entender que a expansão do inglês acompanha a disseminação do discurso da modernidade, dos ideais ocidentais do progresso, do liberalismo, capitalismo, clara referência ao termo anglocentrismo ou em tradução literal, anglocentricidade, apresentado por Phillipson (1992). Isso quer dizer que a língua inglesa passa a ter a forma e a função de mensurar e qualificar todas as outras atividades linguísticas, ocasionando simultaneamente a desvalorização de outros idiomas, explícita ou implicitamente.

São inúmeros os termos utilizados para nomear o uso do inglês em escala global, por exemplo, inglês como língua franca ou internacional, ou termos anglófonos muito utilizados em estudos nacionais como o World English ou, ainda, World Englishes.

É importante destacar que estas denominações não são tão usuais ou consideradas distintas para o contexto de sala de aula, em muitos casos, podem ser usadas de maneira equivocada, ou ainda, de forma ambígua. Contudo, vale salientar que estas novas fronteiras alcançadas pela língua inglesa trazem uma outra concepção para o próprio trabalho desenvolvido pelo professor de línguas, não cabendo mais a priorização de um ou dois padrões da língua, tendo como modelo a variante padrão e outra escolhida do falante nativo.

No Brasil, considerando nossos Parâmetros Curriculares (1998) e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2018), é perceptível a tomada de consciência do caminho que inglês vem adquirindo rapidamente no cenário global. Contudo, a formação docente, os saberes escolares e os investimentos previstos em reformas educativas precisam, igualmente, levar a tomada de consciência de toda esta marcha, inclusive para empenhar, por que não, o contradiscurso.

Como enfatiza Magalhães (2016, p. 58),

o inglês assume um papel sem precedentes na era da globalização. Dessa forma, o ensino dessa língua exige uma postura diferenciada daquela assumida anteriormente pelos professores desse idioma. A sua heterogeneidade, marcada por diferenças linguísticas, culturais e identitárias, requer uma democratização do acesso às suas variedades, tendo em vista o alargamento dos horizontes dos nossos alunos.

Assim, para que possamos, de fato, compreender a expansão da língua inglesa no contexto de uma sociedade global, comecemos por elucidar brevemente as distinções entre as denominações citadas na página anterior.

Uma das formas mais conhecidas de retratar esta difusão da língua inglesa pelo mundo foi idealizada pelo linguista indiano-americano Braj Kachru em meados da década de 1980.

Os três círculos concêntricos de Kachru (1985) são reconhecidamente um modelo heurístico capaz de resumir as maneiras como o idioma foi adquirido e/ou como tem sido utilizado. Embora nem todos os países consigam se enquadrar neste modelo padrão, a título de ilustração, sua iconografia é deveras útil para a compreensão, sobretudo para quem ainda não domina por completo a literatura acerca do assunto.

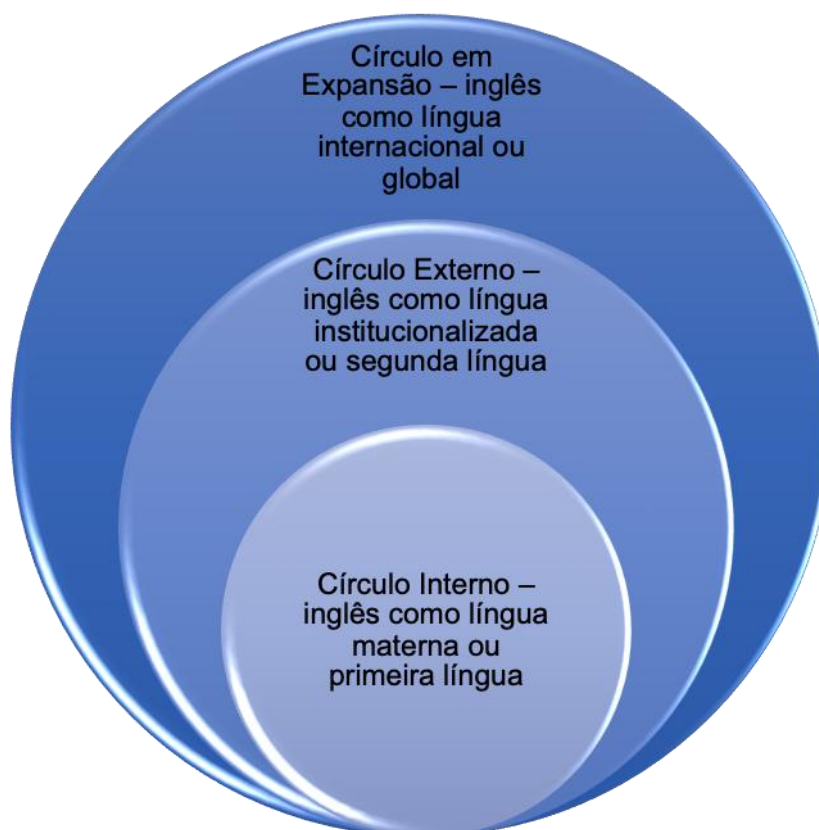
Cada círculo constitui uma característica básica a fim de classificar os ambientes falantes de língua inglesa: o círculo interno (*inner circle*) se refere às

bases tradicionais do inglês como primeira língua ou língua materna, composto por nações como os EUA, Nova Zelândia, Reino Unido, Irlanda, Canadá e Austrália. O segundo círculo, nomeado de externo ou estendido, refere-se aos países que adotaram o inglês como segunda língua ou língua institucionalizada, caso de Cingapura, Índia, e outros países como herança do colonizador.

O terceiro círculo e, portanto, com maior potencial, representa as nações sem vínculo algum com o idioma, porém reconhecem a sua importância como língua internacional. O termo *expansão*, é reflexo da realidade dos anos 1980, acreditamos, com base em teóricos como Crystal (2003) que a escolha de um novo termo seja mais adequada à realidade contemporânea.

A seguir, na figura 2, a representação acerca da expansão da língua inglesa de um contexto local para o global:

Figura 2: Círculos concêntricos de Kachru (1985).



Fonte: elaborado pela autora com base no modelo de Kachru (1985).

A ilustração nos ajuda a compreender o quão presente está a língua inglesa em todos os continentes o que torna o mundo um espaço multilíngue e ser

monolíngue, hoje, é declaradamente uma exceção. Estimava-se que o número de falantes no círculo interno esteja entre 350 e 380 milhões de pessoas, no círculo externo, entre 300 - 500 milhões e na parte expandida, pode ultrapassar os 900 milhões de falantes (CRYSTAL, 2003), imaginemos esta realidade em números atuais com a alta conectividade na Internet.

Assim, chegamos à definição do que seria uma língua global, franca ou internacional. Basicamente, a língua inglesa adotou a função de franca e, deste modo, passa a ser entendida como uma língua de natureza híbrida, já não comandada pela variante do nativo e sim, pelas diversas trocas culturais e linguísticas entre diferentes usuários. Conforme o dicionário *online* Priberiam, a palavra *franca* está associada à desimpedimento, liberdade, caráter público.

O preço que o falante nativo pagou pela difusão do idioma, então, foi o fato de não poder mais chamá-la de sua, já que o número de falantes em escala global supera numericamente o número de falantes como primeira língua (VIEGAS, 2018, HIGGINS, 2003). Estabelece-se, então, uma clara relação entre o termo *World Englishes* (ingleses mundiais) com os círculos concêntricos de Kachru, explicitando as inúmeras variantes do inglês que estão circulando entre povos com culturas, identidades e condições socioeconômica diferentes.

Na defesa do linguista indiano-americano e do termo no plural, Couto (2012, p. 14) afirma que

o termo English (inglês no singular) não captura esse sentido de pluralidade, multiculturalidade e multilinguismo que o termo Englishes representa. O modelo kachruviano facilita o entendimento sobre os usos e usuários do inglês no mundo e suas respectivas relações.

Em contrapartida, outros teóricos preferem fazer uso do termo no singular (*World English*). Rajagopalan (2012), por exemplo, defende que o mais importante é saber como estes usuários/falantes do inglês se comunicam e não as diferenças que estas variantes possuem entre si. Independentemente de terminologias no plural ou não, o fato é que a LI ganhou contornos em todo o mundo e o desafio desta geração globalizada é proporcionar as condições necessárias para que a língua circule em todas as esferas da sociedade.

Estudiosos da área, como Gimenez e Salles (2010), constataam que no setor educacional, por exemplo, ainda precisamos avançar para além da variante padrão

do círculo interno de Kachru. Nossos parâmetros curriculares que ditaram por muito tempo as concepções de ensino para línguas focalizando apenas as habilidades linguísticas na leitura é um exemplo da ineficácia das políticas curriculares.

Conforme Jenkins (2006), os professores de inglês devem abordar a linguagem de maneira pluricêntrica, com a finalidade de conscientizar o aluno sobre a sua própria realidade sociolinguística, além de fazê-lo refletir sobre o uso da língua, buscando atribuir suas características à linguagem, ao contrário da concepção de reprodução do discurso do falante nativo, um encontro com a multiculturalidade no ensino de língua.

Rajagopalan (2004, p. 113-114)⁴³ reforça que os professores devem superar as práticas tecnicistas e reprodutoras do ensino de língua,

tendo-se em mente os novos desafios que o fenômeno do Inglês Mundial nos apresenta. Nesse momento, uma grande quantidade de práticas consagradas de ELI se vê ameaçadas pela possibilidade de serem consideradas obsoletas pela simples razão de que estas não mais se adequam a algumas das características mais significativas do Inglês Mundial (tradução nossa).

Seguindo este entendimento, Siqueira (2015) elenca uma série de atribuições que o professor de línguas contemporâneo precisa desenvolver ao longo da sua carreira profissional para que esteja inserido no *World English* e para que introduza seus alunos, igualmente, neste contexto. Dentre as quais, destacamos:

reconhecer a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas; Entender-se como um(a) pedagogo(a) crítico e um falante intercultural de uma língua internacional; "Assumir-se como brasileiro(a) falante de uma língua internacional, livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir de protótipo de falante nativo de inglês; Respeitar e promover a cultura de aprendizagem de uma determinada comunidade, fazendo os ajustes metodológicos necessários para que seus alunos se sintam estimulados a estudarem a língua estrangeira num ambiente confortável e acolhedor; Não se contentar com o ensino apenas das chamadas habilidades receptivas (leitura e audição), uma vez que um aluno de ILI precisa, acima de tudo, ser capaz de se colocar no mundo, compartilhar suas ideias e opiniões, tornando-se "sujeito" e não "objeto" no processo de interação com pessoas de outras culturas; Saber o que acontece no mundo diariamente, privilegiar o multiculturalismo crítico, goste

⁴³ Trecho oficial: ELT practices that have for long been in place need to be reviewed drastically with a view to addressing the new set of challenges being thrown at us by the phenomenon of WE. Up until now a good deal of our taken-for-granted ELT practices have been threatened with the prospect of being declared obsolete for the simple reason that they do not take into account some of the most significant characteristics of WE.

de estudar, busque qualificação constante, estabeleça intercâmbios com colegas” (SIQUEIRA, 2015, p. 248).

Portanto, estas atitudes exigem uma série de mobilização de saberes do professor, inclusive àquelas advindas da formação pautada na perspectiva do multiculturalismo, termo muito difundido nos estudos em linguística aplicada e, que justamente, tem atribuído à valorização dos sujeitos e “desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional” (MOTA, 2010, p. 41).

Todavia, mesmo que haja a ideia de coexistência de culturas num determinado espaço e tempo histórico, o termo reflete mais um jogo de tensões entre as diferenças do que (*inter*)relações, portanto, elas não se misturam, não se tornam híbridas, apenas inferem um relacionamento respeitoso entre elas.

A escolha mais apropriada para os objetivos de aprendizagem da língua inglesa na sociedade global é a dimensão da *interculturalidade*, representada pelas correlações entre as dimensões dos sujeitos (sociais, culturais, econômicas etc.), os usos e adaptações linguísticas. Sobre este professor interculturalista, espera-se, portanto, “entre outras iniciativas, que estimule nos seus aprendizes a edificação de pontes culturais com outros povos, garanta o acesso à rica diversidade sociocultural que nos cerca” (SIQUEIRA, 2015, p.252).

Logo, de modo a compreender a mobilização de saberes dos professores de língua inglesa, seguimos na próxima seção para a abertura da caixa preta da disciplina no âmbito das fontes materiais históricas produzidas para o contexto de sala de aula entre os anos de 2015-2020.

2 DAS REPRESENTAÇÕES ÀS PRÁTICAS - SABERES EM MOBILIZAÇÃO NO PARANÁ

Neste capítulo, como indicado anteriormente, abordaremos a temáticas dos saberes a ensinar em Língua Inglesa com base nas representações e práticas de professores da rede pública estadual do Paraná e inseridos na etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, tomando como referência os registros materiais recolhidos⁴⁴ de parte destes professores e analisados com base na técnica das comunicações de Bardin (2016). Os critérios de categorização destas fontes foram determinados conforme o inventário disponibilizado para pesquisadora. Nesse âmbito, práticas e representações (CHARTIER, 1985) são analisadas como mediadas por saberes ensinados em interlocução com aportes teóricos trazidos no primeiro capítulo.

2.1 DESVELANDO AS FONTES E SEUS PRODUTORES

Em um estudo de abordagem qualitativa, o caminho metodológico a ser executado pelo pesquisador durante o processo de investigação revela-se tão desafiador e interessante quanto os possíveis resultados ou produtos a serem alcançados na etapa final da pesquisa, haja vista este tipo de abordagem não, necessariamente, decorrer de maneira acomodada e linear. Ao contrário, o fenômeno investigado passa a ser melhor compreendido assim que o pesquisador coloca-se diante do contexto da problemática e, neste íterim, precisa realizar recuos, alterações ou, até mesmo, acréscimos na pesquisa (BOGDAN; BINKLEN, 1994).

Em razão deste fato, é inexorável que os processos de um estudo qualitativo sejam bem detalhados ao leitor de modo a permitir a apropriação dos referenciais aqui apresentados, além de incentivar a produção de significados a partir das conclusões alcançadas (CHARTIER, 2003).

⁴⁴ Há de se levar em consideração que os materiais cedidos para análise foram escolhidos pelos professores conforme critérios pessoais e arquivos disponíveis.

Tomando como base a abordagem da História Cultural, a trajetória até a recolha das fontes desta dissertação se configurou em uma atividade laboriosa e tanto, pois era necessário que professores de Língua Inglesa, nossos atores das práticas educativas, disponibilizassem para análise seus arquivos pessoais produzidos para aulas na rede estadual de ensino do Paraná.

Ainda que algumas produções didático-pedagógicas pudessem ser recolhidas de arquivos depositados no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), era importante buscar a colaboração direta com docentes a fim de estabelecer um diálogo aproximado com o contexto em que as produções foram realizadas. Esta atitude de manter a comunicação informal ampliou nossa percepção com relação às escolhas de fontes selecionadas e disponibilizadas pelos docentes.

Destarte, a primeira ação consistiu em contatar os professores via telefone, e em seguida, agendar horários para reuniões presenciais. Entretanto, todos os participantes convidados preferiram contato via aplicativo de mensagem, inclusive para a disponibilizar as fontes em *Portable Document Format* (PDF). Assim, as tratativas ocorreram, e, na sequência desta primeira aproximação, passamos para a fase de explicação e formalização do processo de pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ao passo que as informações sobre o recorte de pesquisa iam sendo desveladas, os professores se mostravam preocupados em não possuir todas os registros almejados.

Sistematizando, os registros materiais selecionados deveriam apresentar como características:

- Ser, especificamente, material para a disciplina de Língua Inglesa.
- Ser produzido para aulas do ensino público estadual do Paraná.
- Ser produzido para o segmento do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- Material produzido e veiculado entre os anos 2015 e 2020 (planos de aula, planos de ensino, folhas de explicação, slides, livros didáticos, cadernos de alunos, avaliações).

Como mencionado na página anterior, as nuances da pesquisa qualitativa acabaram aparecendo logo nesta seleção dos registros/fontes. De um total de oito professores convidados oficialmente, três foram selecionados para fornecer o material necessário ao pleito desta pesquisa.

Um ponto que chamou a atenção nesta etapa da pesquisa foi a constatação de que ainda há uma certa dificuldade dos professores em arquivar com segurança suas produções escritas, impressas ou digitais. Alguns alegaram ter formatado⁴⁵ seus computadores sem antes realizar o *backup*⁴⁶ das informações contidas no dispositivo e, com isso, perderam a maioria das produções didático-pedagógicas de Língua Inglesa de anos anteriores. Outros relataram ter suprimido (desfeito) seus materiais em períodos de mudança de residência ou instituição. Isso reforça a premente necessidade de medidas das instituições de ensino e o fomento das instâncias educacionais em transformar o acervo pessoal em acervo histórico da cultura material da escola, a fim de contribuir com o conhecimento sobre a história da educação nacional.

Parafraseando as premissas de Nóvoa (1994), Souza (2007, p. 174) assinala que o objetivo de uma história da cultura material escolar é

restituir o passado focalizando as mudanças e as transformações e, assim, procedendo, possibilitar aos educadores relativizarem as ideias e propostas educativas, estimular a atitude crítica e reflexiva e permitir perceber a educação como uma construção social.

Deste modo, é importante reconhecer o papel empreendido por estes materiais nos processos educacionais.

Em uma breve digressão histórica, vale ressaltar a transformação que os materiais escolares desempenharam durante o século XIX com o advento do Método Intuitivo. A técnica da observação e trabalho eram fundamentais para a eficácia do método e objetos didáticos tornaram-se os elementos mais significativos das lições de coisas⁴⁷. No caso das linguagens, por exemplo, os cartões de leitura, cadernos de caligrafia, cartas de alfabeto eram alguns destes artefatos que conquistaram os espaços educativos. Ao longo do tempo, uns caíram em desuso, outros se ressignificaram junto com as inovações audiovisuais ou as tecnologias de

⁴⁵Resumidamente, formatar um dispositivo significa apagar todo o seu conteúdo, havendo a necessidade de reinstalação de um sistema operacional. Esta atividade não permite a recuperação dos arquivos, para iss, é necessário que um backup tenha sido realizado antes da formatação.

⁴⁶ Backup é o termo utilizado na informática para se referir à realização de cópias de segurança de arquivos digitais, tais como fotos, vídeos, documentos, entre outros.

⁴⁷ Tendo por base a perspectiva de Pestalozzi, o método intuitivo ou lições de coisas propõe que a escola deve ensinar a partir de coisas “vinculadas à vida, objetos e fatos presentes no cotidiano dos alunos, introduzindo dessa maneira, objetos didáticos como elementos necessários à formação de ideias (LIMAS, 2016, p. 89).

comunicação e informação, mas de alguma forma, há uma origem e estes movimentos são consideráveis para erigir a relevância histórica da cultura material escolar e da realidade social e cultural de épocas diferentes.

Apesar de não ser o objetivo precípuo deste estudo, é importante destacar neste primeiro item que ainda precisamos de consciência histórica acerca dos materiais físicos produzidos na e para a escola. Nos parece que este engajamento está mais concentrado entre os acadêmicos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* das Instituições de Ensino Superior e pouco orientado nas instituições escolares.

O inventário da cultura material da escola vem sendo construído gradativamente, ainda de maneira descentralizada, porém é preciso:

abranger toda a materialidade que circunscreve a atividade educativa – das edificações aos imobiliários, dos museus e laboratórios às quadras de esportes e os materiais para a educação física, dos materiais auxiliares do ensino aos objetos de uso dos alunos, das tecnologias de som e imagem aos objetos produzidos para o registro das informações escolares (SOUZA, 2007, p.181).

Estas fontes, uma vez mapeadas podem, inclusive, apontar diferenças entre regiões do Brasil, além de indicar características idiossincrásicas entre instituições escolares e épocas, correspondendo aos pressupostos de *culturas escolares* de Viñao Frago (2000; 2002).

O uso dos computadores e seus recursos de arquivamento podem contribuir, nesse sentido, para a minorar os espaços ocupados por estes artefatos, haja vista ser capaz de substituir os documentos em papel pelos formatos digitalizados. Uma atividade que demanda esforço e que necessita uma nova representação na forma de catalogar registros. Como registra Almeida (2022), a História do Tempo Presente precisou adequar-se rapidamente às novas formas de produção e armazenamento de fontes.

Na concepção do autor, os historiadores do tempo presente não podem negligenciar este “novo conjunto de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que vêm se desenvolvendo com o crescimento e a popularização da Internet” (p.105-106). Junto com estas recentes práticas sociais, surgem, igualmente, novas categorias de fontes e documentos históricos (ALMEIDA, 2022, p. 105-106).

Os documentos digitais, assim como reverbera Le Goff (1996), podem ser inseridos na categoria de testemunhos da humanidade imersa na Era Digital. Este novo mundo (virtual) não só contribuiu para modificar dimensões da vida como a cultura e a própria linguagem, abordada como temática deste estudo, mas alterou também, a maneira como a História está sendo escrita.

Durante o percurso de busca das fontes junto aos professores, foi-nos indicado o ingresso em grupos de mensagem pelo aplicativo *WhatsApp* a fim de otimizar o rastreio dos registros históricos. Deste modo, foi possível constatar que nestes espaços de convívio virtual, circulam inúmeros documentos e a História do Tempo Presente, realmente, pode ser beneficiária destes meios de produção, fluxo e recepção (usos) da cultura material na sociedade digital (CHARTIER, 2006).

Ao trabalharmos com fontes históricas digitalizadas, no geral, os encaminhamentos metodológicos seguem uma estrutura pré-determinada, entre paradigmas, abordagens, métodos e técnicas, entretanto, a alta demanda destes documentos podem colocar o pesquisador em um “labirinto de fontes, onde seria difícil encontrar uma saída no tempo disponível”. Desta forma, é indicado que se faça uma seleção dos documentos mais relevantes (ALMEIDA, 2022, p.117).

No caso dos professores que colaboraram para este estudo, a maioria dos materiais arquivados se concentrava nos últimos anos (2018 a 2020), assim, o inventário a que tivemos acesso foi produto de um notável empenho dos docentes na busca por seus arquivos físicos ou digitais entre os anos de 2015 a 2017 a fim de disponibilizá-los e completar nosso recorte temporal das fontes para esta investigação.

De modo a ilustrar e sistematizar estes elementos, o quadro a seguir apresenta as fontes conforme os professores que as produziram, o ano de produção, a série e a finalidade a que se destina. Este passo foi importante, pois representou o primeiro momento desvelando os registros cedidos.

Em virtude disso, foi possível separá-las e categorizá-las com base nas práticas dos professores de Língua Inglesa.

Tabela 2: Fontes da pesquisa.

Professoras/or 48	Plano de Trabalho Docente (ou de Ensino)	Planos de Aula/ Slides de aulas	Cadernos de Alunos	Livro Didático	Avaliações
Daniele	8º ano (2018) 7º ano (2019) 8º ano (2020)	7º ano (2020)	7º ano (2020)	Triênio 2014-2017 Triênio 2017-2020	
Maria	9º ano (2015)	9º ano (2015)			
Wagner	8º/9º anos (2019)				8º ano (2019)

Fonte: materiais disponibilizados pelos professores.

Assim, ao tomar posse destas fontes, passamos a orientar o manuseio a partir da sistematização indicada por Bardin (2016). Para a autora, a categorização, ainda que não seja uma atividade obrigatória de toda análise de conteúdo, auxilia no processo de estruturação e classificação do inventário, etapa que representa a “passagem dos dados brutos a dados organizados” (BARDIN, 2016, p.149).

Deste modo, a categorização pode ser realizada em duas etapas. A primeira, com o isolamento dos dados e a segunda, com a classificação, a qual consiste em repartir os elementos e instituir certa organização às mensagens.

Uma vez divididos entre os professores, e, posteriormente reagrupados por finalidades, era a hora de analisar como os saberes a ensinar em Língua Inglesa são mobilizados nas fontes, relacionando-os com as propostas contidas nos documentos orientadores do currículo do Estado do Paraná e com o referencial teórico que confere subsídios para a análise e interpretação dos dados.

2.2 SABERES A ENSINAR EM LÍNGUA INGLESA – DAS PRESCRIÇÕES ÀS PRÁTICAS

Neste item, especificamente, nos debruçamos sobre as fontes para melhor indicar, categorizar e analisar os saberes a ensinar em Língua Inglesa e

⁴⁸ Foram escolhidos nomes fictícios a fim de manter confidencialidade dos participantes, mas sem deixar de retratá-los como sujeitos das práticas educativas.

compreender como os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais mobilizaram esses conteúdos de maneira a cumprir suas atribuições educativas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em um contexto de mundo globalizado.

O aprofundamento teórico acerca da temática proposta neste estudo nos preparou para identificarmos a função histórica de cada registro material coletado na etapa de escolarização do educando e na medida em que as fontes eram trabalhadas e classificadas, entendemos que a peça central nesta conjuntura de prescrição do currículo e a sua efetiva prática no espaço escolar é o Plano de Trabalho Docente (PTD), documento oficial que descreve o planejamento de ensino dos professores com base nas diretrizes curriculares.

Nele, estão contidas as sequências de saberes a ensinar e a indicação das possíveis práticas empreendidas. E, em razão da sua relevância, estabelecemos o PTD, a macrocategoria deste estudo, sendo este registro a orientação para determinamos as divisões das microcategorias a serem analisadas e interpretadas.

É importante retomar que a escola é produtora de uma série de documentos burocráticos e estes vestígios nos auxiliam a desvendar as mensagens contidas na caixa preta das instituições escolares e, por isso se tornam importantes contribuições para pesquisas em educação (RANZI; GONÇALVES, 2010, SOUZA, 2007).

Pois, neste caso, o plano de trabalho docente possibilita a confecção de uma gama de outros documentos fundamentais para a circulação de saberes a ensinar em Língua Inglesa durante as aulas, tais quais as demais fontes recolhidas – slides de explicação, avaliações, anotações de cadernos de alunos e os livros didáticos selecionados conforme escolha dos professores.

Esta ação define o professor, assim considerado pela História Cultural um sujeito produtor de cultura, contudo, não sem retirar a sua condição de sujeito receptor de cultura, uma vez que o currículo regula e controla a sua prática, seus processos e seus padrões. Os objetos culturais ou as formações culturais podem ser analisadas, então, pela relação entre práticas (modos de fazer) e representações (modos de pensar) que estes sujeitos (produtores e receptores) exercem no tempo e no espaço, como entende Chartier (1990).

Aproximando as teorias da História Cultural de Chartier (1990) e da História do Currículo de Goodson (1995), os sujeitos acabam ficando vinculados às formas

prévias de reprodução, ainda que em outro momento, se tornem criadores também de novas formas.

E, então, ao produzirem cultura através dos elementos constitutivos da atividade educativa, os professores acabam criando representações nos sujeitos que irão recepcionar a sua forma de mobilizar saberes. Uma relação espiralada e complexa que necessita o olhar para as origens dos objetos que determinam este encaminhamento – o currículo.

Este documento basilar (de dimensão pré-ativa) – controlado por diferentes poderes, princípios ideológicos e interesses vai determinar uma cadeia de ações práticas ou simbólicas que fazem com que ele se constitua como uns dos principais objetos da cultura escolar (GOODSON, 1995).

A sua dimensão ativa ocorre no contexto do Paraná com o desenvolvimento do Plano Trabalho Docente onde está em voga a concepção de ensino determinada no plano prático das fontes deste estudo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e que serviu de base para a elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008-2019) e a BNCC (2017), currículo base para o Referencial Curricular do Paraná (2018).

As interpretações que os professores de Língua Inglesa fazem destes documentos norteadores do currículo estão expressas em suas ações educativas, contudo, devemos ter o cuidado para não inferir que os docentes se apropriam destas diretrizes de maneira passiva, mecânica e/ou inconsciente. Pois, mesmo que o plano de trabalho docente oriente as práticas em sala de aula, e não negamos a sua importância, a dimensão oculta do currículo age diariamente sobre o trabalho docente, sobretudo quando falamos das condições em que a aprendizagem de Língua Inglesa acontece. Vale retomar a pesquisa do *British Council* (2015) e a motivação para o desenvolvimento do objeto de estudo citados na seção introdutória desta dissertação.

Nesse contexto, é imprescindível estabelecer relações com as proposições de Chartier (1985; 2003) e Certeau (1994) para o conceito de apropriação, pois as intenções de quem produz um escrito (neste caso, documentos normativos e diretrizes curriculares) não se traduz diretamente no seu leitor (professores). Da mesma forma, que os objetivos de aprendizagem empreendidos pelos professores através de suas práticas aos alunos permitem a reapropriação, o desvio, a desconfiância ou resistência (CHARTIER, 1998, p. 59)

O ato de planejar e traçar metas para alcançar um fim faz parte da atividade educativa, assim como da própria vida. Todavia, a construção do planejamento em si perpassa algumas variáveis, a começar pela noção das condições para que possa ser executado até os possíveis esforços de previsibilidade das etapas que o compõem e os ajustes que possam surgir ao longo do caminho (MILESKI; APRIGIO, 2017)

Assim como viver neste mundo envolve experimentar imprevistos e ressignificações, o currículo em ação, igualmente, enfrenta desafios que implicarão em readaptações. E, é por isso que o Plano de Trabalho Docente e as outras produções advindas desse processo não devem ser negligenciados pelos seus próprios criadores, a instituição escolar e nem mesmo os historiadores em educação. Nessas nuances, encontramos a linha tênue entre a fase ativa das práticas descritas no papel e o que está oculto nas práticas reais de sala de aula.

Em razão da sua importância para atividade pedagógica e histórica, começamos as análises pelos planos de trabalho docente disponibilizados pelos docentes.

2.2.1 Cultura escolar, táticas e estratégias - saberes sistematizados em saberes ensináveis

Os Planos de Trabalho Docente⁴⁹ (PTD) coletados são frutos de uma determinação da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED - PR) aos professores que atuam na educação básica como condição para a organização do ensino aprendizagem em sala de aula.

Precisamente, este documento é confeccionado individualmente por professores e consiste em um instrumento para sistematizar a circulação de saberes a serem ministrados em sala e abrangem uma certa periodização, podendo ser mensal, bimestral, trimestral, semestral ou anual.

A elaboração do PTD tem amparo na dimensão legal a partir da LDB n.9394/96, ao indicar que os professores teriam a incumbência de “elaborar e cumprir plano de trabalho, seguindo a proposta pedagógica do estabelecimento de

⁴⁹ O Plano de Trabalho Docente – PTD é igualmente conhecido na literatura em Educação como Plano de Ensino.

ensino” (BRASIL, 1996, inciso 2). No Paraná, conforme os Subsídios para Elaboração do Regimento Escolar (2012) e edital do Concurso para o Magistério n. 17/2013, é competência do professor, entre outras atribuições para o exercício da profissão, a elaboração de planejamento anual da disciplina e o “seu cumprimento em consonância com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, com os princípios norteadores das políticas educacionais da SEED e com a legislação vigente para a Educação Nacional” (PARANÁ, 2012, PARANÁ, GS/SEED, 2013; BRASIL, 1996).

Deste modo, o docente deve iniciar seu planejamento para o PTD considerando outros documentos fundamentais, o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), o Regimento Escolar e o Currículo (saberes a ensinar) da disciplina. Estes referenciais agem como um guia para o fazer pedagógico do professor e mesmo que o as diretrizes curriculares sejam comuns a outras instituições, o Plano de Trabalho Docente oferece a oportunidade de cada educador escolher a abordagem que fará de determinado conteúdo, como o fará, os recursos que irá utilizar, o melhor momento de fazer e como se dará a verificação desta aprendizagem, considerando, sobretudo as realidades e as necessidades das diferentes turmas e instituições em que atua.

Vasconcellos (1995, p. 42) se refere ao desenvolvimento do plano de trabalho docente alegando ser:

uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário “amarrar”, “condicionar”, estabelecer as condições – objetivas e subjetivas – prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários), bem como a disposição interior, para que aconteça; caso contrário vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise.

Este fato reforça mais uma vez a contribuição de Viñao Frago (2001, 2002) ao destacar que devemos considerar múltiplas culturas escolares nos espaços educativos como forma de otimizar as práticas educacionais. O autor infere que mesmo que tenhamos regras, rituais ou procedimentos comuns em todos os espaços escolares determinados pelas instâncias federais, estaduais ou municipais, cada instituição é única porque seus sujeitos são únicos e interagem conforme a sua cultura. Prossegue Viñao Frago (1995, p. 69):

el espacio físico es, para el ser humano, espacio apropiado — territorio — y espacio dispuesto y habitado — lugar-. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo al yo social, a las relaciones interpersonales — distancias, territorio personal, comunicación, contactos, conflictos... —, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposiciones de los cuerpos — ubicación, posturas — y de los objetos, a su jerarquía y relaciones.

Assim, o espaço e o tempo vividos se tornam determinantes na constituição das mentalidades e das personalidades individuais e coletivas. E, essas relações influenciam o desenvolvimento dos planos de ensino do professor. Os saberes do currículo passam a ser adaptados para cada cultura escolar, para cada Projeto Político Pedagógico (PPP). Sobre este último documento, Veiga (1998, p. 12) argumenta ser

político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária - “os alunos” (grifos nossos). É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, o Plano de Trabalho Docente é a expressão do currículo em prática. “Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, porém indiretamente construída nas discussões coletivas dos documentos de referenciais” (PARANÁ, 2008, p. 92).

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem direcionado às escolas um modelo que serve como parâmetro para a redação do PTD e justifica a importância deste documento destacando que se trata de uma ferramenta de autonomia do professor por poder organizar o próprio tempo e os materiais que dispõe. Afirma ser um articulador entre teoria e prática, além de representar um instrumento político e pedagógico que permite ajustar o conteúdo de maneira transformadora e pressupor uma reflexão sistemática acerca da prática educativa, reafirmando os argumentos de Veiga (1998).

Basicamente, os elementos de um PTD devem conter a identificação (nome da escola, docente, ano, turma, disciplina, período), conteúdo (estruturantes/básicos

e específicos), encaminhamentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação (critérios e instrumentos) e os referenciais utilizados para a elaboração do plano, como o livro didático selecionado pelo próprio professor e/ou outros aportes. Diante desta exposição, selecionamos cinco destes itens do PTD como microcategorias de análise e encaminhar a metodologia deste estudo, com exceção do item *identificação*, uma vez que ficou acordado a confidencialidade dos participantes e das instituições.

No caso da disciplina de Língua Inglesa, indicado pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná vigente até o ano de 2019, o Conteúdo Estruturante reverbera o *discurso como prática social* e enuncia que é a partir dele que advêm os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas, assim como os conteúdos básicos que pertencem às práticas de leitura, escrita e oralidade, quando possível. Estes conteúdos devem partir da escolha de um texto (gênero) de acordo com as mais diversas esferas sociais: política, literária, cotidiana, científica, priorizando não a quantidade de discursos trabalhados, mas a qualidade do fazer pedagógico do professor (PARANÁ, 2008).

A redação destas diretrizes reflete a representação de *língua como prática social* trazida nos PCN e fundamentada na Abordagem Comunicativa, a qual concebe a língua como um instrumento de comunicação e de interação social, centrada nos aspectos semânticos, e não mais no código linguístico como nas décadas de 1960 e 1970. Neste cenário, se abriam as intenções de interação com outras culturas, outras línguas estrangeiras para além dos fins práticos, fato que confluência com os ideais políticos e econômicos dos anos 90 no Brasil de inserção no mundo globalizado (INOCENTE, 2011; YANAGUITA, 2011; OLIVEIRA, 2010).

Outra característica relevante da *abordagem comunicativa* é o professor deixar de ser o centro do ensino e passar à condição de mediador do processo pedagógico, o aluno, nesse íterim, passa a ser sujeito da sua própria aprendizagem. Para que essa concepção se efetive, a prática educativa deve contemplar a comunicação por meio de diferentes práticas, incluindo textos diversos e atividades de interação dramatizações, seminários, jogos (PARANÁ, 2008). Importa dizer que esta compreensão não é nova. Ela remonta aos preceitos da Escola Nova em circulação desde anos de 1920 no Brasil.

Ao retomarmos os aspectos que compõem o PTD, o Conteúdo Estruturante, então, irá direcionar todas as etapas de planejamento seguintes.

A seguir, a figura apresenta um recorte das Diretrizes Curriculares de Língua Inglesa do Paraná (2008-2019) para uma turma do 7º ano, a fim de orientar a forma como deveria ser elaborado o PTD do professor. Vale destacar que este não é o plano do professor, mas o documento prescritivo.

Figura 3: Diretrizes Curriculares do Paraná (2008-2019) Guia para o desenvolvimento do PTD.

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

ENSINO FUNDAMENTAL: 6ª SÉRIE/7º ANO
CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AValiação
GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série. * Vide relação dos gêneros ao final deste documento. LEITURA • Identificação do tema; • Intertextualidade; • Intencionalidade; • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística; • Acentuação gráfica; • Ortografia.	LEITURA É importante que o professor: • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros, ampliando também o léxico; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões sobre tema e intenções; • Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. ESCRITA É importante que o professor: • Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade.	LEITURA Espera-se que o aluno: • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize informações explícitas; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente em que circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Identifique o tema; • Deduza os sentidos das palavras e/ou expressões a partir do contexto. ESCRITA Espera-se que o aluno: • Expresse suas ideias com clareza; • Elabore textos atendendo: - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática;

Fonte: Diretrizes Curriculares do Estado Paraná (2008-2019) (PARANÁ, 2008).

O documento acima, organiza-se, conforme indicado por Forquin (1992), em saberes estratificados e compartimentados, dispostos do nível de menor para o de maior dificuldade. É notório que a maneira como a redação das diretrizes foi elaborada, serviram de inspiração para o modelo que a SEED - PR tem encaminhado às instituições. Vejamos o PTD do 3º trimestre de 2019 (7º ano) fornecido pela professora Daniele:

Vale lembrar que o elemento *identificação* do PTD foi cortado de todas as fontes cedidas com a finalidade de manter os seus doadores e as instituições anônimas. Destacamos, também, que a essas fontes estão disponíveis na íntegra em anexo deste texto.

Figura 4: PTD 3º trimestre professora Daniele 2019 (7º ano A e B).

Conteúdos Estruturantes (Opcional)	Conteúdos Básicos e Específicos	Encaminhamento metodológico	Recursos Didáticos	Avaliação	
				Expectativas de Aprendizagem Critérios de Avaliação	Instrumento(s) de Avaliação, peso e Recuperação
Discurso como prática social	Gêneros discursivos Pesquisa Leitura /Escrita – Funções das classes gramaticais no texto.	Através de pesquisas na no livro didático e no caderno, será observado o emprego correto dos adjetivos comparativos e superlativos.	Livro didático; Fotocópias, laboratório de informática.	Leitura/Escrita – Compreenda a partir de textos de diferentes gêneros, as classes gramaticais – como adjetivos comparativos e superlativos.	Prova gramática (mista) Valor – 3,0 pontos (Adjetivos comparativos e superlativos, pronomes possessivos, interpretação de texto). Reavaliação (objetiva) Serão abordados os mesmos conteúdos da gramática.
	Gêneros discursivos- Resenha Leitura- Conteúdo- com o tema abordado nos gêneros discursivos. Escrita- intencionalidade do	Através da audição dos diálogos do filme, resenhar sobre alguns adjetivos comparativos que aparecem nos diálogos.	Auditório, internet, caderno, dicionários.	Leitura/Escrita – Interpretar e analisar o filme “Quatro vidas de um cão”, observar o uso de adjetivos comparativos, comparar definição e refletir sobre a amizade do homem com os animais.	Produção de uma resenha (expositiva) Valor 1,0 ponto (Criação de uma resenha sobre o filme, analisando os adjetivos comparativos) Reavaliação Descritiva Leitura e tradução de texto

Fonte: dados cedidos por Daniele.

Podemos perceber que o PTD da professora segue a mesma estrutura básica de desenvolvimento imposto pelo documento orientador do currículo do Estado, contudo são apresentados mais detalhes na forma de como os saberes a ensinar para a série serão encaminhados, os recursos utilizados, os objetivos e expectativas de aprendizagem e a forma de avaliar a apropriação destes saberes.

Com relação ao *Conteúdo Estruturante* (concepção de língua), temos as orientações indicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas diretrizes estaduais ao enfatizarem o discurso⁵⁰ como prática social. Na figura 3, o conteúdo estruturante aparece indicado acima do quadro e na figura 4, na primeira coluna da tabela preenchida pela docente.

Conforme os documentos prescritivos, os alunos do Ensino Fundamental — Anos Finais deviam estar aptos a utilizarem diferentes linguagens como meio de

⁵⁰ Segundo os PCN, o discurso é “uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação” e recepção, uma construção de significado dialógico.

“expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Os PCN (1998) preconizam que a aprendizagem de uma língua estrangeira garanta ao educando um engajamento discursivo e, assim uma maior participação como sujeito ativo em interações com o mundo social, plural, marcado por diferentes valores culturais e diversas maneiras de organização social e política. O documento reverbera, ainda, que a aprendizagem da língua inglesa, e, conseqüentemente, os saberes a serem apreendidos pelos alunos, comecem pelos gêneros discursivos de maior familiaridade dos alunos como usuários de língua materna.

A partir da escolha do tipo textual, o professor segue no PTD explorando os *Conteúdos Básicos e Específicos* (os saberes a ensinar), utilizando os aspectos semânticos e a forma do texto como ponto de partida para mobilizar esses saberes em Língua Inglesa.

No caso da Professora Daniela (figura 4), o gênero *pesquisa* serviu de base para que os alunos estudassem classes de palavras ou gramaticais (adjetivos e grau superlativo e comparativo). Desta forma, buscou como recursos alguns elementos que colocassem os alunos diante da atividade de pesquisa, fato que conseqüentemente, geraria explicação e letramento acerca do gênero, utilizando como estratégia para tal o uso de instrumentos para pesquisar (*recursos didáticos*), como o computador e a internet, o dicionário – tais contextualizações como: o que é pesquisa, como pesquisar e para quê pesquisar seriam incorporados na mobilização do conteúdo.

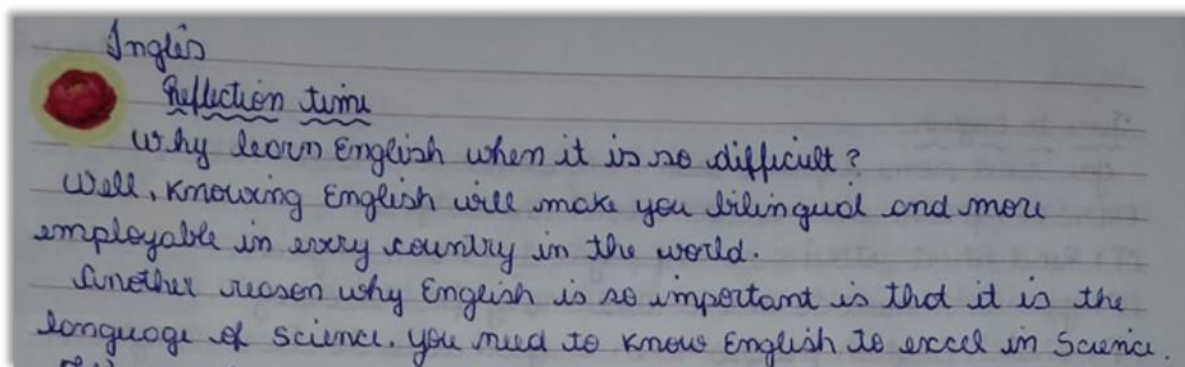
Os saberes daí decorrentes resultariam em diferentes formas apropriação (CHARTIER, 1985; 2003), uma vez que permitiriam aos educandos que sabem ou não manusear um *smartphone* ou computador, estabelecer relações com seus contextos individuais. Além disso, os saberes específicos da gramática (os objetivos de aprendizagem) estariam incorporados às formas de uso e intuitivamente apropriados.

A atividade supostamente culminou em uma *avaliação* somativa, com prova discursiva e objetiva para o período regular e recuperação de conteúdo com prova objetiva, as quais não tivemos acesso. Empregamos o termo *supostamente*, por entender as dimensões do currículo oculto como estratégia para superar possíveis dificuldades nas práticas de professores (GOODSON, 2008).

Assim, retomando brevemente os *encaminhamentos metodológicos* (como fazer), o PTD expressa como os professores mobilizam estes saberes, como adaptam as práticas às realidades de cada cultura escolar considerando que algumas etapas podem ser mobilizadas de maneira diferente, visto que neste recorte do PDT da professora Daniele, há duas turmas diferentes, com alunos (sujeitos) diferentes e, possivelmente, com aulas em dias letivos alternados entre as turmas. Todos esses aspectos influenciam o plano de ensino podendo comprometer de alguma maneira a experiência educativa.

Um exemplo de proposta de atividade para o desenvolvimento de habilidade escrita, foi proposto pela mesma docente. O exercício de título *reflection time* (hora da reflexão) consistia em uma pergunta problematizadora acerca do porquê aprender inglês:

Figura 5: Folha de caderno de aluno (atividade proposta).



Fonte: Professora Daniele.

Na figura 6, a atividade indica que o professor pode ter contextualizado de forma prévia as razões que motivam a aprendizagem da Língua Inglesa na conjuntura da época. As formas de apropriação e representação ficam expressas pela escrita do aluno ao, por exemplo, dizer que a aprender o idioma propicia maior oportunidade profissional em diferentes lugares do mundo ou que o inglês é a língua da ciência e que para se sobressair neste espaço, é necessário aprendê-la. Neste caso, as razões para aprender o idioma são construídos coletivamente.

É interessante notar que além do estudo do léxico, aspectos gramaticais e semânticos inerentes à prática da escrita, a atividade problematiza a própria concepção da língua inglesa como a língua da comunicação global por meio do qual

os discursos são proferidos e validados (ORTIZ, 2006; CRYSTAL, 2003; MAGALHÃES, 2016; ROSA FILHO; VOLPATO; GIL, 2016).

Isto reforça a representação de linguismo e anglocentricidade indicada nos estudos de Phillipson (1992), no qual a educação é atingida pela imposição de uma linguagem e uma cultura já legitimados, ratificando as relações de poder simbólico.

A contextualização prévia da professora pode ter sido ancorada em textos presentes no livro didático. Assim, como indicou Corrêa (2000, p. 12), este elemento da cultura material escolar é

portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social (CORREA, 2000, p. 12).

Portanto, os textos contidos no livro didático carregam as formas de pensar de seus autores e os ideais políticos-ideológicos do sistema de governo que regem a educação. Nesse sentido, o currículo da disciplina convergindo para realizar determinados objetivos e por isso é considerado um artefato que age para a construção de uma sociedade (GOODSON, 1997, 2008).

Mesmo que os livros didáticos sejam escolhidos pelos professores, passando a ideia de autonomia e participação, a seleção das opções é determinada pelas instâncias educacionais, cabe ao professor fazer uso de táticas para empreender o controle sobre os saberes.

Nesta próxima fonte também fornecida pela professora Daniele, são apresentas sequências de slides de aulas abordando como saberes: o gênero discursivo quadrinhos (ponto de partida para o estudo da língua), o tempo verbal passado simples e uma revisão do verbo *to be* no passado.

A forma como a professora introduz e mobiliza esses saberes começa pela contextualização e definição do que é o gênero quadrinho, além de elencar as características básicas que o compõe. Vejamos:

Figura 6: Slide de aula (7º ano).

Do you know what is an "HQ" ?

HQ ou História em quadrinhos é um gênero textual, sequencial, narrado em etapas/quadros. Em sua forma básica é uma mistura entre palavras e imagens, com elementos tipicamente da linguagem como, por exemplo, **onomatopeias** e os **balões de fala e pensamentos**. Em inglês são chamadas de **Comic Strips**.

Fonte: Professora Daniele (2020).

O fato de a professora iniciar as orientações de aula apresentando o que será trabalhado, permite que o aluno possa acessar seu conhecimento prévio acerca do assunto e motivar maior participação da classe no processo de aprendizagem. A abordagem comunicativa busca através da interação a construção de significados dos saberes, portanto, favorecendo as formas apropriação ou reapropriação, como indicado nos PCN (1998). Vale frisar que o uso de *slides* nos permite inferir que a instituição escolar dispõe de recursos pedagógicos de tecnologia para o desenvolvimento das aulas, contribuindo positivamente para ampliar o número de ferramentas disponíveis para a prática de professores.

No *slide* seguinte, a professora mobiliza novos saberes e tem a oportunidade de retomar saberes anteriores no que tange aos aspectos das figuras de linguagem, pontuação, diferenciações entre linguagem verbal e não verbal.

Foi possível perceber que da mesma forma que a professora mobiliza os saberes por meio de um gênero marcado por características visuais, a docente busca nos momentos de explicação utilizar igualmente os recursos visuais para auxiliar na articulação destes saberes. Isso amplia as possibilidades de reconhecimento e apropriação por parte dos alunos ao estarem diante de diferentes formas de apresentação dos quadrinhos, sem contar que este gênero discursivo é bastante familiar entre os alunos do Ensino Fundamental.

Figura 7: Slide de aula (7º ano).

Elas possuem características específicas. Vamos conhecê-las?

- ✓ **Onomatopeias ;**
- ✓ **Balões indicando o tipo da fala;**
- ✓ **Letras e pontuações diferentes;**
- ✓ **Linguagem verbal e não verbal.**

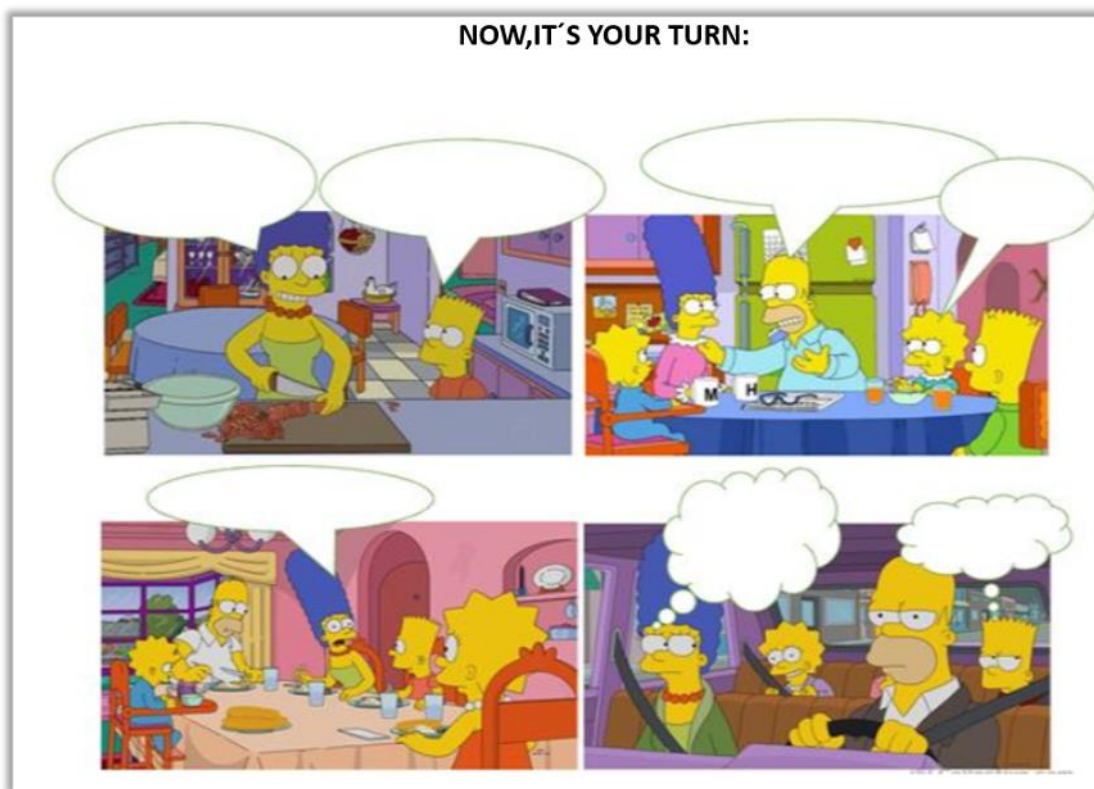


Fonte: Professora Daniele.

O tamanho das letras, o modelo de balão de conversação, as marcas de pontuação são elementos fundamentais para a interpretação dos quadrinhos. E, apesar dos saberes estarem relacionados à Língua Inglesa, estes elementos constitutivos do gênero são mobilizados em outra disciplina, como a Língua Portuguesa.

Após uma sequência de exemplos e explanação dos aspectos gramaticais (ver íntegra no anexo E), o exercício proposto pela docente convoca a participação dos alunos para o preenchimento de um diálogo entre dois personagens de desenho animado bastante conhecidos. Essa atividade possibilita o exercício da criatividade, construindo diferentes significados a partir das imagens dadas e a incentiva a participação conjunta de alunos na escrita em língua inglesa.

Figura 8: Atividade coletiva 7º ano.



Fonte: Professora Daniele.

A finalização de toda a sequência didática da professora Daniele culmina na retomada dos saberes mobilizados na aula, momento oportunizado ao educando para verificar as apropriações e esclarecer quaisquer aspectos que ainda tenham ficado pendentes ou que a prática da professora não conseguiu atingir.

Sabemos que nem sempre o planejamento pretendido é o alcançado. Nesta situação específica a professora demonstrou ter os saberes linguísticos de inglês e ferramentas pedagógicas a sua disposição, contudo, o cotidiano escolar reserva diferentes dinâmicas que podem influenciar diretamente estas práticas. As táticas do professor diante de algumas adversidades colocam em ação o currículo oculto, ou seja, as escolhas empreendidas conforme as apropriações que fazem do currículo prescrito e do espaço escolar em que está inserido – o centro da ação do currículo prescrito está na sala de aula, campo de redefinições e resistências (GOODSON, 1997).

Vejamos esta ocorrência interessante no manuseio das fontes, a identificação do item *referenciais* do PTD. Somente a professora Daniele apontou os livros que ela mesma escolheu no PNLD que serviram de base para o planejamento de suas aulas. Os Planos de Trabalho Docente dos demais professores indicam terem sido

adaptados de modelos de outros docentes sem referências assinaladas ou apresentam mais de um LD como aporte, um exemplo de tática empreendida na tentativa de manter o controle dos saberes.

Conseguimos chegar a esta conclusão pela vasta circulação e compartilhamento de planejamentos nos grupos de mensagens em que fomos inseridos. Notadamente, os professores com menos experiência não só nas práticas, mas também na elaboração do PTD foram os que mais reivindicaram modelos para adaptar conforme as condições do seus espaços escolares e seus saberes da língua.

Vejamos o PTD adaptado em 2019 pelo professor Wagner para uma turma do 8º ano:

Figura 9: PDT Diagnóstico Trimestral Professor Wagner - 8º ano (2019).

1. Conteúdo Estruturante: Discurso como Prática Social; compreensão escrita (reading); produção escrita (writing); compreensão oral (listening); produção oral (speaking). 2. Conteúdo Básico: Identificação do tema; Intertextualidade; Intencionalidade; Léxico; Coesão e coerência; Funções das classes gramaticais no texto; Elementos Semânticos; Recursos estilísticos (figuras de linguagem); Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); Variedade linguística. Acentuação gráfica; Ortografia. Adequação do discurso do gênero; Turnos da fala; Pronúncia. 3. Conteúdo Específico: Revisão: - Present Simple x Present Continuous; Past form of the verb to be; Past Simple; modal verbs – Should / have to / Must; Relative Pronouns: Which / That / Who; Prepositions of place, Subject and Object pronouns. 4. Justificativa ou objetivos: • Revisar conteúdos que são básicos para o educando obter sucesso no processo de ensino/aprendizagem da série a qual se encontra e que já foram estudados na série anterior; • Ler e compreender pequenos textos retirando deles informações necessárias; • Reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural; • Fazer com que os alunos tenham curiosidade em conhecer a língua inglesa; • Ser capaz de usar a língua em situações básicas de comunicação; • Levar o aluno a aquisição de estruturas básicas da língua inglesa, bem como ouvir e falar, ler e escrever mediante estruturas e vocábulos. • Ler e compreender pequenos textos retirando deles informações necessárias; Oportunizar ao aluno contato com diversos gêneros discursivos e sua intencionalidade, observando compreensão e interpretação.

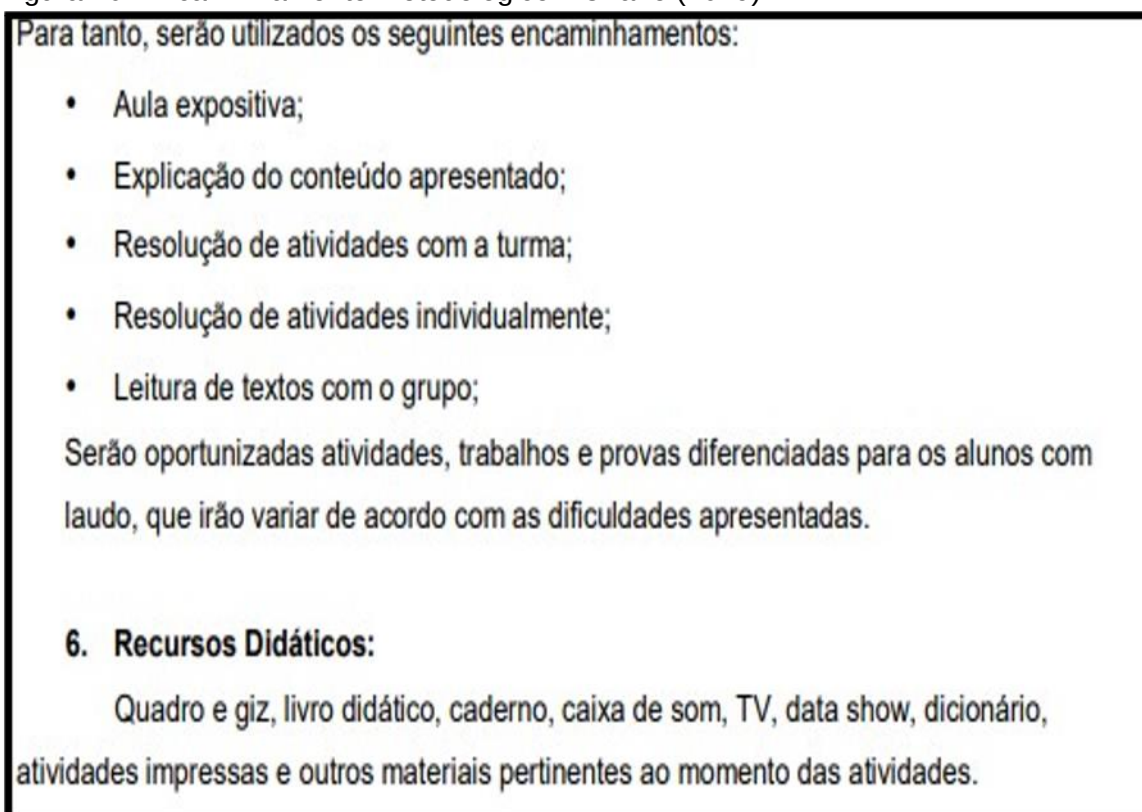
Fonte: PTD do professor Wagner (adaptado).

Nesse enquadramento, os elementos basilares sugeridos pela SEED – PR estão presentes, ainda que em outro formato de apresentação e, a concepção de língua abrange, de igual maneira o discurso como prática social (PCN, 1998). Por

ser um PTD – diagnóstico (1º trimestre), os saberes a serem mobilizados e a serem ensinados pelo professor compreenderam uma série de conteúdos previamente trabalhados, como tempos verbais (no passado, presente simples e presente contínuo), pronomes relativos e verbos modais. Nesse sentido, o docente planejou retomar ou revisar os saberes apreendidos no 7º ano para assim seguir com os conteúdos básicos ou específico para a série vigente.

A forma como o professor pretendeu conceber sua prática (como fazer), neste cenário, está descrita na imagem a seguir:

Figura 10: Encaminhamento metodológico – 8º ano (2019).



Para tanto, serão utilizados os seguintes encaminhamentos:

- Aula expositiva;
- Explicação do conteúdo apresentado;
- Resolução de atividades com a turma;
- Resolução de atividades individualmente;
- Leitura de textos com o grupo;

Serão oportunizadas atividades, trabalhos e provas diferenciadas para os alunos com laudo, que irão variar de acordo com as dificuldades apresentadas.

6. Recursos Didáticos:

Quadro e giz, livro didático, caderno, caixa de som, TV, data show, dicionário, atividades impressas e outros materiais pertinentes ao momento das atividades.

Fonte: Professor Wagner.

O professor elenca diversas possibilidades didático-pedagógicas a fim de cumprir o objetivo de aprendizagem e realizar um diagnóstico de saberes prévios. Entretanto, não podemos dizer com certeza se os gêneros textuais selecionados foram os mesmos utilizados no 7º ano ou se outros foram escolhidos para tal. Não há indicação de referências nas fontes cedidas pelo participante. Portanto, não há como precisar exatamente quais livros didáticos utilizou como suporte, visto que a escolha fica a critério do professor em consenso com seus pares.

Porém, pelo ano indicado, as possibilidades estavam entre as coleções *Way to English for Brazilian Learners* (Ática), *Team up* (Macmillan Education/FTD), *It fits* (SM), *Alive!* (SM) ou *Time to Share* (Saraiva), todas ofertadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Como atividade do professor Wagner, foram-nos cedidas duas avaliações finais (ver íntegra no anexo K) do trimestre referido. Ao triangular as diretrizes, o plano de trabalho docente e as provas, constatamos que não houve uma mobilização significativa de saberes advindos dos gêneros discursivos. Vide figura abaixo:

Figura 11: English Test 8º ano.

1) **Read the text below** - Leia o texto abaixo e **sublinhe** os verbos no **Past Simple**:
(20x0,05=1,0)

Last year

I visited my mother and studied French. I didn't have many problems and I made a lot of friends. I went to the USA and learned English a lot too. I saw different places and had time to take pictures. I didn't drink beer, I drank only soda. I ate barbecue and slept late on weekends. I started a business and worked a lot. My **business** helped me learn and understand things. I didn't want to live in the USA because I love Brazil. My **life** changed and I had many things to do every day. I also finished what I started in 2003: an English course. I didn't lose anything, I only won. **This** was the best year of my life. **Everything** went fine.

Fonte: Professor Wanderley.

No geral, as atividades propostas apresentavam maior preocupação nos aspectos gramaticais da língua inglesa e descontextualizados das possíveis mobilização de saberes da prática diária do professor. O uso do texto, neste sentido, estava imbricados em atividades de cunho tecnicista (tradicionalista), vide a próxima figura:

Figura 12: Recorte da atividade 3 do English Test 8º ano.

3) Usar a **forma negativa** com o Simple Past: (4x0,1=0,4)

a) They _____ (**wash**) the car this weekend. (*Eles não lavaram o carro esse fim de semana*)

b) We _____ (**send**) e-mails to our parents. (*Nós não mandamos e-mails para os nossos pais*).

c) I _____ (**see**) Jack at the party yesterday. (*Eu não vi o Jack na festa ontem*).

d) She _____ (**cut**) her nails. (*Ela não cortou suas unhas*).

Fonte: Professor Wanderley.

Neste exemplo, caso o aluno não indicasse dificuldades nas possíveis apropriações das formas verbais, não seria, se quer, necessário que fosse realizada a leitura completa da frase a ser completada, indicando a instrumentalidade do ensino de língua inglesa nesse contexto (LEEFA, 2016). Em contrapartida, caso não tivesse atingido os objetivos de aprendizagem empreendidos pelo professor com base nas diretrizes e no seu próprio PTD, o aluno estaria diante da impossibilidade de responder à questão, mesmo que compreendesse o sentido das palavras.

Deste modo, não teria margem para apontar possíveis soluções e não alcançaria uma pontuação razoável para este tipo de avaliação, haja vista o rendimento ser mensurado pelos acertos na prova. Uma frustração convertida em representações negativas para a aprendizagem da língua (CHARTIER, 1985).

Se os fins da aprendizagem se tornam instrumentais, então, os ideais que propõe o ensino de língua inglesa como promotora de inserção na comunicação global estão sendo, em certa medida, negados. Vale retomar aqui as indicações de Jenkins (2006) e Rajagopalan (2004) e Siqueira (2015) para as estratégias que o professor de Língua Inglesa pode acessar de modo a inserir o educando em uma prática sociolinguística pluricêntrica.

Seguindo nas interpretações de dados das fontes, a terceira professora participante, Maria, disponibilizou seu PTD de uma turma do 9º ano (2015). Este plano foi o mesmo apontado para cinco turmas diferentes, mas como vimos, não significa, necessariamente, que todas teriam as mesmas condições para o desenvolvimento das práticas e formas de apropriação, nem da professora e nem dos alunos. Vejamos a seguir em:

Tabela 3: PTD professora Maria 9º ano A, B, C, D, E (2015).

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	OBJETIVO/JUSTIFICATIVA
Discurso como prática social. Tipologias textuais: narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações. Gêneros textuais: notícias, reportagem, artigos de opinião, debates	Read Write Speak Listen	Reflexive pronouns; Camping tips; - Camping chores; Relative clauses; Technologies; Modal verbs: must, have to, should; Studying abroad; Kinds of travel; Parts of a car - Modal verbs: can, could, may; Respect, diversity and other social concepts; Present perfect; Parts of a newspaper; Present perfect: already and yet; Disabilities; -	Propiciar ao discente a formação necessária ao desenvolvimento de sua relações com o conhecimento; Levar o aluno a conscientizar-se dos conhecimentos que circulam (grifo nosso) no mundo globalizado; Reconhecer a presença do idioma inglês nas diversas regiões (grifo nosso); -Praticar funções comunicativas básicas com base em interações sociais (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora com base no PTD da professora Maria.

O caso da professora Maria chama atenção para o número de turmas que leciona, o que deve configurar mais tempo de convívio e dedicação na mesma escola.

No que concerne o modelo de estrutura da escrita do PTD, todos os docentes seguiram a prescrição do estado, mesmo com algumas modificações que podem ter a influência de gestores educacionais devido às diferenças de época, pode também como já indicado ter sido adaptado de modelos originais de outros docentes ou elaborados conforme a liberdade de cátedra.⁵¹

As quatro habilidades comunicativas são contempladas neste planejamento, embora os PCN não evidenciem a oralidade. O próprio documento ressalta que as condições das escolas públicas brasileiras “podem inviabilizar o ensino das quatro

⁵¹ Princípio incluído no artigo 206 da atual constituição Federal, especialmente nos incisos II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...).”.

habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis (PCN, 1998). Vide as etapas seguintes do planejamento da professora:

Tabela 4: Complemento do PTD da professora Maria 9º ano (2015).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	PROPOSTA DE TRABALHO O ALUNO	AValiação CRITÉRIOS INSTRUMENTOS
Análise e leitura de textos e tabelas no livro didático e esporadicamente textos em xerox.	Livro didático adotado pela escola.	Leitura, explanação, discussão e anotações do conteúdo – sempre com a orientação do professor	Produção oral: leitura, dramatização e outras diversas (1,0);
Pesquisa em jornais e Revistas.	Textos internacionais TV, pendrive	Utilização de imagens, vídeos músicas, trechos de filmes sobre o assunto que está sendo abordado.	Produção escrita/avaliações: (6,0);
Leitura e produção de Textos.	Giz, quadro negro Vídeos	Após discussão, explanação e anotações far-se-á necessário os exercícios de fixação que podem ser:	Exercícios e pesquisas (1,0)
Produção de cartazes	Aparelho de som		Trabalhos em grupo (1,0);
Aula expositiva	Fotografias	*elaboração de um texto recorrendo sobre uma problemática levantada durante as discussões.	Formação de hábitos e atitudes:
Utilização de músicas na TV e pen drive	Laboratório de informática	*perguntas *caça-palavras *cruzadinhas *dinâmicas *interpretação sobre a letra de uma música relacionada ao tema discutido. *relatórios sobre filmes e vídeos assistidos. * pesquisa na internet (aula no laboratório)	responsabilidade com o material didático, interesse e participação, capacidade de organização (1,0).
Utilização dos recursos didáticos: quadro, giz, jornais, revistas, TV, dvd, retroprojektor, transparências, texto rádio, Cd, fotografias entre outros			

Fonte: elaborado pela autora com base no PTD da professora Maria.

O PTD da professora Maria cedido como fonte está muito semelhante ao formato e conteúdo da professora Daniele. Notamos que ambas as docentes apontaram diferentes gêneros discursivos como ponto de partida para a aprendizagem língua inglesa e o contexto de mundo globalizado também é

valorizado. Os recursos empreendidos pela docente, igualmente indicam que a escola dispõe de tecnologias e acesso à internet.

As diretrizes paranaenses estabelecem que o aluno “use a língua em situações de comunicação oral e escrita (PARANÁ, 2008, p. 56). Fato que encontramos nas formas de avaliação da docente. Entretanto, ainda que oralidade tenha sido fomentada, a pontuação referente à avaliação final se concentrou nas atividades de leitura e produção escrita, podendo demonstrar pouco tempo de exposição a habilidade oral.

Outro ponto que vale abordar, são as formas que a docente encontrou para complementar a avaliação dos alunos, incluindo a formação de hábitos e valores, participação e cooperação e responsabilidade com o material didático, uma vez que já havia, na época, livros consumíveis. Neste caso, claramente ultrapassando as indicações do currículo prescrito e propondo novas estratégias para auxiliar as apropriações dos alunos de certo modo, manter a organização e o andamento das aulas (CERTEAU, 1998).

Ao final do Plano de Trabalho Docente, a professora indicou como guia para a elaboração os Livros didáticos *Vontade de Saber Inglês* (FTD), *Keep in Mind* (Scipione) e *Alive!* (UDP).

Como exemplo de atividade, tivemos acesso aos slides de uma aula com a temática dos dias dos pais. Ao analisarmos o conteúdo destas fontes, foi possível reconhecer que a professora Maria mobilizava os saberes a ensinar em língua inglesa seguindo a abordagem comunicativa indicada nos PCN e nas diretrizes do estado do Paraná, partindo do estudo de um gênero discursivo.

Na verdade, a docente acaba mobilizando diferentes gêneros a fim de contextualizar a temática e impulsionar a interação entre os alunos. O primeiro gênero mobilizado é uma citação⁵², provavelmente extraído do LD ou da Internet, acerca da paternidade (a fonte deste recorte não foi indicada pela docente):

*A father is neither an
Anchor to hold us back,
Nor a sail to take us there,
But a guiding light whose*

⁵² "Um pai não é nem uma âncora para nos segurar, nem uma vela para nos levar até lá, mas uma luz cuja amor nos mostra o caminho". Tradução nossa

Love shows us the way

(Fonte desconhecida)

A partir desta introdução e desdobramentos em discussões, a professora apresenta um novo slide apontando as datas comemorativas do dia dos pais em diferentes países, diferentes culturas, podendo estabelecer relações com a realidade do Brasil, além de explorar como dizer datas em inglês, instruir pronúncias dos nomes de outros locais e ampliar o vocabulário do educando.

Figura 13: Slide – Dias dos pais pelo mundo (2015).



Fonte: Professora Maria (2015).

Ao longo desta atividade, são remontadas propostas de interação entre os alunos como preconizam as diretrizes nacionais e estaduais, neste contexto é possível explorar diferentes aspectos culturais como modo de reafirmar a própria cultura do estudante, fato explicitado nos estudos de Mota (2010).

Os momentos finais desta aula são mobilizados por mais um gênero, neste caso, uma carta (*letter*) escrita pelo, até então, presidente americano Barack Obama⁵³ (2009-2017) para as filhas e todas as crianças da América. Uma oportunidade para a revisão de saberes gramaticais e lexicais. Isso permite a autocrítica das práticas da professora e proporciona a redefinição das estratégias e táticas na (re)elaboração do PTD para o a etapa letiva seguinte (CERTEAU, 1998; SACRISTÁN, 2000, GOODSON, 2008, APRÍGIO; MILESKI, 2017).

⁵³ Ver íntegra da carta na seção anexo X.

Lembrando que foram cinco turmas contempladas por esse PTD e é provável que a professora tenha empreendido mudanças enquanto o plano era executado.

Para o ano de 2020, tivemos a disponibilização de apenas um PTD, elaborado pela professora Daniele. Neste documento, as orientações curriculares têm origem no Referencial Curricular do Paraná (2018), que por sua vez, tem sua redação ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Estas diretrizes do tempo presente determinam os direitos e os objetivos de aprendizagem dos alunos da educação básica, recuperando os preceitos de competências e habilidades para o ensino introduzidos pelas políticas neoliberais da macroeconomia (OLIVEIRA, 2010; YANAGUITA, 2011).

No âmbito da BNCC (2017), competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A substituição do termo *disciplina* para *componente curricular* na base nos chama a atenção para a corrente mais contundente de compartimentalização dos saberes (FORQUIN, 1992).

Assim, para desenvolver o PTD a partir da orientação da BNCC (2017) e do referencial curricular da SEED – PR (2018), os professores precisaram adaptar os seus planos conforme as novas demandas indicadas pelo componente curricular de Língua Inglesa e os seus eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, respeitando o grau de complexidade adequado a cada ano (PARANÁ, 2018).

No que concerne a unidade básica para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, os documentos norteadores do PTD mantêm os gêneros discursivos como ponto de partida para a mobilização de saberes a ensinar de Língua Inglesa, sobretudo com destaque para os gêneros mais recentes, como *fake news*, *fanfic*, *memes*. Cada eixo determina as práticas de linguagem, os objetivos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem. Os planos de trabalho docente são complementados pelo código alfanumérico no qual indica as habilidades do eixo, o componente curricular (LI- Língua Inglesa), o ciclo (ensino fundamental e médio) e a série. Ademais, os conteúdos específicos, encaminhamentos metodológicos e as formas de avaliação. Vejamos a seguir o PTD da professora Daniele baseado no modelo disponibilizado pela SEED – PR:

Figura 14: PTD 1º trimestre dos 8º anos A e B (2020).

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação
ORALIDADE Interação discursiva	Negociação de sentidos	PR.EF08LI01.s.8.01	Fazer uso da Língua Inglesa com repertório lexical apropriado às diversas situações de interação oral, para emitir opiniões, esclarecer informações e evitar mal-entendidos, por meio de simplificações, exemplificações, justificativas, entre outros, a critério e/ou sob a orientação do professor.	Repertório lexical em situações de interação oral: emitir opiniões, esclarecer informações e aprimorar a compreensão (uso de simplificações, exemplificações, justificativas, entre outros).	Leitura/Escrita – Compreenda a partir de textos de diferentes gêneros, as classes gramaticais – como pronomes possessivos, verbos imperativos.	Prova gramática (mista) Valor – 3,0 pontos (Pronomes possessivos, verbos imperativos, interpretação de texto) Reavaliação (objetiva) Serão abordados os mesmos conteúdos da gramática.

Fonte: Professora Daniele (2020).

Apesar deste PTD estar de acordo com as novas diretrizes em termos de organização e adequado às novas nomenclaturas, como a troca do *conteúdo estruturante* para *práticas de linguagem*, especificamente, o ano de 2020 apresentou uma condição deveras atípica para todas as escolas do Brasil. Em pleno período de implementação da BNCC, uma crise sanitária pelo vírus Sars-Cov-2 se instalou no país ocasionando a paralisação das atividades essenciais da vida humana e, consequentemente provocando o distanciamento social. O Decreto Estadual nº 4.230 de 16 de março de 2020:

estabeleceu em caráter excepcional, o regime especial para oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais, obrigando as escolas e demais instituições de ensino a implementar o ensino remoto para dar continuidade ao ano letivo (NASCIMENTO et al, 2022, p. 130).

Portanto, foi necessário rever as estratégias para manter a aprendizagem dos estudantes. Podemos indicar a implementação do Aula Paraná, modalidade de

Ensino à Distância para a Educação Básica do estado, ocorrendo por meio de vídeo aulas disponibilizadas em aplicativo no celular ou em canais abertos da televisão.

As aulas eram atualizadas semanalmente e os alunos deveriam depositar os exercícios no próprio aplicativo vinculado a uma sala de aula virtual. O PTD da professora Daniele foi afetado por este período da nossa História.

Novas práticas, novas representações e inéditas formas de apropriação e novos espaços educativos foram desencadeados e, nesse sentido, a História da Educação e das Disciplinas Escolares tem uma série de registros materiais ainda por serem inventariados, interpretados e inseridos na escrita da nossa história.

Por fim, é notável dizer que as análises foram realizadas em todos os documentos coletados, todavia, somente partes de alguns documentos foram incluídas neste capítulo de modo que o conteúdo não ficasse repetitivo. Deste modo, as interpretações aqui descritas compreendem as análises completas empreendidas nas fontes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo a tecer as considerações finais, retomamos o problema de pesquisa que norteou todo o caminho teórico-metodológico deste estudo e permitiu que chegássemos até esta etapa compreendendo as representações acerca do ensino e aprendizagem de inglês. Assim, procuramos responder como os saberes de Língua Inglesa a ensinar foram mobilizados por professores da disciplina no Ensino Fundamental – Anos Finais da rede pública estadual do Paraná entre os anos de 2015 e 2020?

Para tanto, nos valem da abordagem da História Cultural, com base no teórico Chartier (1985) como ponto de partida para os encaminhamentos metodológicos. Assim, as fontes históricas foram os primeiros destaques neste percurso, pois reunimos, apenas, registros digitais, os quais foram recolhidos com três professores que atuam na educação básica paranaense, apresentando formas contemporâneas na abordagem e comunicação com os colaboradores da pesquisa, além de ampliar os meios suporte de documento/fontes. Este fato reflete positivamente para estudos no campo da História do tempo Presente.

Com o intuito de responder a referida questão norteadora, foi importante antes, historicizar a trajetória da disciplina de Língua Inglesa na história recente das políticas curriculares nacionais e do estado do Paraná, além de indicar, categorizar e analisar estes saberes mobilizados em práticas e representações de professores de maneira que fosse possível compreender o processo de escolarização em uma sociedade inserida no contexto da globalização.

Dito isso, destacamos que uma disciplina escolar não é um fim em si mesma. Este elemento fundamental do currículo, carrega não só as representações de modelos e objetivos político-ideológicos de poderes instituídos, mas também é geradora de práticas que da mesma forma contribui para a formação de novos princípios, representações e apropriações.

E, em razão disso, percebemos como é um campo repleto de tensões e conflitos, tendo em vista que não basta ser apenas relevante para a formação humana, ela precisa estar nas intenções de um projeto político maior. Por isso, foi deveras importante perscrutar por diferentes pelas prescrições e as práticas de

modo a compreender como se dá a natureza do trabalho docente para a Língua Inglesa.

Sobre este aspecto, percebemos que as prescrições legais não se efetivam passivamente, se outros elementos não forem considerados nas políticas educacionais, como por exemplo, os que envolvem os atores que delas dependem, a formação docente inicial e continuada, bem como a reestruturação das instituições escolares. Todos esses elementos, ainda que sob às representações acerca do que e como ensinar fomentadas pelo aparelho ideológico no poder, sofrem modificações mediante as práticas exercidas pelos docentes.

Não podemos ser ingênuos na leitura dos discursos proferidos nos documentos legais. Na verdade, como vimos ao longo do texto, há indícios que apontam que as finalidades político-ideológicas estão claramente postas. Daí a importância da reunião constante de professores da área, entidades educacionais e setores acadêmicos negociando e resistindo às imposições que sabidamente privilegiam uns em detrimentos de outros e mais reforçam as desigualdades do que as diminuem.

Considerando tudo o que foi, aqui, declarado, como possibilidade para se pensar as práticas dos professores de inglês para o contexto de uma sociedade globalizada e profundamente imersa na cultura digital, além de relacioná-las com as pesquisas empíricas trazidas, voltemos ao problema de pesquisa.

Concluimos, através das fontes, que os professores buscaram a priori seguir as seleções culturais impostas na forma de saberes que pudessem ser transmitidos e melhor compreendidos pelos alunos. Esta sequência de saberes ensinados, seguiram uma lógica estratificada e hierarquizada conforme o grau de dificuldade e série escolar.

É mister que estes saberes acabaram sendo mobilizados por meio de conteúdos e recursos pedagógicos que contribuem para arraigar os discursos globalizantes, como o próprio uso da *Internet*. Contudo, ainda que os planos de trabalho docentes tenham apresentado um certo controle das práticas exigidos pela burocracia escolar, a dimensão oculta do currículo se fez presente na medida em que os professores, cada um com sua formação subjetiva e profissional, revelaram formas diferenciadas, primeiro, de reconhecer o PTD como ferramenta norteadora das práticas. Segundo, de buscar meios de sistematizar os saberes através de diversas abordagens para a apresentação e contextualização destes conteúdos,

seja na forma de uma aula expositiva/passiva ou dialogada. Logo, as práticas podem indicar redefinições na mobilização, verificação e seleção de saberes, no tempo de execução de atividade, e, até mesmo, nas habilidades linguísticas do professor.

E, terceiro, nas escolhas de recursos pedagógicos conforme a estrutura dos locais de trabalho no uso, por exemplo de redes *Wi-Fi*, laboratórios de informática, salas de vídeo e acervo literário em inglês disponíveis na biblioteca, e, por fim, na maneira como estes professores optaram por avaliar o rendimento escolar de seus alunos.

Ainda que subordinados ao sistema de notas, alguns docentes preferiram introduzir outros aspectos na avaliação final. Outros, optaram por compilar atividades desenvolvidas ao longo dos trimestres como composição. Todos esses aspectos trazidos na forma como os professores mobilizaram os saberes de Língua Inglesa na rede estadual do Paraná, levando em consideração nosso diálogo com aportes teóricos, determina a heterogeneidade nas apropriações dos alunos.

Foi possível concluir também que as representações da língua inglesa trazidas na maioria das fontes dos professores ainda se apresentam com base na concepção de língua estrangeira como principal recurso para articular os saberes de Língua Inglesa. Ainda que os dados de 2020, já estivessem sob a égide da BNCC e a representação de língua franca, os conteúdos escolares eram mobilizados a partir de exemplos extraídos, principalmente, da cultura americana. Essas representações, portanto, acabam refletindo as influências socioculturais hegemônicas em detrimento de aspectos da identidade local/nacional na aprendizagem da língua.

Portanto, na nossa concepção, a História das Disciplinas Escolares deve ser não só incentivada como disciplina nos cursos de pós-graduação, mas também na formação inicial de modo a enriquecer as discussões epistemológicas do campo para, assim, gradativamente erigir numerosos estudos acerca das práticas e representações dos saberes escolares das diferentes áreas do conhecimento.

Este campo pode não só contribuir com o levantamento de dados considerando os elementos da cultura escolar, produzidos, as legislações ou a arquitetura das instituições ao longo do processo de escolarização, mas também, deixamos para o futuro o desenvolvimento de pesquisas que envolvam a história dos sujeitos que dão vida às disciplinas escolares e que fazem dos saberes a matéria-prima do seu cotidiano.

Ademais, entendemos ser uma oportuna chance de conscientizar as atuais e próximas gerações de professores na constituição de um acervo histórico capaz de nos contar como em algum tempo e espaço uma disciplina emergiu e permaneceu no currículo do ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fábio Chang. Internet, fontes digitais e pesquisa histórica. In: ALMEIDA FILHO, José C. A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. Revista **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 195-202, jul. /dez., 2015.
- ARAUJO, José C. S. Ensino Fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências entre 1988 e 2017. In: Ilma Passos Alencastro Veiga, Edileuza Fernandes da Silva (orgs.). **Ensino fundamental: Da LDB à BNCC** - Campinas, SP: Papirus, p. 15-42, 2018.
- ASSIS – PETERSON, Ana A.; COX, Maria I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, Rio Grande do Sul, v.5, n.1, p. 5-14, 2007.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BARCELONA. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, UNESCO, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2011. 280 p.
- BARROS, José D'A. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **Revista Textos de História**, v. 11, n.1-2, p. 145-171, 2003.
- BARROS, José D'A. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. Diálogos - **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.
- BARROS, José D' A. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARROS, José D'A. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: RJ: Vozes, 2019.
- BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BENCHIMOL, Ana Carolina. **Bilinguismo, educação bilíngue e escolas bilíngues**. 2011. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança: Ed. Univ. São Francisco, 2003, p. 9-39.

BOCCA, Sofia. **Língua inglesa no colégio estadual do paraná: das classes integrais aos livros didáticos (1960 – 1970)**. (Dissertação de mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020. 153 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Trad.: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRAUDEL, Fernand. **A dinâmica do capitalismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei n  13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n  9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, fev., 2017.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, jun. 2014.

BRASIL. **Lei n  12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n  9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei n  11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n  9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com mat ricula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, fev., 2006.

Brasil. **Lei n  10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova plano nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto-Lei n  9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei n  9.131, de 24 novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n  4.024, de 20 dez. 1961, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 25 nov. 1995.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 de junho de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931.** Brasília, DF, dez., 1931.

BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1809.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1891.

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_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 26 mai. 2022.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989):** a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad.: Sergio Góes de Paula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CALDAS, Andrea C. S. P. **A história do ensino de língua inglesa no Brasil (1809-1951).** São Paulo, Agbook, 2014.

CASIMIRO, Glaucete S. **A língua inglesa no Brasil:** contribuições para a história das disciplinas escolares. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Trad.: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Difel, 1985.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, R. Formas e sentido. **Cultura escrita:** entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. Coleção Histórias de Leitura.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral.** 8ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CORREA, Rosa L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 11-23, nov. 2000.

COUTO, Lêda Regina de Jesus. O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva do world Englishes. 2012, 120 f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012.

CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003

DELGADO, Lucília; FERREIRA, Marieta. História do tempo presente e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

ELÍBIO JUNIOR, Antônio. A História do Tempo Presente: reflexões sobre um campo historiográfico. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, v. 12, n. 01, p. 13-27, jan./jun., 2021.

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

FERREIRA, Aurélio. B. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8ª ed. rev., atual e ampliada, Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, nº 3, p. 111-124, maio/jun., 2000.

FOGAÇA, Francisco C.; GIMENEZ, Telma N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

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

GIMENEZ, Telma; SALLES, Michelle. R. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Belt Journal**. v.1, n. 1, Porto Alegre. jan./jul., p. 26-33, 2010.

GOMES, Rodrigo Belfort. O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção. **Cadernos do Templo Presente**, n. 23, mar./abr, p. 113-125.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEREDIA, José M. S. In: VELASCO. Manuel Diez de. **Las Organizaciones Internacionales**, 11ª ed. Editorial Tecnos S.A.: Madrid, 1999.

HIGGINS, Christina. "Ownership" of English in the Outer Circle: an alternative to the NSNNS dichotomy. **TESOL Quarterly**, v. 37, n. 4, p. 615-644, 2003.

HOBBSAWN, Eric. O presente como História. In: **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 243-255.

JENKINS, Jennifer. Current Perspective on Teaching World Englishes and English as a Língua Franca. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, mar., 2006.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KACHRU, Braj. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (eds.) **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, **APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J.; IRLA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRLA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **História e Memória**. 4ª ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LIMAS, J. P. **Orientações para o ensino de aritmética no curso complementar Jerônimo Coelho em Laguna – Santa Catarina (1911-1947)**. Dissertação de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LOPES, Luiz P. de Moita. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política.

In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e Ações no Ensino aprendizagem de Línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

MAGALHÃES, Sigrid. **O ensino de inglês em contexto de globalização**: um recorte da realidade do Ensino Fundamental II em escolas de Caetité, Bahia. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. 237 p.

MARSIGLIA, Ana C.; PINA, Leonardo D.; MACHADO, Vinicius; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.107-121, abr. 2017.

MELLO, Guiomar N. Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas. São Paulo: **CEESP**, 2014.

MILESKI, Adriele; APRIGIO, Antonio. Teoria e ação: a aplicabilidade do plano de trabalho docente no cotidiano escolar. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017.

MIRANDA, Nilva C. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica**. 2015. 112f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MOTA, Kátia. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo - novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

NASCIMENTO, Thainara Rocha; BREIS, Luiza; BATISTA JUNIOR, Adilton Angelo; PORTELA, Luana; FERNANDES, Luisa de Almeida; TIEPOLO, Liliani Marili. Ensino Remoto na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná em Tempos de Pandemia. **Revista Extensão em Foco**, Palotina, n. 26, p. 128-151, jan./jul. 2022.

NAVES, Rozana; VIGNA, Dalva. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**, Brasília, v.1, n.1, p. 33-38, fev., 2008.

NETO, Manoel. Parâmetros Curriculares Nacionais de história: desafios e possibilidades da história ensinada na educação básica. **Revista História em Reflexão**, Dourados, v. 3, n. 6, p. 1-11, jul./dez., 2009.

OLIVEIRA, Luiz E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999. 195 p.

OLIVEIRA, Ana F. I. **Os parâmetros curriculares nacionais brasileiros no contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990**. VI Jornadas de Sociologia de la UNLP. Universidad Nacional de LaPlata. La Plata, 2010.

ORTIZ, Renato. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ORTIZ, Renato. Cultura e sociedade global. In: ____ **Mundialização e cultura: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 13-34.

PACHECO, José; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45. p. 197-221. jun. 2007.

PACHECO, José; MORAES, Maria C; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, nº 18, p. 185-200, 2001.

PAIVA, Vera L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p.53-84.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Educação Física. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Organização do trabalho Pedagógico**. Curitiba: SEED, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. Decreto Estadual 4.230 de 16 de março de 2020. **Medidas de enfrentamento coronavírus - COVID19**. Direitos da Criança e do Adolescente. Paraná: 2020.

PASSERINI, Luísa. A lacuna do presente. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman Group Limited, 1994.

PEREIRA, Rodrigo S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. 284 p.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set. /dez. 2015.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992. 365p.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, London, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE; Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. For the umpteenth time, the “native speaker”: or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Ed.). **Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 21, Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 37-58.

RALEJO, Adriana S.; MELLO, Rafaela A.; AMORIM, Mariana de O. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

RANZI, Serlei M. F.; GONÇALVES, Nádia G. As fontes da escola e a pesquisa em História da Educação: contribuições do acervo do Colégio Estadual do Paraná para o campo das disciplinas escolares. **Revista HISTEDBR**, On-Line, v. 10, n. 37, p. 29-44, 2010.

RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROBERTSON, Robbie. **The Three Waves of Globalization: A History of Developing Global Consciousness**. Londres: Zed Books, 2003.

ROSA FILHO, Jeová A.; VOLPATO, Mayara; GIL, Gloria. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: FREITAG, Raquel M. K.; SEVERO, Cristine G.; GÖRSKI, Edair Maria (org.) **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. Blücher, 1ª ed., 2016, p. 225 – 243.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Edvan; SOUSA, James; OLIVEIRA, João; TITO, Maíra. Origem, características e classificação das organizações internacionais. **Revista do Mestrado em direito da Universidade Católica de Brasília**. Brasília, v. 1, n. 2, 2007, p. 147-162.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Revista Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, ago./dez., p. 231-256, 2015.

SOUZA, R. F. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

TORTATO, Caroline. O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do paraná. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. 137 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35.

VIEGAS, Maiara R. O inglês como língua internacional e o papel do falante nativo: um estudo em cursos de línguas em porto alegre. **Revista do GELNE**, v. 20, n. 2, 2018.

VIÑAO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? In: **Sociedade Brasileira de História da Educação. Educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 21-52.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas escolares, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madri: Morata, 2002.

VIÑAO, Antonio. A História das Disciplinas Escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 8, n.18, p.172-215, set./dez. 2008.

YANAGUITA, Adriana. As políticas educacionais dos anos 90. In: XXV Simpósio Brasileiro, 2011, São Paulo. **Cadernos ANPAE**, São Paulo, v. 10, p. 1-13, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo *Saberes docentes presentes em registros de professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental – Anos Finais (2015-2020)*, que tem como objetivo geral analisar quais os saberes docentes são mobilizados em aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental – Anos Finais e como articular estes saberes considerando as fontes históricas materiais produzidas para a sala de aula.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será a de ceder as fontes materiais produzidas para fins de investigação, via contato presencial ou online (a depender dos meios de arquivamento do professor).

RISCOS E BENEFÍCIOS

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais explícitas, já que a recolha será realizada por meio digital ou presencial (com deslocamento apenas da pesquisadora). Os desconfortos e constrangimentos serão baixos, pois o contato se dará em locais que gerem baixos constrangimentos aos participantes. Contudo, poderão haver os seguintes desconfortos e possíveis riscos: a) cansaço ou aborrecimento ao longo das tratativas, b) constrangimentos ao terem seus dados vistos e compartilhados (ainda que forma anônima), c) alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias e determinadas lembranças, d) alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre questões particulares e e) a possível quebra do sigilo das identidades, mesmo que de modo não intencional e não voluntário da parte do pesquisador.

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que não há benefícios diretos com sua participação nesta pesquisa, entretanto os benefícios para os participantes poderão ocorrer de forma indireta, através da promoção de discussões e publicações científicas acerca das temáticas abordadas, além de ter uma análise acadêmica direcionada ao seu material pessoal.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição de quaisquer informações em qualquer formato que possa indicar sua identidade.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante (se for o caso), haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: mediante depósito em conta corrente ou pix. Também informamos que, na ocorrência de algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Vanessa Cristina Santos de Farias Junger (PUCPR) e Rosa Lydia Teixeira Correa (PUCPR), e com eles você poderá manter contato pelos telefones (41) XXXXXXXXXX (Vanessa) e (41) XXXXXXXXXX (Rosa Lydia) e/ou através dos respectivos e-mails: nessa.jungerjh@gmail.com ou rosa.correa@pucpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas.** Receberei uma via assinada e datada deste documento e igual a via assinada e datada que será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Obs. Sempre gerar duas cópias deste documento, (uma que será entregue ao participante e uma que será arquivada pelo pesquisador, colocando no cabeçalho do documento, respectivamente “Via do participante da pesquisa” e “Via do pesquisador”.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa
--

Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO A – Carta de pelotas

DOCUMENTO SÍNTESE DO II ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - “CARTA DE PELOTAS”

Os participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas estrangeiras – II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4 a 6 de setembro de 2000, compreendendo professores do Ensino Fundamental, Médio, Pós-Médio, universitários, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar, em assembleia, os problemas do ensino de línguas no Brasil, reiteram documento elaborado durante o I ENPLE, realizado em novembro de 1996, em Florianópolis, SC, e consideram que: todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;

- há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além-fronteiras;
- a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- o aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade;
- a escola pública não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afliente da população;
- a falta de professores e a falta de capacitação de muitos professores não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem de línguas de qualidade;
- há direitos e deveres na formação contínua de professores para que reflitam e eventualmente reconstruam sua própria ação pedagógica;
- a linguística aplicada, concebida como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais relevantes da linguagem colocadas na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino das línguas, tradução e lexicografia/terminologia);

- as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação;
- há profissionais e especialistas no país no ensino de línguas com competência para conceber e implementar projetos regionais e nacionais de inovação curricular ou de formação profissional.

Propõem que:

- sejam elaborados planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade;
- seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira;
- a língua estrangeira tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum;
- o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;
- as línguas estrangeiras a serem incluídas no currículo sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola;
- se criem e se mantenham centros de ensino público de línguas sem prejuízo da inserção já garantida das línguas estrangeiras nas grades curriculares das escolas;
- haja pluralidade de oferta de línguas nos processos de acesso ao ensino superior;
- sejam valorizados os conhecimentos especializados produzidos por pesquisadores brasileiros na concepção e execução de projetos regionais e nacionais;
- se aprofundem estudos, publicações e ações implementadoras nas áreas de novas tecnologias e ensino a distância;
- se explicita, através de ampla discussão dentro na ALAB, a constituição de um perfil do profissional de ensino de línguas;
- sejam incluídos nos currículos dos cursos de letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de linguística aplicada e ensino de português como língua estrangeira; considerando-se a linguística aplicada, como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais

relevantes da linguagem colocadas na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino das línguas, tradução e lexicografia/terminologia);

- se constituam no âmbito da associação de linguística aplicada do Brasil, comissões para discutir a avaliação de línguas estrangeiras e interferir na política de implementação dos exames nacionais de ensino básico e superior e na política de criação e avaliação de cursos de letras nos níveis de graduação e de pós-graduação;
- as autoridades brasileiras que atuam junto ao Mercosul exijam reciprocidade para o ensino do português como língua estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do espanhol no Brasil;
- sejam oferecidas oportunidades para o ensino bilíngue em comunidades cujos membros façam uso constante de outras línguas que não o português;
- sejam criados planos e projetos para a qualificação e formação contínua de professores no âmbito dos estados e municípios;
- sejam elaborados projetos de integração entre as escolas, secretarias de educação e universidades para a educação contínua de professores;
- sejam garantidas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula ou redução de carga horária para a formação contínua, inclusive para a participação em eventos;
- a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas legalmente habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;
- haja prova específica de proficiência no uso da língua em concursos para admissão de professores de línguas;
- as secretarias estaduais e municipais de educação fiscalizem e coíbam a terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares de ensino regular;
- os professores das diferentes línguas dinamizem as atividades das associações já existentes e incentivem a criação de novas associações, no âmbito dos estados, que representem os profissionais e promovam sua formação contínua;
- se promova a melhoria salarial do professor de línguas.

(Comissão de redação: profs. Maria Helena Vieira Abrahão, José Carlos Paes de Almeida Filho e Hilário I. Bohn).

ANEXO B – PTD PROFESSORA DANIELE 2018 (8º ANO)

TURMA: 8º ano A,B

1º TRIMESTRE DE 2018

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES: -Discurso como prática social sendo ele fundamentado em leitura, escrita e oralidade.

CONTEÚDOS BÁSICOS: -Leitura -Escrita –Oralidade

• **CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:**

- Indefinite Article A/An;
- Simple Past – regular verbs
- Reflexive Pronouns
- Hotel Rooms description
- Definite Article;

EXPECTATIVAS DA APRENDIZAGEM:

De acordo com os conteúdos estruturantes, básicos e específicos, espera-se que o aluno possa: •Demonstrar conhecimento de que escritores falantes tem em mente leitores e ouvintes posicionados de modo específico na sociedade; •Construir consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo; •Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos sócios culturais de outros povos e nações; •Expandir seu vocabulário; •Responder e descrever sobre seu dia a dia e de outras pessoas; •Perguntar e responder sobre gostos pessoais; •Relacionar informações do texto;

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o aspecto formativo da Língua Inglesa, a proposta metodológica de trabalho será a abordagem comunicativa, cuja concepção de ensino-aprendizagem estará centrada no aluno, seus objetivos e necessidades, visando integrar a oralidade e a escrita de forma desinibida, educando de forma alegre e descontraída, tornando as aulas úteis e dinâmicas.

Desenvolvimento dos projetos de leitura e de Direitos Humanos;

As noções gramaticais abordadas nos textos apresentados serão sistematizadas em exercícios orais e escritos, jogos, palavras cruzadas, músicas, gibis e filmes serão utilizados para que o aluno adquira uma certa noção da estrutura sonora da língua inglesa e também como atividades de caráter lúdico.

RECURSOS DIDÁTICOS: Quadro de giz, computadores, vídeos, TV, pen drive, aparelho de som, jornais, revistas, livro didático, aparelho de som, etc.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÕES

A avaliação tem o papel de mediação no processo de ensino e aprendizagem. Será considerado no contexto das práticas de avaliação encaminhamentos diversos como: a observação, a intervenção, a revisão de noções e subjetividade, isto é, a busca de diversos métodos avaliativos escritos, orais, demonstrações, provas escritas, pesquisas, trabalhos, atividades desenvolvidas em sala de aula, atividades em grupo e também as realizadas no caderno. Sendo a somatória das avaliações **totalizando 10,0 (dez) pontos**, distribuídos assim durante o trimestre: **4,0 pontos para as**

atividades e trabalhos individuais ou em equipe e **6,0 pontos atividades avaliativas escritas.**

RECUPERAÇÃO:

A recuperação de conteúdos ocorrerá de forma paralela, na retomada das dificuldades de compreensão apresentadas nas avaliações pelos alunos. Com a implantação do RCO – (Registro de Classe Online) ficou acordado em nossa Instituição de Ensino que para cada atividade avaliativa será ofertado ao aluno a reavaliação de conteúdos da seguinte maneira: Avaliação com valor 3,0 e reavaliação, na sequência também, com valor 3,0. Trabalhos diversos com valor 2,0 e também na sequência a reavaliação com o mesmo valor 2,0. Repete – se o processo igualmente no 2º momento do mesmo trimestre. A formação da média final do aluno será a somatória das maiores notas parciais obtidas pelo aluno, no trimestre.

LEGISLAÇÕES PERTINENTES – TEMAS SOCIOEDUCACIONAIS :

Sempre que o assunto permitir, será realizada uma problematização ligada diretamente à realidade do aluno envolvendo temas sócio – educacionais, como: História e Cultura Afro – brasileira, Africana e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/08); Prevenção ao uso indevido de drogas, Sexualidade Humana, Enfrentamento à Violências contra a Criança e o Adolescente: Direito da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 11.525/07); Educação Fiscal, Educação Tributária (Decreto nº 1143/99 – Portaria nº 413/02); Educação Ambiental (Lei Federal nº 9795/99 – Decreto nº 4281/02); História do Paraná (Lei nº 13.181/01); Música (Lei nº 11.769/08); Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03); conteúdos voltados ao envelhecimento, ao respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria; Educação para o Trânsito (Lei nº 9503/97 – Código de Trânsito Brasileiro); Brigadas Escolares (Decreto nº 4837/2012); Hasteamento de Bandeiras e execução de Hinos (Instrução nº 013/2012 SUEP/SEED e Lei nº 12.031 de 21/09/2009); Educação Alimentar e Nutricional e Educação em Direitos Humanos – Lei nº 11.947 de 16/06/2009, resolução nº 01/ 2012 – CNE/CP

COMO TRABALHAR AS LEIS (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/08)

A obrigatoriedade da Lei 11.645/08, diz respeito à inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Tal abordagem não determina a existência de uma disciplina específica e solta. Sua proposta diz respeito a produção de conhecimentos e formação de atitudes e valores capazes de educar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico – racial.

LÍNGUA INGLESA

Realizar com os alunos estudos e pesquisas de países que falam a Língua Inglesa. Diferença do Inglês falado e o escrito entre eles. A alimentação, a música, a religião.

Após debate em sala de aula, a partir dos textos trabalhados com os alunos, solicitar que produzam textos sobre temas como: racismo nos países citados, a presença do negro na mídia, políticas afirmativas, cotas, mercado de trabalho, etc.

Realizar com os alunos estudos de obras literárias de escritores negros, destacando a contribuição do povo negro na cultura inglesa e obras inglesas que abordem questões relacionadas a cultura africana e indígena.

Na pintura: leitura e interpretação de obras que retratam a figura do negro e do índio.

Trabalhar a leitura e interpretação de músicas relacionadas à questão racial.

Poesias (em Inglês) que podem ser feitas pelos próprios alunos relacionadas ao povo negros e sua cultura.

Bibliografia: Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Ensino Fundamental e Médio.

- Team Up, 7º ano/ Reinildes Dias, Elaine Hodgson, Denise Santos, Cristina Mott-Fernandez – 1ª ed. - São Paulo: Macmillan education, 2015.

-English for teens, / Denise Santos, Amadeu Marques. 1, ed, -São Paulo: Ática, 2011.

ANEXO C – PTD PROFESSORA DANIELE 3º TRIMESTRE 2019 (7º ANO)

TURMAS: 7º ANO A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

Conteúdos Estruturantes (Opcional)	Conteúdos Básicos e Específicos	Encaminhamento metodológico	Recursos Didáticos	Avaliação	
				Expectativas de Aprendizagem Critérios de Avaliação	Instrumento(s) de Avaliação, peso e Recuperação
Discurso como prática social	Gêneros discursivos Pesquisa Leitura /Escrita – Funções das classes gramaticais no texto.	Através de pesquisas na no livro didático e no caderno, será observado o emprego correto dos adjetivos comparativos e superlativos.	Livro didático; Fotocópias, laboratório de informática.	Leitura/Escrita – Compreenda a partir de textos de diferentes gêneros, as classes gramaticais – como adjetivos comparativos e superlativos.	Prova gramática (mista) Valor – 3,0 pontos (Adjetivos comparativos e superlativos, pronomes possessivos, interpretação de texto). Reavaliação (objetiva) Serão abordados os mesmos conteúdos da gramática.
	Gêneros discursivos - Resenha Leitura- Conteúdo - com o tema abordado nos gêneros discursivos. Escrita - intencionalidade do	Através da audição dos diálogos do filme, resenhar sobre alguns adjetivos comparativos que aparecem nos diálogos.	Auditório, internet, caderno, dicionários.	Leitura/Escrita – Interpretar e analisar o filme “Quatro vidas de um cão”, observar o uso de adjetivos comparativos, comparar definição e refletir sobre a amizade do homem com os animais.	Produção de uma resenha (expositiva) Valor 1,0 ponto (Criação de uma resenha sobre o filme, analisando os adjetivos comparativos) Reavaliação Descritiva Leitura e tradução de texto

	texto.			Produção de uma resenha,	comparativo.
	Gêneros discursivos - Pesquisa Leitura - Conteúdo temático. Escrita - Tema do texto.	Pesquisa para a realização de trabalho sobre a história do Halloween.	Xerox, caderno, papel almaço, internet.	Leitura/Escrita - Compreenda as principais características dos gêneros textuais estudados bem como seu contexto de produção. Apresente suas idéias nas produções de textos, atendendo aos elementos composicionais do gênero estudado e considerando seu contexto de produção e esfera social de circulação.	Apresentação de trabalho sobre halloween- (Exposição) Valor 1,0 ponto, apresentação de resultado da pesquisa. Reavaliação (pesquisa) Pesquisa sobre a Diversidade Cultural.
	Gêneros discursivos – Pesquisa Leitura - Informatividade Escrita - Funções das classes gramaticais.	Atividades do livro didático.	Livro didático e fotocópias.	Leitura/Escrita – compreensão de textos orais, multimodais e de cunho informativo. Compreenda a partir dos diferentes gêneros, as classes gramaticais.	Simulado Interdisciplinar (objetiva) Valor 1,0 ponto, questões interdisciplinares. Reavaliação (subjetiva) - Reavaliar as questões abordadas no simulado, específicas da Língua Inglesa.
	Gêneros discursivos – Conto, romance Leitura - Informatividade conteúdo temático. Escrita - Funções das classes gramaticais.	Leitura de diversos livros da Literatura clássica e contemporânea.	Livros diversos.	Leitura - compreensão de diversos tipos textuais.	Aulas de leitura – Valor 1,0 ponto, demonstrar interesse nas aulas destinadas à leitura, mostrar compreensão acerca da obra lida. Reavaliação (pesquisa) - realizar pesquisa sobre autores e títulos de livros americanos.

	Gêneros discursivos – Pesquisas. Leitura - Funções das classes gramaticais no texto. Oralidade - Variações lingüísticas, elementos extralingüísticos.	Através de pesquisas na no livro didático e no caderno, será observado os usos dos verbos no tempo verbal Past Continuous, pronomes possessivos, numerais em inglês.	Livro didático, lousa, dicionários, textos de apoio, xerox.	Leitura . - Compreenda os textos verbais e não verbais observando o emprego dos verbos no past continuous, pronomes possessivos, leia e escreva os números em inglês (de 100 a 200). Oralidade - Reconheça a diferença entre os tempos verbais através de diferentes tipos de texto	Prova gramática (mista) – valor 3,0 pontos, (Verbs no past continuous, pronomes possessivos, números de 150 a 200, interpretação de textos) Reavaliação (mista) - Serão abordados os mesmos conteúdos da gramática.
Leis:	Lei 9.795/99 Educação Ambiental; Leis 11.645/2008: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena; Lei 13.381/2001: História do Paraná; Lei 11.343 – Prevenção e Uso de Drogas; Lei 11.769/2008 – Ensino da Música; Lei 10.741 – Estatuto do Idoso; Lei 13.146/2015: da Inclusão da Pessoa com Deficiência; Portaria 413/2002 Educação Fiscal.				
Bibliografia:	-Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Ensino Fundamental e Médio. - Team Up, 7º ano/8º ano Reinildes Dias, Elaine Hodgson, Denise Santos, Cristina Mott-Fernandez – 1ª ed. - São Paulo: Macmillan education, 2015. -English for teens, / Denise Santos, Amadeu Marques. 1, ed, -São Paulo: Ática, 2011.				

LEGISLAÇÕES PERTINENTES – TEMAS SOCIOEDUCACIONAIS :

Sempre que o assunto permitir, será realizada uma problematização ligada diretamente à realidade do aluno envolvendo temas sócio – educacionais, como: História e Cultura Afro – brasileira, Africana e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/08); Prevenção ao uso indevido de drogas, Sexualidade Humana, Enfrentamento à Violência contra a Criança e o Adolescente: Direito da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 11.525/07); Educação Fiscal, Educação Tributária (Decreto nº 11.43/99 – Portaria nº 413/02); Educação Ambiental (Lei Federal nº 9795/99 – Decreto nº 4281/02); História do Paraná (Lei nº 13.181/01); Música (Lei nº 11.769/08); Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03); conteúdos voltados ao envelhecimento, ao respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria; Educação para o Trânsito (Lei nº 9503/97 – Código de Trânsito Brasileiro); Brigadas Escolares (Decreto nº 4837/2012); Hasteamento de Bandeiras e execução de Hinos (Instrução nº 013/2012 SUE/SEED e Lei nº 12.031 de 21/09/2009); Educação Alimentar e Nutricional e Educação em Direitos Humanos – Lei nº 11.947 de 16/06/2009, resolução nº 01/ 2012 – CNE/CP

COMO TRABALHAR AS LEIS (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/08)

A obrigatoriedade da Lei 11.645/08, diz respeito à inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Tal abordagem não determina a existência de uma disciplina específica e solta. Sua proposta diz respeito à produção de conhecimentos e formação de atitudes e valores capazes de educar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico – racial.

LÍNGUA INGLESA

Realizar com os alunos estudos e pesquisas de países que falam a Língua Inglesa. Diferença do Inglês falado e o escrito entre eles. A alimentação, a música, a religião.

Após debate em sala de aula, a partir dos textos trabalhados com os alunos, solicitar que produzam textos sobre temas como: racismo nos países citados, a presença do negro na mídia, políticas afirmativas, cotas, mercado de trabalho, etc.

Realizar com os alunos estudos de obras literárias de escritores negros, destacando a contribuição do povo negro na cultura inglesa e obras inglesas que abordem questões relacionadas a cultura africana e indígena.

Na pintura: leitura e interpretação de obras que retratam a figura do negro e do índio.

Trabalhar a leitura e interpretação de músicas relacionadas à questão racial.

ANEXO D – PTD PROFESSORA DANIELE 1º TRIMESTRE 2020 (8º ANO)

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação
ORALIDADE Interação discursiva	Negociação de sentidos	PR.EF08LI 01.s.8.01	Fazer uso da Língua Inglesa com repertório lexical apropriado às diversas situações de interação oral, para emitir opiniões, esclarecer informações e evitar mal-entendidos, por meio de simplificações, exemplificações, justificativas, entre outros, a critério e/ou sob a orientação do professor.	Repertório lexical em situações de interação oral: emitir opiniões, esclarecer informações e aprimorar a compreensão (uso de simplificações, exemplificações, justificativas, entre outros).	Leitura/Escreita – Compreenda a partir de textos de diferentes gêneros, as classes gramaticais – como pronomes possessivos, verbos imperativos.	Prova gramática (mista) Valor – 3,0 pontos (Pronomes possessivos, verbos imperativos, interpretação de texto) Reavaliação (objetiva) Serão abordados os mesmos conteúdos da gramática.

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

	Recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral.	PR.EF08LI 02.s.8.02	Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, ritmo da fala, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral, a fim de enriquecer o repertório linguístico, a critério e/ou sob a orientação do professor.	Repertório linguístico: recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, ritmo da fala, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral.		
	Coesão e coerência	PR.EF08LI 02.a.8.03	Compreender os elementos linguísticos básicos responsáveis pela coesão e coerência (substituições lexicais, conectores, entre outros), para construir uma conexão harmoniosa entre as partes do texto e um discurso claro e significativo.	Coesão e coerência no discurso: escolhas linguísticas: substituições e escolhas lexicais, conectores, elementos sonoros, construção de significado, entre outros.		

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação
ORALIDADE Interação discursiva	Aspectos extralinguísticos do texto.	PR.EF08LI 02.a.8.04	Considerar nas produções orais (em grupos ou individuais), o número de enunciadores/enunciários envolvidos na interação, o conteúdo temático, entre outros, para a organização de futuras produções de textos orais, com o auxílio do professor.	Número de enunciadores /enunciários, conteúdo temático, objetivo, intencionalidade, contexto social e cultural, entre outros, nas produções orais.	Leitura – Identifique o tema do texto e reflita sobre as vozes sociais presente nele. Reconheça a idéia principal e identifique as informações explícitas e implícitas no texto. Escrita – Reconheça o contexto de uso da linguagem formal e informal no gênero textual blog.	Criação de um blog (expositiva) Valor 1,0 ponto (escrever um blog em papel sulfite e apresentar para turma.) Reavaliação Descritiva Resenha de um poema inglês, da escritora Anne Shultz

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

ORALIDADE Compreensão oral	Aspectos da composição verbo-visual, linguístico-discursivo e cultural de gêneros orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico, das esferas sociais imprensa, publicitária, midiática, entre outras.	PR.EF08LI 03.s.8.05	Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes sobre acontecimentos (o quê, quem, onde, quando, como e por quê), com o auxílio do professor.	Construção de sentido global de textos orais: relação das partes, assunto principal e informações relevantes sobre acontecimentos (o quê, quem, onde, quando, como e por quê).		
		PR.EF08LI 03.a.8.06	Investigar os textos/gêneros orais a partir de suas condições de produção: identificação do gênero, finalidade, esfera de circulação, suporte, enunciador, enunciário, entre outros, para aprofundar o estudo de suas características.	Condições de produção e características dos textos orais: identificação do gênero, finalidade, esfera de circulação, suporte, enunciador, enunciário, entre outros.		

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação
ORALIDADE Compreensão oral	Aspectos da composição verbo-visual, linguístico-discursivo e cultural de gêneros orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico, das esferas sociais imprensa, publicitária, midiática, entre outras	PR.EF08LI 03.a.8.07	Analisar o papel de elementos verbo-visuais para a construção de sentido em textos orais: conteúdo temático, propriedades estilísticas do gênero, e composicionalidade, para compreender as funções da linguagem verbal e visual (fotos, desenhos, ilustrações, etc.) e suas relações no texto.	Construção de sentido em textos orais: elementos verbo-visuais, conteúdo temático, propriedades estilísticas do gênero, e composicionalidade, funções da linguagem verbal e visual (fotos, desenhos, ilustrações, etc.) e suas relações no texto.	Leitura- Compreenda as principais características dos gêneros textuais estudados bem como seu contexto de produção. Escrita- Apresente a resenha sobre o livro escolhido, mostrando os elementos composicionais do gênero estudado e considerando seu contexto de produção e esfera social de circulação.	Criação de HQ(valor1,0) Os alunos serão observados e avaliados durante a leitura, sendo analisado a concentração e interação do aluno durante a aula. Reavaliação Interpretação de texto.

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

	Varição linguística	PR.EF08LI 03.a.8.08	Compreender a existência de variações linguísticas nos contextos de uso da língua para o desenvolvimento da expressão oral.	Variações linguísticas nos contextos de uso da língua (expressão oral).		
	Pronúncia: particularidades de cada falante.	PR.EF08LI 03.a.8.09	Reconhecer algumas semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da Língua Inglesa e da língua materna (de acordo com a realidade da comunidade escolar), para perceber e respeitar a diversidade cultural e as particularidades linguísticas.	Pronúncia: semelhanças e diferenças de palavras da Língua Inglesa e da língua materna; diversidade cultural e particularidades linguísticas.		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

ORALIDADE Produção oral	Produção de textos orais.	PR.EF08LI 04.s.8.10	Compreender e utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades, a fim de construir o sentido dos textos, de acordo com a maturidade dos estudantes, a critério e/ou com a mediação do professor.	Recursos e repertório linguístico: informar/comunicar/falar do futuro (planos, previsões, possibilidades e probabilidades).		
	Turnos da fala	PR.EF08LI 04.a.8.11	Na elaboração de textos considerar os turnos da fala para exercer o respeito ao discurso do outro.	Turnos da fala: respeito ao discurso do outro.		

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

LEITURA Estratégias de leitura	Ideia principal: percepção antecipada da ideia global do texto.	PR.EF08LI n.8.12	Compreender o significado global do texto, por meio de palavras-chave, cognatos, títulos, pistas tipográficas, figuras, palavras em negrito ou itálico, entre outros, a fim de estimular o uso de procedimentos interpretativos básicos da prática da leitura.	Significado global do texto (palavras-chave, cognatos, títulos, pistas tipográficas, figuras, palavras em negrito ou itálico, entre outros).		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

LEITURA Estratégias de leitura	Ideia principal: percepção antecipada da ideia global do texto.	PR.EF08LI. n.8.12	Compreender o significado global do texto, por meio de palavras-chave, cognatos, títulos, pistas tipográficas, figuras, palavras em negrito ou itálico, entre outros, a fim de estimular o uso de procedimentos interpretativos básicos da prática da leitura.	Significado global do texto (palavras-chave, cognatos, títulos, pistas tipográficas, figuras, palavras em negrito ou itálico, entre outros).		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

LEITURA Estratégias de leitura	Hipóteses sobre o sentido global do texto e análise das condições de produção do discurso.	PR.EF08LI. n.8.13	Formular hipóteses sobre a construção do sentido global de textos a partir da análise de suas condições de produção: conteúdo temático, identificação do gênero, esfera de circulação, suporte, enunciador, enunciatário, intencionalidade, informatividade, entre outros, de modo a compreender a relação entre estes elementos.	Construção do sentido global de textos: formulação de hipóteses; análise das condições de produção (conteúdo temático, identificação do gênero, esfera de circulação, suporte, enunciador, enunciatário, intencionalidade, informatividade, entre outros), e relação entre estes elementos.	Leitura/Escreita – compreensão de textos orais, multimodais e de cunho informativo. Compreenda a partir dos diferentes gêneros, as classes gramaticais. Leitura – Reconhecer e Interpretar termos em inglês. Escreita – Reconhecer o uso de palavras cognatas.	Pesquisa sobre a cultura americana e inglesa (expositiva) Valor1,0 Realizar uma pesquisa sobre os costumes e tradições americanas Reavaliação Criar uma resenha sobre uma lenda americana.
--------------------------------------	--	----------------------	---	---	--	--

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

	Inferenciação e informatividade do texto: construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos.	PR.EF08LI05.s.8.14	Inferir informações e relações que não estão expressas de forma clara no texto, mas que ao se articularem ao conhecimento de mundo do leitor, possibilitam deduções e conclusões responsáveis pela construção de sentidos, com a orientação do professor.	Inferência e informatividade: informações implícitas e articulação ao conhecimento de mundo do leitor (estimulação à deduções e conclusões com vistas à construção de sentidos).		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação
Prática analítica e crítica e Reflexão pós-leitura.	Aspectos linguísticos-discursivos e culturais de gêneros discursivos artísticos/literários, tais como: contos, fábulas, romances, letras de música,	PR.EF08LI06.s.8.15	Apreciar gêneros narrativos como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em Língua Inglesa.	Gêneros narrativos; valorização do patrimônio cultural produzido em Língua Inglesa.	Leitura – Perceba e compreenda os recursos lingüísticos, reconheça no texto a função e o uso dos recursos gráficos expressivos. Oralidade - Respeite os turnos da fala, aproprie-se da pronúncia das palavras considerando as variedades lingüísticas.	Interpretação de texto– Valor 1,0 interpretação de texto, leitura e tradução. Reavaliação (subjativa) – leitura de texto extraído do livro didático.

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

LEITURA Práticas de leitura e fruição	narrativas de aventura, entre outros, em versão original (ou trechos dos originais e/ou adaptados) e/ou em versão simplificada; programas/guias de TV; programas/guias de entretenimento (teatro, esportes, feira, etc.); previsão de tempo (<i>weather forecast</i>); contos futuristas	PR.EF08LI06.a.8.16				
			Analisar textos das esferas literária/artística e percebê-los como prática social inserida em um determinado contexto sociocultural.	Textos das esferas literária/artística; percepção de prática social inserida em um determinado contexto sociocultural.		

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

	ícos; diálogo de filme futurístico; script de filme (futurístico); agenda de compromisso;	PR.EF08LI06.a.8.17	Investigar em textos da esfera de circulação artístico-literária, a partir da análise de suas condições de produção: identificação do gênero, finalidade, esfera de circulação, suporte, enunciador, enunciatário, intencionalidade, informatividade, intertextualidade, entre outros, como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em Língua Inglesa e aprofundar tais conhecimentos.	Condições de produção textual da esfera de circulação artístico-literária: identificação do gênero, finalidade, esfera de circulação, suporte, enunciador, enunciatário, intencionalidade, informatividade, intertextualidade, entre outros.		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

LEITURA Práticas de leitura e fruição	Aspectos linguísticos- discursivos e culturais de gêneros discursivos artísticos/literários, tais como: contos, fábulas, romances, letras de música, narrativas de aventura, entre outros, em versão original (ou trechos dos originais e/ou adaptados) e/ou em versão simplifi- cada; programas/ guias de TV; programas/guias de	PR.EF08LI 07.s.8.18	Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico/literário em Língua Inglesa, com a mediação do professor e de acordo com o contexto escolar.	Ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico/literário em Língua Inglesa, com a mediação do professor e de acordo com o contexto escolar.	Leitura – Compreenda as diferenças entre os verbos regulares e irregulares no simple past e present Escrita - Reconheça o contexto de uso dos verbos regulares e irregulares no simple past e present perfect., compreenda adequadamente os elementos responsáveis pela coesão e coerência do texto.	Prova gramática (mista) Valor – 3,0 pontos Interpretação de texto, verbos irregulares , simple past e simple present. Reavaliação (objetiva) Serão abordados os mesmos conteúdos da gramática.
---	--	------------------------	---	--	--	--

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

	entretenimento (teatro, esportes, feira, etc.); previsão de tempo (<i>weather forecast</i>); contos futurísticos; diálogo de filme futurístico; script de filme (futurístico); agenda de compromisso.	PR.EF08LI 07.a.8.19	Examinar o uso de elementos linguístico-estruturais empregados na construção de sentido em textos da esfera de circulação artístico literária, em seus processos de interação, compreensão e produção: coerência e coesão, classes gramaticais entre outros, para desenvolver o domínio gradativo das convenções de escrita em futuras produções e interações textuais.	Elementos linguístico-estruturais empregados na construção de sentido em textos da esfera de circulação artístico literária (coesão e coesão, classes gramaticais entre outros), para produções e interações textuais.		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	AValiação
			Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.	Texto: reconstrução, com recortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.		
LEITURA Avaliação dos textos lidos	Prática analítica e crítica e Reflexão pós-leitura.	PR.EF08LI 10.s.8.23	Prática analítica e crítica e Reflexão pós-leitura.	Prática analítica e crítica e Reflexão pós-leitura.		

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

CONHECIMENTO S LINGÜÍSTICOS Análise linguística	Construção de repertório lexical a partir do contato com diversos textos orais, escritos e verbo-visuais, considerando os aspectos da dimensão cultural. Polissemia	PR.EF08LI12.s.8.26	Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro, a partir do conhecimento e compreensão dos diferentes usos da língua e intencionalidades enunciativas.	Repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro; diferentes usos da língua e intencionalidades enunciativas.		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)		
		PR.EF08LI14.s.8.29	Utilizar formas verbais do futuro, "going to" e "will" para descrever planos e expectativas e fazer previsões.	Formas verbais do futuro, "going to" e "will" para descrever planos e expectativas e fazer previsões.		

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

	Funções morfossintáticas, sintáticas, semânticas e funções dos demais elementos constitutivos dos gêneros discursivos, selecionados pelo professor.	PR.EF08LI16.s.8.31	Compreender e utilizar, de modo inteligível, os quantificadores "some, any, many, much, few, little", para expressar quantidades indefinidas.	Quantificadores: "some, any, many, much, few, little", para expressar quantidades indefinidas.		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)		
CONHECIMENTO S LINGÜÍSTICOS Análise linguística	Funções morfossintáticas, sintáticas, semânticas e funções dos demais elementos constitutivos dos gêneros discursivos, selecionados pelo professor.	PR.EF08LI17.s.8.32	Assimilar e empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, whom, whose, which, that - where, when), para construir períodos compostos/cláusulas relativas.	Pronomes relativos (who, whom, whose, which, that - where, when).		

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)		
ESCRITA Práticas de escrita	Produção de textos escritos, tais como: comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros, com mediação do professor.	PR.EF08LI1 1.s.8.24	Produzir textos com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta), entre outros assuntos, considerando o conhecimento prévio dos estudantes.	Estratégias de escrita: planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final, para expressão de sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).		
		PR.EF08LI1 1.a.8.25	Adequar a escrita quando utilizada em ambientes virtuais, objetivando fluidez, clareza para que possa ser eficaz na transmissão da mensagem, de acordo com a realidade da escola.	Escrita em ambientes virtuais: fluidez, clareza, transmissão da mensagem, de acordo com a realidade da escola.		

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

DIMENSÃO INTERCULTURAL Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural por meio do contato com gêneros discursivos verbais e não-verbais, presentes nas esferas sociais de circulação.	PR.EF08LI1 18.s.8.33	Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança e festividades que contemplam a cultura afro, indígena, cigana, entre outras), promovido com a leitura de textos em Língua Inglesa, ou interações por meio de apresentações para a escola e comunidade ou, ainda, com estudantes de outros países, compartilhando assuntos do cotidiano postados em redes sociais ou plataformas de compartilhamento, com a mediação do professor, a fim de valorizar a diversidade entre culturas.	Gêneros discursivos verbais e não-verbais da esfera artístico-cultural: repertório e manifestações artístico-culturais (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança e festividades que contemplam a cultura afro, indígena, cigana, entre outras); assuntos do cotidiano postados em redes sociais ou plataformas de compartilhamento; valorização da diversidade entre culturas.		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)		

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

		PR.EF08LI 20.s.8.35	Estimular o interesse por outras culturas e suas diferenças; examinando fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a Língua Inglesa; regras sociais, código de vestimenta e simbologia de cores, crenças e atitudes, comportamentos, valores, relacionamentos, hábitos relativos a entretenimento e alimentação, diferenças entre crenças religiosas, heranças sociais e culturais, símbolos nacionais, percepção de si e do grupo social a que pertence, estilo de vida, entre outros.	Aspectos culturais: regras sociais, código de vestimenta e simbologia de cores, crenças e atitudes, comportamentos, valores, relacionamentos, hábitos relativos a entretenimento e alimentação; crenças religiosas, heranças sociais e culturais, símbolos nacionais; estilo de vida, entre outros.		
--	--	------------------------	--	---	--	--

LEGISLAÇÕES PERTINENTES – TEMAS SOCIOEDUCACIONAIS :

Sempre que o assunto permitir, será realizada uma problematização ligada diretamente à realidade do aluno envolvendo temas sócio – educacionais, como: História e Cultura Afro – brasileira, Africana e Indígena (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/08); Prevenção ao uso indevido de drogas, Sexualidade Humana, Enfrentamento à Violências contra a Criança e o Adolescente: Direito da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 11.525/07); Educação Fiscal, Educação Tributária (Decreto nº 1143/99 – Portaria nº 413/02); Educação Ambiental (Lei Federal nº 9795/99 – Decreto nº 4281/02); História do Paraná (Lei nº 13.181/01); Música (Lei nº 11.769/08); Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03); conteúdos voltados ao envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria; Educação para o Trânsito (Lei nº 9503/97 – Código de Trânsito Brasileiro); Brigadas Escolares (Decreto nº 4837/2012); Hasteamento de Bandeiras e execução de Hinos (Instrução nº 013/2012 SUD/SEED e Lei nº 12.031 de 21/09/2009); Educação Alimentar e Nutricional e Educação em Direitos Humanos – Lei nº 11.947 de 16/06/2009, resolução nº 01/ 2012 – CNE/CP

TURMAS: 8º ANOS A,B ORGANIZAÇÃO TRIMESTRAL

COMO TRABALHAR AS LEIS (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/08)

A obrigatoriedade da Lei 11.645/08, diz respeito à inclusão da História da África e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Tal abordagem não determina a existência de uma disciplina específica e solta. Sua proposta diz respeito a produção de conhecimentos e formação de atitudes e valores capazes de educar cidadãos conscientes de seu pertencimento étnico – racial.

LÍNGUA INGLESA

Realizar com os alunos estudos e pesquisas de países que falam a Língua Inglesa. Diferença do Inglês falado e o escrito entre eles. A alimentação, a música, a religião.

Após debate em sala de aula, a partir dos textos trabalhados com os alunos, solicitar que produzam textos sobre temas como: racismo nos países citados, a presença do negro na mídia, políticas afirmativas, cotas, mercado de trabalho, etc.

Realizar com os alunos estudos de obras literárias de escritores negros, destacando a contribuição do povo negro na cultura inglesa e obras inglesas que abordem questões relacionadas a cultura africana e indígena.

Na pintura: leitura e interpretação de obras que retratam a figura do negro e do índio.

Trabalhar a leitura e interpretação de músicas relacionadas à questão racial.

ANEXO E – SLIDES PROFESSORA DANIELE - AULA PARANÁ 2020 (7º ANO)

O que estudamos na aula passada ?

- ✓ **Provérbios Populares;**
- ✓ **Simple Past**
- ✓ **Professions.**
- ✓ **O que estudaremos hoje ?**
- ✓ **História em quadrinhos;**
- ✓ **Negative and Interrogative form – Simple Past;**
- ✓ **Verb to be – past – review.**

Do you know what is an "HQ" ?

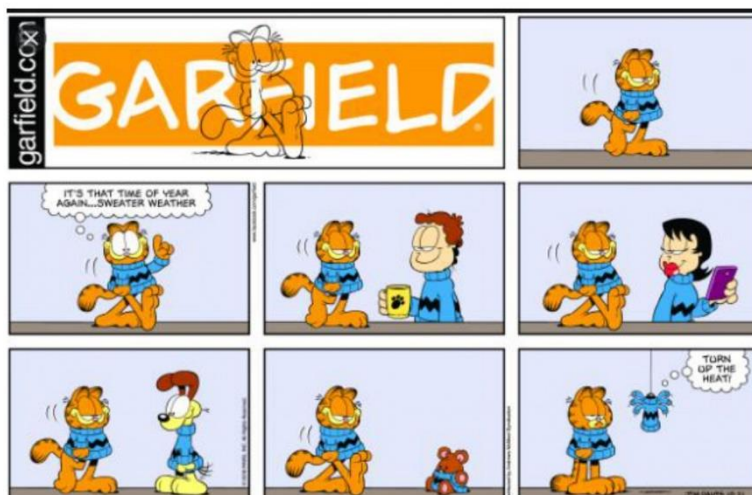
HQ ou História em quadrinhos é um gênero textual, sequencial, narrado em etapas/quadros. Em sua forma básica é uma mistura entre palavras e imagens, com elementos tipicamente da linguagem como, por exemplo, **onomatopeias** e os **balões de fala e pensamentos**. Em inglês são chamadas de **Comic Strips**.

Elas possuem características específicas. Vamos conhecê-las?

- ✓ **Onomatopeias ;**
- ✓ **Balões indicando o tipo da fala;**
- ✓ **Letras e pontuações diferentes;**
- ✓ **Linguagem verbal e não verbal.**



Let's read a comic strip?



- 1- What was Garfield wearing ?
- 2- Why was everyone using the same sweater?
- 3- Was Garfield happy ?

1- What was Garfield wearing ?

He was wearing a blue sweater.

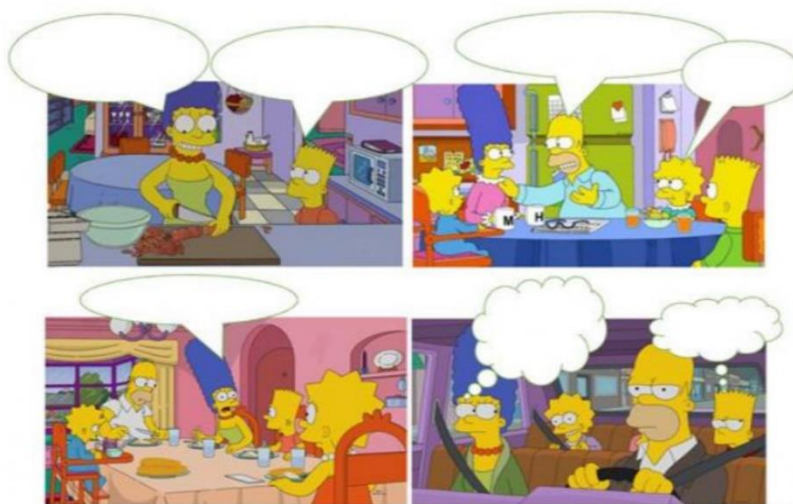
2- Why was everyone using the same sweater?

Because it was the "sweater weather" time of the year.

3- Was Garfield happy ?

No, he wasn't.

NOW, IT'S YOUR TURN:





HQ 2 – Simple past (negative and interrogative form)





TRUE OR FALSE

- A- THE BOY **STUDIED** ENGLISH YESTERDAY.
- B- HIS MOM **DIDN'T** BELIEVE HIM.
- C- HIS COMPUTER **DIDN'T** WORK YESTERDAY.
- D- HE **SPENT** HIS TIME IN THE SOCIAL MIDIA.

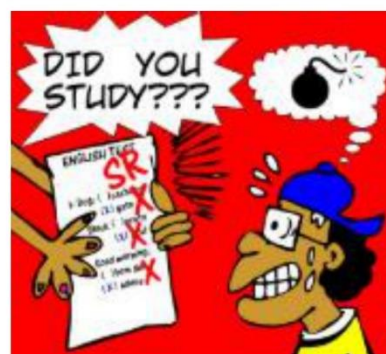
TRUE OR FALSE

- A- THE BOY **STUDIED** ENGLISH YESTERDAY. **FALSE**
- B- HIS MOM **DIDN'T** BELIEVE HIM. **TRUE**
- C- HIS COMPUTER **DIDN'T** WORK YESTERDAY. **FALSE**
- D- HE **SPENT** HIS TIME IN THE SOCIAL MIDIA. **TRUE**



Na forma **negativa** ,
utilizamos o verbo
auxiliar **did + not =**
didn't e o verbo
principal volta a forma
infinitiva.

STUDY -
STUDIED



Na **pergunta** o verbo
auxiliar **Did** inicia a frase e
o verbo volta a **forma**
infinitiva.

EXERCISES

1. Choose the best answer :

1.1 **(A) Did you ... the book?**

(B) No, I

- a) finish / not finish
- b) finishing / wasn't
- c) finish / didn't ✓

1.2 **I ... tennis yesterday because I don't know how to play tennis.**

- a) didn't played
- b) not played
- c) didn't play ✓

LET'S MAKE SENTENCES USING THE SIMPLE PAST:



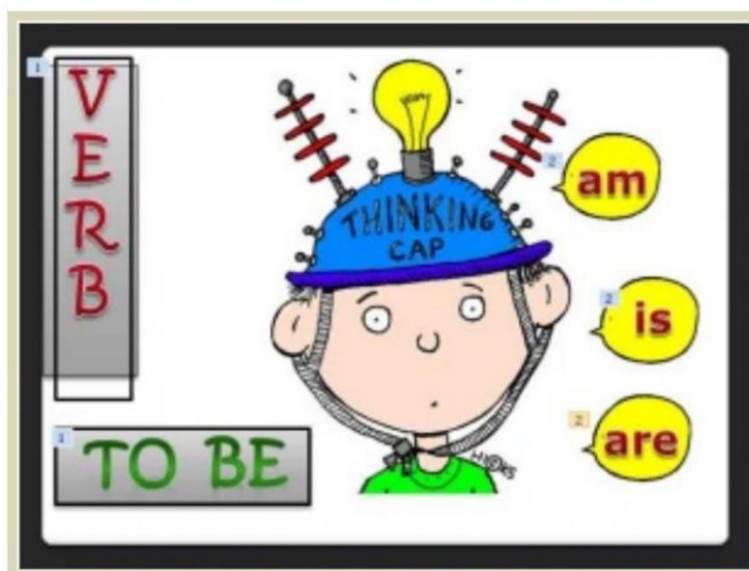
DID YOU ACT
YESTERDAY?



I DIDN'T COOK
LAST WEEK.



I PLAYED
VIDEOGAME.



REVIEW

LET'S REMEMBER VERB TO BE

VERB TO BE PRESENT

I AM
YOU ARE
HE IS
SHE IS
IT IS
WE ARE
YOU ARE
THEY ARE

VERB TO BE PAST

I WAS
YOU WERE
HE WAS
SHE WAS
IT WAS
WE WERE
YOU WERE
THEY WERE

NEGATIVE FORM

YOU WERE NOT / YOU WEREN'T

INTERROGATIVE FORM

WAS HE ?

WERE YOU ?

EXERCISES

1- Complete the comic strip using verb to be in the past :





1- Uma HQ NÃO CONTÉM :

- A- BALÕES DE FALA
- B- ONOMATOPÉIA
- C- MORAL DA HISTÓRIA

2- A forma negativa da frase “I played videogame” é :

- A- I didn't play videogame.
- B- I didn't played videogame. ;
- C- I didn't playing videogame.

3- O passado da frase “I am reading a comic strip” é :

- A- I did reading a comic strip.
- B - I was Reading a comic strip.
- C- I were reading a comic strip.

1- Uma HQ NÃO CONTÉM :

- A- BALÕES DE FALA
- B- ONOMATOPÉIA
- C- MORAL DA HISTÓRIA**

2- A forma negativa da frase “I played videogame” é :

- A- I didn't play videogame.**
- B- I didn't played videogame. ;
- C- I didn't playing videogame.

3- O passado da frase “I am reading a comic strip” é :

- A- I did reading a comic strip.
- B - I was reading a comic strip.**
- C- I were reading a comic strip.

NESTA AULA FALAMOS SOBRE :

- ✓ **História em quadrinhos;**
- ✓ **Negative and Interrogative form – Simple Past;**
- ✓ **Verb to be – past – review.**



SEE YOU NEXT CLASS !!

ANEXO F – IMAGENS DE CADERNO DE ALUNOS - AULA PARANÁ (2020)

Prefix in a song - Lady and the Tramp

Sole as old as time
True as it can be
Barely even friends
Then somebody lends

Unexpectedly
just a little change
Small to say the least
Both a little scared
Neither one prepared
Beauty and the Beast

Prefixes
Prefixes é a parte que vem antes da palavra e muda o significado da mesma. Alguns prefixos existentes na língua inglesa são:

un-: não. Ex: undone - desfazer, unexpectedly - inesperadamente.
dis-: contrário. Ex: dislike - não gostar, dislike - desobedecer.
re-: mais uma vez. Ex: reabsorb - reabsorver, redo - refazer.

• Qual a palavra com prefix encontrada no trecho da música?

dislike unexpectedly

Compreensão - Anticipation

Why can't I stay up? IT'S NOT FAIR! She would isn't I know, but why isn't it ever unfair in my favor?

1) Por que Colin está indignado?

Because the world is unfair.

X Because he wants to stay up late.

Reading Habits

1) Reading habit is important for...

X1 every human being to understand new things, please self-improvement and updating in everyday life.

2) people that didn't want improve their vocabulary and knowledge.

2) According to the graph the most of the students ^{have stated} ~~would state~~ that the reading habit is more important for...

improves confidence.

X updating the knowledge.

In which areas of our lives is reading important?

→ It helps you to discover new things by enabling you to educate yourself in any area of life you are interested in and to do your own research and thinking.

→ It helps develop the mind and imagination and the creative side of a person.

→ It helps to improve (vocabulary and spelling) communication both written and spoken.

→ It plays an important part in building a good self-image.

→ It is a function that is necessary in today's society.

Importance of reading

This poem uses "will" or "be" para fazer previsões para o futuro em inglês:

Então, coloque as sentenças no tempo futuro, conforme o exemplo:

Example: It will help (help) to improve communication.

→ It will play (play) an important part in building a good self-image.

→ You will discover (discover) new things.

→ It will be (be) a function that is necessary in today's society.

→ It will help (help) develop the mind and imagination.

Englis

Reflection time

Why learn English when it is so difficult?

Well, knowing English will make you bilingual and more employable in every country in the world.

Another reason why English is so important is that it is the language of science. You need to know English to excel in science.

Let's practice...

You realized that in both texts there is the use of verb tense 'will'. Future with will is used to make predictions, talk about decisions, etc.

1) The main subject about the first text is...

☒ English will make you bilingual and more employable in every country in the world.

☐ English isn't necessary to make you more employable in every country in the world.

2) The main subject about the second text is...

☐ To excel in science isn't necessary to know English.

☒ One reason why English is so important is that it is the language of science.

Tools to learn English

HOW
TO
LEARN
ENGLISH
?

2. Do more grammar exercise in grammar book

1. Do the home work

3. Read short stories or newspapers in English

4. Write English as much as possible

5. Learn by heart all the new words and text

6. Speak English with friends

7. Use a dictionary for reading

8. Practice listening to English tape or English programs on the radio

9. Watch English programs

10. Learn to sing English songs.

tilibra

**ANEXO G – CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PELA
PROFESSORA DANIELE (2014)**



**ANEXO H – CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PELA
PROFESSORA DANIELE (2017)**



ANEXO I – PTD PROFESSOR WAGNER 2019 (8º ANO)

Avaliação: Trimestre (X) / Bloco ()

1. **Conteúdo Estruturante:** Discurso como Prática Social; compreensão escrita (reading); produção escrita (writing); compreensão oral (listening); produção oral (speaking).
2. **Conteúdo Básico:** Identificação do tema; Intertextualidade; Intencionalidade; Léxico; Coesão e coerência; Funções das classes gramaticais no texto; Elementos Semânticos; Recursos estilísticos (figuras de linguagem); Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); Variedade linguística. Acentuação gráfica; Ortografia. Adequação do discurso do gênero; Turnos da fala; Pronúncia.
3. **Conteúdo Específico:**
Revisão: - Present Simple x Present Continuous; Past form of the verb to be; Past Simple; modal verbs – Should / have to / Must; Relative Pronouns: Which / That / Who; Prepositions of place, Subject and Object pronouns.
4. **Justificativa ou objetivos:**
 - Revisar conteúdos que são básicos para o educando obter sucesso no processo de ensino/aprendizagem da série a qual se encontra e que já foram estudados na série anterior;
 - Ler e compreender pequenos textos retirando deles informações necessárias;
 - Reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural;
 - Fazer com que os alunos tenham curiosidade em conhecer a língua inglesa;
 - Ser capaz de usar a língua em situações básicas de comunicação;
 - Levar o aluno a aquisição de estruturas básicas da língua inglesa, bem como ouvir e falar, ler e escrever mediante estruturas e vocábulos.
 - Ler e compreender pequenos textos retirando deles informações necessárias;

Oportunizar ao aluno contato com diversos gêneros discursivos e sua intencionalidade, observando compreensão e interpretação.

5. Encaminhamento Metodológico:

De acordo com as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Estrangeira há três habilidades que vem ser contempladas: leitura, escrita e oralidade. No que se refere a leitura, o professor deve propiciar práticas que contemplem textos de diferentes gêneros; considerar o conhecimento prévio do aluno; formular questionamentos que possibilitem inferência sobre o texto; encaminhar discussões sobre: tema, intenções e intertextualidade; contextualizar a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; relacionar o tema com o contexto atual; oportunizar a socialização das ideias dos alunos sobre o texto.

No que se refere a escrita, o professor deve planejar a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero e da finalidade; estimular a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; acompanhar a produção do texto; encaminhar e acompanhar a reescrita do texto: revisão dos argumentos das ideias e dos elementos que compõe o gênero; analisar a coerência e a coesão da produção textual, se há continuidade temática, se atende à finalidade e se a linguagem está adequada ao contexto; conduzir a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais estruturais e normativos.

No que se refere a oralidade, o professor deve organizar apresentações de textos produzidos pelos alunos; orientar sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; preparar apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em uso formal e informal; selecionar discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, etc.

Para tanto, serão utilizados os seguintes encaminhamentos:

- Aula expositiva;
- Explicação do conteúdo apresentado;
- Resolução de atividades com a turma;
- Resolução de atividades individualmente;
- Leitura de textos com o grupo;

Serão oportunizadas atividades, trabalhos e provas diferenciadas para os alunos com laudo, que irão variar de acordo com as dificuldades apresentadas.

6. Recursos Didáticos:

Quadro e giz, livro didático, caderno, caixa de som, TV, data show, dicionário, atividades impressas e outros materiais pertinentes ao momento das atividades.

ANEXO J - PDT PROFESSOR WAGNER 2019 (9º ANO)

Avaliação: Trimestre (X) / Bloco ()

- 1. Conteúdo Estruturante:** Discurso como Prática Social; compreensão escrita (reading); produção escrita (writing); compreensão oral (listening); produção oral (speaking).
- 2. Conteúdo Básico:** Identificação do tema; Intertextualidade; Intencionalidade; Léxico; Coesão e coerência; Funções das classes gramaticais no texto; Elementos Semânticos; Recursos estilísticos (figuras de linguagem); Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); Variedade linguística. Acentuação gráfica; Ortografia. Adequação do discurso do gênero; Turnos da fala; Pronúncia.
- 3. Conteúdo Específico:**
 - Revisão: - passado simples (verbos regulares e irregulares);
 - Perguntas pessoais com WH;
 - Leitura, compreensão e produção de texto.
- 4. Justificativa ou objetivos:**
 - Revisar conteúdos que são básicos para o educando obter sucesso no processo de ensino/aprendizagem da série a qual se encontra e que já foram estudados na série anterior;
 - Ler e compreender pequenos textos retirando deles informações necessárias;
 - Reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural;
 - Fazer com que os alunos tenham curiosidade em conhecer a língua inglesa;
 - Ser capaz de usar a língua em situações básicas de comunicação;
 - Levar o aluno a aquisição de estruturas básicas da língua inglesa, bem como ouvir e falar, ler e escrever mediante estruturas e vocábulos.
 - Ler e compreender pequenos textos retirando deles informações necessárias;

Oportunizar ao aluno contato com diversos gêneros discursivos e sua intencionalidade, observando compreensão e interpretação.

5. Encaminhamento Metodológico:

De acordo com as diretrizes curriculares para o ensino de Língua Estrangeira há três habilidades que vem ser contempladas: leitura, escrita e oralidade. No que se refere a leitura, o professor deve propiciar práticas que contemplem textos de diferentes gêneros; considerar o conhecimento prévio do aluno; formular questionamentos que possibilitem inferência sobre o texto; encaminhar discussões sobre: tema, intenções e intertextualidade; contextualizar a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; relacionar o tema com o contexto atual; oportunizar a socialização das ideias dos alunos sobre o texto.

No que se refere a escrita, o professor deve planejar a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero e da finalidade; estimular a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; acompanhar a produção do texto; encaminhar e acompanhar a reescrita do texto: revisão dos argumentos das ideias e dos elementos que compõe o gênero; analisar a coerência e a coesão da produção textual, se há continuidade temática, se atende à finalidade e se a linguagem está adequada ao contexto; conduzir a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais estruturais e normativos.

No que se refere a oralidade, o professor deve organizar apresentações de textos produzidos pelos alunos; orientar sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; preparar apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em uso formal e informal; selecionar discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, etc.

Para tanto, serão utilizados os seguintes encaminhamentos:

- Aula expositiva;
- Explicação do conteúdo apresentado;
- Resolução de atividades com a turma;
- Resolução de atividades individualmente;
- Leitura de textos com o grupo;

Serão oportunizadas atividades, trabalhos e provas diferenciadas para os alunos com laudo, que irão variar de acordo com as dificuldades apresentadas.

6. Recursos Didáticos:

Quadro e giz, livro didático, caderno, caixa de som, TV, data show, dicionário, atividades impressas e outros materiais pertinentes ao momento das atividades.

ANEXO K – AVALIAÇÕES DO 3º TRIMESTRE PROFESSOR WAGNER 2019 (8º ANO)

1) Complete the spaces with the correct relative pronoun: (0,5)

Paris prosecutor François Molins said Monday that the truck driver _____ killed 84 people here last week had expressed support for the Islamic State and searched online for information about the Orlando attack on a gay nightclub.

- a) who b) which c) whose d) whom e) when

2) More than three decades after Star Wars' creator abandoned his plans to explore the more far-out reaches of the galaxy, the Force is once again with the spin-off movie. This December, we'll get to see Rogue One: A Star Wars Story, _____ tells the tale of the Rebel grunts _____ stole the plans to the first Death Star. (2x0,25=0,5)

- a) whom – which b) that – who c) who – which d) who – who e) which – who

3) Mark the option that **complete** correctly the sentences below: (3x0,17=0,5)

The car, _____ was a taxi, exploded.

Mrs Jack, _____ I like very much, is my teacher.

My brother, _____ phone you just heard, is a doctor.

- a) which, whom, whose.
b) which, who, who.
c) that, who, who.
d) which, that, which.
e) that, who, which.

* Usa-se "**who**" para se referir a pessoas, "**which**" para coisas e animais e "**that**" para todos os casos anteriores. Confira exemplos:

A) She's the woman **who** helped you. (Ela é a mulher que te ajudou.)

B) This is the car **which** I sold. (Este é o carro que eu vendi.)

C) She's the woman **that** helped you. (Ela é a mulher que te ajudou.)

D) This is the car **that** I sold. (Este é o carro que eu vendi.)

4) Com base nas explicações acima preencha os espaços em branco com o pronome relativo mais adequado. (7x0,072=0,5)

- a) I'm the teacher.....wrote about the problems.....students often complain about.
- b) Where is the book.....I bought yesterday?
- c) The players.....scored most points are the best ones.
- d) Can I see the place.....you were talking about?
- e) I really admire doctors.....help people cope with their problems.
- f) The present.....he gave you is here.

MENINGITIS

Meningitis, an inflammation of the membranes that cover the brain, is sometimes caused by bacteria, at other times by viruses. It is contagious but only to a certain extent. Actually, it is infectious rather than contagious. In other words, it can be transmitted by intimate contact with the afflicted individual. When two people in a family contact the condition at the same time, the infection has probably originated from the same source.



Contrary to common belief, meningitis is curable in the majority of cases; however, though most patients make a complete recovery, a small number may suffer permanent after effects such as impairment of sight or hearing, or a weakness of one the limbs.

5) Choose the correct alternative: (0,5)

A) De acordo com o texto, a meningite:

- a) é causada apenas por bactérias.
- b) é causada apenas por vírus.
- c) não é extremamente perigosa.
- d) é incurável.

6) Find the relative pronouns and cognate words from the text, write the sentence: (10x0,05=0,5)

1) Read the text below - Leia o texto abaixo e **sublinhe** os verbos no **Past Simple**:
(20x0,05=1,0)

Last year

I visited my mother and studied French. I didn't have many problems and I made a lot of friends. I went to the USA and learned English a lot too. I saw different places and had time to take pictures. I didn't drink beer, I drank only soda. I ate barbecue and slept late on weekends. I started a business and worked a lot. My **business** helped me learn and understand things. I didn't want to live in the USA because I love Brazil. My **life** changed and I had many things to do every day. I also finished what I started in 2003: an English course. I didn't lose anything, I only won. **This** was the best year of my life. **Everything** went fine.

- By Paolo Johnson.

2) Preencha os espaços em branco com o verbo no Past Simple: (4x0,1=0,4)

- a) She _____ (**break**) her leg. (*Ela quebrou sua perna*).
- b) He _____ (**study**) a lot yesterday. (*Ele estudou bastante ontem*).
- c) The dog _____ (**bark**) a lot last night. (*O cão latiu bastante na noite passada*).
- d) They _____ (**Wake up**) late this morning. (*Eles acordaram atrasados esta manhã*).

3) Usar a **forma negativa** com o Simple Past: (4x0,1=0,4)

- a) They _____ (**wash**) the car this weekend. (*Eles não lavaram o carro esse fim de semana*).
- b) We _____ (**send**) e-mails to our parents. (*Nós não mandamos e-mails para os nossos pais*).
- c) I _____ (**see**) Jack at the party yesterday. (*Eu não vi o Jack na festa ontem*).
- d) She _____ (**cut**) her nails. (*Ela não cortou suas unhas*).

4) usar a **forma interrogativa** com o Simple Past: (4x0,1=0,4)

A) _____ Mary and Carol _____ (**go**) to the mall last week? (*A Mary e a Carol foram ao shopping semana passada?*). B) _____ Phillip _____ (**buy**) his mother a gift? (*O Philip comprou um presente para a sua mãe?*). C) _____ Amanda _____ (**sing**) at the festival? (*A Amanda cantou no festival?*). D) _____ John _____ (**give**) you all this money? (*O John lhe deu todo este dinheiro?*).

5) Put the verb into the correct first conditional form: (4x0,1=0,4)

a) If I _____ (go) out tonight, I _____ (go) to the Marissa's house.
 b) If they _____ (say) that again, I _____ (be) angry.
 c) If we _____ (not / see) our friends tomorrow, we _____ (see) them next week.
 d) If she _____ (come) today, he _____ (be) very surprised.

6) Put the verb into the correct tense: (5x0,1=0,4)

a) If I _____ (be) you, I _____ (get) a new classmate for the work.
 b) If she _____ (be) single, she _____ (travel) more.
 c) If they _____ (not / be) friends, they _____ (be) sad about it.
 d) If I _____ (have) enough money, I _____ (buy) my own company.

7) ache e circule sem repetir as palavras cognatas: (10x0,05=0,5)

London lies on the river Thames and is the capital of the United Kingdom. With about 7 million inhabitants, it is one of the largest cities in the world.

Lots of tourists visit London every year. There are plenty of museums, theatres and interesting sights, for example the Tower of London, Tower Bridge, Buckingham Palace and the Houses of Parliament with their clock tower, Big Ben.

ANEXO L – PDT PROFESSORA MARIA 9º ANO (2015)

Disciplina: Língua Inglesa 9º. Ano A, B, C, D, E

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDO ESPECÍFICO	OBJETIVO/JUSTIFICATIVA
Discurso como prática social.	-Read	-Reflexive pronouns;	-Propiciar ao discente a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, através das relações com o conhecimento;
	-Write	- Camping tips;	
	-Speak	- Camping chores;	
Tipologias textuais: narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações.	-Listen	- Relative clauses;	-Levar o aluno a conscientizar-se dos conhecimentos que já possui como participante de um mundo globalizado;
		- Technologies;	
		- Modal verbs: must, have to, should;	-Reconhecer a presença do idioma inglês nas diversas regiões do mundo;
		- Studying abroad;	
		- Kinds of travel;	
		- Parts of a car	
Gêneros textuais: notícias, reportagem, artigos de opinião, debates.		- Modal verbs: can, could, may;	
		- Respect, diversity and other social concepts;	
		- Present perfect;	
		- Parts of a newspaper;	
		- Present perfect: already and yet;	
		- Disabilities;	
		- Paralympic sports;	
		- Present perfect: since and for;	
		- Feelings;	
		-Lyrics.	-Praticar funções comunicativas básicas com base em interesse de sua faixa etária.

Disciplina: Língua Inglesa 9º. Ano A, B, C, D, E

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDO ESPECÍFICO	OBJETIVO/JUSTIFICATIVA
Discurso como prática social.	-Read	-Reflexive pronouns;	-Propiciar ao discente a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, através das relações com o conhecimento;
	-Write	- Camping tips;	
	-Speak	- Camping chores;	
Tipologias textuais: narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações.	-Listen	- Relative clauses;	-Levar o aluno a conscientizar-se dos conhecimentos que já possui como participante de um mundo globalizado;
		- Technologies;	
		- Modal verbs: must, have to, should;	
		- Studying abroad;	
		- Kinds of travel;	
		- Parts of a car	
		- Modal verbs: can, could, may;	
Gêneros textuais: notícias, reportagem, artigos de opinião, debates.		- Respect, diversity and other social concepts;	-Reconhecer a presença do idioma inglês nas diversas regiões do mundo;
		- Present perfect;	
		- Parts of a newspaper;	
		- Present perfect: already and yet;	
		- Disabilities;	
		- Paralympic sports;	
		- Present perfect: since and for;	
		- Feelings;	
		-Lyrics.	-Praticar funções comunicativas básicas com base em interesse de sua faixa etária.

ANEXO M – SLIDES DE AULA 2015 (9º ANO)

Father's Day

Argentina - the third Sunday in June

Australia - the first Sunday in September

Belgium - St. Joseph's Day & the second Sunday in June

Brazil - the second Sunday in August

Bulgaria - June 20

Canada - the third Sunday in June

Chile - the third Sunday in June

Denmark - June 5



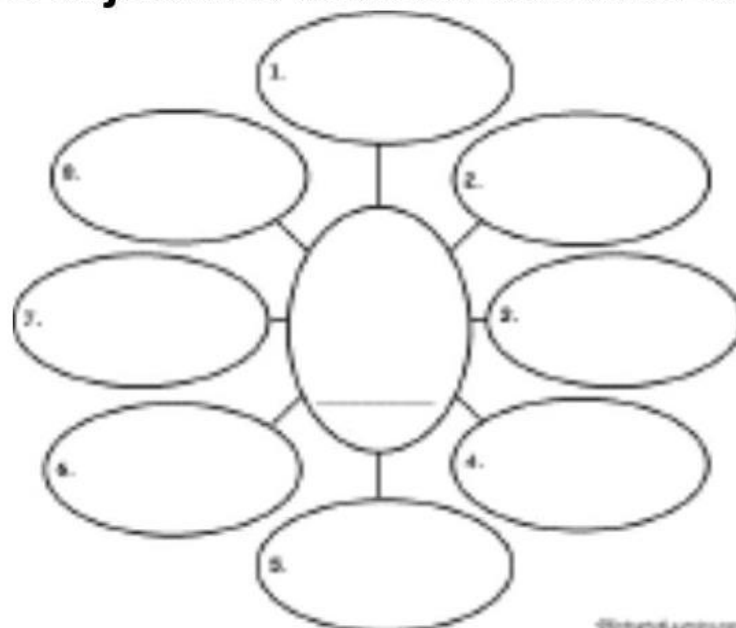
Find more in

<http://chartsbin.com/view/b9b>



A father is neither an
anchor to hold us back,
nor a sail to take us there,
but a guiding light whose
love shows us the way.

Find 8 adjectives that can describe fathers



<http://www.enchantedlearning.com/crafts/fathersday/>

Fathers, grandfathers, stepfathers, fathers-to-be and more all have a day to stand in the spotlight – Father’s Day. As “nontraditional” family structures become more common, **any nurturing man** – a “big brother,” a brother-in-law, an uncle, a neighbor or perhaps another special man who is “like a father” – **is likely to be honored on Father’s Day.**

Barack Obama: 'We Need Fathers To Step Up'



<http://parade.condenast.com/104895/presidentbarackobama/barack-obama-we-need-fathers-to-step-up/>

A letter from Barack Obama to his daughters about what he hoped for them and all the children of America.

....

But I observe this Father's Day not just as a father grateful to be present in my daughters' lives but also as a son who grew up without a father in my own life. My father left my family when I was 2 years old, and I knew him

mainly from the letters he wrote and the stories my family told. And while I was lucky to have two wonderful grandparents who poured everything they had into helping my mother raise my sister and me, I still felt the weight of his absence throughout my childhood.

As an adult, working as a community organizer and later as a legislator, I would often walk through the streets of Chicago's South Side and see boys marked by that same absence—boys without supervision or direction or anyone to help them as they struggled to grow into men. I identified with their frustration and disengagement—with their sense of having been let down.

In many ways, I came to understand the importance of fatherhood through its absence—both in my life and in the lives of others.

As fathers, we need to be involved in our children's lives not just when it's convenient or easy, and not just when they're doing well—but when it's difficult and thankless, and they're struggling. That is when they need us most.