



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

RAFAELI CONSTANTINO VALÊNCIO PERES

**PROJETO LONDRINA GLOBAL:  
CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS  
PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

RAFAELI CONSTANTINO VALÊNCIO PERES

**PROJETO LONDRINA GLOBAL:**  
**CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS**  
**PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

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

Orientadora:

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus

Londrina  
2018

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

Peres, Rafaeli Constantino Valêncio.

PROJETO LONDRINA GLOBAL : CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS / Rafaeli Constantino Valêncio Peres. - Londrina, 2018.  
139 f.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Professores de inglês - Tese. 2. Representações sociais - Tese. 3. Currículo - Tese. I. Fernandes Mateus, Elaine . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

RAFAELI CONSTANTINO VALÊNCIO PERES

**PROJETO LONDRINA GLOBAL:  
CURRÍCULO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS  
PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

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

Londrina, 28 de maio de 2018.

Dedico este trabalho aquele que é chamado: Maravilhoso Conselheiro, Deus Poderoso, Pai Eterno, Príncipe da Paz, Estrela da Manhã, Cordeiro de Deus, Pão da vida, Grande El Shaddai, Santo de Israel: **Jesus!**

Dedico a minha família que me ensina sobre o amor a cada dia, ao meu filho Pedro, “herança do Senhor” na minha vida. Ao meu esposo, “ungido de Deus”, Eduardo, ou melhor o “Dú” e para aquela que faz tudo por mim nesta vida, mulher virtuosa, meu exemplo: minha mãe, a “*professora Letícia*”. E em memória ao meu querido pai, conhecido como “*Joãozinho, o professor de Educação Física*”.

E dedico esse trabalho a todos os professores que ensinam nas escolas públicas!

## AGRADECIMENTOS

*Eu louvo e agradeço a Deus, ao Senhor Jesus que com sua destra fiel tem me abençoado desde os primeiros passos como aluna especial e nesses dois anos de estudo. Obrigada Senhor por cada oração respondida, por cada vitória, por estar junto a mim em todos os momentos desse estudo! Jesus, sem ti nada posso fazer! Aprendi que os meus joelhos podem me levar mais longe do que os meus pés!*

*Quero agradecer a minha orientadora, prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Elaine Fernandes Mateus, a minha querida “profe”, especialmente por confiar em mim, por me receber e por me tratar com tanta igualdade e respeito desde a primeira disciplina como aluna especial. Agradeço todas as orientações recebidas enquanto você abria o caminho dessa escrita, fazendo com que eu acreditasse nesse sonho!! Depois dessa experiência, nunca mais serei a mesma! Te admiro desde a graduação pela excelente professora que você é e também a mais humana que conheço! Elaine, na minha opinião, você reflete aquele versículo bíblico: “Simples como a pomba, e prudente como a serpente”. Mateus (10:16). Está escrito no livro de Mateus, para Mateus! Só tenho a agradecer pelo aprendizado, pela paciência, pelo incentivo, pelos abraços, sorrisos e por todo apoio que recebi de você!*

*Sou imensamente grata a minha família pelo apoio, pelas palavras de incentivo, pelas orações e por acreditarem em mim e confiarem que o tempo que, muitas vezes, eu estava ausente ou fui insuficiente, valeu a pena! Agradeço a Deus pela minha mãe Letícia, uma grande guerreira, que me ensinou que pela educação em meio aos cadernos e livros de seus alunos me ensinando a estudar desde cedo! Agradeço em memoriam ao meu falecido pai, também professor que sempre me incentivou a ler. Sou grata ao meu esposo Eduardo, companheiro fiel de todas as horas que muito me ajudou nessa jornada, nos momentos alegres e tristes, sempre ao meu lado em apoiando em todas as ações! Ao meu filho amado, Pedro te agradeço por orar por mim e mandar bilhetes enquanto eu estudava. Obrigada filho por colocar os meus estudos nos seus pedidos de oração na escola e na igreja! Amo vocês!!*

*Agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Londrina pelo apoio e colaboração nessa pesquisa e no percurso dos estudos. Agradeço pelo apoio, incentivo e palavras de vitória que recebi da diretora de ensino Mariângela de Souza Prata Bianchini, por acreditar e confiar em mim, além de todo o incentivo. Agradeço a secretária de educação Janet Thomas (2016) e a atual secretária de educação Maria*

*Tereza Paschoal de Moraes (2017-2018). Agradeço o companheirismo de todas as amigas da Gerência de Ensino Fundamental, para Aliny Perrota, Laura Cabral Cava, Andréa Zanon, Eliane Candotti e Maria Regina Sperandio, Jocele Déa e em especial pela minha chefia imediata: Adriana Haruyoshi Biason, pelo apoio, colaboração e confiança. Você é especial!*

*À minha amiga querida, Dr<sup>a</sup>. Jozélia Jane Corrente Tanaca, que chamo carinhosamente de “chica”, te agradeço pelo incentivo, pelo apoio, pelos ensinamentos, pelas sábias palavras, por me fazer rir, pelas orações e sobretudo por sua preciosa amizade! Quero que saiba que é maravilhoso ser sua amiga, aprendo muito com você e te admiro! Agradeço a amiga Rosana Daliner Acosta Marchese por ensinar muito sobre arte de viver e viver em abundância na alegria do Senhor! Você é um exemplo de vida e de profissional. Agradeço a amiga Aliny Perrota da Silveira pela colaboração, amizade e por tudo que fez por mim durante os estudos! Obrigada parceira por sua amizade!*

*Agradeço aos amigos que fiz durante o mestrado como a amiga Valéria Di Raimo, agradeço pela ajuda nos momentos de leitura, por compartilhar comigo as suas estratégias de estudo e os passos dessa caminhada que juntas passamos durante a escrita e agradeço pelas orações. Agradeço aos amigos do grupo de estudos coordenado pela prof<sup>a</sup>. Elaine Mateus, Débora Pereira, Douglas Bressan, Nílcéia Bueno de Oliveira e Ágatha Demarque pela amizade, pelo companheirismo e por participarem das discussões da análise dos dados dessa pesquisa. Agradeço a amiga Josiane Almeida e Michele pelos estudos que realizamos juntas durante o mestrado, pelos artigos que escrevemos, pelos trabalhos que apresentamos e por todo seu apoio e orações.*

*Agradeço a todos os professores do PPGEL, ao professor Núbio Dellane Ferraz Mafra, pelas aprendizagens e indicações de leitura na disciplina Letramento e Ensino. Pelas muitas aprendizagens e contribuições dos professores: Sheila de Oliveira Lima, Rosemeri Passos Baltazar, Loredana Limoni e Simone Reis.*

*Agradeço à professora Dr<sup>a</sup>. Juliana Reichert Assunção Tonelli por contribuir com essa pesquisa e participar dos grupos de estudos do Projeto Londrina Global colaborando com seu conhecimento e auxílio nas discussões e nos estudos com os professores. Obrigada por nos conhecer bem de perto! Agradeço pelas contribuições, sugestões e por acreditar no ensino de inglês para crianças com as suas produções teóricas que acrescentam e discutem essa temática. Agradeço*

*imensamente pelas preciosas contribuições na banca de qualificação, pela dedicação na leitura desse trabalho que muito auxiliaram na organização dessa escrita. Você faz parte da história do Projeto Londrina Global!*

*Agradeço à profª. Drª. Denise Ismênia Basso Grassano Ortenzi por me auxiliar muito no debate do Sedata com suas contribuições e indicações de leituras. Agradeço por todos os apontamentos que pontuou no texto na banca da qualificação, pela leitura e dedicação em ampliar os caminhos para essa escrita. Agradeço por suas contribuições com o Projeto Londrina Global desde o início das nossas atividades. Profª. Denise, em 1999, você era minha professora no 1º ano de Letras e conversou comigo me apoiando para que eu não desistisse do curso, meu pai tinha acabado de falecer e você me incentivou a continuar e não desistir. Eternamente agradecida!*

*Agradeço imensamente a todos os professores de inglês do Projeto Londrina Global participantes dessa pesquisa, pela contribuição, pelo apoio, pelas palavras de incentivo e por tudo que tenho aprendido com todas vocês! Agradeço sobretudo pelo ensino de inglês para crianças que cada uma de vocês ajuda a construir nas escolas atendidas e na vida de cada criança.*

*Agradeço à coordenação da EJA - Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação, a Débora Flora, a Geocélia e toda a equipe. Agradeço as amigas de trabalho na Alfabetização de adultos: Solange Peres, Renata Blum e Fernanda Guelere pelo incentivo e pelas orações.*

*Agradeço a amiga Silvia Freitas Ruiz pelo apoio e por toda sua colaboração e agradeço a eterna amiga que sempre acreditou em mim: Maria Inês Galvão de Mello!*

*Agradeço aos irmãos e pastores da Igreja Comunidade Atos pelo apoio e orações, e aos amigos da oração de sexta e pelas mulheres da SAF da Igreja Presbiteriana Central de Londrina pelas orações.*

*[...] porque sem mim nada podeis fazer.*

Bíblia Sagrada - João (15:5)

PERES, Rafaeli Constantino Valêncio. **Projeto Londrina global: currículo e representações sociais dos professores de inglês para crianças**. 2018.139 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as representações sociais que emergem do discurso de professores/as de inglês para crianças participantes do Projeto Londrina Global a respeito do currículo e as relações estabelecidas pelos professores entre material didático e currículo. Essas discussões ocorrem nos encontros de formação continuada dos professores. Nessas formações os/as professores/as analisam e produzem material didático, sendo este um processo autoral de produção de currículo que ocorre em práticas. As reflexões e as decisões tomadas pelo grupo acerca do currículo se dão em meio a contradições, questionamentos, desafios e negociações a partir dos quais pode-se melhor compreender os sentidos atribuídos as suas práticas curriculares. Os dados foram obtidos a partir das transcrições de gravações de áudio dos encontros de formação continuada ao longo de 2016, 2017 e foram analisados com base nos estudos das metáforas e da TRS –Teoria das Representações Sociais (Lakoff e Johnson (2002); Zanotto (2002); Lima, (2003); Araújo (2003); Carvalho (2004); Sardinha (2007); Resende (2009); Lima (2010); Veneza (2010); Fairclough (2001); Gil (2011); Musolff (2012); Mateus (2013); Arena e Miller (2011); Santos (2011); Cavalcante (2016). O referencial teórico que orienta este estudo encontra-se nos estudos sobre currículo e nas teorias curriculares (Lopes et al (2004); Silva (1999); Silva (2003); Macedo (2011); Arroyo (2011); Lopes; Macedo (2011), (2013); Sacristan (2013) e nas discussões sobre professores como intelectuais (Giroux (1997); Muñoz (2013); Alves (2002). Os resultados indicam que as representações sociais dos professores são um processo para atribuição de sentidos em discutir o currículo e a produção de material didático. As representações sociais dos professores sobre currículo são: currículo como bem de consumo e resultado, currículo como prática e ação e currículo como caminho, trajetória e percurso.

**Palavras-chave:** Professores de inglês para crianças. Representações sociais. Currículo.

PERES, Rafaeli Constantino Valêncio. **Londrina global project**: curriculum and social representations of english teachers' for children. 2018.139 pages. Dissertation (Master Course in Linguistic Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2018.

## **ABSTRACT**

This research aims to investigate the social representations that emerge from the discourse of English teachers for children that are participants in the Londrina Global Project regarding the curriculum and the relations by teachers between didactic material and curriculum. These discussions take place in during the continuing education of teachers meetings. In these meetings, teachers analyze and produce didactic material, which is an authoritative process of curriculum production that occurs in practices. The reflections and decisions made by the group about the curriculum take place among contradictions, questions, challenges and negotiations from which one can better understand the meanings attributed to their curricular practices. The data were obtained from the transcriptions of audio in teachers education meetings recordings throughout 2016, 2017 and were analyzed based on the studies of the metaphors and the TRS - Theory of Social Representations (Lakoff e Johnson (2002); Zanotto (2002); Lima (2003); Araújo (2003); Carvalho (2004); Sardinha (2007); Resende (2009); Lima (2010); Veneza (2010); Fairclough (2001); Gil (2011); Musolff (2012); Mateus (2013); Arena e Miller (2011); Santos (2011); Cavalcante (2016). The theoretical framework that guides this study is found in studies on curriculum and curriculum theories (Lopes et al (2004); Silva (1999); Silva, (2003); Macedo (2011); Arroyo (2011); Lopes; Macedo (2011), (2013); Maia (2013); Sacristan (2013) and in the discussions and the constitution of teachers as intellectuals (Giroux (1997); Muñoz (2013); Alves (2002). The results indicate that for the understanding of teachers' social representations is a process for assigning meanings to discussing the curriculum and that the didactic material by teachers and the results were: curriculum as a consumer goods and result, curriculum as practices and action, and curriculum as way, trajectory, and route.

**Keywords:** English teachers for children. Social representations. Curriculum

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Organização dos Grupos de estudo .....	33
<b>Figura 2 -</b>	Formação dos grupos por região geográfica .....	34
<b>Figura 3 -</b>	Encaminhamentos metodológicos da Unidade 1 .....	42
<b>Figura 4 -</b>	Esquema de concepção de currículo como processo e práxisQ.....	64
<b>Figura 5 -</b>	Esquema do currículo como processo e práxis e o PLG .....	66
<b>Figura 6 -</b>	Diferenças entre os processos do ensinar para o aprender .....	67
<b>Figura 7 -</b>	Teorias do Currículo.....	69
<b>Figura 8 -</b>	Teorias Tradicionais .....	70
<b>Figura 9 -</b>	Teorias Críticas .....	71
<b>Figura 10 -</b>	Teorias Pós - Críticas .....	72
<b>Figura 11 -</b>	Teorias de Currículo: identidade e subjetividade .....	73
<b>Figura 12 -</b>	Os termos que formam a palavra: metáfora, do grego: metapherein.....	79
<b>Figura 13 -</b>	Três Aspectos Importantes sobre as Metáforas.....	84
<b>Figura 14 -</b>	Metáforas Orientacionais .....	87
<b>Figura 15 -</b>	Passos que auxiliam na identificação de mapeamentos conceituais.....	90
<b>Figura 16 -</b>	Metáforas, sentidos e representações. ....	93
<b>Figura 17 -</b>	O campo de estudos da representação social .....	97

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Divisão do Trabalho para Elaboração de Material Didático Nos Grupos Regionais.....	35
<b>Quadro 2 -</b>	Atendimento do PLG .....	37
<b>Quadro 3 -</b>	Apresentação das Unidades didáticas - Londrina Global, os temas abordados em cada uma delas e os itens linguísticos.....	39
<b>Quadro 4 -</b>	Syllabus - At the airport.....	42
<b>Quadro 5 -</b>	Recorte de uma das partes do texto do currículo. Apresentação dos conteúdos - Londrina Global em 2008 .....	44
<b>Quadro 6 -</b>	GCLI – Quadro de Conteúdos .....	48
<b>Quadro 7 -</b>	Quadro de conteúdos Londrina Global no início de 2016.....	49
<b>Quadro 8 -</b>	Recorte de parte do Currículo do PLG utilizado desde 2011.....	104
<b>Quadro 9 -</b>	Recorte de parte do novo currículo do PLG finalizado em abril 2017, após as adaptações e inserções dos novos tópicos .....	104
<b>Quadro 10 -</b>	Metáforas Conceituais .....	108
<b>Quadro 11 -</b>	Categorias de interpretação para análise dos dados.....	109

## ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
EUA	Estados Unidos da América
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PLG	Projeto Londrina Global
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RS	Representações Sociais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLP	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 1 - PROJETO LONDRINA GLOBAL</b> .....	26
1.1 ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DIFERENTES FORMATOS E OBJETIVOS .....	30
1.2 A ABRANGÊNCIA DO PROJETO LONDRINA GLOBAL.....	36
1.3 O(S) CURRÍCULO(S) DO PROJETO LONDRINA GLOBAL.....	38
<b>CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO E AS TEORIAS CURRICULARES</b> .....	54
2.1 O TEXTO DO CURRÍCULO E OS TIPOS DE CURRÍCULO.....	61
2.2 CURRÍCULO COMO PROCESSO E PRÁXIS .....	64
2.3 AS TEORIAS CURRICULARES: TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS- CRÍTICAS .....	68
2.4 METÁFORA .....	75
2.4.1 Os Estudos Sobre a Metáfora .....	77
2.4.2 As Contribuições de Lakoff e Johnson sobre a Metáfora e repercussões.....	83
2.4.3 As Metáforas Orientacionais, Metáfora e Coerência Cultural e as Metáforas Ontológicas .....	87
2.4.4 As Metáforas e Coerência Cultural	88
2.4.5 Steen e as Contribuições Sobre os Mapeamentos Conceituais .....	89
2.5 AS CONCEPÇÕES DE LAKOFF E JOHNSON E OS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO.....	91
2.6 SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES: QUAL A RELAÇÃO ENTRE METÁFORAS, SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES? .....	93
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	98
3.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	98
3.2 CONTEXTO E OS DADOS DA PESQUISA .....	99
3.3 QUESTÕES SOBRE ÉTICA NA PESQUISA .....	100
3.4 GERAÇÃO DE DADOS .....	101

3.5	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS .....	103
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>		<b>106</b>
4.1	CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO E CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	108
4.2	CURRÍCULO COMO BEM DE CONSUMO E RESULTADO .....	110
4.3	CURRÍCULO COMO PRÁTICA E AÇÃO .....	117
4.4	CURRÍCULO COMO CAMINHO, PERCURSO E TRAJETÓRIA .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>133</b>
<b>APÊNDICES .....</b>		<b>139</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>		<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

Ensinar língua estrangeira para crianças, no Brasil, tem sido foco de pesquisas e estudos que por imposições sociais e econômicas advindas de uma força de trabalho competitiva e pelo crescimento e multiplicação de academias de línguas e escolas privadas que ofertam aulas de inglês para crianças, como aponta Ferreira (2012). A oferta do ensino de língua estrangeira, especificamente a língua inglesa, para crianças, também se expande na esfera pública municipal para alunos do ensino fundamental 1. Como aponta Rocha (2007), apesar de não ser obrigatório, o ensino da língua inglesa está presente nos currículos das escolas privadas e em expansão na rede pública.

Nesse sentido, Oliveira (2016) ressalta as diferenças entre a rede particular que possui mais flexibilidade na construção do currículo e oferece o ensino da língua inglesa para crianças desde a educação infantil, enquanto nas escolas públicas a oferta não é obrigatória. Tanaca (2017) por meio de dados concedidos pelo MEC<sup>1</sup> e IBGE<sup>2</sup>- Brasil, aponta que 87 municípios<sup>3</sup> no estado do Paraná oferecem o ensino de língua inglesa nas escolas públicas nos Anos Iniciais<sup>4</sup> do ensino fundamental (TANACA, 2017). Nas palavras de Tonelli (2014), entre os aspectos normalmente apresentados para a necessidade do ensino e aprendizagem de inglês para crianças está o reconhecimento desse idioma “no mundo do trabalho na comunicação e na tecnologia” (TONELLI, 2014, p.63).

Em Londrina, o ensino de língua inglesa para crianças ocorre nas escolas municipais por meio do Projeto Londrina Global – Ensino de Inglês para crianças. O projeto foi uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Londrina e Secretaria Municipal de Educação, além de outras entidades como o envolvimento de professores da APLIEPAR (Associação de Professores de Inglês do Estado do Paraná) e UEL (Universidade Estadual de Londrina) como colaboradores para as ações iniciais. As atividades para implementação do ensino de inglês para crianças

---

<sup>1</sup> MEC – Ministério da Educação e Cultura.

<sup>2</sup> IBGE- Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

<sup>3</sup> O Estado do Paraná possui 399 municípios.

<sup>4</sup> Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1: atendem as crianças do 1º ao 5º ano, crianças de 06 até 10 anos de idade, conforme informações apresentadas pelo portal do MEC: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9\\_perfreq.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf)

nas escolas municipais de Londrina começaram no final de 2007 e o atendimento aos alunos teve início em fevereiro de 2008.

Para o início do PLG<sup>5</sup>, a Secretaria Municipal de Educação (SME) designou uma coordenação para atender as demandas estruturais e pedagógicas do projeto, formada pelas professoras Jozélia Jane Corrente Tanaca<sup>6</sup> e por mim, que nesse estudo atuo também como pesquisadora. A coordenação do PLG é responsável, dentre outros aspectos, pela formação continuada dos professores de inglês promovendo encontros de formação mensais desde o início do projeto até os dias atuais.

Para atuar no PLG como professor de inglês, a SME convocou todos aqueles que já faziam parte do quadro do município habilitados em Letras Anglo-Portuguesas ou Letras-Inglês. Depois de apresentada a proposta e feito o convite, dos 180 professores presentes, 29 aceitaram atuar no ensino de inglês para crianças. Para elas<sup>7</sup> foi oferecido apoio da equipe da coordenação e dos gestores das escolas. Atualmente, 10 anos após o início das atividades, o PLG conta com um quadro de 44 professores de inglês e, conforme a estatística informada pelas escolas, aproximadamente 12.540 alunos participaram das aulas de inglês em 2017.

Nas escolas municipais de Londrina, o ensino da língua inglesa funciona nos moldes de “projeto”, ou seja, não há obrigatoriedade na oferta das aulas para todas as escolas, pois a língua inglesa, *ainda*, não é disciplina integrante da grade curricular. As discussões sobre o currículo formal<sup>8</sup> (LOPES e MACEDO, 2011) ou currículo prescrito (SACRISTÁN, 2013) do PLG fazem parte das problemáticas trazidas por essa pesquisa para investigação, análise e discussão, principalmente por dois motivos.

O primeiro deve-se ao fato de que foram as próprias professoras quem elegeram essa como uma prioridade. Já no início da formação continuada, em fevereiro de 2016, elas apontaram para a necessidade de reformulação e reestruturação do Quadro de Conteúdos<sup>9</sup>, que integrava parte do currículo do PLG. A

---

<sup>5</sup> PGL: Projeto Londrina Global

<sup>6</sup> Com consentimento de identidade.

<sup>7</sup> Opto, neste estudo, pelo uso do feminino com caráter de generalização, uma vez que havia somente uma pessoa do sexo masculino no grupo de 44 profissionais envolvidas.

<sup>8</sup> “O currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano. Embora ligeiramente diferentes entre si, muitos nomes foram sendo propostos para o nível vivido: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial”. (LOPES e MACEDO, 2011, p.36).

<sup>9</sup> O Quadro de Conteúdos diz respeito aos conteúdos organizados, por ano de escolaridade, elaborado pela Coordenação do Projeto em 2008, com a participação de três professoras que na época

partir de suas experiências cotidianas nas aulas, as professoras diagnosticaram um excesso de conteúdos para determinados anos da escolaridade, em especial, no primeiro ano em quem as crianças estão em fase inicial de alfabetização.

A segunda razão pela qual tomo como objeto deste estudo é a discussão curricular na ampliação do atendimento de crianças advindas da Educação Infantil para as escolas de Ensino Fundamental. Isto é, em 2016 as crianças com 4 e 5 anos de idade foram inseridas no Ensino Fundamental nas escolas municipais, nos chamados Pré-4 e Pré-5, respectivamente, gerando demanda pela produção de Quadro de Conteúdos de inglês voltado para esse contexto.

É preciso deixar claro que este processo de formação continuada no qual o currículo era reformulado e recriado pelas professoras, ao mesmo tempo em que o material didático dele decorrente era utilizado nas suas práticas pedagógicas, concomitantemente, é entendido por mim neste estudo como currículo no sentido amplo, ou como definido por Sacristan quando afirma que “o currículo em termos práticos, é tudo aquilo que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado como: o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar” (SACRISTAN, 2013, p.24).

Neste processo de reformular e de recriar currículo, as professoras não somente assumem a autoria<sup>10</sup>, mas, do mesmo modo, tornam explícitas suas representações sociais<sup>11</sup> sobre ensinar-aprender língua inglesa para crianças. É sobre as representações que se debruça a presente análise.

Frente ao exposto, esta pesquisa busca investigar as representações das professoras de inglês para crianças do PLG sobre currículo, conforme texturizadas nos debates e discussões nas atividades de análise e produção do material didático. Desse modo, pretende-se responder ao seguinte questionamento:

- Que representações sociais de currículo emergem dos textos das professoras do Projeto Londrina Global?

---

ministravam a disciplina para todas as séries do Ensino Fundamental I. (ainda no ensino de 8 anos). Mais sobre o Quadro de Conteúdos será explicado no Capítulo 1: Projeto Londrina Global.

<sup>10</sup> Uso o termo autoria ou prática autoral conforme Matusov (2011) é definido como uma proposta em que os participantes de uma comunidade realizam uma contribuição única e criativa reconhecida por todos como importante, esse reconhecimento pode ser problemático, contestado e as vezes contraditório. Nesta abordagem professores e alunos devem enxergar-se como agentes, como legítimos participantes.

<sup>11</sup> Por representações sociais entendo “sistemas de interpretação regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.” (JODELET, 2001, p.22) citada por (Santos, 2001, p.226). Esse conceito será expandido no Capítulo 2.

A análise das representações sociais das professoras de inglês é um importante instrumento de compreensão de suas concepções sobre currículo, pois, sendo as representações uma construção social que decorre de vivências, diálogos, valores e ideologias, o pertencimento a um grupo se dá por intermédio da construção de suas próprias representações (MOSCOVICI, 2011).

Os encontros de formação continuada do PLG em 2016 e 2017 foram organizados em 3 formatos: **1)** Grupos de formação com todas as professoras chamado de “grupo geral” organizado pelas coordenadoras do projeto. **2)** Grupos por região, nesses encontros os professores foram organizados em 06 pequenos grupos que representam regiões da cidade onde estão localizadas as escolas em que os professores de inglês atuam. Nesses grupos por região há uma descentralização da coordenação geral, isto é, foram eleitos pelos próprios professores 6 coordenadores regionais os quais conduzem e coordenam as atividades de formação que ocorrem nas regiões. Esses grupos realizaram 4 encontros ao longo de 2016. **3)** Grupo dos coordenadores, nestes encontros os 6 coordenadores regionais se reuniram com uma das coordenadoras gerais para discussão do currículo, o grupo composto pelos coordenadores regionais realizaram 4 encontros com a duração de 4 horas.

Somando a quantidade de encontros de formação, foram realizados 12 encontros com uma carga horária total de 48 horas, no período de março de 2016 até abril de 2017. Os dados foram obtidos por meio de gravações em áudio realizadas em todos esses encontros. Para este estudo, serão analisadas as transcrições de 3 encontros realizados nos dias 31/08 relativo ao grupo geral com todos professores juntos. As datas relativas aos grupos com os 6 coordenadores foram em 22/03 e 05/04.

As metáforas são utilizadas como categoria de análise, uma vez que, como explica Cameron (2003, p. 02), as metáforas ajudam “a compreender melhor como as pessoas pensam, como fazem sentido do mundo entre elas e como se comunicam”. A autora aponta que considerar a metáfora na perspectiva do discurso é considerar o discurso como “a linguagem em uso”, ou seja, a linguagem em uso inclui a metáfora que “sempre ocorre num contexto específico, onde é produzido e faz sentido para pessoas específicas” (CAMERON, 2003, p.03).

Como referencial teórico reconheço a necessidade de articular discussões sobre o que é currículo, como ele é conceituado e compreendido historicamente e como cada teoria pode contribuir para as concepções atuais de

currículo e que na busca pela definição exata de currículo encontrar uma resposta única e suficiente não é simples.

Desde o começo do século passado, as teorias curriculares apresentam diversas definições e muitas delas passam pelo que se define como currículo no dia a dia das escolas. Para Lopes e Macedo (2011) é impossível responder o que é currículo sem estabelecer relações dos sentidos que envolvem o termo “sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p.19).

Parto do princípio de que a importância de estudar a história e as definições de currículo a partir do que cada teoria curricular propõe contribui para a análise e compreensão dos sentidos e significados do currículo hoje. As definições de currículo têm sua história e nela podemos encontrar sinais de seu uso no passado, sua origem e os significados que, até os dias atuais o termo possui (SACRISTAN, 2013). As definições, e concepções apresentadas por cada teoria curricular revelam suas crenças e saberes sobre o ensinar e o aprender, cada uma em seu tempo histórico, político, econômico e social. Como nos explica Silva (1999) “uma definição não nos revela o que é essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 1999, p.14). Desse modo, ao longo da pesquisa, estabeleço relações entre as teorias curriculares e definições de currículo, como: currículo formal, currículo vivido, currículo oculto, currículo explícito.

Discutir e investigar currículo e seus significados são de extrema importância nesse momento para a educação no Brasil, pois em abril de 2017, o MEC- Ministério da Educação e Cultura homologou a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que iniciou as atividades de envio das sugestões em setembro de 2015, numa versão de texto preliminar na modalidade de consulta popular, aberta para sugestões e em seguida ocorreu a consulta pública (FAZETTA, 2016). Nesse sentido, a partir de 2018, todos os municípios do Paraná e do Brasil realizarão estudos sobre a BNCC afim de implementar os novos direcionamentos que o documento indica para todos os anos da escolaridade que compõem a educação básica. Em Londrina há um projeto de estudo da BNCC por meio de um curso de formação continuada que será oferecido a todos os professores da rede municipal de ensino na modalidade *on line* via plataforma Moodle.

Essa formação pretende realizar um estudo geral da BNCC e também focar nas especificidades e mudanças em cada componente curricular por meio dos

assessores pedagógicos que orientam a formação continuada dos professores. A BNCC organizou o Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia, História) e Ensino Religioso. Após essa formação continuada as mudanças serão realizadas nas escolas na revisão e reformulação dos currículos, e desse modo, aos poucos, as novas orientações apresentadas pela BNCC serão inseridas nas escolas por meio das mudanças na formação continuada de professores, na escolha do próximo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e na produção de materiais didáticos frente as novas demandas trazidas pela BNCC. O campo do currículo será permeado por diversas discussões e reflexões nesse momento de estudos, não somente no nível municipal, mas nacional e nas futuras revisões e reestruturações curriculares no país.

Pesquisas no campo do ensino de língua estrangeira para crianças, buscam discutir e investigar questões como os desafios que envolvem o ensino-aprendizagem e a formação de professores (CHAGURI E TONELLI, 2013) Especificamente sobre o ensino de inglês para crianças e a formação de professores (ORNELLAS (2010); TANACA; MATEUS (2016); OLIVEIRA (2016); TUTIDA (2016) e a produção de material didático (YAMAZAKI (2013); TANACA (2017) políticas curriculares para esse contexto (MELLO (2013); YAMAZAKI (2013); SECCATO (2016). Ressalto que as pesquisas de OLIVEIRA (2016); SECCATTO (2016) e TANACA (2017) tratam, especificamente, do contexto PLG como objeto de análise em suas pesquisas.

Secatto (2016) analisou o Projeto Londrina Global e o ensino de inglês para crianças no ensino fundamental – 1 e o Guia Curricular de Ensino de Língua Inglesa (GCLI) contribui com as práticas de professores de inglês para crianças. A pesquisadora destaca as representações dos professores quanto ao GCLI e as relações entre o local e o global, ela destaca o contexto da prática do Ciclo de Políticas para uma discussão sobre as relações entre teorias, as diretrizes e as práticas. Quanto aos resultados, conclui-se que a pesquisadora aponta que os princípios que conduzem o Guia foram executados nas práticas dos professores como dentro do foco de cada princípio. Ao que se refere aos aspectos da interculturalidade faltou uma ligação com as relações da diversidade e a formação dos indivíduos, e trouxeram reflexões sobre as relações entre o local e global, semelhante e divergente, documento e prática.

A pesquisa de Tanaca (2017) analisou o desenvolvimento da aprendizagem expansiva imersa no contexto de formação continuada dos professores do PLG, o qual além de pesquisadora ela atua também como formadora desses professores. A análise é voltada para a articulação de vozes, maneiras de resolver problemas, na negociação de significados de atividades de ensino de inglês para crianças e pela hibridização dos saberes entre professores e formadoras. Os resultados mostram que o desenvolvimento da aprendizagem expansiva acontece numa zona desconfortável de ação que as vezes potencializa e dificulta os processos de novos modos de saber e agir entre os participantes do PLG.

A pesquisa de Oliveira (2016) discutiu o desenvolvimento da formação de professores de inglês para crianças também no contexto do PLG, a partir de iniciativas de reorganização de seus elementos. Além de atuar como pesquisadora - formadora participa também como professora de inglês. Os resultados indicam percepções positivas e contribuições como ampliação do conhecimento, aplicabilidade ao contexto, qualidade das unidades e efeito de motivação na professora, ampliação da prática, transferência de princípios para a prática, troca de experiências e sua valorização e ampliação de repertório de ensino.

As três pesquisas mencionadas consideram a formação de professores de inglês para crianças no contexto do Projeto Londrina Global, cada estudo pontua de acordo com seu foco para o mesmo contexto, mas, com olhares diferentes como: a iniciativa de reorganização da formação de professores, o desenvolvimento da aprendizagem expansiva e de que modo os princípios do GCLI foram aplicados na prática dos professores.

Por essas razões buscando ocupar uma lacuna que ainda não foi preenchida por pesquisas anteriores ressalto a importância dessa pesquisa com o intuito de contribuir para futuros estudos e nas reflexões sobre o ensino de inglês para crianças, sobre os aspectos que envolvem a formação de professores, e a participação de professores de inglês para crianças envolvidos diretamente na produção de currículo pela reformulação do quadro de conteúdos, por meio da produção de materiais didáticos e no processo de tomada de decisões do que ensinar e para quem ensinar.

Pesquisas no campo da formação de professores de inglês reforçam a importância da formação continuada de que não dever ser considerada apenas como uma complementação da formação inicial, pelas transformações que acontecem

ou uma preparação para os projetos futuros das instituições. Encontros de formação e reuniões que ocorrem sem regularidade, cursos seminários que tentam implantar novas propostas ou métodos, não tem auxiliado na qualidade e na resolução dos problemas que afetam o cotidiano da ação docente e dos resultados (SANTOS, 2011).

A formação continuada poderá ocorrer por meio de eventos que possibilitem a observação, as trocas de experiências como um espaço que possibilitem práticas reflexivas, diálogos, em que os formadores são parceiros e mediadores. Rodrigues (2003) citada por Santos (2011) aponta que a FC de professores de língua inglesa deve oferecer momentos de discussões sobre as preocupações e questionamentos teóricos “acerca da natureza da linguagem, aprendizagem e organização do ensino e que viabilize reflexões sobre a prática docente” (SANTOS, 2011, p.229).

A autora ressalta que a atuação do formador deve oferecer situações em que o docente possa estabelecer relações entre o “conhecimento adquirido e o experimental, que podem desencadear modelos que aproximem teoria e prática” (SANTOS, 2011, p. 229).

Santos (2011) afirma que, apesar do grande número de pesquisas disponíveis na área da Educação, Letras e Linguística, é possível afirmar que os estudos que focam o ensino a aprendizagem e a formação de professores de inglês para crianças ainda são poucas. Como aponta Johnson (2009) nas iniciativas macro e micro ambas consideram as estruturas sociais e ideológicas que moldam e são moldadas pelos contextos em que os professores de segunda língua vivem e trabalham e também é preciso reconhecer as complexidades da vida em sala de aula da relativa autonomia que existe por lá.

## ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1 apresento o Projeto Londrina Global e descrevo a trajetória do projeto que completou 10 anos de atuação em fevereiro de 2018, como foi inicialmente organizado, as mudanças que ocorreram ao longo desse tempo em termos de objetivos, número de professores, escolas e alunos. Apresento os currículos do Projeto Londrina Global,

as primeiras orientações curriculares para os professores de inglês e discussões sobre os professores como intelectuais transformadores.

No capítulo 2 exponho os estudos sobre currículo e busco discutir as diversas definições do termo e sobre as teorias curriculares, como cada teoria define ou discute currículos em diferentes perspectivas. Neste capítulo também abordo estudos sobre a metáfora com destaque para as contribuições dos autores Lakoff e Johnson (2002).

No capítulo 3 - Metodologia - apresento a natureza da pesquisa, o contexto e os dados, as questões sobre ética na pesquisa, a geração dos dados e a constituição do corpus.

No capítulo 4 - Análise dos dados - apresento os resultados da análise dos dados com as contribuições dos estudos sobre as metáforas e dos estudos sobre currículo relacionados aos textos das professoras que emergiram dos encontros de formação continuada durante as discussões sobre a reformulação do currículo e análise do material didático. Para finalizar realizo as considerações finais em que retomando os principais aspectos de todos os capítulos para a apresentação e discussão dos resultados encontrados, as representações dos professores sobre currículo.

## CAPÍTULO 1 - PROJETO LONDRINA GLOBAL

O ensino de inglês para crianças, em Londrina, foi uma iniciativa da Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação em parceria com a APLIEPAR (Associação de Professores de Inglês do Estado do Paraná), UEL (Universidade Estadual de Londrina) e órgãos públicos locais de fomento ao desenvolvimento do município. A crença de que aprender este idioma desde a infância facilita a participação das pessoas no mercado de trabalho motivou a inserção da língua inglesa nos anos iniciais em 2008, tendo em vista a instalação de empresas multinacionais na cidade, conforme descreve Tanaca (2017)<sup>12</sup>.

A inclusão da língua inglesa nos anos iniciais foi por meio do projeto Londrina Global (PLG), portanto, sem a obrigatoriedade da oferta de ensino para todas as escolas, diferentemente do status das disciplinas integrantes da grade curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I<sup>13</sup> (Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte), ofertada para todas as crianças.

O início das atividades com o PLG ocorreu com a designação de uma coordenação pedagógica<sup>14</sup> por parte da Secretaria Municipal de Educação para a estruturação do ensino em escolas que contavam com professores graduados em Letras. Após estudos, planejamentos logísticos e pedagógicos, o ensino foi implementado em algumas turmas de quartas séries (equivalentes ao 5º ano, no Ensino Fundamental de Nove Anos). Naquela época, dezembro de 2007, eu atuava como professora de 2º ano do ciclo de alfabetização na escola municipal Anita Garibaldi onde tive a aprovação da direção da escola e Secretaria de Educação para ensinar inglês para minha turma.

No final de 2007, fui convidada pela gerente<sup>15</sup> do Apoio Pedagógico da SME<sup>16</sup> para participar de uma entrevista com a Secretária de Educação e gestores da Diretoria Pedagógica da Secretaria com a finalidade de compor a coordenação do PLG. Por uma entrevista que considerou meu tempo de experiência como professora

---

<sup>12</sup> A história de implementação e desenvolvimento do PGL é descrita em Tanaca (2017). Oliveira (2016) e Secatto (2016) também apresentam explanações da implementação e do desenvolvimento do PGL em Londrina.

<sup>13</sup> Anos Iniciais do ensino Fundamental abrangem alunos do (1º ao 5º ano de 06 a 10 anos de idade).

<sup>14</sup> Profª. Dra. Jozélia Jane Corrente Tanaca.

<sup>15</sup> Gerente do Apoio Pedagógico que atuava na SME em 2007.

<sup>16</sup> SME – Secretaria Municipal de Educação

de inglês para crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental na rede particular de Londrina, passei a atuar na coordenação do PLG, junto com a professora Jozélia J.C. Tanaca.

A composição do grupo de profissionais que trabalhariam com o inglês para crianças ocorreu por um convite da Secretaria de Educação para todos os professores, habilitados em Letras-Inglês, que já faziam parte do quadro de servidores do município. Depois de apresentada a proposta de ensino de inglês para crianças pelo PLG para aproximadamente 250 professores, 29 deles começaram a atuar no ensino daquela língua para os alunos das 4ª séries de 58 escolas<sup>17</sup>, atendendo aproximadamente 5.500 alunos.<sup>18</sup> O atendimento dessa quantia de alunos com poucos professores foi possível pois “pacotes de aulas” foram organizados pela coordenação. Ou seja, o horário e plano de atendimento das escolas foi elaborado para atender os alunos com uma aula de cinquenta minutos por turma uma vez por semana, os horários dos professores foram ajustados de acordo com a proximidade física das escolas para facilitar o deslocamento. Cada professor atendia de três a seis escolas para completar a carga horária de 20 horas/semanais.

As aulas de inglês eram ministradas apenas para os alunos das 4ª séries<sup>19</sup>, considerando a fase de transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II ser à época, neste ano da escolaridade. Os alunos eram atendidos de segunda a quinta-feira, pois as sextas-feiras eram destinadas ao planejamento das aulas e a produção de recursos pedagógicos como: jogos, *flash cards*, cartazes, atividades e momentos de formação continuada.

Os professores trabalhavam com realidades diferentes nas seis regiões de Londrina (norte, sul, leste, oeste, centro, zona rural). Além do processo de adaptação às regras, horários e realidades específicas de cada escola, ainda era preciso a adaptação desses professores ao ensino de Inglês para crianças. Apesar dos desafios como deslocamento de uma escola para a outra e da necessidade de mudanças na rotina profissional, o primeiro ano do PLG terminou sem desistências e com retorno pedagógico positivo de gestores escolares e da comunidade. Essa avaliação aconteceu pela manifestação da comunidade escolar em reuniões de pais mediante a entrega das atividades realizadas bimestralmente pelos alunos que

---

<sup>17</sup> Escolas da zona urbana e escolas da zona rural

<sup>18</sup> Dados da estatística do Projeto Londrina Global – PML/SME (2008).

<sup>19</sup> 4ª séries: referente ao Ensino Fundamental de 08 anos, atualmente no ensino de 9 anos a 4ª série passa a ser o 5º ano desde 2009.

participavam das aulas de inglês, além das participações dos alunos nos eventos escolares em apresentações e culminâncias<sup>20</sup> das escolas em que as atividades realizadas nas aulas de inglês eram compartilhadas com a comunidade escolar.

A coordenação pedagógica assim como os gestores das escolas<sup>21</sup> sempre tiveram o papel de orientar e subsidiar o trabalho das professoras<sup>22</sup> no PGL. A coordenação é responsável pela formação continuada (metodologia de ensino, rotina das aulas, orientações e construção coletiva de recursos didáticos) em encontros mensais do início do projeto até os dias atuais, além de organizar a estrutura logística de funcionamento, acompanhar o trabalho nas escolas (apresentação da folha ponto, planos de aula, livros de chamada e etc.).

O início das atividades de ensino no PLG foi marcado pela aquisição de quatro unidades temáticas de ensino denominadas “Londrina Global” (TONELLI e RAMOS, 2008), cujo tema é a cidade de Londrina. Ou seja, as atividades de aprendizagem para as quartas séries (5º ano) foram planejadas, principalmente, a partir de conteúdos e imagens contemplando o patrimônio histórico e cultural de Londrina.

Entre outros aspectos, ter material didático próprio, auxiliou na elaboração de um quadro de conteúdos para orientar os professores no início do projeto. Esse quadro de conteúdos foi elaborado pela coordenação em 2008 contemplando os conteúdos apresentados pelo material didático. Em 2010 algumas mudanças aconteceram na organização do PLG, como aponta Tanaca (2017), o PLG ampliou o atendimento para além das 4ª séries. Desse modo alguns professores começaram a completar a carga horária em menos escolas ou até em uma única escola, dependendo da quantidade de turmas. “Houve neste período a implementação das primeiras turmas do Ensino Fundamental de nove anos e, concomitantemente, do projeto de Educação Integral, em algumas escolas municipais” (TANACA, 2017, p. 133).

---

<sup>20</sup> As aulas de inglês fazem parte do cotidiano escolar, portanto nas diversas atividades escolares como: mostra de trabalhos, homenagens e apresentações, os trabalhos desenvolvidos nas aulas eram expostos. Pequenas apresentações musicais e teatrais organizadas pelos professores também ocorriam.

<sup>21</sup> Os gestores das escolas (diretores e coordenadores pedagógicos) sempre foram responsáveis por fornecer condições estruturais para que o ensino e aprendizagem por meio do PLG acontecesse, desde a adequações de horários até providenciar exemplares do material didático para cada aluno e recursos necessários para as aulas como: rádios, televisores, o uso de aparelhos de projeção e etc.

<sup>22</sup> Opto, neste estudo, pelo uso do feminino com caráter de generalização, uma vez que havia somente uma pessoa do sexo masculino no grupo de 44 profissionais envolvidas.

Não houve a aquisição de novas unidades didáticas com a ampliação do ensino além das quartas séries. As professoras e a coordenação pedagógica sempre pesquisaram e construíram colaborativamente os recursos e atividades de ensino, mesmo antes da expansão para outras séries. Conforme explicita Tanaca (2017), o grupo de professoras do PGL exerce papel de agente e desenvolve aprendizagem expansiva<sup>23</sup> no processo de constituição da identidade de professores de Inglês para crianças bem como da construção de currículo de ensino.

Em 2013, com a transição de governos e gestores na Secretaria da Educação, com o objetivo de ampliar o atendimento das aulas de inglês para novas escolas houve uma autorização para professores formados em Pedagogia com certificado de proficiência em língua inglesa serem inseridos no PLG. Tal iniciativa resultou, no ano seguinte na inserção de 15 novos professores de Inglês nas escolas. Em 2014 o PLG entre outros projetos escolhidos pelas escolas, passou a gerar, oficialmente, por meio de decreto<sup>24</sup>, hora atividade para professores regentes do 1º ao 5º ano. O documento “Orientações para a gestão escolar”, enviado pela Secretaria Municipal de Educação às escolas em 2013 define o teor da hora atividade para professores regentes:

“A hora atividade é uma determinada carga horária da jornada de trabalho do (a) professor (a), voltada ao planejamento pedagógico, ao estudo dos aspectos formativos e aprendizados dos (as) alunos (as), à preparação e a correção de atividades, enfim, um tempo para que o (a) professor (a) possa se dedicar a sua própria formação, em grupo ou individual, com apoio da equipe pedagógica e direção da unidade escolar. ” *“Orientações para a Gestão Escolar- Escola de Gestores”*. (2015, p. 36,37).

Os projetos de ensino passaram então a assumir o papel de geradores de hora atividade para professores do ensino regular. Nas análises de

---

<sup>23</sup> “O sentido de agência a que me refiro corresponde as questões empreendidas independentemente das condições sociais em que mudanças e transformações (ressignificação de estruturas sociais, novas maneiras de agir e de compreender a si e ao mundo) ocorrem no âmbito do desenvolvimento do projeto LG. (TANACA, 2017, p.96).

“A teoria da aprendizagem expansiva (ENGESTROM, 1987; ENGESTROM; SANINO, 2010) tem como base os recursos analíticos da TASHC (Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural.) Na investigação de relações profissionais em situações inusitadas, conduzidas por movimentos interno e externo a um sistema de atividade, ou seja, entre diferentes sistema de aprendizagem cuja a compreensão do objeto compartilhado é parcial ou contestada. ” (TANACA, 2017, p.99).

<sup>24</sup> Lei 1117, decreto de 14/10/2013, retomado pela Lei 11488, de 23/12/2012, no Jornal Oficial 1802. (Publicado no Jornal Oficial do Município de Londrina- 2285)

Tanaca (2017)<sup>25</sup>, vincular o ensino de inglês à hora atividade de professores do 1º ao 5º ano, reforça a noção do ensino da língua inglesa como ação complementar com objetivo utilitarista de gerar hora atividade para professores do ensino fundamental 1.

## 1.1 ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: DIFERENTES FORMATOS E OBJETIVOS

A formação continuada do PLG é desenvolvida desde sua implementação pela coordenação pedagógica junto com as professoras, contando com parcerias de colaboradores externos em diversos momentos para a discussão de metodologias, pressupostos teóricos e práticos de ensino.

Contamos também com a participação de docentes dos institutos de idiomas Cultura Inglesa e Instituto Britânico de Línguas em 2008. Em 2009, a prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Ismênia B. Grassano Orteni ministrou uma oficina aos professores com o tema: “*Storytelling for Children*”. Contamos também com a participação de docentes dos institutos de idiomas Cultura Inglesa e Instituto Britânico de Línguas em 2008.

Um currículo para ensino de Inglês nos anos iniciais foi colaborativamente construído neste projeto para orientar iniciativas de ensino de Inglês para crianças. Este documento apresenta princípios para este ensino, sugestão de grade curricular, orientações teóricas e metodológicas neste campo.

Em 2013 a formação teve a participação da prof<sup>a</sup>. Denise, coordenadora do projeto de pesquisa e extensão Desenvolvimento de Atividade de Ensino de Inglês para Crianças”. O objetivo desta participação foi analisar princípios de ensino e orientações do guia curricular construído colaborativamente, entre outros estudos. Foram cinco encontros de formação coordenados pela professora Denise, com o desenvolvimento de dinâmicas, estratégias e reflexões para a contação de histórias em Inglês, além da análise de conteúdos e recursos de ensino, intercalados a encontros coordenados por mim e pela prof<sup>a</sup>. Jozélia J.C. Tanaca, com a participação da professora Márcia Elaine de Oliveira. Estas práticas foram investigadas nos estudos de Oliveira<sup>26</sup> (2016), indicando que “dentro desse contexto,

---

<sup>25</sup> Tanaca (2017), Capítulo 4 “Análise do Desenvolvimento de Aprendizagem Expansiva na Formação Continuada do Projeto Londrina Global” (página 154-204).

<sup>26</sup> Oliveira (2016) aponta que se aprofundou em conhecimentos e discussões e que contribuiu para a sua comunidade de prática ao assumir o papel de formadora em que ministrou uma formação para os

a prática compartilhada não se torna meramente uma troca de experiências, mas significava uma reorganização na divisão de trabalho na atividade de formação” (OLIVEIRA, 2016, p.38).

Os estudos de Tanaca (2017) também tratam, entre outros aspectos, da formação continuada no PLG, considerando que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional nos grupos de formação continuada ocorrem pela hibridização de saberes e fazeres de diferente natureza, no confronto de concepções e rotinas de trabalho colaborativo (MATEUS, 2011, 2013) que potencializam o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (TANACA, MATEUS, 2013, 2016), (ENGESTROM, 1987). Ou seja, nas práticas de compartilhamento de saberes e trocas de experiências entre os que buscam aprender nas e pelas diferenças, recriam-se e ressignificam-se dinâmicas de ensino, crenças de aprendizagem, maneiras de planejar e conduzir o ensino de Inglês no PLG.

De 2011 até 2012, o PLG participou do projeto “Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina”<sup>27</sup>, coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dra. Telma Gimenez, composto pela prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Ortenzi, prof<sup>a</sup>. Dra. Juliana Tonelli, prof<sup>a</sup>. Márcia Elaine, professores da SEED, eu e a prof<sup>a</sup>. Jozélia como representante dos professores do PLG e professores de Rolândia.

A formação desenvolvida em 2016 e 2017 contou com a participação da prof<sup>a</sup>. Juliana R. A. Tonelli e estudantes de Pós-Graduação participantes do projeto “*Orientações didático-pedagógicas para o ensino de inglês nas séries iniciais*”<sup>28</sup>. A prof<sup>a</sup>. Juliana participou de reuniões e grupos de estudos com as professoras de inglês em 2016 e 2017, com continuidade das discussões sobre currículo e elaboração de novos materiais didáticos em 2018. Essas parcerias ampliaram e inseriram novos mediadores na formação dos professores, como aponta Oliveira (2016)

“Essas iniciativas visam não apenas o desenvolvimento individual do professor, mas colocar novos mediadores no contexto de ensino de inglês para crianças do município. Trata-se de promover a inserção, apropriação e a criação de novas ferramentas para conduzir o trabalho pedagógico”. (OLIVEIRA, 2016, p. 09).

---

professores do PLG sobre a unidade didática “The Odd Egg” em que a interação dos professores com os princípios do ensino de inglês para crianças era apresentada pelas atividades da unidade.

<sup>27</sup> Projeto “Construindo o Currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina” (projeto cadastrado PROEX 1532).

<sup>28</sup> Projeto coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dra. Juliana Tonelli – do Departamento de Letras Estrangerias Modernas da UEL.

As parcerias com os docentes do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL auxiliam e favorecem debates e estudos no campo do ensino de Inglês para crianças. Além disso, a proximidade com a universidade contribui na divulgação e participação em eventos científicos da área, como por exemplo o EPIC (Encontro de Professores de Inglês para Crianças), com a terceira edição em 2017 com palestras e debates a nível nacional especificamente voltados para a atuação de professores de Inglês e a implementação de iniciativas deste ensino no país. Além de participar do evento, alguns professores do PLG também apresentam trabalhos sobre suas práticas, participam de comunicações individuais, mesa redonda, com a publicação de seus estudos em anais.

Em 2016 e 2017 os encontros de formação continuada do PLG foram planejados para alcançar os seguintes objetivos:

- Reformular o quadro de conteúdo do currículo prescrito pois as professoras diagnosticaram um excesso de conteúdos para determinados anos da escolaridade, e pela ampliação do atendimento de crianças advindas da Educação Infantil para as escolas de Ensino Fundamental, as crianças com 4 e 5 anos chamados Pré-4 e Pré-5;
- Analisar as unidades didáticas do material Londrina Global para avaliar a possibilidade de reformulação dessas unidades para atender às novas demandas;
- Discutir a produção de material didático nos grupos por região;<sup>29</sup>
- Produzir material didático nos grupos por região de acordo com as afinidades de cada grupo para elaboração de atividades direcionadas a cada ano da escolaridade (1º ao 5º ano) e para P-4 e P-5 (Educação Infantil).

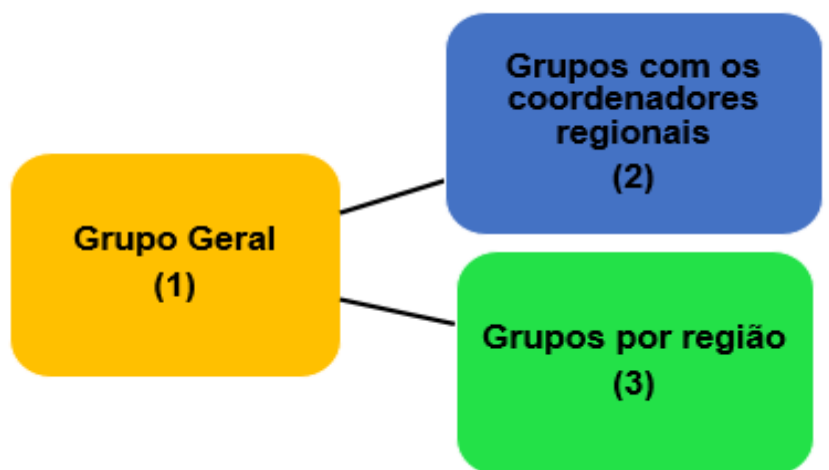
Os encontros de formação continuada em 2016 e 2017 aconteceram em 3 formatos diferentes para possibilitar que os objetivos fossem alcançados como ilustra o esquema a seguir. Esse esquema será como uma legenda para as

---

<sup>29</sup> Com a participação da Profª Juliana R. A. Tonelli e a coordenação geral do PLG.

informações sobre a organização da formação continuada conforme observado na figura 1.

**Figura 1** – Organização dos Grupos de estudo



Fonte: A autora

**1) Grupo geral** - São os grupos de formação com todas as professoras juntas. Esses grupos têm como objetivo discutir e definir assuntos que envolvem todos os professores. Discutimos nesses encontros aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem de Inglês como: o atendimento aos alunos, a elaboração de materiais didáticos, questões de metodologia de ensino e momentos para a organização do grupo para trabalhos apresentados em eventos locais<sup>30</sup>. Além disso, há momentos de leitura e estudo de textos, participação de palestrantes convidados e momentos envolvendo a tomada de decisões coletivas.

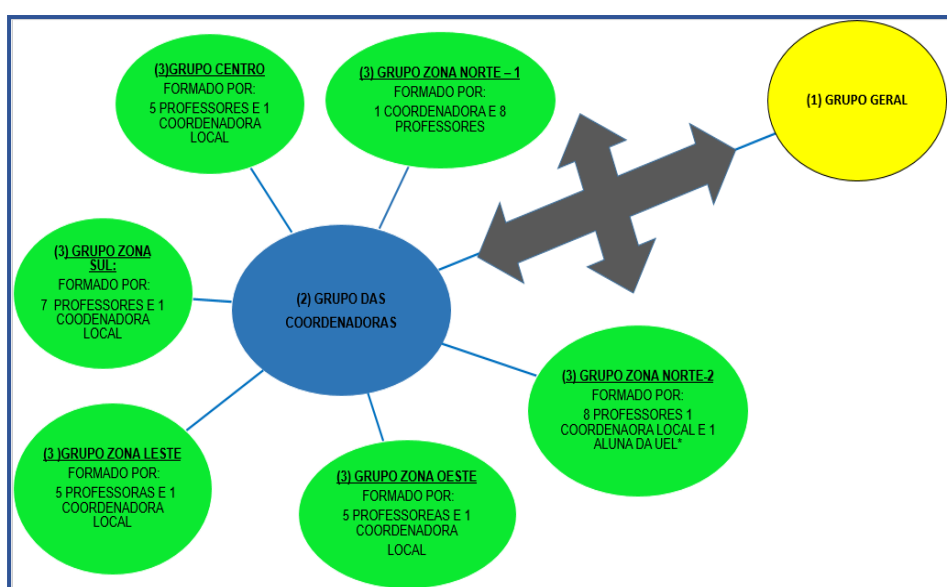
**2) Grupos com os coordenadores regionais** - Esses grupos surgiram da necessidade das coordenadoras de alinhar as discussões nos diferentes grupos por região. Cada grupo por região é responsável pela reformulação curricular

<sup>30</sup> Nas escolas municipais de Londrina aconteceram práticas pedagógicas que reuniram todas as escolas por regiões geográficas em 2016. Por exemplo, a prática pedagógica da zona leste reuniu em uma unidade escolar 17 escolas daquela região para atividades como: exposição dos trabalhos dos alunos, palestras, oficinas e apresentações. Em 2017 aconteceu o evento “Londrina Mais”, promovido pela SME com o objetivo de expor os trabalhos realizados nas escolas municipais aberto para toda a comunidade para visitação. Houve a apresenta o de trabalhos, conta o de histórias em inglês, oficina para montar brinquedos com sucata, espaços para leitura, além de palestras e *workshops* para os professores. Esse evento gera certifica o para os professores participantes.

e construção de atividades<sup>31</sup> para um ano da escolaridade. É neste espaço que as coordenadoras dos grupos por região trocam ideias dos trabalhos e do andamento dos estudos em seus grupos para a reformulação do quadro de conteúdos do currículo prescrito. A partir da reformulação desse quadro, a elaboração do material didático vem sendo realizada pelo grupo local. A proposta de reformulação do quadro de conteúdos partiu dos próprios professores para que os tópicos do quadro de conteúdos do Guia Curricular para Língua Inglesa – GCLI fossem inseridos nos estudos. Os tópicos apresentados no GCLI são: “função da linguagem (o que falar de mim e do outro), vocabulário base, estrutura relacionada, temas transversais, linguagem de sala de aula” (GCLI, 2013, p. 34).

**3) Grupos por região** - Nesses encontros os professores que participam do grande grupo são separados em 06 pequenos grupos que se reúnem em diferentes regiões da cidade, em escolas onde as professoras coordenadoras dos grupos atuam. Há uma descentralização da coordenação geral (SME) nestes grupos por região, isto é, seis coordenadores regionais foram eleitos no grupo geral para coordenar as atividades de formação nas regiões. A figura 2 ilustra a organização dos professores nos grupos regionais.

**Figura 2 - Formação dos grupos por região geográfica**



Fonte: A autora.

<sup>31</sup> A professora Juliana Tonelli e a coordenação do PLG fizeram a proposta de que cada grupo por região seria responsável por elaborar material didático para cada ano da escolaridade e o grupo aceitou a proposta.

As flechas da figura 2 indicam que os grupos por região realizam a formação continuada voltada para a troca de experiências, para a realização de atividades e discussões que posteriormente são compartilhadas com todos os professores no grupo geral.

Em 2016 os grupos por região discutiram o planejamento das atividades de maneira colaborativa e compartilhada com a coordenação geral e depois desenvolveram as seguintes tarefas: 1) análise do material didático *Londrina Global* para possibilidades de reformulação dessas unidades, 2) leitura de textos teóricos<sup>32</sup> sobre eixos curriculares para auxiliar na reformulação do quadro de conteúdos, pesquisa e produção de material didático para o ensino de Inglês em cada ano da escolaridade (P4-P5, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano). Após a realização dessas atividades, os grupos por região apresentavam no grupo geral os resultados das discussões e as propostas de reformulação das unidades didáticas realizadas nos pequenos grupos.

No final de 2016 a coordenação do PGL e a prof<sup>a</sup>. Juliana R. A. Tonelli fizeram a proposta para os grupos regionais elaborarem e produzirem um novo material didático, independentemente das unidades de ensino Londrina Global (TONELLI, RAMOS 2008). Os professores concordaram com a proposta e decidiram elaborar o material de acordo com as afinidades e experiências dos integrantes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Pré-4 e Pré-5, Educação Infantil, como mostra a organização no quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** - Divisão do Trabalho para Elaboração de Material Didático nos Grupos Regionais

<b>GRUPOS POR REGIÃO</b>	<b>ANOS DA ESCOLARIDADE ESCOLHIDOS PARA ELABORARAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO</b>
<b>GRUPO ZONA SUL</b> Coordenadora: Prof <sup>a</sup> . Maria <sup>33</sup>	<b>5º ano</b>
<b>GRUPO ZONA LESTE</b> Coordenadora: Prof <sup>a</sup> . Cristiane	<b>4º ano</b>
<b>GRUPO ZONA NORTE - 1</b> Coordenadora: Prof <sup>a</sup> . Rosa	<b>3º ano</b>

<sup>32</sup> Leitura de textos teóricos indicados pela prof<sup>a</sup> Juliana R. A. Tonelli.

<sup>33</sup> Os nomes das coordenadoras de grupo foram substituídos por nomes fictícios.

<b>GRUPO ZONA NORTE- 2</b> Coordenadora: Profª. Érica	<b>P4 e P5 (Pré - 4 e Pré -5).</b>
<b>GRUPO ZONA OESTE</b> Coordenadora: Profª. Vitória	<b>1º ano</b>
<b>GRUPO CENTRO</b> Coordenadora: Profª. Regiane	<b>2º ano</b>

Fonte: A autora.

Essa foi a organização dos trabalhos realizados em 2016 e no decorrer de 2017 nos grupos por região. A cada encontro geral os grupos regionais apresentavam a elaboração de materiais didáticos que estavam em processo de construção. A organização da formação continuada do PLG nesses 3 formatos diferentes assumiu essa característica com o objetivo de desenvolver atividades de ensino para cada ano da escolaridade, concomitantemente, pois, a cada encontro geral de formação continuada demandas e novas necessidades surgem. Sugestões, desafios, reclamações e dificuldades nas ações e práticas dos professores são colocadas em discussão junto as coordenadoras do PLG.

## 1.2 ABRANGÊNCIA DO PROJETO LONDRINA GLOBAL

Em 10 anos de atuação nas escolas municipais de Londrina o PLG atende a cada ano uma quantidade diferente de escolas e, conseqüentemente, de alunos por motivos políticos, econômicos, pela abertura de novas escolas, pela mudança de escolas no atendimento do ensino fundamental. O quadro 2 apresenta o atendimento do PLG em relação ao número de escolas e alunos atendidos.

Quadro 2 - Atendimento do PLG

<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM LONDRINA: ENSINO FUNDAMENTAL: Zona Urbana e Zona Rural</b>	<b>NÚMERO DE ESCOLAS ATENDIDAS PELO PROJETO LONDRINA GLOBAL</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS</b>	<b>SÉRIES/ ANOS</b>
<b>2008</b>	80	58	5.500 alunos	4ª série
<b>2009</b>	80	54	7.494 alunos	3ª a 4ª série
<b>2010</b>	79	35	13.000 alunos	1º, 2ª a 4ª série, 1º ao 3º ano.
<b>2011</b>	79	30	8.881 alunos	1ª a 4ª série, 1º ao 3º ano
<b>2012</b>	79	38	10.000 alunos	1º ao 4º ano, 4ª série
<b>2013</b>	83	30	10.000 alunos	1º ao 5º ano
<b>2014</b>	84	45	12.000 alunos	1º ao 5º ano
<b>2015</b>	85	45	13.000 alunos	1º ao 5º ano
<b>2016</b>	86	47	14.000 alunos	1º ao 5º ano


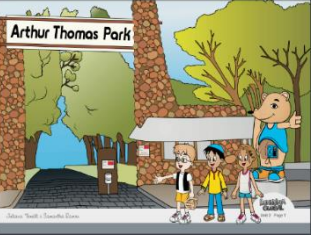
<b>2017</b>	86	45	12.600 alunos	1º ao 5º ano
	Dados informados pela Gerência de Documentação Escolar / SME.			

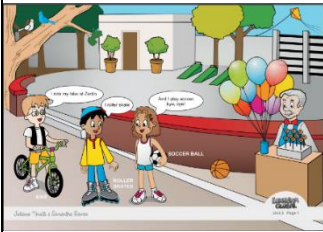

Fonte: A autora, adaptado de Tanaca (2017).

### 1.3 O (S) CURRÍCULO (S) DO PROJETO LONDRINA GLOBAL

Descrevo a história e as etapas de construção do currículo prescrito do PLG desde a aquisição do material didático elaborado por (TONELLI e RAMOS, 2008) para atender os alunos das quartas séries (5º ano), até a participação dos professores e da coordenação do projeto de maneira colaborativa na produção de outros materiais didáticos ao longo do tempo (10 anos de atuação do PLG) pela ampliação e pelas novas demandas que surgem no atendimento das escolas. As unidades iniciais do material didático Londrina Global apresentam as atividades planejadas e contextualizadas na cidade de Londrina, que contemplam o patrimônio histórico e cultural, além de pontos turísticos. O quadro 3 mostrará as páginas de apresentação e os conteúdos de cada unidade.

**Quadro 3 - Apresentação das Unidades didáticas - Londrina Global, os temas abordados em cada uma delas e os itens linguísticos**

Apresentação: página 01	Tema da Unidade	Itens Linguísticos
 <p>Felipe and Giovanna are at the airport. They wait for Rajagopalan, a boy coming from India to visit Londrina.</p> <p>FELIPE: Hello, Raja. Nice to meet you!  RAJAGOPALAN: Hi, Felipe. I am happy to see you.  FELIPE: This is my friend Giovanna.  GIOVANNA: Hello, Rajago...  RAJAGOPALAN: Please, call me Raja. R-A-J-A.</p> <p><small>© 2010 Londrina Global</small></p>	<p><b>Unidade – 1: “At the airport”</b></p> <p>Dois alunos da rede municipal de Londrina se encontram com um menino indiano no aeroporto internacional de Londrina</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimentos (Hello! Hi)</li> <li>- Letras do alfabeto</li> <li>- Nomes de continentes</li> <li>- Cores (green, white, yellow, red, brown, orange, pink, blue)</li> <li>- What´s your name?</li> <li>- What´s your last name?</li> <li>- Imperativos (Spell, Color)</li> <li>- Meios de transporte (cab, helicopter, car, ambulance, bus, bicycle, hot-air balloon, wheelchair, kayak, sailboat, motorcycle, airplane)</li> </ul>
 <p><b>Arthur Thomas Park</b></p> <p><small>© 2010 Londrina Global</small></p>	<p><b>Unidade -2</b></p> <p>“Arthur Thomas Park”</p> <p>Os personagens estão na entrada do Parque Arthur Thomas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Números de 1 a 10</li> <li>- Singular e plural de substantivos</li> <li>- Cores (black, colored)</li> <li>- Esportes (golf, basketball, tennis, soccer, volleyball, football)</li> <li>- Materiais esportivos (racket, ball, gloves, golf carts, golf bag, socks)</li> <li>- Itens de uniformes esportivos (socks, T-shirts, shorts)</li> <li>- Preposições (before, after)</li> <li>- Sinais aritméticos: mais e menos</li> <li>- Habilidade (can / can't)</li> </ul>

	<p><b>Unidade – 3</b></p> <p><i>“Sports at Zerão”</i></p> <p>Os personagens chegam ao Zerão para praticar esportes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animais silvestres (armadillo, capivara, lizard, turtle)</li> <li>- Animais da fazenda (sheep, cow, horse, turkey, pig, goat)</li> <li>- Animais africanos (giraffe, lion, elephant, rhinoceros, chimpanzee, zebra, ostrich)</li> <li>- Espécies ameaçadas de extinção (bear, butterfly, eagle, woodpecker, crane, beetle)</li> <li>- Números / How many?</li> <li>- Verbo have</li> <li>- Comidas e bebidas (sandwiches, orange juice, chocolate cake, apples, soft drinks, strawberries, grapes, bananas, pear)</li> <li>-Itens recicláveis</li> </ul>
	<p><b>Unidade – 4</b></p> <p><i>“Visiting Sercomtel”</i></p> <p>Os personagens estão em frente a companhia telefônica de Londrina, o Sercomtel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Numbers</li> <li>-What´s your telephone number?</li> <li>-Adjetives (big, small, happy, sad, old, young, hot, cold, dirty, clean, open, closed, tall, short).</li> <li>- Opposites</li> </ul>

**Fonte:** Baseado nos *Syllabus* das unidades elaborados pelas autoras: TONELLI e RAMOS (2008).

Em 2008, antes do início das aulas, a Secretaria de Educação coordenou uma formação inicial para os professores com a participação das autoras<sup>34</sup> do material *Londrina Global*, que realizaram uma formação específica para o trabalho com as unidades didáticas. Nesta formação com duração de 40<sup>35</sup> horas, os professores receberam os *Syllabus* das unidades didáticas e os encaminhamentos metodológicos construídos pelas autoras referentes as unidades. Essa formação foi essencial para os professores e para a coordenação do projeto, pois as dúvidas em

<sup>34</sup> Juliana Reichert Assunção Tonelli e Samantha Ramos.

<sup>35</sup> Os professores participaram de uma formação inicial de uma semana com 8 horas por dia.

relação ao material didático foram colocadas diretamente para as autoras que auxiliaram nas ações didáticas para o início das aulas.

Esses documentos foram essenciais para a elaboração do currículo do projeto: as 4 unidades didáticas, ou os *Syllabus*, os encaminhamentos metodológicos referentes às unidades, além de outras orientações sobre o ensino de inglês para crianças que foram agrupadas num documento chamado: “*Londrina Global – Projeto de implantação de Língua Inglesa nas séries iniciais da rede municipal*” (2008), elaborado em parceria<sup>36</sup> com outras instituições e seus professores que também participaram dessa formação inicial e apoiaram as primeiras ações da formação de professores do PLG.

O quadro 4 mostra um dos quatro *Syllabus* elaborados pelas autoras Juliana R. A. Tonelli e Samantha Ramos, e os encaminhamentos metodológicos apresentados e explorados por elas na primeira formação de professores em fevereiro de 2008. Esse *Syllabus* refere-se à unidade - 2 do material: *Sports at Zerão*.

---

<sup>36</sup> “*Londrina Global Projeto de implantação de Língua Inglesa nas séries iniciais da rede municipal (2008)*”. Esse documento apresentou: diversos artigos científicos sobre o ensino de inglês para crianças, sugestões de atividades, orientações produzidas pelas autoras do material Londrina Global com a colaboração na elaboração das seguintes instituições: APLIEPAR: Associação dos Professores do Estado do Paraná, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Cultura Inglesa, Kids Teens English School, IBL: Instituto Britânico de Línguas, Secretaria Municipal de Educação (SME).

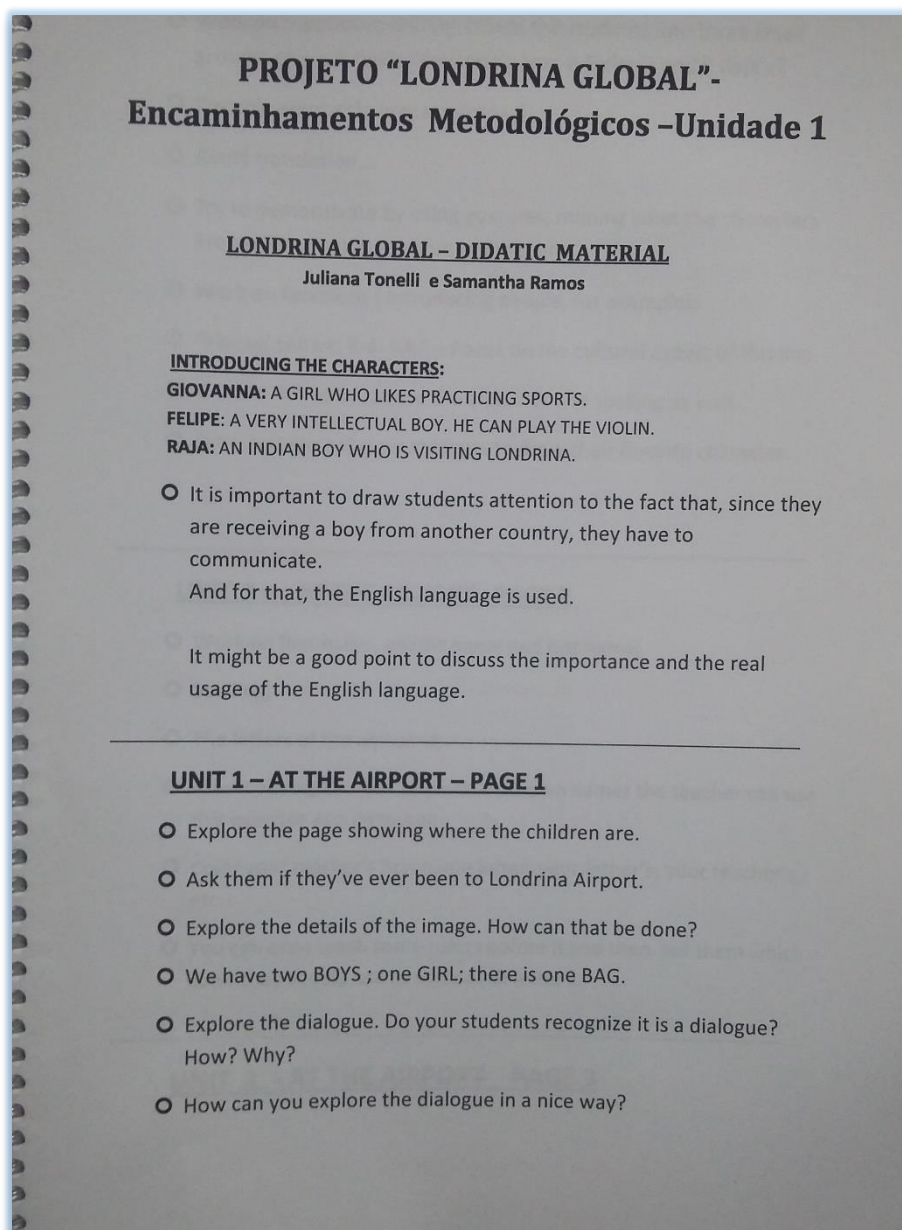
#### Quadro 4 - Syllabus - At the airport

TEMA	ITENS LINGÜÍSTICOS	RECURSOS	COGNITIVO	AFETIVO	PSICOMOTOR
AT THE AIRPORT (UNIDADE- 1)  Cena: dois alunos da rede municipal de Londrina se encontram com um menino indiano no aeroporto internacional de Londrina	Cumprimentos (Hello! Hi) Letras do alfabeto Nomes de continentes Cores (green, white, yellow, red, brown, orange, pink, blue) What is your name? What is your last name? Imperativos (Spell, Color) Meios de transporte (cab, helicopter, car, ambulance, bus, bicycle, hot-air ballon, wheelchair, kayak, sailboat, motorcycle, airplane)	<b>Material impresso:</b> Páginas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 <b>E-group:</b> Instruções página por página <i>Flashcards</i> com as letras do alfabeto relacionadas às imagens Alphabet song (lyrics and audio) Sugestões para confecção de crachás para primeira aula	Conhece o vocabulário relacionado a cores, continentes e meios de transporte Nomeia objetos e soletra nomes Infere o significado de palavras desconhecidas por meio do contexto Apresenta alguém/ cumprimenta alguém	Demonstra interesse no tópico Oferece-se como voluntário para responder perguntas Cumprimenta o professor na Língua inglesa Integra seu conhecimento de mundo ao novo conhecimento da língua.	Reconhece e pronuncia vogais e consoantes na língua estrangeira Reconhece e pronuncia palavras e sentenças na língua estrangeira Apreende sentenças que ouve e as reproduz adequadamente Executa exercícios simples de expansão/ execução substituições em exercícios orais.

Fonte: TONELLI e RAMOS (2008).

Esse quadro com os *Syllabus* apresenta o tema da unidade os itens linguísticos, os recursos e outros aspectos como cognitivo, afetivo e psicomotor. A maneira como os *Syllabus* estão organizados auxiliam os professores apresentando estratégias e recursos para o ensino como: apresentar o alfabeto com *flash cards*, *alphabet songs* e a elaboração de crachás, nomear objetos, cumprimentar os colegas, ouvir e reproduzir sentenças e etc.

**Figura 3 - Encaminhamentos metodológicos da Unidade 1**



**Fonte:** TONELLI e RAMOS (2008).

Os encaminhamentos metodológicos exploravam as características das unidades didáticas com orientações para os professores. As instruções conduzem os professores a explorar o material por meio da apresentação dos personagens, das discussões em torno do contexto da unidade 1.

As aulas de inglês nas escolas municipais de Londrina começaram somente após a participação das professoras na formação inicial. Durante as ações em sala de aula, e as atividades do cotidiano escolar e o relacionamento com as

diversas escolas e turmas, as professoras começaram a trazer para os encontros de formação as dificuldades encontradas no uso do material, de acordo com o perfil das turmas 4ª série (5º ano) e o que fizeram para superar. Ensinar os meses do ano em inglês e depois fazer o que com esse conhecimento, por exemplo: confeccionar o calendário seja utilizado nas datas do caderno e na rotina das aulas, assim como estabelecer relações dessas ações que também ocorrem no ensino da língua materna.

Em 2009, após um ano de atuação do projeto, com a colaboração e participação dos professores juntamente com as coordenadoras do PLG, o material didático formou o currículo que foi organizado pela coordenação do PLG. Apresento a seguir um recorte do quadro de conteúdos que somado a todos os itens já mencionados formaram o currículo prescrito do PLG com um texto de apresentação, conteúdos, objetivos e os procedimentos didáticos. Apresento um recorte de parte das orientações, pois o documento completo possui 80 páginas.

**Quadro 5** - Recorte de uma das partes do texto do currículo: Apresentação dos conteúdos - Londrina Global em 2008

4ª SÉRIE		
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS
Números de 1 a 50	Reconhecer e identificar os números pelo som e pronúncia em Língua Inglesa.  Utilizar o vocabulário aprendido em situações diversificadas que envolvam a contagem, o cálculo e a utilização de números em sala de aula e no cotidiano.	Cantar músicas que utilizam numerais, ex: "one little two, little three, ...little indians...", etc. Promover brincadeiras e jogos que envolvam contagem, bingos, <i>memory games</i> .  Cálculos: adição, subtração, multiplicação, divisão em inglês, utilizar os sinais +, -, =, x. Quantificar em inglês, objetos, grupos, figuras etc. Praticar em voz alta a contagem em inglês para fixação da pronúncia, leitura e nome dos números. Ditado, atividades no caderno, confecção de tabelas, gráficos, etc.

Meses do ano, dias da semana, estações do ano.	<p>Associar os meses do ano e datas em inglês à rotina da sala de aula e do dia-a-dia com a consulta de calendário.</p> <p>Estabelecer diferenças entre a língua portuguesa e Inglesa, associando os hábitos e costumes de cada cultura nas diferentes estações do ano.</p> <p>Relacionar os meses às estações do ano na cultura brasileira e de países falantes da Língua Inglesa.</p> <p>Estabelecer relações e diferenças entre as características das estações brasileiras com o restante do mundo.</p>	<p>Inserir datas em inglês na rotina de sala aula no início das atividades.</p> <p>Produzir calendário para a sala de aula, em inglês, pesquisando os meses do ano e os dias da semana. Este calendário pode fazer parte do <i>English Corner</i>, pode ser ilustrado a cada estação.</p> <p>Jogos ilustrados, bingo, dominó, ditado, atividades de completar, relacionar, músicas, vídeos, DVDs, trabalhos em grupo, individual, dupla para a prática oral, escrita e de leitura.</p>
--	---	--

**Fonte:** Currículo – Projeto Londrina Global (2008).

Esse recorte apresenta os conteúdos, objetivos e os procedimentos didáticos que foram elaborados pela coordenação do PLG. O objetivo dessa parte do currículo é auxiliar o professor apresentando os objetivos de ensino e aprendizagem com sugestões metodológicas considerando a dimensão lúdica do ensino de inglês para crianças como: cantar músicas, promover brincadeiras que envolvam o falar inglês como interação com os colegas, bingos, jogos que facilitem e auxiliem no ensino da língua inglesa, assim como as sugestões de elaborar calendários, *English corners*, para que os alunos no início das atividades do PLG desfrutem de um ambiente alfabetizador não somente na língua materna, mas em língua inglesa também com palavras e imagens estudadas nas aulas em cartazes, etiquetas, na chamada do dia, como resultado das atividades de sala.

Além das orientações do currículo, a coordenação do projeto elaborou materiais didáticos extras, para ampliar o trabalho com as unidades didáticas. Essas atividades não foram elaboradas com a participação dos professores, mas foram apresentadas e discutidas durante os encontros de formação continuada com a intenção de ampliar as atividades do material didático.

As unidades do material LG foram o material didático inicial do projeto, mas, com a ampliação do ensino de inglês para outras turmas da escola além das 4<sup>a</sup> séries o atualmente (5<sup>o</sup> anos), aquelas unidades elaboradas por Tonelli e Ramos (2008) acabaram por tornar-se insuficientes para atender todas as novas demandas dos outros anos da escolaridade com um perfil de crianças de outras faixas etárias como a educação infantil, por isto, com o tempo as professoras foram inserindo novos

materiais elaborados por eles com o direcionamento dos conteúdos apresentados no currículo prescrito assim, o material LG continua sendo um dos materiais didáticos do projeto, mas não o único devido as novas faixas etárias atendidas e aos novos interesses dos alunos que surgem nas práticas cotidianas nas aulas de inglês.

Os professores podem decidir quando modificar os conteúdos apresentados no quadro, ou permanecer mais tempo ensinando o mesmo tópico de acordo com as especificidades de cada turma. Para a coordenação do PLG, os professores possuem total autonomia para elaborar seus materiais didáticos, já que estão sempre em busca de novas atividades didáticas para seus alunos além de que as aulas de inglês estão inseridas no contexto das escolas e por isso o ensino de inglês compartilha e participa das atividades da mesma como: apresentações em eventos promovidos pela escola e para a comunidade, projetos do contexto escolar como por exemplo: alimentação saudável, mostra de trabalhos, show de talentos, e etc.

Conforme descreve Tanaca (2017), nos anos de 2012 e 2013 nos encontros de formação continuada os professores participaram da elaboração e construção de duas unidades didáticas: *Host Family* e *Agricultural Fair*, essas unidades<sup>37</sup> foram idealizadas pelos professores e coordenadoras do projeto afim de atender as necessidades dos 4º e 5º anos. É importante mencionar que a tese de doutorado de Tanaca (2017) analisa os modos de produção de conhecimento nas práticas de formação dos professores e realiza a análise das “dinâmicas de aprendizagem em espaço colaborativo de formação continuada no projeto LG”. (TANACA, 2017, p.221). Esse é um dos aspectos que Tanaca investigou em sua pesquisa, as aprendizagens dos professores do PLG com um olhar para a significação da atividade, na produção colaborativa de materiais didáticos e na análise desses materiais realizada coletivamente em colaboração. Essas unidades estão no quadro de conteúdos desde a sua elaboração e por decisão dos professores após os debates no processo de reconstrução do currículo devem permanecer. É possível afirmar que a pesquisa de Tanaca (2017) ressalta que essas ações são uma característica do trabalho colaborativo desse grupo de professores que desde sempre, diretamente ou indiretamente, discute, formula, reconstrói o currículo.

---

<sup>37</sup> O desenho, projeto gráfico, digitação e logotipo foram realizados por: Luciana Finco Mendonça.

No início das atividades em parceria com a universidade pensou-se em verificar o nosso “Quadro de Conteúdos” que em debate com os professores e com a professora Juliana Tonelli estava com um excesso de conteúdos para as aulas de inglês, além de algumas incoerências nos eixos, seguidos da falta de adaptação para uma nova faixa etária de crianças que passaram a ser atendidas em 2016 nas escolas de ensino fundamental: as crianças de 4 anos, ou seja, o pré-4, e o pré-5, chamado de P5. Todas essas demandas que partiram dos próprios professores impulsionaram o grupo para a reestruturação do currículo.

Os professores planejavam suas aulas por meio dos conteúdos do currículo do PLG, mas a partir desse momento de discussão sobre os problemas apontados o grupo decidiu reunir-se para a reformulação do currículo a partir do primeiro encontro de formação nos grupos de estudos em 2016. O encontro de formação aconteceu em março de 2016 os professores mencionaram que o quadro de conteúdos do Guia Curricular para Língua Inglesa – GCLI apresentava os conteúdos por meio de tópicos que facilitavam no planejamento das aulas.

O GCLI<sup>38</sup> é um documento elaborado em 2013, pelos participantes do projeto: “*Construindo o Currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina*” (2013) que apresenta orientações curriculares com o “objetivo de oferecer aos sistemas públicos de ensino apontamentos que colaborem com sugestões sobre conteúdos teóricos metodológicos para aqueles que desejam ensinar inglês para crianças”. (GCLI, 2013, p.06). O modo como o GCLI apresenta a sugestão dos conteúdos por tópicos como: “função de linguagem, vocabulário base, estrutura relacionada, temas transversais, linguagem de sala de aula” (GCLI, 2013, p.30,31,32).

Na opinião dos professores, o modo como os conteúdos são articulados aos tópicos facilita aspectos como a elaboração das atividades e os planos de aula, no entanto, o currículo do PLG apresenta os conteúdos divididos por ano, mas não utiliza tópicos como o Guia. Sendo assim, o grupo seguia o currículo do PLG, porém alguns professores enxergavam no GCLI maior clareza na apresentação dos conteúdos em tópicos. Desta forma, o grupo decidiu utilizar a sugestão do Guia Curricular e reformular o quadro de conteúdos do PLG com os mesmos tópicos do Guia como proposta de trabalho para 2016. No quadro 6 apresento um recorte de

---

<sup>38</sup> Conforme explica Oliveira (2016, p.09) “ O Guia Curricular foi elaborado pelos participantes do projeto Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina cadastro (PROEX1532). Fizeram parte da equipe professores de escolas municipais de Londrina e região, gestoras da secretaria municipal de educação, docentes da UEL em 2013. ”

parte do quadro de conteúdos sugerido pelo Guia Curricular para Língua Inglesa com os tópicos:

### Quadro 6 – GCLI – Quadro de Conteúdos

INFANTIL	Função de Linguagem (O que falar de mim e do outro)	Vocabulário Base	Estrutura Relacionada	Temas Transversais	Linguagem de sala de aula
STARTER	Cumprimentar Dirigir-se ao outro e responder	Hello, girls, boys, teacher. goodbye, good morning	What's your name? I'm ... I'm a (girl)	<b>Song:</b> any hello song.	Come in / Stand up / Let's go / Be quiet / Silence please / Please/ Thank you/ Come here, please/ Pay attention / Repeat
UNIT 1	Falar sobre os seus brinquedos, os da sala, dos colegas.	car, doll, ball, teddy bear, yo- yo, scooter Red, Pink, yellow, brown, green, blue Numbers: one, two, three, four, five, six	What is in the toy Box? A (red car); A pink doll Three balls!	<b>Art:</b> Use Playdough to make toys' shape.	What's in the toy Box? What color is the teddy bear?
UNIT 2	Contar sobre os animais de estimação e seus sons	Dog, cat, rabbit, hamster, bird, fish Woof woof; meow meow; thump thump thumpet thump; squeak squeak; Tweet tweet; glub glub	The dog goes woof woof a yellow cat a blue bird	Let's go to the Pet Shop? Pet day! Bring your pet to school! Let's find out what it eats, if it likes to play... <b>Story:</b> Miss cockroach (daptar)	How does the dog go? The dog goes woof woof
UNIT 3	Contar sobre seus gostos e fazer lista para um piquenique	Cake, cookie, chocolate, sandwich, apple, banana, watermelon, orange juice, yogurt, thirsty	Hum! I like (apple). Yuck! I don't like (banana). I'm (hungry)!	Let's go out for a picnic! <b>Story:</b> Very hungry caterpillar <b>Art:</b> Make a picnic basket with kids' drawings.	What would you like to take? What do you like? Let's take some (cookies)

Fonte: Guia Curricular para Língua Inglesa - (GCLI, 2013, p.34).

É importante mencionar que o Guia Curricular foi apresentado e foi discutido no 1º EPIC (Encontro de Professores de Inglês para crianças) em 2013 e uma parte dos professores do PLG participaram do evento e das discussões sobre o Guia Curricular, além de ser um documento discutido nas reuniões de formação continuada do PLG por sua relevância para o ensino de inglês para crianças. O Guia curricular é um documento referenciado pela coordenação do projeto Londrina Global aos professores para consulta, leitura e, principalmente, por abordar os princípios<sup>39</sup> no ensino de inglês para crianças.

A participação dos professores de inglês na (re) elaboração do quadro de conteúdos, também pedia uma análise dos objetivos de aprendizagem: Quais os conteúdos devem ser ensinados no decorrer do ano letivo para cada etapa da

<sup>39</sup> Os princípios do ensino de inglês para crianças apresentados no Guia Curricular para Língua Inglesa são: princípio da ludicidade, da aprendizagem significativa, do currículo em espiral, da totalidade da língua, da interculturalidade, da formação integral, da interação.

escolaridade? O que devemos ensinar? Como? Em 2016 o quadro de conteúdos do projeto Londrina Global estava com a seguinte organização, conforme quadro 7:

**Quadro 7** - Quadro de conteúdos Londrina Global no início de 2016

PROJETO LONDRINA GLOBAL – QUADRO DE CONTEÚDOS –					
EIXO	EI6-ED.INFANTIL	1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO
<b>Greetings / Introduction /Comands</b>	-Hello, Hi -Good Bye/ Bye, Bye -Good Morning / Good Afternoon / -Let's go/Excuse me	-May I come in? Sure, come in. -How are you? -I am fine, thanks.	- How are you? - I am happy, ok , so <u>so</u> , sick, <u>sad</u> , <u>nervous</u> <u>Listen write read look</u> Stand up, sit down. - Good night - Good evening	-Material Londrina Global– Introducing the characters with dialogues, <u>Unidade 1 – At The Airport</u>	-Material Londrina Global–Introducing the characters with dialogues, <u>Unidade 1 – At The Airport</u>
<b>Alphabet</b>	X	X	X	- <u>Alphabetic order</u> -Spelling.	-Work with first name, middle name, last name – <u>Unidade 1 Londrina Global</u>
<b>Toys</b>	Car, doll, ball, bike	Kite, skateboard, <u>rollerskate</u> , video game, cards, train, <u>airplane</u> .		X	x
<b>Colors</b>	Yellow, red, blue, green, pink and orange	Black, white, purple, gray ...	Navy blue, light and dark	silver, golden, bronze	Yellow, red, blue, green, pink, orange, Black, white, purple, gray , silver, golden, bronze
<b>Classroom Objects</b>	Pencil, colored pencils	Eraser, school bag <u>book notebook</u> , <u>pencil</u> , colored pencils, computer.	Ruler, book, sharpener, glue, pencil case, crayon, <u>blackboard</u> , <u>colored pencils</u>	Classroom, table, desk, scissors, desk, computer.	x
<b>Places</b>	School, house	hospital, school, house	drugstore, church, zoo, farm	x	x
<b>Professions</b>	Teacher, students	Doctor, nurse	Dentist, farmer, priest	Secretary, <u>director</u> , <u>cooker</u>	x
<b>Family</b>	Mother, father, mom, dad, baby	brother, sister, boy , girl, friends teacher, student	Son, daughter, grandfather, grandmother	uncle, aunt, grandparents, cousin	x

**Fonte:** Projeto Londrina Global: Quadro de Conteúdos

Esse quadro se caracteriza por apresentar os conteúdos que deveriam ser ensinados por ano da escolaridade e os eixos são os conteúdos considerados como os organizadores, ou seja aqueles tópicos essenciais que devem ser ensinados e aprendidos. O quadro apenas apresenta os conteúdos que deverão ser ensinados por cada ano do ensino fundamental e na educação infantil.

A proposta da formação continuada foi reformular esse quadro de conteúdos de modo que possamos usar os tópicos do Guia Curricular que facilitam a apresentação dos mesmos para o planejamento das aulas relacionando com: a função de linguagem, o vocabulário base, a estrutura relacionada, os temas transversais, e a

linguagem de sala de aula, além de suprimir o que está em excesso para alguns anos da escolaridade e analisar todos os conteúdos para produzir um novo quadro.

Frente ao exposto, o currículo do projeto Londrina Global passou por todas essas etapas apresentadas como: iniciar com um material didático, de acolher novos materiais elaborados pelo grupo de professores e pela coordenação, e seguiu para a reformulação do quadro de conteúdos. Isso significa que a ação de ensinar e aprender requer de professores e gestores o movimento de avançar, parar, reformular e discutir, pois, é nesse processo que surgem as possibilidades de repensar o currículo em uso. Para Muñoz (2013) a relação currículo e formação de professores tem como principal objetivo desenvolver a ação de ensinar e aprender, isto é, ampliar os componentes que interferem no currículo. O autor explica que “se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele, obrigatoriamente, também se relaciona com a formação de professores” (MUÑOZ, 2013, p.495).

Para o autor, não há motivos para que a formação de professores não forneça espaço para pensar no currículo, ou, na competência dos professores em modificar, ajustar, pesquisar e refletir sobre o currículo. Como aponta Muñoz “o currículo deve estar nas mãos dos professores para ser moldado. É como uma massa de barro que precisa adotar uma forma ou outra”. (MUÑOZ, 2013, p.496). Para Elliott (1990, p.212) apud Muñoz (2013, p.498) “os professores não devem se limitar a consumir o currículo mas intervir nele”. Sendo assim, ainda que os currículos cheguem prontos aos professores eles precisam ser discutidos, debatidos e modificados por aqueles que vão atuar diretamente nele e por ele. Um exemplo disso é quando os professores olham para o currículo de Projeto Londrina Global e comparam com as sugestões do Guia Curricular e argumentam da possibilidade de mudança de adaptação dos tópicos para o currículo, isto não é apenas consumir mas opinar, comparar e gerar desconfortos para a mudança.

É possível dialogar com outro teórico que defende os professores como sujeitos ativos no processo de pensar, agir e modificar as ações que compõem a sua prática. O estudioso Henry Giroux, um dos fundadores da pedagogia crítica nos Estados Unidos, defende as competências dos professores em atuar como intelectuais transformadores. Giroux (1997) destaca dois aspectos importantes que precisam ser discutidos afim de ampliar o que ele chama de “qualidade da atividade docente”. O primeiro aspecto trata das investidas que reduzem, limitam a prática

docente por impulsos ideológicos que consideram os professores como “técnicos” envolvidos em procedimentos escolares burocráticos, ou seja, práticas que reduzem a capacidade dos professores em apenas orientar planos curriculares, ao invés, de apropriar-se criticamente dos currículos para alcançar os objetivos. O segundo aspecto exposto por Giroux é a necessidade de manter a escola como centro, foco das questões de desenvolvimento de uma “democracia crítica” para priorizar os professores como intelectuais que aproximam as relações entre reflexão e prática científica em favor do ensino para futuros cidadãos críticos (GIROUX, 1997).

Para Giroux esses dois aspectos são ameaças para a atividade docente, pois enfatizam a desvalorização da capacidade dos professores como responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Para ele, é um desafio que os professores possam atuar unidos em discussões públicas como críticos em relação aos programas de formação e suas finalidades para auxiliar em suas práticas. Em sua visão, o professor é o protagonista, é o ator principal no processo de mudanças na educação, por isso, compete ao professor refletir sobre suas práticas como uma atividade intelectual que procede de um profissional que produz, interfere, discute, critica em favor do ensino.

Giroux (1997), explica que os raciocínios “tecnocráticos e instrumentais” atuam inseridos no próprio plano de ensino e auxiliam a diminuir a liberdade do professor em relação a implementação e desenvolvimento dos currículos e suas adaptações para o ensino. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado de pacotes curriculares “à prova de professor” (GIROUX, 1997, p.160).

O autor explica que os princípios inseridos nestes pacotes curriculares é de que fique destinado aos professores a simples tarefa de cumprir, realizar procedimentos de conteúdos e instruções fixas, preestabelecidas. Giroux (1997) nomeia os objetivos desses pacotes de “pedagogia dos gerenciamentos” (GIROUX, 1997, p.160) e esclarece que a ação de repartir o conhecimento em pedaços distintos padronizados para que sejam medidos e absorvidos por meio de provas já estabelecidas, isso significa acrescentar professores, alunos e recursos para gerar a quantidade máxima de alunos formados dentro de um período estabelecido. (GIROUX, 1997).

Essa afirmação de Giroux (1997, p. 160) sobre “pacotes curriculares” como pacotes que são “à prova de professor” são termos em que reconheço uma semelhança ao que vai acontecer com a implantação BNCC no Brasil. Penso que é o

momento de posicionamento dos professores como intelectuais que realmente vão atuar com esse “pacote curricular”, pois Giroux também menciona que desses currículos procedem as avaliações. Isso significa dizer que as avaliações sistêmicas em larga escala no Brasil avançam e se expandem desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio e assim segue até o aluno ingressar na universidade. Giroux explica que essas abordagens de pacotes e de gerenciamento possuem uma “suposição teórica de que o comportamento dos professores precisa ser controlado tornando-o comparável e previsível entre as diferentes escolas e populações de alunos” (GIROUX, 1997, p.160).

Os professores são como “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p.161), pois a prática docente é um trabalho individual diferente de uma ação técnica devido a posição que os professores ocupam na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. Em relação as afirmações de Giroux (1997) é possível dialogar com os autores Schon e Zeichner nas discussões em torno do professor reflexivo. As autoras Lopes e Macedo (2011) expõem que desde 1990 no Brasil esses debates podem ser relacionados com o conceito de que a formação de professores é constante, ininterrupta, por meio da reflexão por parte dos professores sobre as suas ações e práticas. Como afirmam as autoras numa perspectiva da teoria curricular, isso representa que “qualquer currículo formal é reescrito pelo professor na medida em que ele reflete sobre a sua prática docente” (LOPES; MACEDO, 2011, p.152).

O professor, então, recebe um plano curricular e simplesmente tem a tarefa de executar as orientações, isto sem considerar a essência viva da sala de aula, com um cotidiano tão imprevisível. Como explica Giroux (1997), a redução de alternativas curriculares, por meio de um currículo rígido carrega a concepção de que todos os alunos aprendem da mesma maneira, com os mesmos materiais como se os alunos não tivessem “histórias diferentes”, com diversas experiências, linguagens e culturas, as quais não são consideradas.

Entender e conceber o currículo como uma elaboração cotidiana junto àqueles que com sua prática envolvem todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores, é nesse processo de reflexão e envolvimento que a emancipação acontece (LOPES E MACEDO, 2011). Como explica Alves (2002), na escola há muitos currículos em prática ainda que existam mecanismos para igualar os currículos, as ações curriculares consistentes ocorrem

somente no “saber dos sujeitos praticantes do currículo sendo, portanto, tecido, em todos os momentos e escolas” (ALVES, 2002, p.41).

Desde a metade da década de 1990, estudiosos como Schon e Zeichner citados por Lopes (2011), defendem que a formação de professores é frequente, ininterrupta e ocorre por meio da reflexão sobre a sua própria ação. Pensando nesses aspectos pelas teorias de currículo é o mesmo que:

“Qualquer currículo formal é reescrito pelo professor, na medida em que ele reflete sobre a sua prática docente. Assim o docente se configura como formulador do currículo vivido nas escolas e a separação entre desenvolvimento e implementação curricular torna-se sem sentido”. (LOPES, 2011, p.152).

Separar desenvolvimento de implementação torna-se sem sentido, se o professor não tiver voz para modificar, opinar, dizer, responder, experimentar o que foi desenvolvido, pois, somente na prática e nas ações pedagógicas é que o currículo será (re) escrito, (re) adaptado, (re) considerado, em que é possível acrescentar ou suprimir, ou então simplesmente, reconstruir. Podemos acrescentar a essa discussão o que Johnson (2009), menciona que a essência do ensino eficaz depende das habilidades do professor em se adaptar e ajustar-se à natureza imprevisível da sala de aula. Sendo assim, se a natureza da sala de aula é viva e constantemente pode surpreender, a natureza do currículo não pode ser imutável!

Esse capítulo realizou uma retomada na história do projeto Londrina Global e apresentou alguns documentos iniciais, as primeiras orientações realizadas pelas autoras do material didático e pela coordenação, os currículos e encaminhamentos metodológicos. No próximo capítulo, apresento os estudos sobre currículo e as diversas teorias que permeiam esse campo de estudos, as teorias curriculares e as influências delas para as definições de currículo e para as discussões sobre os tipos de currículo. Em seguida, apresento os estudos sobre as metáforas, por meio das definições e discussões de alguns estudiosos e pesquisadores que a tomam como análise e que tem sido foco de muitos estudos por seu potencial argumentativo, pela atribuição de sentidos nas relações sociais e cotidianas.

## CAPÍTULO 2 – O CURRÍCULO E AS TEORIAS CURRICULARES

*Trecho do diálogo de Alice e o gato*

*“Gatinho de Cheshire” começou um pouco tímida, pois não sabia se ele gostaria do nome, mas ele abriu ainda mais o sorriso.*

*\_ “Vamos, parece ter gostado até agora”, pensou Alice, e continuou:*

*\_ “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”*

*\_ “Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.*

*\_ “O lugar não importa muito...”, disse Alice.*

*\_ “Então não importa o caminho que você vai tomar”, disse o Gato. (p. 84)*

Alice no País das Maravilhas

Lewis Carroll

Escolhi como epígrafe, para o começo desse capítulo, o diálogo entre o gato e Alice, pois essa conversa entre os personagens sobre a escolha do caminho e para saber onde chegar, são muito semelhantes a algumas definições de currículo para alguns estudiosos desse campo que definem currículo como [...] “trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 1999) como [...] “carreira, caminho, percurso” (SACRISTAN, 2013). Sendo assim, o caminho que escolhemos depende de onde queremos chegar, isso se assemelha ao “currículo” que estabelece uma certa organização do tempo e do espaço escolar, dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos.

Esse caminho a ser seguido conduz a algum lugar, onde chegar, o que alcançar, isto é, o caminho que escolhemos é muito importante para definir, ao menos, as previsões de chegada, afinal não é possível afirmar como realmente chegaremos, mas é possível prever, planejar. Como questiona (NETO, 2008, p.1) “pode-se pensar a educação escolar sem os nossos conhecidos processos curriculares de *planejamento* dos objetivos, *seleção dos conteúdos*, modos de colocar tais conteúdos em ação na escola e *avaliação*?”. Por meio das discussões sobre as teorias curriculares e as concepções de currículo é possível conhecer as implicações

que determinadas concepções e teorias de currículo apresentam sobre o processo de ensino e aprendizagem.

As diversas teorias apresentadas no presente capítulo “tomam o currículo como análise e problematização” (NETO, 2008, p.1) as diferentes definições farão uma breve trajetória sobre o campo<sup>40</sup> do currículo as teorias curriculares conhecendo as mudanças e as transformações que as concepções de currículo passaram desde as teorias tradicionais até as pós-críticas. Assim, conhecer o campo do currículo como aponta Neto “um artefato escolar que vem funcionando há quase meio milênio” (NETO, 2008, p.9) faz com que essa trajetória e as suas concepções auxiliem os professores, os gestores os alunos a comunidade escolar ao menos a dizer o que não querem mais como currículo nos tempos atuais e o que realmente almejam dele.

Os professores do projeto Londrina Global apontaram que o currículo prescrito<sup>41</sup> o qual utilizavam não estava mais atendendo as demandas, com excesso de conteúdos que poderia ser modificado, reconstruído afim de atender as necessidades de professores e alunos. Como é possível pensar no currículo prescrito tão rígido e sólido que não se ajusta aos acontecimentos, no cotidiano escolar e sua flexibilidade. (NETO, 2008). O currículo orienta, conduz, norteia, mas nunca poderá engessar as ações e práticas docentes no cotidiano vivo da sala de aula.

A obra da literatura universal *Alice no país das maravilhas*, publicada pela primeira vez em 1865, por Lewis Carroll<sup>42</sup>, completou 150 anos em 2016, com diversas homenagens e exposições, foi traduzida em muitas línguas e foi reeditada milhares de vezes, os personagens ganharam diversas modificações e versões ao longo de tempo e continua sendo considerada uma obra literária atual (OSVALD;

---

<sup>40</sup> “Campo do currículo, tomo essa expressão no sentido mais amplo possível. Com ela me refiro tanto ao conjunto das práticas pedagógicas curriculares - que vão da definição dos objetivos da escolarização até os processos de avaliação, passando pelo planejamento, pela seleção de conteúdos, pelas práticas e metodologias de ensino etc. – quanto a todo o conjunto das mais diferentes teorizações sobre o currículo.” (NETO, 2008, p.3).

<sup>41</sup> Currículo prescrito é o currículo que prevê os conteúdos que serão ensinados, como cita a LDB 9394/96. Para os autores Lopes et al (2004) “o currículo formal é o currículo explícito, hegemônico e homogêneo. Corresponde-lhe um desenvolvimento curricular de tipo prescritivo”. (LOPES ET AL, 2004, p.67).

<sup>42</sup> Lewis Carroll - publicada pela primeira vez em julho de 1865, como “Alice no País das Maravilhas”, e inscreveria o nome de Dodgson, ou melhor, de Lewis Carroll, pseudônimo com o qual ele se tornou conhecido, no panteão dos grandes da literatura universal.

MILLEN, 2016). Comparo que assim também ocorre com o currículo desde 1920 com os primeiros estudos realizados nos Estados Unidos com o nome currículo que até hoje sempre se mantém em modificações, com diversas versões, com leis e diretrizes, buscando mudanças e com várias versões de seus principais personagens (alunos) desde a época da escola comparada as fábricas, e indústrias até as concepções multiculturalistas atuais de ensino e aprendizagem.

Um estudo sobre currículo e suas definições é essencial para compreender os significados e os percursos que as pesquisas realizaram para auxiliar na compreensão de como as teorias conceituam currículo atualmente. O que importa é proporcionar momentos de reflexão e discussão nas instancias macro e micro, nas escolas, na formação de professores, na formação continuada de professores, compartilhando as angustias, as possíveis mudanças, as contradições, as regras das instituições, os documentos curriculares oficiais, e muitos outros aspectos que influenciam os estudos e podem gerar ao menos desconfortos para as probabilidades de mudanças.

Silva (1999), afirma que na perspectiva que compreende as teorias curriculares por meio da noção de discurso, os conceitos não são usados para verificar um significado real de currículo, mas, demonstrar que para defini-lo é necessário analisar como ele é conceituado pelos diversos autores e teorias. Sendo assim, uma definição não apresenta o que verdadeiramente é currículo, apresenta o que uma certa teoria define o que é currículo.

Os estudiosos das teorias de currículo, como Silva (1999; 2003); Macedo (2011); Lopes e Macedo (2011: 2013); Sacristan (2013); Malta (2013) apresentam e esclarecem as definições, as concepções, e os percursos históricos e sociais que cada uma delas percorreu até a contemporaneidade. Silva (1999), aponta que “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”. (SILVA, 1999, p.15). Enquanto que para Sacristan, “o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como denominamos. É aquilo que o aluno estuda”. (SACRISTAN, 2013, p.16). Para Lopes e Macedo (2011) não é possível definir currículo olhando para algo que é “intrinsecamente característico”, mas verificar as negociações dos sentidos do termo, que sempre serão limitadas e identificadas historicamente. (NETO, 2002, p.43) entende “o currículo como um artefato educacional que retira elementos de uma cultura e os escolariza”. Para Macedo (2011), outros aspectos são relevantes:

“Podemos dizer que o currículo, como um dispositivo educacional, é predominantemente, uma das mais autoritárias invenções da história da pedagogia, em face da sua concepção e implementação até hoje pouco ou nada democrática”. (MACEDO 2011, p.19).

Frente ao exposto por Macedo (2011) ressalto que diante do fato que os currículos ou documentos curriculares sejam apresentados aos professores já prontos, estruturados e produzidos é necessário que os currículos sejam discutidos durante o processo de implementação numa relação entre o documento e a prática docente, entre o documento e a natureza da sala de aula e sobretudo para que essa discussão seja possível enxergo nos momentos de formação continuada de professores o espaço e o lugar para essas possibilidades.

Para Johnson (2009) é preciso questionar o que e como os professores ensinam e como os alunos aprendem e essa relação entre a aprendizagem do professor e do aluno faz dos professores aprendizes do ensino, isto é, “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar” (MAZZEU, 2009, p. 2). Nas práticas dos professores com o currículo prescrito<sup>43</sup> do Projeto Londrina Global, ou seja o quadro de conteúdos e as orientações como os encaminhamentos metodológicos, no cotidiano em sala de aula, no planejamento das aulas, na elaboração de materiais didáticos, surgiu a necessidade de reformulação e reconstrução para auxiliar no atendimento de novas demandas em favor dos alunos e professores, pois são esses que, em última instância afinal são os que interpretam e transpõem didaticamente o currículo no processo de ensinar e aprender inglês nas escolas municipais.

Os questionamentos sobre os currículos prescritos são importantes para que os professores possam refletir sobre o que não querem mais como currículo, isto é, documentos prescritos que não atendem as necessidades na ação de ensinar. E como explica Macedo sobre os atos<sup>44</sup> de currículo “[...] como atores sociais,

---

<sup>43</sup> O currículo prescrito do PLG considero como o material didático e o quadro de conteúdos apresentado no Capítulo 1.

<sup>44</sup> Atos de currículo: “dentro da sua perspectiva construcionista, se configuram através de ações situadas de atores sociais que, portando e sentidos e significados, portanto uma configuração ideológica na sua dinâmica responsável e responsável, inspiração bakhtiniana, se atualizam como possibilidades de alteração de toda e qualquer cena curricular.” (MACEDO, 2011, p.429).

indexalizados e implicados a seus contextos socioculturais podem alterar as cenas curriculares e serem coautores dos seus processos de aprendizagem (formação) pelos seus atos de currículo”. (MACEDO, 2011, p. 428). Os professores não podem ficar ausentes da organização e implementação dos currículos.

Em relação às discussões sobre as teorias de currículo, Silva explica que a teoria “representa uma realidade, que a precede ontologicamente e cronologicamente”. (SILVA, 1999, p.11). Sendo assim, para falarmos de currículo há uma ideia de que existe algo, que aguarda para ser compreendido e explorado, com o nome de currículo, que está antes da teoria, que apareceria para explicá-lo. Com essa discussão o que Silva pretende esclarecer é que:

Um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é, ” o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo o que ela própria criou. (SILVA,1999, p.12).

Diante do que Silva aponta é possível relacionar com o contexto do PLG nos momentos de formação continuada quando o grupo de professores inseridos no projeto de ensino de inglês para crianças discutem sobre o currículo prescrito e as possibilidades de reformulação. Essas discussões pontuais, locais e micros, refletem sobre a faixa etária dos alunos, a quantidade de aulas, o que ensinar, e essas situações e questionamentos que surgem durante o processo autoral de currículo não deixam de ser “uma noção particular de currículo” (SILVA, 1999).

Sacristan (2013), esclarece que ao passo que começamos a analisar o currículo, as suas origens, consequências, os envolvidos, enxergamos que nessas definições encontram-se muitos embaraços e questões que segundo ele, merecem posicionamentos. Para ele, o termo currículo possui em sua história pedaços de como foi utilizado no passado e as origens que atualmente o termo tem. Sacristan (2013), aponta que a palavra currículo procede da palavra latina *curriculum*, o termo era utilizado para designar a carreira, representava o caminho, percurso, essa definição é atribuída a dois significados, como o caminho da vida profissional, que chamamos de *curriculum vitae*, em que o autor esclarece que:

“Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que os alunos deverão aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo”. (SACRISTAN, 2013, p.16).

Sendo assim, ele explica também que o currículo é uma “seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve na escolaridade”. (SACRISTAN, 2013, p.16). Ele afirma que o currículo cumpre duas funções, uma organizadora e outra generalizadora, do “ensinar e do aprender”, pois no currículo os limites são reafirmados e muros que separam os seus componentes, como as organizações por disciplinas. SACRISTAN (2013), esclarece que as definições de currículo desde a antiguidade estão relacionadas a seleção de conteúdos pela ação de ensinar e que isso orienta, conduz e restringe a liberdade dos professores e que isso acontece atualmente. No processo de seleção de conteúdos para o currículo prescrito do projeto Londrina Global foi essencial contar com o professor como ator principal, já que é ele que interpreta e operacionaliza o currículo para a sala de aula, para os alunos. Sacristan afirma que:

“O currículo determina que os conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade” (SACRISTAN, 2013, p.16).

Sacristan (2013) explica que os conceitos de currículo se relacionam com a seleção de conteúdos pelas práticas de ensino isso orienta os professores, do mesmo modo que no contexto do PLG reorganizar o quadro de conteúdos com a participação efetiva dos professores conduz as ações de ensinar inglês para crianças nesse contexto, isto é, um currículo que pretende orientar o ensino inglês para crianças que participam de aulas com a duração de 50 minutos, uma vez por semana com excesso de conteúdos pode ao invés de orientar, restringir ou limitar as ações dos docentes.

Para os professores do PLG quando a nova demanda de alunos do P4 e P5 (alunos de 4 e 5 anos de idade- pré- 4 e pré-5) chegaram as escolas de Ensino Fundamental foi necessário repensar um currículo prescrito e ressaltar que esse

currículo precisa ser real e possível diante desse contexto local que os professores atuam. O currículo real será abordado ainda neste capítulo.

No entendimento de Sacristan (2013), a definição de currículo separou os conteúdos, em partes com início e término, firmando uma regra para a escolarização, portanto, ele critica que não há permissão para fazer o que quiser, do modo que preferir, os conteúdos são ordenados, ou seja “o que é ensinado e o que se aprende”. (SACRISTAN, 2013, p. 19). Os prazos são limitados para ensinar e aprender, disciplinas, especialidades, orientações, organizações sobre a prática e o seu progresso e todos esses aspectos, somados serão parâmetro sobre a avaliação do que será declarado como conquista, êxito ou fracasso. Ao considerar os diversos sentidos que encaixam no termo currículo, Sacristan (2013) afirma:

“O currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deve ser aprendido”. (SACRISTAN (2013, p.19).

Sendo assim, Sacristan (2013) argumenta que o currículo possui uma capacidade organizadora, juntamente com ele as concepções de “classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para a normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado”. (SACRISTAN, 2013, p. 19). Com esses apontamentos, o autor vai construindo um pensamento sobre o agrupamento de alunos em classes, as menções a cursos, níveis, a organização escolar em tempo, como degraus a subir e essas especificidades que foram se estruturando acabaram por fixar as atividades da escolaridade contemporânea para professores e alunos.

Sacristan (2013, p.20) usa o termo: “curricularizada”<sup>45</sup>, ele esclarece que os aspectos da cultura estão implícitos nos conteúdos do currículo como uma elaboração cultural especial, no sentido de ser separada, organizada, “lecionada”, ou seja, os modos escolares demarcam os sentidos do que se modifica em uma cultura específica “o conhecimento escolar”, sendo assim para Sacristan, aprender um

---

<sup>45</sup> Sacristan usa o termo curricularizada no sentido de que há uma organização no ensino que separa e organiza o que deve ser ensinado, quase como algo cultural dentro do espaço escolar.

assunto inserido no espaço escolar é diferente do que fora dele, o fazer pedagógico, compreende ensinar de modo que o outro assimile; em suas palavras é “a Didática como arte de ensinar todas as coisas”. (SACRISTAN, 2013, p.20).

O autor julga que as dimensões estruturantes fazem que as práticas que envolvam o currículo aconteçam de maneira paralisada como: disciplinas do currículo com tempo de duração que oscilam entre 50 e 60 minutos, conteúdos ensinados divididos por disciplinas, como impulsos criados pela tradição em que há uma cultura profissional, nos parâmetros, nos documentos curriculares, na formação de professores. Para Sacristan todas essas ferramentas envolvem o currículo e o moldam. Ele ressalta que:

“A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado”. (SACRISTAN 2013, p.23).

A importância fundamental do currículo, para Sacristan (2013), é expressar o que as instituições de educação consideram adequado com os alunos e para os alunos, isto é, o currículo pode expressar aquilo que os professores consideram como apropriado aos alunos se de fato os professores participarem dessa construção, o currículo prescrito se aproximará do que realmente pretende ser desenvolvido. Na reconstrução do currículo do PLG os temas que foram colocados para determinados anos da escolaridade surgiram da análise dos professores para faixa etária e pelos interesses dos alunos expostos no cotidiano escolar.

## 2.1 O TEXTO DO CURRÍCULO E OS TIPOS DE CURRÍCULO

Sacristan (2013), esclarece que as instituições conduzem pelos projetos seus princípios, vontades, importâncias, de certos setores sociais, de comunidades, equipes políticas e outros. Para Bernstein (1988) citado por Sacristan (2013, p. 24), “O currículo em termos práticos, é composto por tudo o que ocupa o tempo escolar, então ele é algo mais do que o tradicionalmente considerado como: o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar”. Em linhas gerais, Sacristan (2013) critica a exigência de que o currículo seja representado por um texto e que este reflita toda

a profundidade dos objetivos da educação e com o poder de provocar nos sujeitos aspectos adequados para chegar aos objetivos. Ele critica compor o “ensino de conteúdos”, como único foco das escolas, e que os professores possam ver esse currículo de modo mais profundo do que comumente se identifica, como os conteúdos do currículo.

Segundo Sacristan (2013), o texto do currículo sempre será uma discussão “inacabada”, pois significa que é viva, que pulsa como a nossa sociedade e a cultura e que sempre pedirá por discussões e conversas “flexíveis”. APPLE (1986,1989, 1996) citado por SACRISTAN (2013, p.29): “O currículo é o campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, econômicas, religiosas, de identidade, culturais, etc.”. Sacristan discute currículo por meio de considerações pedagógicas, inseridas do contexto escolar, da participação dos professores, dos materiais curriculares e da organização. Para ele, ao se desenvolver atividades educacionais, é preciso firmar um projeto político pedagógico, isto é, todo texto sofrerá reinterpretações, traduções e leituras diversas, sendo assim não é possível afirmar uma correspondência entre o ensinar e o aprender, portanto, há uma distância do que se pretende ensinar o que se consegue ensinar realmente.

As práticas, os métodos, os fins que expressam o projeto cultural e educacional que as instituições dizem que pretendem desenvolver, é currículo. Por isso, o autor critica que o currículo seja representado por um texto, pois esse não reflete toda a profundidade dos objetivos da educação. Tal abordagem tem contribuído para os estudos do campo do currículo, com uma integração que destaca o papel das teorias curriculares por meio da sala de aula, das questões de conhecimento escolar, cultural e, principalmente, a concepção “viva” de currículo, inquestionavelmente “aberta”, flexível e sempre em: *desenvolvimento*, como defende Sacristan (2013).

Diante do exposto, o currículo não se limita ao texto pois, tudo o que acontece na escola, na sala de aula, não está escrito no texto de um currículo prescrito. Um texto não comporta, não carrega tamanha complexidade e profundidade, por isso a importância de analisar nos encontros de formação continuada entre os professores do Projeto Londrina Global o processo de reconstrução do currículo, como uma construção do que realmente um currículo real pode expressar. Como explica Ferraço (2006) citado por Freire et al (2017, p.114) aponta que o currículo real “se apresenta como sendo as práticas cotidianas vivenciadas no âmbito escolar”. As autoras Lopes e Macedo, discutem sobre o texto

do currículo no sentido de refletir “além das distinções entre os níveis formais, ocultos e vivos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.37). A proposta das autoras é discutir sem juntar esses níveis, mas, de discutir com a contribuição de autores que “reconceptualizam o currículo”, deixando as concepções técnicas para elaborar uma nova maneira de dialogar sobre currículo, para ampliar a concepção de currículo formal, mas vivenciado no cotidiano. Lopes e Macedo apontam o currículo como uma prática discursiva:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange o nosso comportamento, projeta a nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Assim sendo, as autoras compreendem o currículo como uma prática de significação, como uma produção ou enunciação de sentidos, portanto, elas explicam que as diferenças entre currículo oculto, formal e vivo não produzem efeitos, são desnecessárias, pois toda a manifestação curricular, é: “ a produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.42).

Os autores afirmam que o currículo informal engloba toda atividade que envolve o percurso a “a vida escolar” do aluno, isto é, o currículo informal é o que está em construção, é o “currículo real”, que aconteceu, como aponta Gimeno (2005) citado por Lopes et al (2004) é o “currículo realizado”. Para Santomé (1995) citada por Lopes et al (2004) o currículo oculto é obscuro, velado, escondido, latente relacionado aos aspectos da socialização e as várias experiências escolares.

Silva (1999), esclarece que o currículo como caminho de reprodução “cultural e social”, recebeu uma crítica com as duas ressalvas: currículo oculto e currículo explícito. Ele explica que a noção de o currículo oculto não é uma teoria, mas causou uma estranha proximidade em concepções críticas no início. Silva explica que o currículo oculto estava inserido no que Bowles e Gintis discutiram eram “as relações sociais na escola, mais do que o seu conteúdo explícito, que eram responsáveis pela socialização de crianças e jovens nas normas e atitudes necessárias para uma boa adaptação às exigências do trabalho capitalista”. (SILVA, 1999, p.77).

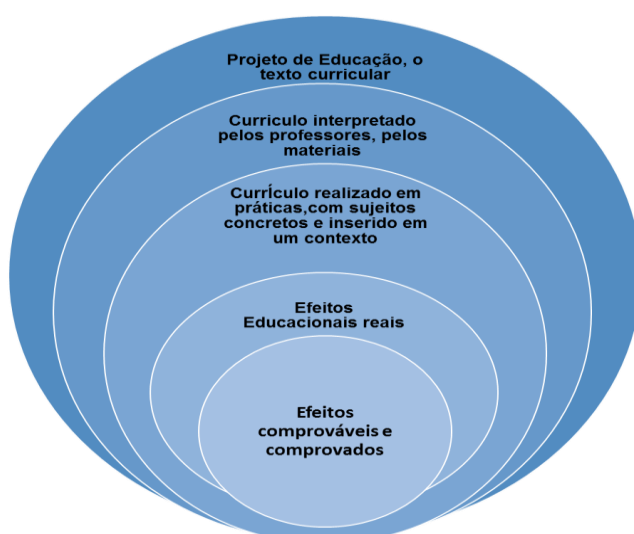
## 2.2 CURRÍCULO COMO PROCESSO E PRÁTICA

Sacristan ressalta que por um lado as intenções de quem ensina pretendem atingir certos fins com determinadas tarefas de ensino, e outro aspecto são as respostas os “efeitos” provocados nos que aprendem. Sacristan (2013), aponta três ordens de elementos que se relacionam, porém são diferentes.

Primeiro ele destaca os “fins, objetivos ou motivos” que conduzem, estão expressos no texto do currículo e nos projetos inseridos nele. Em segundo lugar as “as ações e atividades” realizadas que compõem as ações de ensino, “contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento”. (SACRISTAN, 2013, p.25). Em terceiro, aponta os resultados verdadeiros promovidos nos alunos fazem parte da subjetividade e não são perceptíveis, necessitam de observação, requer manifestação do sujeito, gerando respostas assim como testes, provas. A respeito dos resultados, Sacristan expõe que “com essas aproximações, buscamos conhecer os resultados efetivos, mas também nesse caso não cabe pensar que os efeitos reais da aprendizagem sejam idênticos aos resultados constatados ou avaliados”. (SACRISTAN,2013, p.25).

O autor Grundy (1998) apud Sacritan (2013, p.26) aponta que os três planos do currículo não se relacionam totalmente, dessa forma é possível diferenciar as fases do que é considerada uma “visão processual do currículo”.

**Figura 4** - Esquema de concepção de currículo como processo e prática



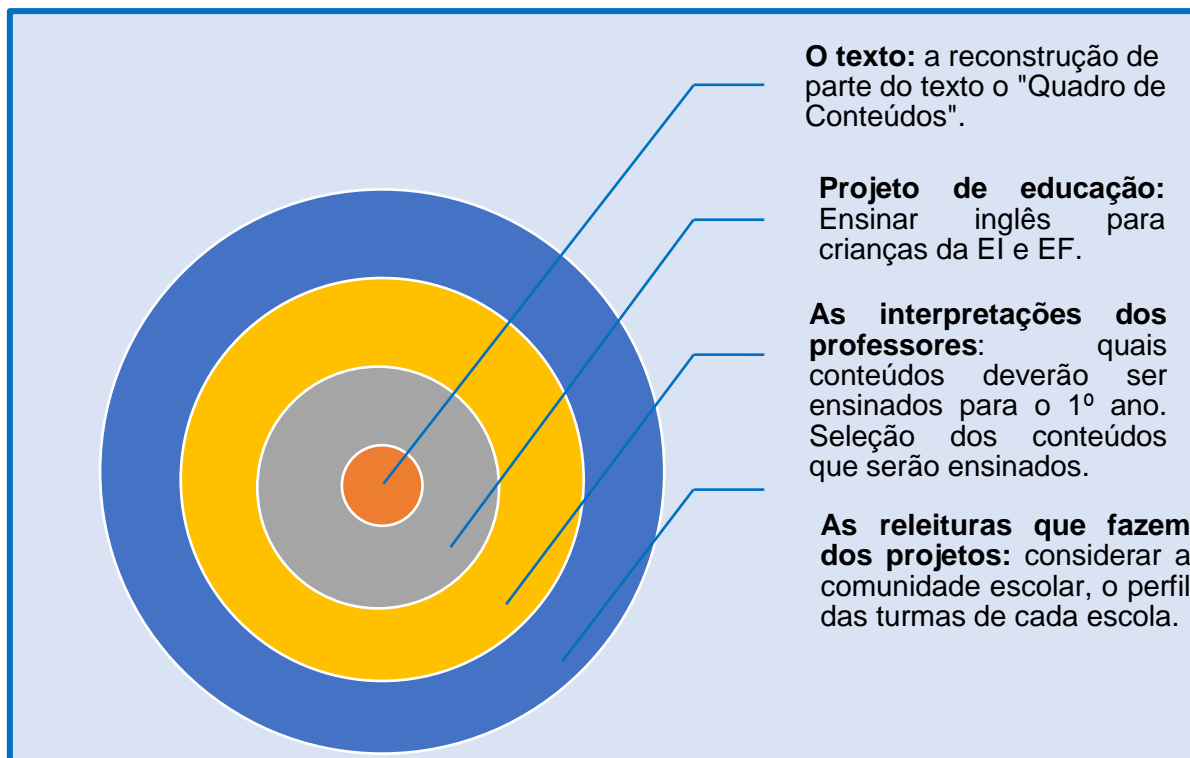
**Fonte:** (SACRISTAN, 2013, p.26), esquema: a autora.

Esse esquema de concepção de currículo como práxis, são apresentados por Sacristan (2013, p. 26), numa ordem que coloca o projeto em primeiro lugar e os efeitos em último lugar, representados pelo autor como uma linha do tempo. O esquema apresenta os “efeitos educacionais reais”, isto refere-se aos efeitos, as respostas reais “situado no plano subjetivo dos aprendizes”. (SACRISTAN, 2013, p.26).

Quanto aos efeitos *comprováveis e comprovados*, o autor explica que podemos pensar no currículo que apresenta os resultados escolares que comprovados por meio do aproveitamento escolar no que se julga “êxito ou fracasso” Sacristan (2013). E quanto aos efeitos comprovados, que na verdade não são realmente, legitimamente comprovados, pois, não há uma avaliação com tamanho poder de subjetividade. Esse esquema auxilia a refletir o “currículo avaliado” (SACRISTAN, 2013, p.26), ou seja, aquele currículo composto pelos conteúdos solicitados nos processos de avaliação que demonstram o que é visível, mas não apresentam aprendizagens que não podem ser medidas. Sacristan (2013) aponta que podemos reduzir e apenas considerar aquilo que pode ser avaliado, verificado apenas porque é possível observar.

No sentido de compreender currículo como processo e currículo como desenvolvimento, fica claro que há muitos aspectos que devem ser considerados, como: o texto, o projeto de educação, as interpretações dos professores, as releituras que fazem dos projetos, e finalmente os sujeitos concretos. Isso porque é preciso pensar numa certa comunidade escolar, com suas características e particularidades (SACRISTAN, 2013). Numa tentativa de representar o currículo como “processo” que será construído por meio de outros aspectos além do texto, desse modo, estabeleço conexão com o desenvolvimento do currículo como explica Sacristan (2013) e o processo de reconstrução do currículo com os professores do Projeto Londrina Global.

**Figura 5:** Esquema do currículo como processo e práxis e o PLG

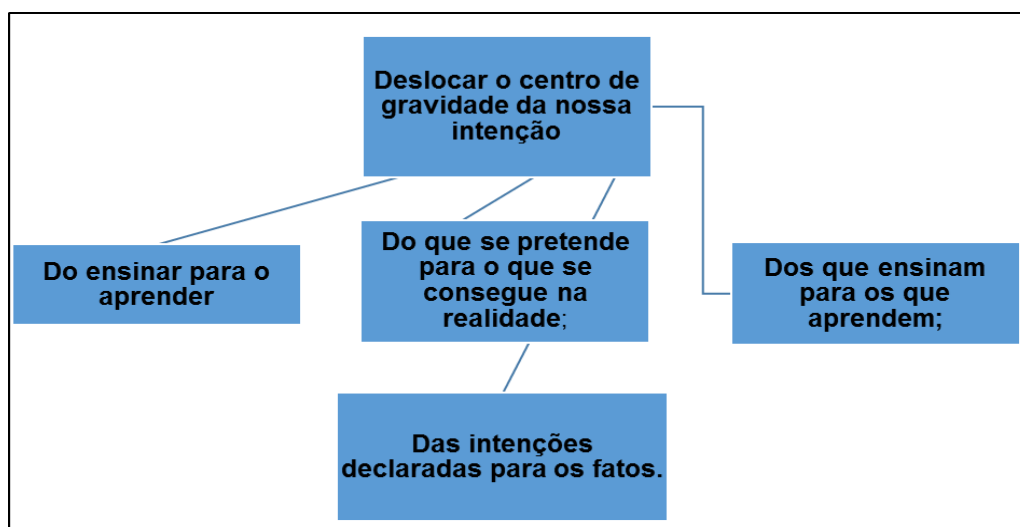


**Fonte:** Adaptado de Sacristan (2013).

O currículo real, como explica Sacristan (2013), é formado pela proposta de um projeto ou texto que é divulgado, publicado ou por todas as atividades com o desejo de exercer a ação sobre os alunos. O essencial são os efeitos dessas ações, os sentidos que dão significado, como por exemplo: “aquilo que a leitura deixa como marca no leitor” (SACRISTAN 2013, p.26). O autor concorda que já faz tempo que o fato de propor um conteúdo e ensiná-lo não significa aspectos correspondentes, sendo assim, como currículo é necessário verificar o que realmente conseguimos fazer. Essa questão foi a preocupação inicial dos professores de inglês ao reformular o quadro de conteúdos “o que realmente conseguimos fazer”, pois o apontamento dos mesmos foi para o excesso de conteúdos e o que pode ser feito no tempo tão curto das aulas, o que realmente era possível.

A partir de Sacristan (2013, p.26) elaborei um esquema como maneira de ilustrar, e destacar as diferenças nesses processos do que pretendemos e do que podemos afirmar, facilitando a compreensão do que o autor traz sobre essa distância do ensinar e aprender, relacionados ao currículo.

**Figura 6** – Diferenças entre os processos do ensinar para o aprender



Fonte: SACRISTAN (2013, p. 26).

Sacristan (2013) destaca as diferenças nos processos de ensinar e aprender, e ao mesmo tempo afirma que é necessário ter como foco um olhar para o conhecimento do aprendiz e motivá-lo, aumentá-lo e coordená-lo. Como dizia Dewey (1944) citado por Sacristan (2013, p.27). Sendo assim, isso não significa desprezar o ensino e aqueles que o realizam, mas, “a validade do ensino é provada por meio do contraste e da justificação da aprendizagem”. (SACRISTAN 2013, p.27). Diante disso, o que realmente importa é o que o ensino causa, produz em quem recebe, **“é quem revive seu sentido e obtém seu significado”** (SACRISTAN 2013, p.26). Ao reformular o quadro de conteúdos e refletir sobre o que queremos que seja ensinado “por quê” e “para quem” os sentidos são repensados e ao pensar para que serve aprender esse ou aquele conteúdo, também refletimos sobre o significado de ensiná-lo.

Portanto, assim como o diagrama mostrou, o ensinar pode não resultar no aprender, as vontades e intenções podem não coincidir com as práticas, o que desejamos ou falamos pode retratar pouco do que realmente fazemos. O autor ressalta que: “Toda a proposta de texto é traduzida pelos leitores” (SACRISTAN, 2013, p.27). Ele considera que ainda que possamos nos deparar com um bom texto curricular, bom, para o autor, é um texto inovador, que provoque mudanças verdadeiras no sentido do texto a partir de sua publicação. Ainda assim, os resultados não podem ser medidos com precisão. Medir a aprendizagem, os resultados, do que achamos ensinar, pode não resultar, na aprendizagem real, não simples medir o que

o aluno realmente aprendeu. Ressalto que a discussão aqui não se trata somente do ensinar e do aprender, mas compreendo que a ênfase que o autor aponta nesses termos é a relação com o currículo, pois se ele afirma que tempo é currículo, e que tudo o que o aluno faz na escola é currículo, a relação ensinar e aprender, pede posicionamentos (SACRISTAN ,2013).

A proposta do quadro de conteúdos será traduzida pelos leitores-autores que participaram da reformulação, mas os resultados dessa mudança e as possíveis transformações ainda serão experimentados o início das atividades com o novo currículo no PLG começaram em 2017, depois de abril, portanto não será possível verificar os resultados é preciso mais tempo para isso.

### 2.3 AS TEORIAS CURRICULARES: TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS- CRÍTICAS

Como explica Malta (2013) os estudos sobre currículo passaram a ser reconhecidos como “um campo profissional de estudos e pesquisas, fazendo com que surgissem outras teorias para questioná-lo e tentar explicá-lo. ” (MALTA, 2013, p 341). Ressalto a importância de conhecer as teorias curriculares: as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas dizem sobre currículo, pois cada teoria está inserida em “um período histórico, em correntes pedagógicas” e em teorias de aprendizagem diferentes que possibilitam conhecer quais avanços aconteceram e influenciaram o processo de ensino aprendizagem até os dias atuais por meio das discussões sobre currículo.

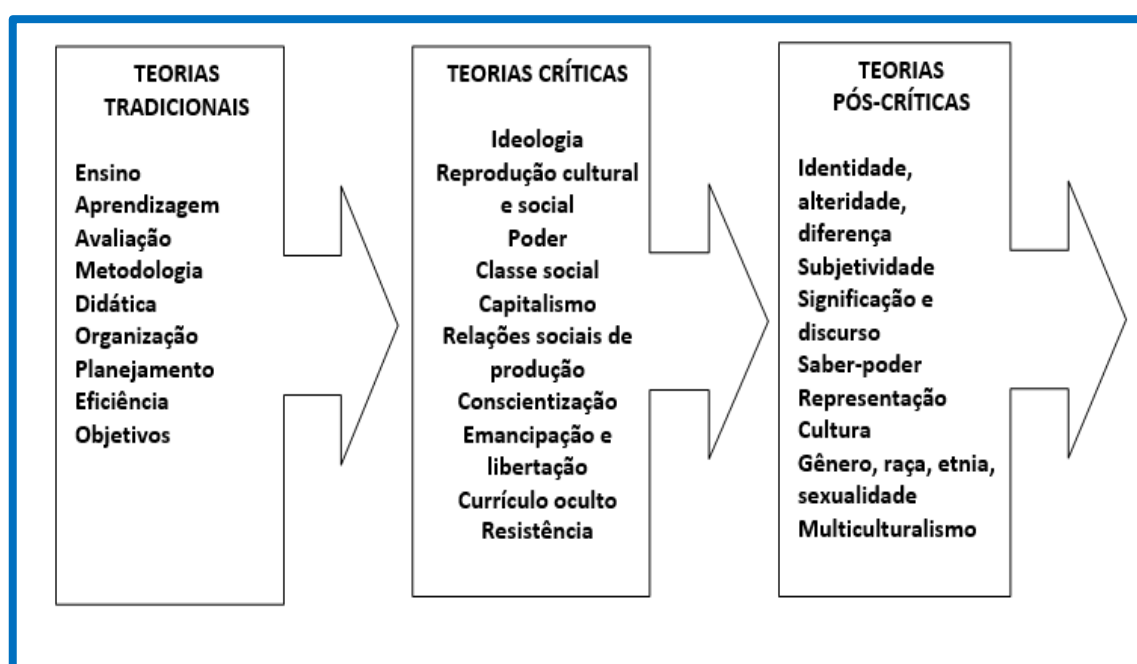
Malta aponta que ao solicitar a definição de currículo provavelmente íamos ter como resposta que somente especialistas que atuam na área do ensino e que possuem experiência poderiam responder e ela aponta que nesse caso essa resposta ocorre porque:

“o interlocutor está entendendo currículo como objeto da atividade de técnicos de gabinetes, em programações, mas na sala de aula tão somente tem uma profunda experiência com currículo; pois é o professor na prática da docência, quem o operacionaliza. O currículo se concretiza no cotidiano da sala de aula e ainda quem nunca foi professor, mas foi aluno, tem uma grande experiência de currículo, pois o vivenciou em sua plenitude”. (MALTA, 2013, p.341).

Malta (2013) ressalta que as muitas definições de currículo ou suas indefinições e os equívocos em relação as interpretações adequadas sobre currículo estão relacionadas as perspectivas tradicionais, superadas ou sobre o assunto. Para a autora não importa escolher a definição de currículo mais atual, ou a mais adequada pelos estudiosos, mas de compreender o currículo como a ação e o pensamento sobre os aspectos: “Para que ensinar? A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar?” (MALTA, 2013, p.342).

Silva (1999, p. 17) elenca as teorias de currículo em três grandes categorias: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas, e para cada categoria ele relaciona os conceitos destacados em cada uma delas. Utilizei essas formas de flechas para indicar movimento, pois, o autor apresenta as teorias curriculares, numa única coluna indicando uma ordem entre elas começando pelas teorias tradicionais.

**Figura 7 – Teorias do Currículo**



Fonte: (SILVA, 1999, p.17).

O currículo surge pela primeira vez em como um “objeto específico de estudo” em 1920, nos EUA (Estados Unidos da América) como aponta Silva (1999, p.12). Esses estudos encontram-se num momento de imigrações e ações da industrialização, que aumentavam a escola para grande parte da população, em

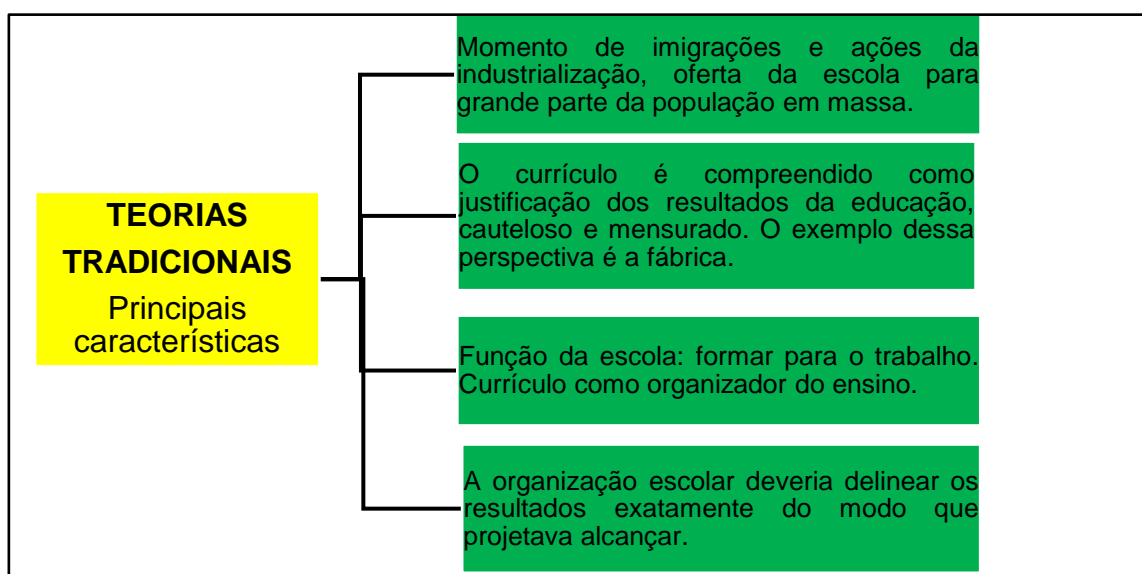
massa. Sendo assim administradores da área da educação passam a testar currículos.

Silva ressalta que os objetivos desse grupo são expressados no livro do autor Bobbit, *The curriculum (1918)*, citado por Silva (1999, p.12) em que o currículo é compreendido como maneira de justificação dos resultados da educação, cauteloso e mensurado. A metáfora dessa perspectiva é a fábrica. Os alunos deveriam ser constituídos como um objeto fabril, no texto de Bobbit, o currículo é “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

Como aponta Malta (2013), algumas teorias de currículo se apresentam como tradicionais, com intenções neutras, tendo como objetivo identificar as necessidades da educação, preparar o trabalhador ou oferecer à população uma educação global. Silva (1999), aponta que, com o lançamento do livro de Bobbit em 1918, deu início as pesquisas sobre currículo como um campo de estudo, numa fase histórica com diversas forças econômicas, políticas e culturais que buscavam construir os propósitos para a educação “em massa”, segundo as suas diversas e específicas tendências.

Apresento de maneira sucinta três figuras (8, 9 e 10) que mostram as principais características das teorias curriculares.

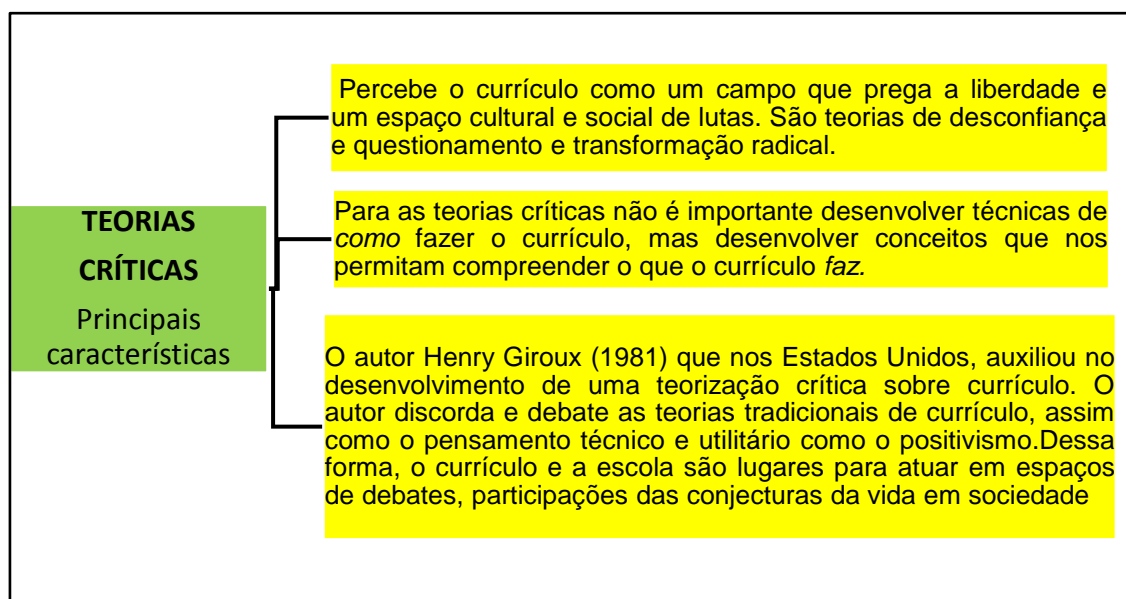
**Figura 8 - Teorias Tradicionais**



Fonte: Adaptado de SILVA (1999).

As teorias críticas descritas por Silva (1999, p.30) realizaram uma transformação nas bases das teorias tradicionais. Essas teorias tinham como foco os padrões de organização e elaboração do currículo, assim como os padrões tradicionais de currículo limitavam-se as ações técnicas de “como fazer o currículo”.

**Figura 9 - Teorias Críticas**



**Fonte:** Adaptado de SILVA (1999).

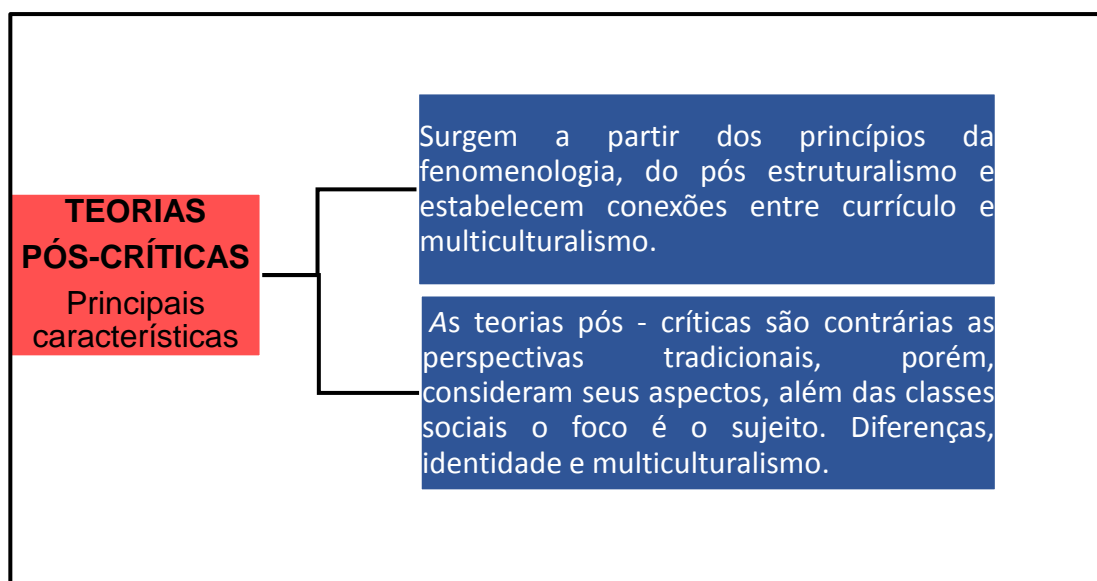
As teorias críticas em oposição questionaram “arranjos sociais e educacionais”, essas teorias atribuem o chamado “status quo”, a culpa pelas desigualdades sociais, como compara Silva (1999, p.30):

“As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”. (SILVA 1999, p.30).

Como aponta Silva (1999), Freire e Giroux tinham em comum uma concepção de currículo contrária aos modelos técnicos que eram dominantes. Giroux concebe o currículo por meio de uma concepção de “política cultural”, que é o mesmo que um processo de “construção de significados e valores culturais”. Para Silva (1999, p.57), os estudos de Paulo Freire ressaltam questões importantes para o campo das

teorias de currículo, a obra de Freire<sup>46</sup> inspirou pesquisadores relacionados às concepções das teorias curriculares. Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido* (1970), diferencia em questões essenciais das outras teorias que iriam compor os critérios de uma teoria educacional crítica, se diferencia, pois, os conceitos humanistas que Freire utiliza não existem nas análises estruturalistas.

**FIGURA 10 - Teorias Pós - Críticas**



**Fonte:** Adaptado de SILVA (1999).

Lopes (2013) explica que as teorias pós-críticas no estudo do currículo já permeiam as discussões em língua portuguesa desde 1990, mas apenas em meados de 2000 acabam por torna-se realmente “dominantes”. A autora menciona que vivemos em tempos de uma expansão das “demandas particulares”, dos combates das diferenças, das mudanças culturais e dos “fluxos globais e da compressão espaço-temporal” (LOPES, 2013, p.09). No campo dos estudos curriculares, como explica Lopes as teorias pós - críticas receberam várias influências, mas o que pode-se ressaltar são as discussões em que as conexões entre “currículo, poder e identidade são destacadas” (LOPES, 2013, p.09). O multiculturalismo é uma prática de classes sociais que lutam por um reconhecimento de suas práticas culturais refletidas na “cultura nacional”. Como descrito por Silva (1999), o multiculturalismo não deve ser algo desligado das relações de poder, que acima de tudo expõem essas

<sup>46</sup> (1967) Educação como prática de liberdade e (1970) Pedagogia do Oprimido.

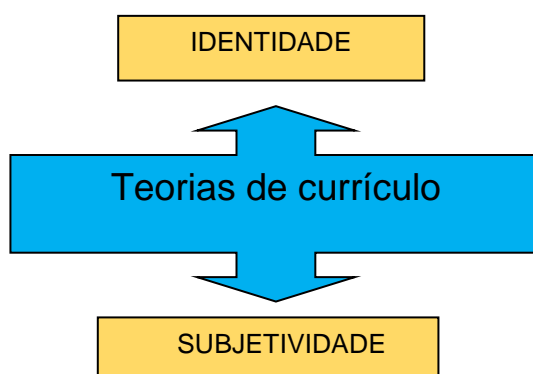
diversidades à convivência. “Sendo assim, a afirmação de que a antropologia contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas”. (SILVA, 1999, p.86).

As concepções críticas do multiculturalismo se dividem em uma concepção pós-estruturalista e a concepção materialista. O que deve ser ressaltado nessa concepção é que as desigualdades e as diferenças são elaboradas e representadas por meio das relações de poder. Silva (1999) ressalta que as concepções multiculturalistas sofrem severas críticas por parte dos estruturalistas, sendo assim, o multiculturalismo demonstra que as diferenças entre educação e currículo ocorrem por outros campos sociais como os aspectos de gênero, raça e sexualidade.

A importância de refletir sobre as teorias de currículo, para esse estudo, é que elas contribuem para a reflexão sobre qual currículo queremos, que alunos pretendemos formar analisando a história que os currículos possuem e a trajetórias das pesquisas desse campo e pensando no papel do professor no desenvolvimento do currículo. (MALTA, 2013).

Silva explica que as teorias de currículo perguntam “o que”, mas além desta questão as teorias perguntam também “o que eles ou elas devem ser”, sendo assim, Silva, aponta que currículos buscam transformar pessoas que vão acompanhar seus direcionamentos, isto é, quando teorias do currículo deduzem quais conhecimentos são importantes, fazem isso por meio das descrições sobre quais tipos de pessoas “consideram ideal”. (SILVA 1999, p.15). Essas teorias são observadas na figura 11.

**Figura 11** - Teorias de Currículo: Identidade e Subjetividade



**Fonte:** Adaptado de Silva (1999, p.15).

O que sabemos e o que aprendemos nos compõem, ao elaborar a figura 11 colocando as teorias de currículo no centro e a subjetividade e identidade sendo direcionadas à teoria, pretendo mostrar que ao passo de cada momento histórico o que nos compõe será sempre diferente dependendo das concepções sobre o ensinar e aprender. Essa imagem, de certa forma, representa a ação de reconstruir o currículo do projeto Londrina Global, é representativa da identidade do grupo de professores pois, nesse processo de decidir o que deverá ser ensinado ou não, surgem preocupações reais e concretas do currículo como: o tempo das aulas, a dinâmica de atender várias turmas da escola com diferentes faixas etárias, as análises do material didático e as dificuldades com o quadro de conteúdos, sendo assim, “no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2013, p.15 ). Isso significa que ao refletirmos sobre o currículo não refletimos somente sobre conhecimento que compõe o currículo, mas como aponta Silva:

“Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (SILVA, 1999, p.15).

Os significados do currículo superam o que as teorias podem explicar:

“O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (SILVA, 1999, p.150).

A partir do que declarou Silva, interpreto que os significados vão além das teorias porque estão inseridos, implícitos no que as teorias curriculares representam em cada momento da história, da política e da educação. O currículo reflete um lugar, determinado tipo de instituição ou escola. O currículo é espaço, pode refletir o que um grupo de professores, ou profissionais da educação de determinada área do conhecimento pensam e acreditam para o ensino e aprendizagem. O currículo é relação de poder, isto é, pode vir pronto, prescrito, acabado, elaborado por entidades

superiores, federais, estaduais ou por documentos, portarias e leis. O currículo como autobiografia, ou seja, o conhecimento que nos forma acaba por refletir no que nos tornamos. O currículo como documento de identidade, pode se referir a formação escolar ao longo da vida que compõe a história de cada um, a história de vida, a identidade. Como argumenta Silva (2003), identidade não como algo finalizado e acabado, mas, em constante construção como aponta Macedo (2011):

“Se queremos compreender os processos pelos quais as pessoas constroem cotidianamente currículos, seus sentidos e significados, sejam essas pessoas técnicos, professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, líderes comunitários, entre outros atores sociais e institucionais, temos que ir, compreensivamente, ao encontro dos atos de currículo, suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas”. (MACEDO,2011, p.430).

Esse envolvimento dos professores do projeto Londrina Global na reconstrução do currículo e na análise do material didático demonstra que a ideia de que os documentos curriculares devem ser elaborados apenas por instancias educacionais superiores e autoridades para depois serem aplicados por professores deve ser repensada, pois os professores não podem ser considerados apenas como “aplicadores de currículo”. (MACEDO, 2011).

## 2.4 METÁFORA

O objetivo dessa segunda parte do capítulo é compreender alguns conceitos, paradigmas e contribuições dos estudiosos sobre as metáforas e os sentidos metafóricos relacionados ao pensamento, a linguagem e as ações sociais cotidianas. Ao percorrer os múltiplos sentidos da metáfora e os trabalhos produzidos por pesquisadores verifico que há um grande impacto, um divisor de águas para esse conceito desde o lançamento da obra *Metaphors We live by*, de Lakoff e Johnson, em 1980. As autoras LIMA et al (2010) afirmam que desde os anos 90, as metáforas tem sido o foco de muitos pesquisadores brasileiros e revelam que apenas em 2002 aconteceu o primeiro congresso com foco no tema “organizado por Mara Sophia Zanotto, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em São Paulo, que contou com um público de 80 pesquisadores” (LIMA et al, 2010, p. 02). As referidas pesquisadoras brasileiras explicam que uma referência fundamental nas pesquisas sobre metáforas

foi denominada pelos autores LAKOFF e JOHNSON, em 1980, com a obra: *Metaphors We live by*. A obra foi a pioneira em mencionar um estudo sobre a linguagem metafórica por uma perspectiva das chamadas metáforas conceituais, ou mapeamentos conceituais. ” (LIMA et al 2010, p. 02).

Zanotto et al (2002), afirmam que há inúmeras publicações sobre a metáfora em muitas teorias diferentes nos últimos trinta anos, porém, a obra de LAKOFF e JOHNSON (1980) possui um grande potencial explicativo, por esse motivo causou tanto fervor seguido de muitos estudos. Essa obra é muito importante para as discussões sobre as visões tradicionais da metáfora, e as visões contemporâneas das metáforas, não como apenas “um desvio da linguagem cotidiana e como fenômeno de linguagens especiais, como a poética persuasiva” (Zanotto et al, 2002, p.18). Na apresentação do livro *Metaphors We live by*, Berkeley (1979) declara que negar as intenções de verdades únicas, e absolutas, impulsionaram os autores a criar uma outra concepção na qual consideraria a experiência e o entendimento humano e não uma única verdade como foco central. É como se os estudos das metáforas fossem divididos em fases, antes e depois dessa publicação.

O estudioso brasileiro Tony Berber Sardinha destaca três teorias como as peças chaves nos estudos metafóricos (SARDINHA, 2007, p.17):

- Metáfora Conceitual
- Metáfora Sistemática
- Metáfora Gramatical

Sardinha (2007) explica, brevemente, as três teorias. A metáfora conceitual, foi um eixo inaugurado pelos autores Lakoff e Johnson. Esses autores conceituam a metáfora como um fenômeno cognitivo. Quanto a metáfora sistemática, “encabeçada por Lynne Cameron, preconiza a atenção ao uso recorrente da metáfora no real”, (SARDINHA, 2007, p.17). Já a metáfora gramatical, Sardinha (2007) aponta que essa concepção foi elaborada por Michael Halliday “e que sustenta toda a sua teoria de linguagem (linguística sistêmico-funcional)”. (SARDINHA,2007, p.17). Apesar dos vários exemplos e debates sobre as teorias existentes sobre as metáforas, a escolha nesse trabalho tem como foco as reflexões sobre as metáforas conceituais.

As metáforas passam ter uma enorme relevância desde essa publicação, em diferentes áreas do conhecimento e em diversas áreas da

compreensão dos aspectos linguísticos “entre os quais a Linguística Aplicada, a Linguística Cognitiva, a Semântica Cognitiva, a Filosofia da Linguagem, a Análise do Discurso e o recente campo de Estudos dos Gestos”. (CAVALCANTE et al 2016, p.10). Os estudos sobre a metáfora nessa pesquisa é analisar as metáforas presentes nos discursos dos professores de inglês nas discussões sobre currículo e análise de material didático.

As autoras LIMA et al (2010) afirmam que desde os anos 90, as metáforas tem sido o foco de muitos pesquisadores brasileiros e revelam que apenas em 2002 aconteceu o primeiro congresso com foco no tema “organizado por Mara Sophia Zanotto, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) em São Paulo, que contou com um público de 80 pesquisadores”. (LIMA et al, 2010, p. 02).

Alguns sentidos anteriormente colocados por algumas correntes teóricas permanecem até hoje, como por exemplo, os estudos sobre a metáfora antes de Grice (1957), e com as suas contribuições sobre “o dito e o não-dito (implícado)”, citados por GIL (2010, p.19), e as explicações sobre os usos da metáfora na Teoria da Comparação e na Teoria da Interação. Esses estudos são considerados tradicionais em relação a metáfora. Alguns teóricos como Araújo (2003); Carvalho (2004) afirmam que os estudos metafóricos começaram em Aristóteles, pela poesia, pelo embelezamento do texto, em que a diferença era compreendida como a linguagem poética e a linguagem cotidiana. Para Veneza (2010), os estudos da metáfora passaram por uma jornada sobre o próprio conceito de metáfora, ou seja, numa perspectiva conservadora, a metáfora é exclusivamente considerada ao patamar da linguagem, porém com os estudos da “Teoria da Metáfora Conceitual, o *locus* da metáfora transfere-se da linguagem para o pensamento”. (VENEZA, 2010, p.199).

#### 2.4.1 Os Estudos Sobre a Metáfora

Os pesquisadores Araújo (2003), Carvalho (2004); Gil (2011); CAVALCANTE et al (2016), ressaltam que os estudos sobre a metáfora acontecem há muito tempo em vários campos da pesquisa humana, como a filosofia e a retórica. Para esses pesquisadores as metáforas eram utilizadas como um recurso de adorno no discurso e usadas para os textos literários ou retóricos, mas, nas pesquisas

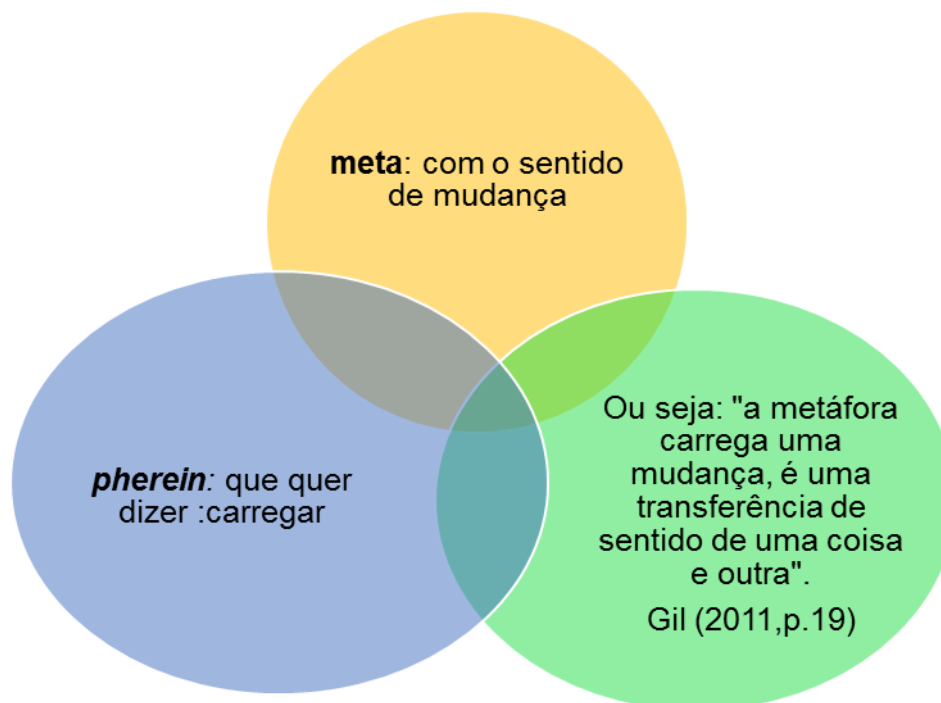
contemporâneas as metáforas compõem a linguagem em si, como um todo, ou seja, estão no cotidiano como maneira de se comunicar e expressar como algumas definições são compreendidas no mundo. Cavalcante et al (2016), aponta que:

“A metáfora é um fenômeno alçado à condição de objeto de estudo desde a Antiguidade Clássica. O processo de conceituação, de definição e de compreensão desse fenômeno, longe de ser um consenso, permeia áreas as mais distintas da atividade linguística e, nessa medida, revela em uma rica trajetória intelectual.” (CAVALCANTE et al, 2016, p.08).

CAVALCANTE et al (2016), apontam que uma quantia ampla de teorias sobre as metáforas, ao longo dos séculos, em especial desde o século XX, acontecem em várias áreas do conhecimento com foco e perspectivas diversas. Os autores explicam que alguns fundamentos teóricos surgiram no começo do século XXI e consideram a metáfora não como um obstáculo da linguagem ou um atalho do discurso, figura de linguagem o que resulta em suprimir a metáfora ao patamar da palavra. Nietzsche (1978) citado por Cavalcante et al (2016, p. 09), ressaltam que a metáfora “deve ser compreendida como um princípio onipresente do pensamento, como um fenômeno que permeia todo o discurso, e, por sua natureza, não pode ser reduzida a paráfrases literais”.

Os autores esclarecem que a metáfora se apropria desde os anos 70 de estudos de forma interdisciplinar em diversas áreas do pensamento em que ela deixa ser pensada como enfeite e ornamento do discurso e passa a ser considerada como aspectos cognitivos, com relevância na busca de sentidos do entendimento humano. GIL (2011, p.19) ressalta que a palavra “metáfora” origina-se do grego *metapherein*, com o significado de “transferência” ou “transporte” e que as explicações sobre o termo metáfora unem os termos: “meta e *pherein*”, na composição da palavra conforme observado na figura 12.

**Figura 12** - Os termos que formam a palavra: metáfora, do grego: *metapherein*



**Fonte:** a autora.

A autora Gil, esclarece que essa definição de metáfora está ligada às referências de metáfora como figura de linguagem, nas chamadas “visões tradicionais de metáfora”. (GIL, 2011, p.19). A estudiosa destaca as contribuições do filósofo inglês Paul Grice, sobre as maneiras de compreender a linguagem e afirma que seus estudos são importantes pelas revisões dos princípios acerca desse fenômeno, a metáfora. Sobre o significado da palavra metáfora, ilustrado acima, Gil (2011) aponta que a metáfora transporta uma mudança, uma transmissão de sentido entre um aspecto e outro e essa questão está relacionada com uma visão tradicional da metáfora, como os fundamentos de figuras de linguagem.

Sardinha (2007) apud Gil (2007) esclarece que o termo “tradicional” é usado no sentido de algo que remete ao tempo que nos faz percorrer as concepções mais modernas dos estudos da metáfora. Gil (2011) explica que antes dos estudos de Grice (1957), as metáforas eram relacionadas a Aristóteles e a poesia, portanto, era como se a linguagem fosse enigmática e composta apenas por metáforas e

quando utilizada com outros objetivos poderia ser cômica. Mahon (1999) citado por Gil (2011) explica em detalhes:

“São feitas quatro afirmações a partir do que foi exposto sobre a metáfora por Aristóteles na Poética. São elas: (i) a metáfora não faz parte do uso normal da linguagem; (ii) a metáfora não tem valor cognitivo, sendo considerada apenas decorativa; (iii) a metáfora não possui clareza; e (iv) para usar uma metáfora corretamente, a pessoa deve ter talento. (GIL, 2011, p.20).

Gil (2011), aponta que Mahon (1999), questiona que essas declarações não são verdadeiras, mas que mostram uma dificuldade em compreender o contexto das afirmações poéticas e distorções entre o uso e o que Aristóteles diz sobre a metáfora.

A teoria da comparação compreende que existem metáforas semelhantes no lugar em que as semelhanças estão obscuras, anuladas, como explica o autor Levinson (2007) apud Gil (2011). Esse aspecto foi muito comum e ainda é possível encontrá-los em livros didáticos de língua portuguesa. A teoria da comparação conceitua a metáfora como uma substituição de uma expressão fiel por outra, metafórica (GIL, 2011). Sendo assim, Gil (2011, p. 22) afirma que “a teoria da Comparação também não dá conta do processo de compreensão do fenômeno linguístico aqui debatido”.

O autor Black (1954) considera uma perspectiva interativa da metáfora que significa um novo sentido carregado dessa interação entre o “tópico e o veículo”. Antes de mencionar os primeiros exemplos, ressalto que as metáforas conceituais serão apresentadas nesse trabalho sempre em letras maiúsculas, como explica Sardinha: “A convenção geral é grafar as metáforas conceituais em caixa alta”. (SARDINHA 2007, p.30). No exemplo: “O HOMEM É UM LOBO”, Black, explica que o sentido de usar a metáfora de nomear o homem de “lobo”, é evocar o sistema de lugares comuns relacionados ao lobo. (BLACK, 1954, p.28) citado por Gil (2011).

Nesse sentido, Gil (2011) explica que a metáfora esconde alguns aspectos e ressalta outros, e assim, constitui a visão do homem. Para ela, a Teoria da Interação considera que as metáforas são usos especiais das expressões linguísticas onde uma expressão metafórica (ou foco) está inserida em outra expressão literal (ou moldura), de modo que o significado do foco interage com o significado da moldura. Essas teorias aqui mencionadas, Teoria de Interação e

Teoria da Comparação, conceituam a metáfora como um princípio totalmente semântico e mostram os limites de uma perspectiva semântica que não consegue explicar os diversos aspectos que compõem a produção e o entendimento da metáfora. “Contudo, a importância desses estudos deve ser ressaltada, uma vez que eles serviram de ponto de partida para as pesquisas posteriores.” (GIL, 2011, p.23).

Gil (2011), explica que o teórico Grice (1957), teve grande influência nos estudos da metáfora, pois, sua grande contribuição nas pesquisas sobre significados foram as diferenças entre “os significados: natural e não -natural”. Quando se fala natural é o que procede de acontecimentos naturais e quando se fala não-natural, é o que ocorre como resposta de ações humanas. (GIL, 2011). Para explicar Gil (2011), apresentou dois exemplos dados por Grice (1) “ESSAS ONDAS INDICAM QUE A MARÉ ESTÁ SUBINDO”; (2)“AQUELE ACENO DO SALVA-VIDAS INDICA QUE A MARÉ ESTÁ SUBINDO”. (Gil, 2011, p. 23).

No exemplo 1, refere-se a um significado natural e no exemplo 2 o significado do aceno do salva-vidas sobre a maré não se relaciona com o natural, mas, mostra a atitude do salva-vidas em avisar sobre a ação da natureza. Dessa maneira, Grice (1957) difere em se tratando de significado, o natural e o não-natural. Portanto, a maneira como os significados são utilizados não é perfeitamente possível para os dois modos. (GIL, 2011).

“Os estudos griceanos são uma tentativa de dar conta disso, visto que são “essencialmente uma teoria a respeito de como as pessoas usam a língua” (LEVINSON, 2007, p.126) citado por GIL (2011, p.24). Como descrito, Grice explica diversos fenômenos da linguagem, e, em seu artigo “*Logic and Conversaton*” um dos fenômenos estudados por ele é a metáfora, que descrito por Gil (2011), como:

“A metáfora em Grice é, portanto, uma implicatura gerada pela violação proposital da máxima da qualidade. Isso significa dizer que ela é gerada por uma quebra consciente, fruto da intenção do falante; ou seja, o papel da metáfora em Grice deve ser analisado a partir do uso da linguagem. O cuidado de destacar o caráter intencional da violação que gera a metáfora é fundamental, pois afirmar que a teoria Griceana vê a metáfora apenas como um desvio, ou, ainda, apenas como um exemplo de violação à máxima da qualidade, sem ressaltar a intenção do falante, seria falsear o argumento de Grice, uma vez que se deixa de lado o uso para tratar apenas do código. Sendo a metáfora, para Grice, uma implicatura conversacional”. (GIL, 2011, p.25).

Gil (2011) realizou um estudo sobre as metáforas encontradas em livros didáticos de Matemática, História, Ciências e Língua Portuguesa, da coleção Radix (9º ano) para verificar suas características, e a pesquisadora analisa algumas metáforas nos livros didáticos. Utilizo letras maiúsculas com o intuito de destacar as expressões metafóricas escolhidas por Grice “A LUTA ENTRE ESSES DOIS BLOCOS FICOU CONHECIDA COMO “GUERRA FRIA”. (GIL, 2011, p. 27).

No termo “Guerra Fria” vemos uma metáfora, por certo que as guerras não são frias ou quentes, pois não possuem corpos com temperaturas. Além disso esse adjetivo “fria” pode causar a impressão de que a guerra não foi tão intensa, pois então deveria ter o nome de Guerra Quente, no entanto, depois o livro explica que essa guerra colocou em risco a paz no mundo todo. (GIL, 2011). “É FÁCIL PERCEBER QUE ESSES ELEMENTOS TORNAM O TEXTO ELEGANTE POR EVITAR REPETIÇÕES.” (GIL, 2011, p. 26).

Os textos não são elegantes, ou magros, mas sim coerentes, coesos isso pode ser pensado pelas inferências, pelos conceitos implícitos no significado das palavras enxuto e elegante (GIL, 2011).

Todos os exemplos citados até aqui expõem um pequeno recorte dos estudos realizados por Grice que, em 1957, debatia aspectos sobre a metáfora que colaboraram para as pesquisas sobre esse “fenômeno linguístico”. (GIL, 2011, p.28). Em síntese, Gil argumenta sobre as importantes contribuições desse estudioso antes dos estudos contemporâneos sobre a metáfora:

“Ao propor uma teoria que visa ao uso da linguagem, Grice possibilita uma abordagem da metáfora que leva em conta a intenção do falante. Além disso, o autor se dispõe a tratar do que é comunicado além do que é dito na sentença sozinha. Essa mudança de perspectiva torna possível, pela primeira vez, o entendimento mais claro de como acontece a compreensão das metáforas. As teorias semânticas desenvolvidas anteriormente, por mais que tentassem explicar o que é uma metáfora, não tinham o poder de formular explicações sobre como se dá a sua compreensão.” (GIL, 2011, p.28).

Dessa forma, Gil (2011) argumenta que os estudos contemporâneos contrapõem o ponto de vista de Grice, porém ela afirma que não há como negar que suas contribuições foram essenciais para o desenvolvimento de pesquisas sobre a metáfora como uma das primeiras abordagens nas discussões sobre o seu funcionamento nas interações e na comunicação por meio da linguagem natural.

#### 2.4.2 As contribuições de Lakoff e Johnson sobre a metáfora e repercussões

Os estudiosos Lakoff e Johnson (2002), explicam que as metáforas não podem ser consideradas apenas como um aspecto da linguagem, somente como palavras, desconsiderando o pensamento e a ação. As metáforas fazem parte do comportamento do homem, “são geradas a partir da experiência do homem com seu corpo e o ambiente físico e, principalmente, com a cultura em que vive.” (ARAÚJO, 2003, p.177). “Nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas, também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.45).

Os autores apontam que não estamos sempre conscientes de nosso sistema conceitual, agimos sem pensar, sem refletir, em muitas ações do cotidiano, no entanto, podemos verificar pelo diálogo, pela comunicação, pela linguagem. Do mesmo modo, o diálogo e a comunicação utilizam um sistema conceitual, ou seja, a linguagem é um veículo que mostra esse sistema conceitual, e mencionam que: “A essência da metáfora é compreender e experimentar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.48).

Dessa forma, os conceitos que regem o nosso pensamento dirigem também nossas atividades cotidianas e constroem o que percebemos, como agimos no mundo e nossas interações com as pessoas. Para esses estudiosos, por meio das metáforas, é possível conhecer como construímos nossos modos de sentir, de pensar e agir. Antes de discutir os estudos sobre as metáforas conceituais, creio que as considerações de Araújo (2003), são importantes para preceder esse conceito.

Araújo (2003), elenca que os conceitos da teoria da metáfora conceitual contrapõem diversos aspectos que foram firmados tradicionalmente por pesquisadores da linguagem, que podem ser apresentados em síntese por dois aspectos: “toda a linguagem convencional é literal” e “todas as definições presentes no léxico e os conceitos usados na gramática de uma língua são literais”. (ARAÚJO, 2003, p.179). Por outro lado, Lakoff e Johnson (1980) citados por Araújo (2003), esclarecem, por análises linguísticas, três aspectos importantes descritos na figura 13.

**Figura 13** - Três Aspectos Importantes sobre as Metáforas



"Para esses autores, a metáfora preexiste à expressão linguística, porque ela constitui um procedimento de raciocínio que nos ajuda a compreender o nosso próprio modo de pensar e de agir". Araújo (2003, p.179)

**Fonte:** A autora baseada em Araújo (2003).

Essa figura é como uma metáfora, é imaginar alguns conceitos sobre a metáfora passando por um filtro em que alguns ingredientes são colocados para que ao passar por ele saia um produto, um resultado final. Dessa forma, pretendo ilustrar (metaforicamente) o sentido da junção dessas afirmações relacionadas por Araújo (2003). Essas três análises reforçam que para os estudiosos Lakoff e Johnson essas definições não foram elaboradas separadas das situações, das coisas, mas, por meio da interação humana como a compreensão de "tempo, forma, espaço, função, movimento." (ARAÚJO, 2003, p.179). Outro estudioso das metáforas, o autor Carvalho (2004), citado por (Paiva,1998, p.16) e sua explicação para metáforas da linguagem cotidiana:

"Admite-se comumente que a linguagem constitui um veículo para o pensamento, que as palavras expressam pensamento e fazem isso

univocamente. Então você tem um pensamento em palavras que levarão o pensamento, e qualquer pessoa racional e sensata que conheça a linguagem será capaz sem esforços de ver seu pensamento, de pegar sua ideia.”

Desse modo, o ser humano enxerga o mundo e usa objetos para se referir como um recurso, um acervo que dirige a linguagem, como por exemplo em Carvalho (2004, p.224): “ (4) CORPO DE MULHER É COMIDA. Sheila Carvalho cansou de ficar nua para revistas masculinas e não quer mais ser carne de açougue”. (Jornal da Mídia: 12/08/2004). Carvalho, explica que as metáforas “são mapeamentos entre domínios conceituais: do domínio *fonte* para o domínio *alvo*<sup>47</sup>.”

Como exemplo de conceito metafórico Lakoff e Johnson (2002), utiliza o exemplo de DISCUSSÃO que configura uma situação cotidiana com o exemplo da “metáfora conceitual DISCUSSÃO É GUERRA”, quando falamos de situações que envolvem debates, discussões, defesa de pontos de vista, argumentos que durante discussões fervorosas, podemos ganhar ou perder posições, podemos deixar argumentos e acrescentar outros, portanto, mesmo que não seja uma briga física há uma luta verbal, que se caracteriza por fala e resposta, defesa e acusação. Nesse sentido, os autores esclarecem que “DISCUSSÃO É GUERRA” é uma metáfora que convivemos em nossa cultura, pois ela alinha ações que utilizamos num debate. Para Lakoff e Johnson (2002, p.48), “a metáfora não está meramente nas palavras que usamos – está no próprio conceito de discussão”. A linguagem que permeia uma discussão não é literária, poética ela é pontual, precisa, pois falamos de “discussão” desse modo porque é como compreendemos, e nossas ações são segundo entendemos as coisas.

Na mesma direção, os autores afirmam que, por exemplo, quando falamos sobre o TEMPO e seu valor, usamos um conceito metafórico, porque utilizamos nossas vivências diárias e culturais, como: “TEMPO É DINHEIRO”, para

---

<sup>47</sup> Domínio fonte e domínio alvo: “As metáforas são mapeamentos entre domínios conceituais: do domínio fonte para o domínio alvo. Assim sendo, levamos de um domínio para o outro, nossos extensos conhecimentos sobre o domínio fonte e todas as inferências que podemos fazer nesse domínio para o domínio alvo. A estrutura *DOMÍNIO ALVO É DOMÍNIO FONTE*, em caixa alta, é usada como forma mnemônica de nomear esses mapeamentos metafóricos. Não confundir o nome do mapeamento com o próprio. *Mapeamento* é o conjunto de correspondências conceituais. Por exemplo, a forma mnemônica *TEMPO É DINHEIRO* se refere ao conjunto de correspondências conceituais entre *TEMPO* e *DINHEIRO*. ” (CARVALHO, 2014, p. s/n). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-04.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

conceituar tempo, que não acontece com todos, mas sim em nossa cultura, em outras culturas o tempo não é retratado dessa maneira. Em nossa cultura, assim como na cultura dos autores que são americanos, o entendimento de “tempo é dinheiro”, também está relacionado de diversas maneiras como os exemplos: os telefonemas são pagos por tempo de duração, as diárias de hotéis são calculadas por tempo, nosso salário é calculado por hora e dia trabalhado. Por isso, nossas ações em relação ao tempo são relações de valor, o tempo é precioso, não pode ser desperdiçado, podemos perder tempo ou ganhá-lo. Esses exemplos são conceitos metafóricos, ao passo que usamos nossas práticas cotidianas com o dinheiro e recursos valiosos para conceituar tempo.

Como exemplo, em letras maiúsculas exemplifica: TEMPO É DINHEIRO e esclarece que é como um grupo de relações conceituais entre o tempo e o dinheiro. Como um fenômeno a metáfora relaciona os mapeamentos conceituais e as estruturas linguísticas, no entanto, na visão da teoria metáfora da conceitual, a língua está em segundo plano, ou seja, é o mapeamento que organiza o funcionamento, o uso da linguagem e dos parâmetros de inferência do domínio fonte para o domínio alvo. (ORTONY, 2003 citado por CARVALHO, 2004, p.225). Ele revela que quando os teóricos falam sobre a metáfora TEMPO É DINHEIRO, eles alegam ao mapeamento conceitual e sua expressão verbal, ou seja, ao mencionarem as metáforas e as estruturas linguísticas como se fossem autorizadas pelo mapeamento, ex: “Economize seu tempo”. (CARVALHO 2004, p. 226).

Lakoff e Johnson (2002), esclarecem que os exemplos citados sobre o tempo, demonstram conceitos metafóricos que nos permitem um entendimento parcial do que é “discussão” e “tempo” e, quando isso acontece outros fatores desses conceitos não são revelados. Os autores enfatizam dizendo que se essas construções metafóricas se fossem únicas, completas, ou totais, “um conceito seria, de fato, o outro e não simplesmente entendido em termos do outro.” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.57).

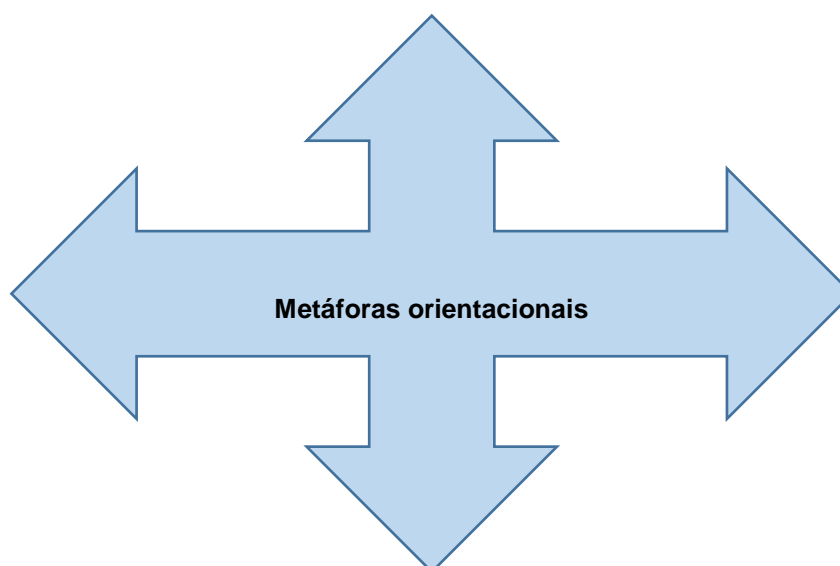
Sendo assim, os autores relacionam que tempo não é dinheiro, o tempo perdido ou gasto não vai retornar, não voltarei a rever o tempo perdido, por isso, parte do conceito metafórico não é sempre possível ser aplicado. Os conceitos elaborados por metáforas podem ser aplicados de um modo e não de outro, sempre limitado. As metáforas expostas até agora com os exemplos dados são chamadas

pelos estudiosos de **metáforas estruturais**, aquelas em que “um conceito é utilizado metaforicamente em termos de outro”. (LAKOFF e JOHNSON 2002, p.59).

#### 2.4.3 As Metáforas Orientacionais, Metáfora e Coerência Cultural e as Metáforas Ontológicas

Essas metáforas levam esse nome que Lakoff e Johnson (2002), chamam de metáforas orientacionais, ou seja, ao invés de organizar um conceito em termos de outro, “as metáforas orientacionais orientam todo um sistema de conceitos em relação ao outro”. (LAKOFF e JOHNSON 2002, p.57). Os conceitos das metáforas orientacionais se relacionam com orientações espaciais como: “para cima, para baixo, dentro, fora, frente, atrás, em cima de, ...]” (LAKOFF e JOHNSON 2002p.59). Essas orientações provêm da realidade que possuímos os nossos corpos atuam como atuam espacialmente no ambiente físico, como por exemplo: “FELIZ É PARA CIMA”, o que acaba por considerar o conceito FELIZ ser direcionado PARA CIMA, que nos permitem expressões como: “Estou me sentindo *para cima* hoje”.

**Figura 14** – Metáforas Orientacionais



**Fonte:** a autora.

Os estudiosos explicam que as metáforas orientacionais não são desnecessárias, são baseadas em nossas vivências físicas e culturais, porém algumas podem mudar em outras culturas. Como por exemplo, escolhi produzir essas duas sentenças: “*A minha professora subiu o meu astral. A minha professora é top!*” Esses exemplos mostram que “subiu o meu astral”, indicam que subir é para cima, feliz é para cima. A segunda frase usei como exemplo a palavra “*top*”, muito utilizada no Brasil, palavra inglesa que entre outros muitos sentidos, significa basicamente “topo”, o que inclui nesse contexto, o sentido de: para cima é bom.

As expressões que indicam “para baixo”, como: “*Eu caí em depressão*”, “*Estou no fundo do poço*”. (LAKOFF e JOHNSON 2002, p.60) e em questões que envolvem saúde, doença e morte, a base física como exemplo de doenças que nos fazem ficar deitados como: “Essa gripe me derrubou”, referindo –se a orientação PARA BAIXO, como ruim em termos de outros.

Lakoff e Johnson (2002), revelam que as metáforas que se relacionam ao espaço, a espacialização, tem sua origem nas vivências físicas e culturais, e não em formas elaboradas por acidente ou casualidade. As metáforas podem ser como um meio de entender os conceitos somente em ordem de sua base experimental. Como um exemplo dado pelos autores: “*com os pés no chão*”, é baseado em “REALIDADE TERRENA É PARA BAIXO”. (Lakoff e Johnson 2002, p.67). CARVALHO, menciona que “a experiência do homem com o seu próprio corpo fornece um rico subsídio para compreender conceitos em termos orientacionais (metáforas orientacionais)”. (CARVALHO 2004, p. 227).

#### 2.4.4 As Metáforas e Coerência Cultural

Alguns fatores são coerentes em nossa cultura e outros não, como explicam Lakoff e Johnson:

“Os valores fundamentais de uma cultura serão coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos fundamentais dessa cultura. Como exemplo, consideremos alguns valores culturais em nossa sociedade que são coerentes com as metáforas de espacialização PARA CIMA – PARA BAIXO, e cujos opostos não seriam coerentes.” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.71).

Os autores não confirmam que todos os conceitos metafóricos são coerentes com os princípios culturais, porém, os que existem estão realmente apropriados em uma dada cultura e são adaptáveis com nosso sistema metafórico. Como um exemplo dessa coerência os autores esclarecem que:

“Por exemplo, MAIS É PARA CIMA sempre parece ter prioridade já que tem a base física mais evidente. A prioridade de MAIS É PARA CIMA sobre BOM É PARA CIMA pode ser vista em exemplos como “a inflação está subindo” e a “taxa de crime está subindo”. Assumindo-se que inflação e taxa de crime são fenômenos ruins, essas frases só podem ter o significado que têm, porque MAIS É PARA CIMA sempre tem prioridade”. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.72).

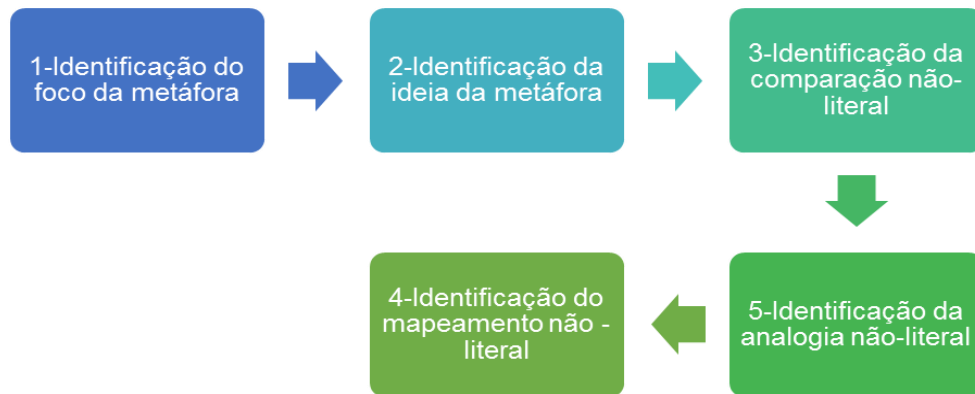
Na mesma direção, os valores não são compartilhados em muitas culturas, para alguns grupos há valores relevantes que estão em oposição com valores de outras culturas, os conceitos, significados e orientações se modificam de cultura para outra. Para Lakoff e Johnson (2002), as metáforas ontológicas são informais, espontâneas e naturais. Estão presentes em nosso pensamento que permitem considerar nossas experiências como entidades e estão em nossa língua para lidarmos com nossas experiências como eventos, atividades, emoções, ideias, como se fossem pessoas, personificação.

Como se um objeto fosse considerado uma entidade, com atitudes, adjetivos, ações de pessoas, por isso, considerar o fenômeno aumento de preços, a INFLAÇÃO, tratada como uma entidade. Exemplo: “A inflação está baixando nosso padrão de vida”. “Precisamos combater a inflação”. Metáforas ontológicas são importantes para lidarmos conscientemente com nossas experiências, há diversas metáforas ontológicas que podem ser usadas com esse propósito.

#### 2.4.5 Steen e as Contribuições Sobre os Mapeamentos Conceituais

Steen (1999) citado por Carvalho (2004) relata cinco passos que auxiliam na identificação de mapeamentos conceituais por meio das estruturas metafóricas no discurso. STEEN (1999) recomenda algumas etapas descritas na figura 15.

**Figura 15** - Passos que auxiliam na identificação de mapeamentos conceituais



**Fonte:** a autora baseada em Steen (1999) citado por Carvalho (2004).

Essas etapas sugeridas por Steen, auxiliam na compreensão das quatro perguntas expostas por CARVALHO (2004): “O que é? Qual é o foco da metáfora? Qual é a proposição da metáfora? Qual é a comparação metafórica?” O autor esclarece que essas perguntas são importantes para compreender a metáfora como um grupo de relações conceituais. De fato, só existe a possibilidade de dizer e compreender metáforas porque no sistema de conceitual humano, existem metáforas, usamos de maneira automática, a interpretação ocorre sem esforços.

Um exemplo que Carvalho (2004) utiliza para explicar esse fenômeno é que conhecemos o mundo e os objetos que o compõem, compreendemos esses objetos devido as definições ligadas a eles, as palavras possuem definições fixas. Portanto, numa perspectiva objetivista o que conta são os conhecimentos originais, fieis. Carvalho (2004) exemplifica com a palavra “digerir” que não é considerada uma metáfora como “digerir uma ideia”, mas sim no sentido literal “homônima de uma outra palavra digirir”.

As perspectivas tradicionais enxergam a origem metafórica, mas consideram que se tornou “convencionalizada, digirir morreu como metáfora e congelou seu significado metafórico antigo com um novo significado literal.” (LAKOFF e JOHNSON 1980, p. 211 citados por CARVALHO, 2004, p.229). No entanto para a perspectiva cognitiva a linguagem literal é repleta de metáforas, por isso “digerir uma ideia” (CARVALHO 2004, p.229), não é uma metáfora sozinha, separada, mas é

integrante de um conjunto de outras estruturas em que ideias são representadas como *comida*.

Para LIMA (2003), Lakoff & Johnson assumem uma visão experiencialista, em que os conceitos são definidos em termos de interações que se referem à percepção humana, - como “concepções de forma, dimensão, espaço, função, movimento - e não em termos de propriedades inerentes das coisas.” (LIMA, 2003, p. 03). É pela interação, na comunicação que os conceitos se definem e não separados dos objetos que nos cercam.

## 2.5 AS CONCEPÇÕES DE LAKOFF E JOHNSON E OS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Nas palavras de Araújo (2003), a visão de Lakoff e Johnson tem estimulado estudos e pesquisas em educação como em outros campos das ciências sociais e comportamentais. Oxford et al (1998) citados por Araújo (2003) esclarecem que as opiniões pessoais são muitas vezes mencionadas de forma narrativa e analisadas como um reflexo das falas dos sujeitos, falas e vozes que com regularidade se expressam por metáforas.

Em sua pesquisa sobre o discurso científico, ao analisar teses e dissertações que apresentam muitas metáforas, Araújo (2003) aponta que os pesquisadores usam as metáforas como um recurso de argumentação pois vai além do âmbito linguístico e esclarece que:

“Tais expressões metafóricas representam os conceitos e experiências que as comunidades discursivas têm do mundo e que são transferidos para o contexto de produção do gênero acadêmico através da linguagem.” (ARAÚJO, 2003, p.180).

Como explicam Lakoff e Johnson (2002), a estruturação metafórica é parcial e não total, se fosse total um conceito seria o outro, e não apenas compreendido em termos do outro. Resende (2009), aponta que o uso de metáforas realça ou encobre certos aspectos do que representam.

Musolff (2012), explica que uma metáfora pode ser um guia para a ação futura, isso, porém reforça o poder da metáfora para tornar a experiência coerente. O autor explica que o que é relevante no ponto de vista da ACD (Análise

Crítica do Discurso) é a vantagem argumentativa que a metáfora oferece aos seus usuários quando eles querem (des) qualificar desenvolvimentos políticos, sociais ou mesmo indivíduos. Os significados dependem dos contextos, as mesmas falas ou sentenças tem significados diferentes para pessoas diferentes, sendo assim conceitos metafóricos trazem uma parte da compreensão, é o que esclarecem os autores Lakoff; Johnson (2003).

Mateus (2013) aponta que as representações e fatores do mundo social também são apresentadas nos modos de interagir inseridos nas identidades e assim também as ações e as identidades são representadas pelo discurso, por isso, ela argumenta a escolha pelas metáforas. A autora fez uma análise para investigar as representações de graduandos sobre as práticas colaborativas com referência nas metáforas “daquilo que é desejável e indesejável pela avaliação dos /as licenciados/as sobre a formação colaborativa”. (MATEUS, 2013, p.1117).

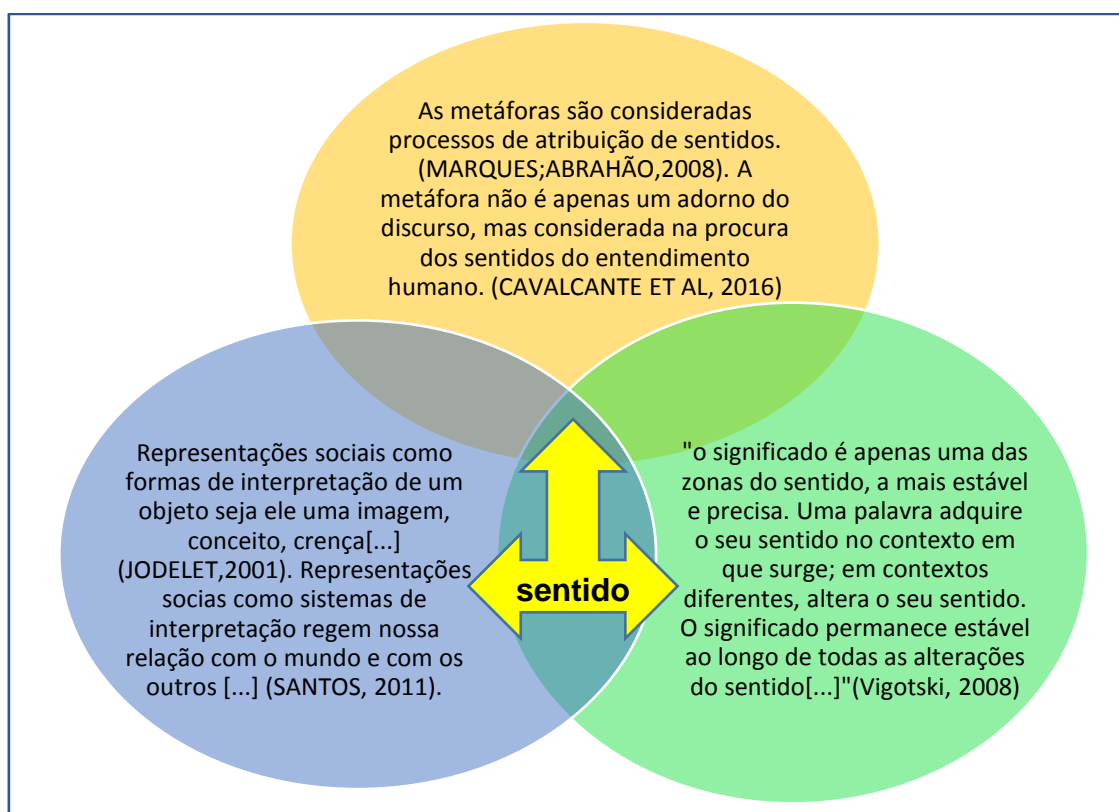
Fairclough (2001), em seu livro “Discurso e mudança social” no capítulo 3, esclarece que sua abordagem é estabelecida com o foco de juntar “a análise do discurso orientada linguisticamente e o processo social e político relevante para o discurso e a linguagem” ...]. (FAIRCLOUGH, 2001, p.89). Para Fairclough, o discurso é uma maneira de agir, um modo em que as pessoas atuam sobre o mundo e também sobre os outros, como maneira de representação, em primeiro lugar. Em segundo lugar, representa uma “relação dialética entre o discurso e a estrutura social, pressionando essa relação entre prática social e a estrutura social”. (FAIRCLOUGH, 2001, p.21).

Percebo que conhecer as representações sociais dos professores de inglês a partir de falas expressas por meio de metáforas ao discutir sobre material didático e currículo, é um processo para a atribuição de sentidos dessas práticas colaborativas em discutir currículo, e reorganizá-lo ao mesmo tempo em que analisam os materiais didáticos, que auxiliam na compreensão dos sentidos representados pelo discurso. Ao tentar entender, analisar e relacionar as representações e os sentidos que os professores atribuem quando falam de suas práticas, é necessário refletir sobre o conceito de representação e o conceito de sentidos adotado nesse texto. No entanto, essa discussão se inicia nesse ponto e pretendo ampliá-la com outras vozes e trazer mais reflexões sobre os sentidos e as representações.

## 2.6 SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES: QUAL A RELAÇÃO ENTRE METÁFORAS, SENTIDOS E REPRESENTAÇÕES?

As metáforas, sentidos e representações se relacionam por meio dos conceitos de cada um que auxiliam na interpretação dos contextos sociais, observados na figura 16.

**Figura 16** – Metáforas, sentidos e representações



**Fonte:** A autora baseada em: (CAVALCANTE ET AL, 2016); (SANTOS, 2011); (VIGOTSKI, 2008).

As metáforas são consideradas como processos de atribuição de sentidos ao mesmo tempo que Gnerre (1991, p. 19) citado por Marques; Abrahão (2008, p.2) esclarece que “entender não é reconhecer um sentido invariável, mas “construir” o sentido de uma forma no contexto no qual ele aparece”. Os sentidos dependem dos contextos e circunstâncias “Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido [...] (VIGOTSKI ,2008) ” “Um fator de produção de sentido muito produtivo na linguagem, que é a metáfora” (MARQUES; ABRAHÃO, 2008, p.11). A metáfora traz novos sentidos, como

uma interpretação pois a metáfora desconstrói a significação literal e possibilita às palavras um sentido novo (interpretativo) fruto dessa tensão. (MARQUES; ABRAHÃO, 2008, p.17).

As representações sociais são como formas de interpretação que orientam a nossa relação com o mundo e interferem como compreensão dos conhecimentos tanto no desenvolvimento individual como coletivo. (JODELET, 2001). Por meio das metáforas é possível conhecer como construímos nosso modo de pensar e agir. (LAKOFF e JOHNSON, 2002). As representações sociais enquanto sistemas de interpretação regem nossa relação com o mundo e com os outros orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. (SANTOS, 2011).

Frente ao exposto, as metáforas são consideradas processos de atribuição de sentidos que são adquiridos nos contextos e nas circunstâncias, as representações são formas de interpretação e formas de interpretação são: sentidos, todos esses afluentes convergem para o mesmo rio dos **sentidos**.

Cameron (2003), quando fala de metáforas no discurso educacional menciona os “sentidos” e aponta a delicada interação da linguagem e do pensamento nos processos em curso na construção e expansão do “sentido” das palavras e dos conceitos (Vygotsky 1962; Wertsch,1985) citados por Cameron (2003). “O “sentido”, como uma tradução do “*smysl*” russo, é o significado geral, cultural, psicológico, e pessoal” de uma palavra para um indivíduo. ” (Frawley, 1997, p. 28), citado por Cameron (2003, p.35), ou seja, seu conteúdo conceitual. O sentido serve de ligação entre falar e pensar, e a metáfora de compreensão e o processo de “fazer sentido”, de ativar sentido das palavras.

Os autores Gimenes e Longarezi ressaltam que “se o sentido é constituído e atribuído pelo sujeito no decorrer de sua atividade, isso também ocorre na esfera da formação de professores, pois é, no ensino, atividade do professor, que sentido e significado podem coincidir”. (GIMENES E LONGAREZI 2011, p.14). Leontiev (1978) citado por Asbahr (2011, p.97) “propõe que o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida na atividade do sujeito”. Gimenes e Longarezi, (2011), explicam que “no bojo da teoria da atividade dois conceitos são importantes: sentido e significado, eles apontam que “o significado é social e o sentido é pessoal”. Gimenes e Longarezi (2011, p.717). Vigotski menciona sobre os conceitos de significados e sentidos:

“ o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”. (VIGOTSKI, 1934/2008, p. 181).

Os sentidos e as experiências pessoais podem ser melhor compreendidos com o exemplo que Vygotsky (2001), citado por Arena e Miller (2011), traz sobre a fábula “A cigarra e a formiga”, para exemplificar isso, o sentido da fala da formiga para a cigarra: \_ *Agora dance!* o significado de dançar é “bailar”, mexer-se com o tom da música, mas nessa fábula o sentido de \_ *Agora dance!* O sentido de dançar é o mesmo que *Morra!* Sendo assim, Arena e Miller (2011), abordam que:

“A constituição dos sentidos relaciona-se, então, com o que Vigotski denominou “experiência emocional”. Uma experiência emocional é uma unidade que, de um lado, representa algo que está fora da pessoa, ou seja, aquilo que está sendo experimentado por ela (a própria situação vivida por ela) e, de outro, aquilo que representa o que essa pessoa está sentindo com essa experiência, como a situação é vista, é percebida por ela.” (ARENA E MILLER, 2011, p.345).

A palavra currículo tem seus conceitos e significados mas possui sentidos diferentes dependendo dos contextos. Conhecer as representações dos professores de inglês sobre currículo na formação continuada, em momentos de análise de um material didático específico e na reconstrução de parte do currículo representa os sentidos que estão nessa experiência, no momento na situação vivida. É importante verificar o que Resende (2009), explica:

Em primeiro lugar, a fala e a escrita são modos de ação e de interação, então o discurso figura como parte da ação, em seu significado acional – e os gêneros são formas de (inter) ação. Segundo, o discurso tem importância nas representações do mundo material, mental e social, em seu significado representacional – e podem-se distinguir diferentes discursos representando aspectos do mundo de diferentes perspectivas. (RESENDE 2009, p. 131).

A autora Santos (2011) explica que Moscovici (1979) fez referência TRS (Teoria das Representações Sociais), por meio da Psicologia Social, e partiu dos pesquisadores dos campos da Psicologia e Sociologia, contudo a grande referência

dele foi Durkheim, essas perspectivas são importantes repercussões na área das Ciências Sociais. A autora enfatiza a influência de Moscovici para os conceitos das representações sociais, porém, ela explica que “ao propormos uma aproximação da TRS com o estudo do discurso, defendemos que isso se dá especialmente por meio da linguagem”. (SANTOS, 2011, p.225). Santos (2011), aponta que Jodelet (2001) prossegue com os estudos sobre representações sociais como na perspectiva de Moscovici, mas alguns avanços ocorrem como compreender as RS como um conhecimento socialmente produzido e compartilhado. A autora afirma que:

[...] as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001, p.22 citado por SANTOS, 2011, p. 226).

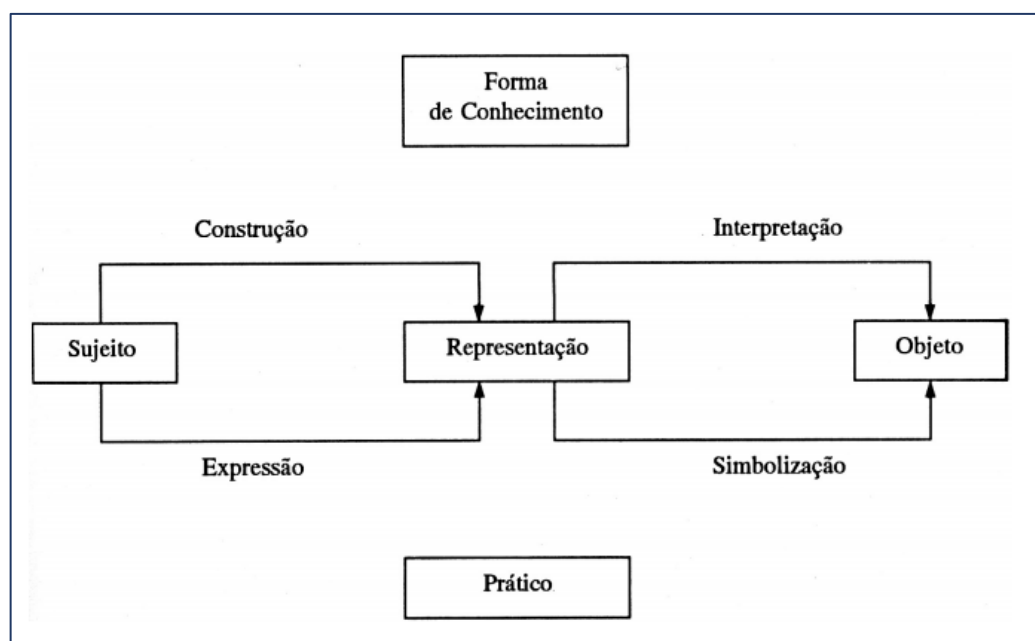
Os autores Fernando Lefevre e Ana Maria Arena e Miller mencionam que:

“As representações sociais que o pesquisador reconstitui é o sentido que os diferentes atores sociais dão ao mundo em que vivem, a interpretação que o pesquisador dá destas representações é o sentido que ele, pesquisador, dá ao sentido dado pelos atores sociais. Ambas as tarefas implicam, pois, produção de sentido. ” (FERNANDO LEFEVRE; ANA MARIA LEFEVRE, 2014, p.505).

Spink (1993) aponta com base na definição clássica de Jodelet (1985) que as representações sociais são “socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. ” (SPINK, 1993, p.300). As representações são aspectos sociais que por meio do seu conteúdo cognitivo, deve ser compreendida pelo contexto de produção, isto é, pelas “funções simbólicas e ideológicas” a que se referem e dos modos de comunicação em que se encontram. Spink (1993) aponta que as representações sociais estão situadas em meio aos fenômenos pessoais e grupais, essa noção interessa a todas as ciências humanas. Spink (1993) apresenta um

esquema que ele chama de simplificado do que Jodelet (1989) apresentou para facilitar a compreensão dos dois eixos essenciais desse campo de estudos:

**Figura 17-** O campo de estudos da representação social



Fonte: Spink(1993) com base em Jodelet (1989a).

Como explica Spink (1993) no primeiro eixo as representações são modos de conhecimento prático direcionadas para a compreensão do mundo e para a comunicação. No segundo eixo elas surgem como “construções de caráter expressivo de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados”. (SPINK, 1993, p.301). “Porque as representações sendo sempre representações de um sujeito sobre um objeto, não são nunca reproduções desse objeto. Como indica a figura - 15, “as representações são interpretações da realidade”. (SPINK, 1993, p.304). As representações sociais, essas maneiras de pensamento prático são, simultaneamente, campos estruturados pelo social que são entendidos por meio das condições de produção e a realidade social, considerando seu papel na elaboração dessa realidade. (SPINK, 1993). “A representação social é sempre aquilo que tem um significado para alguém” (MORERA et al, 2015, p.1158). Os autores ainda esclarecem que:

“Representar significa rerepresentar, ou seja, é desvelar um significado, as vezes inconsciente e subjetivo. Não existe realidade objetiva, visto que ela é rerepresentada, apropriada/ interiorizada e reconstruída no sistema cognitivo do indivíduo (ou grupo) e integrada no seu sistema de valores que varia de acordo com sua história e o contexto social e ideológico que o circunda.” (MORERA ET AL, 2015, p.1158).

## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Esta pesquisa apoia-se nos referenciais teóricos sobre representações sociais (SPINK, (1993); MORERA, (2015); JODELET, (2001) e metáforas (FAIRCLOUTH (2001), LAKOFF e JOHNSON (2003); SARDINHA (2007) em articulação com os estudos sobre currículo e as teorias de currículo (SACRISTAN, (2013); SILVA, (1999); LOPES; MACEDO, (2011) aliadas às discussões sobre a reformulação de parte do currículo do Projeto Londrina Global e à análise do material didático com a participação dos professores de inglês em encontros de formação continuada.

### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso de cunho qualitativo interpretativista, pois o foco não está com a “representatividade numérica, mas, sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A pesquisa quantitativa considera números, estatísticas para analisar os dados, o padrão mais utilizado é a pesquisa de levantamento de opinião, diferente da pesquisa qualitativa que se afasta dos números, mas trata de interpretações das realidades sociais. (BAUER et al, 2015). Os autores afirmam que não consideram que a pesquisa quantitativa possua a exclusividade da interpretação pois os dados não dizem nada por si ainda que sejam desenvolvidos com cautela. (BAUER et al, 2015).

Leffa (2006) aponta que “o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável” (LEFFA, 2006, p.15). Os estudos de caso possibilitam a contextualização de modo que o sujeito é visto como membro, parte do grupo que atua, desse modo as interações podem ser pesquisadas de maneira que não aconteceria por recursos quantitativos. (LEFFA, 2006).

O estudo de caso como pesquisa qualitativa, como aponta Oliveira pode ser aplicado quando o pesquisador tiver como foco pesquisar uma “situação singular, particular” (OLIVEIRA, 2008, p.3). Os estudos de caso sempre consideram uma instância em ação, e esclarece que “o estudo de caso não é um método específico de

pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado”. (DEUS et al, 2010, p.5). As autoras explicam que o estudo de caso focaliza “uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos”. (DEUS et al, 2010, p.5).

As autoras Ludke e André (1986, p.17) citadas por Oliveira (2008, p.3) apontam que os estudos de caso apresentam sete especificidades essenciais mas destaque duas delas: a) os estudos de caso com foco na “interpretação de um contexto” e b) “estudos de caso que procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. Essas especificidades ressaltam para um estudo que tem como foco a reconstrução e reelaboração das suas hipóteses. “O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos” (OLIVEIRA, 2008, p.4).

Os pesquisadores que concebem a esfera da educação como objeto de pesquisa concebem que nesse meio as relações humanas são ativas, participativas e interpretativas que podem elaborar sua estrutura metodológica fundamentados pelas técnicas qualitativas. (OLIVEIRA, 2008).

### 3.2 CONTEXTO E OS DADOS DA PESQUISA

O contexto dessa pesquisa foram os encontros de formação continuada dos professores de inglês para crianças que atuam no Projeto Londrina Global que desde 2008 propõe nas escolas municipais de Londrina o ensino da língua inglesa nos moldes de “projeto”, ou seja, não há obrigatoriedade na oferta das aulas para todas as escolas, pois a língua inglesa, ainda, não é disciplina integrante da grade curricular.

Durante os encontros de formação continuada, em fevereiro de 2016, os professores apontaram para a necessidade de reformulação e reestruturação do Quadro de Conteúdos que integra parte do currículo prescrito do projeto. As professoras diagnosticaram um excesso de conteúdos para determinados anos da escolaridade, em especial para as crianças na fase inicial da alfabetização e a segunda razão pela qual tomo como objeto deste estudo a discussão curricular se

deve pela ampliação no atendimento das crianças advindas da educação infantil para as escolas de ensino fundamental.

Nesse processo de reformular e de recriar o currículo as professoras tornam explícitas suas representações sobre ensinar e aprender língua inglesa para crianças. É sobre as metáforas que surgem nos textos das professoras que se debruça a análise dos dados afim de conhecer as representações desses professores sobre o currículo.

### 3.3 QUESTÕES SOBRE ÉTICA NA PESQUISA

Sobre os aspectos éticos na pesquisa, como afirma Mota (1998, p.75) citado por Paiva (2005, p.58), “a ética não é algo dado pela natureza, mas produto de nossa consciência histórica. Não vem pronta para ser consumida, mas é construída na ação humana, que sempre exige a presença de um outro”. Para Celani “a proteção dos participantes é essencial”. (CELANI,2005, p.110). Para a autora é necessário que o pesquisador sempre fique atento e preocupado em não causar prejuízos para os participantes de uma pesquisa.

Para essa pesquisa os participantes preencheram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>48</sup>. Neste documento os participantes optaram por participar ou não participar da pesquisa.

As informações que constam nos dados foram transcritas fielmente quanto as gravações de áudio realizadas nos encontros de formação. Todas as transcrições foram impressas e conferidas com os áudios. Os nomes verdadeiros dos participantes foram trocados por pseudônimos. Celani ressalta que “os participantes não podem ser excluídos da etapa final de apresentação de resultados da pesquisa” (CELANI,2005, p.110). Desse modo, pretendo apresentar aos participantes os resultados.

Essa pesquisa foi apresentada parcialmente em junho de 2017 no SEDATA - Seminário de Dissertações e Teses em Andamento que faz parte de uma das atividades curriculares do PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Esse seminário tem como foco auxiliar e contribuir para o

---

<sup>48</sup> Verificar no Apêndice A.

desenvolvimento das pesquisas de mestrandos e doutorandos do programa e também promover discussões, debates e contribuições para os trabalhos de todas as linhas de pesquisa.<sup>49</sup>

### 3. 4 GERAÇÃO DE DADOS

Como já mencionado anteriormente, no capítulo 1, item 1.1, os encontros de formação continuada do PLG em 2016 e 2017 foram organizados em três formatos, divididos em:

- 1)** Grupos de formação com todos os professores juntos chamado de “grupo geral” organizado pelas coordenadoras do projeto, esses grupos realizaram 4 encontros;
- 2)** Grupos por região - Nesses encontros os professores foram separados em 06 pequenos grupos que representam regiões da cidade onde estão localizadas as escolas em que os professores de inglês atuam, nesses grupos por região há uma descentralização da coordenação geral, isto é, foram eleitos pelos professores 6 coordenadores regionais os quais conduzem e coordenam as atividades de formação que ocorrem nas regiões. Esses grupos realizaram 4 encontros ao longo de 2016;
- 3)** Grupo dos coordenadores - Composto por 6 coordenadores regionais que se reuniram com uma das coordenadoras gerais para discussão do currículo, o grupo composto pelos coordenadores regionais realizaram 4 encontros com a duração de 4 horas. Somando a quantidade de encontros de formação, foram realizados 12 encontros com uma carga horária total de 48 horas, no período de março de 2016 até abril de 2017.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de gravações em áudio realizadas em todos esses encontros. Para este estudo, foram analisadas as transcrições de 3 encontros, o primeiro realizado no dia 31/08 relativo ao grupo geral com todos professores juntos e a segunda parte nos dias: 22/03 e 05/04. A escolha pelo encontro do dia 31 de agosto se deve pelo fato de reunir o grupo geral de professores num total de 44 professores participantes e esse encontro destaca-se

---

<sup>49</sup>Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sedata/>. Acesso em: 02 abr 2018.

sobre a análise do material didático. A escolha dos encontros nos dias 22/03 e 05/04 foram pelo destaque nas discussões sobre a reformulação do quadro de conteúdos, sobre as decisões a respeito dos conteúdos que deveriam ser ensinados e o processo de reformulação e organização com a participação das seis coordenadoras dos grupos por região.

As gravações foram autorizadas pelos professores por meio de Termo de Consentimento Livre Esclarecido de Pesquisa (Apêndice A). Utilizo também documentos curriculares do PLG, os currículos utilizados e elaborados para o PLG, em: 2007, 2009, 2011 e o quadro de conteúdos, documento reformulado na versão preliminar em dezembro de 2016, além da análise dos materiais didáticos, elaborados pelas professoras Juliana Tonelli e Samantha Ramos, com o nome: Londrina Global. Esse material didático é composto por 4 unidades e cada unidade apresenta um tema: Unidade 1: *The airport*, Unidade 1: *Arthur Thomas Park*, Unidade 3: *At Zerão* e a Unidade 4: *Visiting Sercomtel*, utilizados nas aulas de inglês pelos professores e alunos. A apresentação dessas unidades e os conteúdos foram expostos no capítulo 2- Os currículos do Projeto Londrina Global.

A organização dos grupos de estudo do PLG desde 2016 foram estruturados da seguinte maneira, conforme demonstra a figura 1 já apresentada anteriormente no capítulo 1.

Essa organização aconteceu dos Grupos por região com o intuito de que os professores tivessem um espaço de trocas de experiências em pequenos grupos, de momentos de leituras e discussões e da elaboração de materiais didáticos. A ideia de formar uma reunião com coordenadores surgiu da reunião de 31 de outubro de 2016, em que a proposta era com todos os professores juntos iniciar a reorganização do currículo, no entanto, com a amplitude do debate com os participantes ao final do encontro apenas um ano da escolaridade foi reelaborado, portanto, essa reorganização dos grupos foi na intenção de agilizar o processo de reorganização do currículo e continuar nos grupos por região com a elaboração e produção dos materiais didáticos. Dessa forma, os encontros no grupo geral eram direcionados para as apresentações das atividades que foram realizadas nos pequenos grupos por região.

### 3.5 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* selecionado para essa pesquisa apresenta transcrições dos encontros de formação continuada dos grupos de estudo gerais e por regiões afim de analisar as representações e os sentidos que esses professores atribuem à construção do currículo.

Sendo assim, percebo que conhecer a representação social dos professores é um processo de atribuição de sentidos dessas práticas colaborativas em discutir currículos e material didático. Especificamente os áudios do encontro realizado no dia 31 de agosto, no auditório do Centro Municipal de Educação Infantil -Valéria Veronesi localizado no centro de Londrina, com a presença de 44 professoras. As decisões tomadas pelos grupos são compartilhadas e apresentadas para todas as professoras. O corpus da pesquisa também apresentará os documentos curriculares e materiais didáticos que são analisados pelos professores.

A coordenação do PLG, juntamente com o projeto: *Orientações didático-pedagógicas para o ensino de inglês nas séries iniciais*”, coordenado pela prof<sup>a</sup>. Dra. Juliana Tonelli fez a proposta de recriar, reelaborar o currículo prescrito e inserir no documento os mesmos tópicos do Guia Curricular que são: função da linguagem, vocabulário base, estrutura relacionada, temas transversais e linguagem de sala de aula.

As reuniões com as 6 coordenadoras de grupo foram realizadas em 4 encontros, um encontro por semana com a duração de 4 horas, repletos de muitas discussões, negociações e mudanças na escolha de conteúdos. As coordenadoras de grupo e a coordenação do projeto concluíram a organização do quadro numa versão preliminar, em abril de 2017, como resultado das discussões que começaram em 2016.

O quadro 8, se refere ao quadro de conteúdos que o grupo de professores utilizou desde 2011. A partir desse quadro as discussões sobre a reorganização dos conteúdos começaram afim de inserir os tópicos do Guia Curricular.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Fiz um recorte na imagem do quadro apenas para demonstrar o quadro que era utilizado até abril de 2017.

### Quadro 8 - Recorte de parte do Currículo do PLG utilizado desde 2011

PROJETO LONDRINA GLOBAL – QUADRO DE CONTEÚDOS –					
EIXO	E16-ED.INFANTIL	1ºANO	2ºANO	3ºANO	4ºANO
Greetings / Introduction / Comands	-Hello, Hi -Good Bye/ Bye, Bye -Good Morning / Good Afternoon / -Let's go/Excuse me	-May I come in? Sure, come in. -How are you? -I am fine, thanks.	- How are you? - I am happy, ok , so <u>so , sick, sad,nervous</u> <u>Listen write.read look</u> Stand up, sit down. - Good night - Good evening	-Material Londrina Global– Introducing the characters with dialogues."Unidade 1 – At The Airport	-Material Londrina Global–Introducing the characters with dialogues."Unidade 1 – At The Airport
Alphabet	X	X	X	- <u>Alphabetic order</u> . - <u>Spelling</u> .	-Work with first name, middle name, last name – <u>Unidade 1 Londrina Global</u>
Toys	Car, doll, ball, bike	Kite, skateboard, <u>rollerskate</u> , video game, cards, train, <u>airplane</u> .		X	x
Colors	Yellow, red, blue, green, pink and orange	Black, white, purple, gray ...	Navy blue, light and dark	silver, golden, bronze	Yellow, red, blue, green, pink, orange, Black, white, purple, gray , silver, golden, bronze

Fonte: Quadro de conteúdos: Projeto Londrina Global- SME.

Após 20 horas de encontros presenciais com os coordenadores de grupo a reorganização do novo quadro de conteúdos foi realizada com os tópicos e conteúdos por ano. O quadro 9, é um recorte do quadro de conteúdos referente ao 1º ano.

### Quadro 9 - Recorte de parte do novo currículo do PLG finalizado em abril 2017, após as adaptações e inserções dos novos tópicos

1ºANO	Função de Linguagem (O que falar de mim e do outro)	Vocabulário Base	Estrutura relacionada	Temas Transversais	Linguagem de sala de aula
Greetings / Introduction/ Comands/ People	Cumprimentar Dirigir-se ao outro e responder	Hello, boys, girls, students, teacher Good Bye/ Bye, Bye Good Morning / Good Afternoon / Excuse me Let's go/ Come in Stand up/ Sit down	What's your name? I'm Ana. I'm a girl.	Song: - Hello my dear teacher.	Come in / Stand up / Let's go / Be quiet / Silence please / Please/ Thank you/ Come here, please/ You're welcome
Numbers/Ages	Cantar músicas. Relacionar número e quantidade.	Numbers: 1 to 10 How old are you?	I'm six.	Song: Ten Little Indians Potatoes song.	How old are you? Let's count...
Classroom Objects/materials/ Colors/ places	Falar sobre seu material escolar.	pencil,book,eraser,notebook, sharpener -Yellow, red, blue, green, pink , orange, brown purple,black, white, gold  -school, classroom	This is a (blue pen) It's a pen.	Art: making colors Red+green= purple ...	Color it green! What's this?

Fonte: Quadro de conteúdos: Projeto Londrina Global- SME. (1º ano).

Essa reorganização ampliou o documento curricular que era usado anteriormente passando a contemplar outras habilidades do ensino de inglês, no quadro de conteúdos.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo é reservado à análise e discussão dos dados com o objetivo de conhecer as representações sociais dos professores de inglês sobre currículo. A análise dos dados foi realizada a partir das metáforas que emergiram no discurso das professoras durante os encontros de formação continuada. Por meio das metáforas usadas pelas professoras em seus textos foi possível classificá-las em metáforas conceituais: orientacionais, ontológicas e estruturais, como apontam Lakoff e Johnson (2002).

Ressalto que o analista precisa estar consciente de que “não é uma pessoa neutra. Nunca” (Mazière, 2007, p.23 citado por Silva; Araújo, 2017, p.20), portanto a análise efetuada não é neutra, pois foi realizada a partir das minhas considerações, leituras, crenças e princípios de como percebo e olho para os dados, como uma pesquisadora imersa no contexto e nas circunstâncias, em que os problemas e dificuldades surgem e se desdobram. (CASSAB, 2007).

Analiso dois conjuntos de dados: 1) os momentos em que o grupo geral de professores discutia sobre a análise do material didático no dia 31 de agosto de 2016; 2) os momentos em que as 6 coordenadoras dos grupos regionais abordavam questões relacionadas à reestruturação do currículo nos dias 22/03 e 05/04 em 2017.

Os dados são divididos em dois blocos, ou seja, separados pelos temas mais recorrentes nos textos dos professores, a proposta de realimentação do material didático e a reestruturação de um novo quadro de conteúdos para o currículo prescrito do PLG. Esses temas são o foco das discussões e atividades compartilhadas nos grupos realizados por região, e nos grupos grandes (com todos os professores juntos), apresentados no capítulo 3.

Nos excertos que serão apresentados a seguir esclareço que os números à esquerda indicam os turnos de fala. A apresentação dos excertos está organizada a partir de três categorias de interpretação, não seguindo, assim, a cronologia de suas ocorrências.

Utilizo [...] para indicar a omissão de turnos. As frases ou palavras escritas com LETRAS MAIÚSCULAS destacam os fenômenos metafóricos que foram analisados e servem para dar evidência as categorias de interpretação. “A convenção

geral é grafar as metáforas conceptuais<sup>51</sup> em caixa alta” SARDINHA (2007, p.30). Em **negrito**, ressalto alguns trechos que considero essenciais nas interpretações e com o objetivo de destacar os excertos utilizo o fundo do texto na cor cinza. Ressalto que as categorias de interpretação emergiram da exploração dos dados por meio das metáforas e o critério da escolha dos excertos foram os que mais exploravam discussões sobre a análise do material didático e os momentos de escolha dos conteúdos que seriam reestruturados.

Descartei partes das transcrições em que as professoras discutem os seguintes aspectos: a) como faríamos a reformulação do material didático se caso isso fosse realmente acontecer; b) quem poderia diagramar ou formatar o material; c) questões sobre a quantidade das cotas de xerox nas escolas; d) alguns apontamentos sobre o envio por parte da coordenação de pautas muito extensas para as atividades nos grupos por região; e) apontamentos detalhados página a página do material sobre as possíveis modificações em cada atividade que os professores gostariam de reformular.

Foram retirados muitos minutos de transcrições sobre as indicações de literatura infantil que auxiliam e motivam o ensino dos conteúdos. Apresento os livros, as imagens e os principais aspectos das literaturas infantis e realizo a contação de três histórias infantis em inglês para as professoras com o objetivo de que elas analisem para que ano da escolaridade seriam adequadas, além de discutirmos o significado e as dramáticas dessas literaturas: *Not now Bernard!* do autor David Mckee e a outra história é *Willy and Hugh*, do autor Anthony Browne e a história *White rabbit's color book*, do autor Alan Baker.

Além da indicação das histórias discutimos no grupo como deveríamos explorar cada uma delas e os aspectos relevantes para o ensino da língua inglesa, considerando a dramática que as histórias tratam. Ressalto que essas histórias não estão no currículo prescrito do PLG, mas foram apresentadas aos professores para análise da possibilidade de incluir essas literaturas no currículo.

---

<sup>51</sup> Conceptuais- o autor Sardinha utiliza o termo “conceptuais” conforme Zanotto et al (2002) aponta que foi traduzido para o português como “conceptual” do termo “conceptual” em inglês. (SARDINHA, 2007, p.30).

#### 4.1 CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A análise se debruça sobre as metáforas que os professores utilizam para verbalizar e compartilhar suas práticas, opiniões e experiências sobre a proposta de realimentação de unidades didáticas, além de suas representações sobre currículo. Como aponta Sardinha (2007), o foco de pesquisadores que identificam as metáforas encontradas em situações reais de uso é a metáfora como um fenômeno social e não individual. As metáforas conceituais são um meio de perceber e conhecer como as pessoas interagem socialmente, por esse motivo o foco das pesquisas de estudiosos das metáforas conceituais são: “a política, a ideologia, gênero, produção de texto, ensino e aprendizagem de línguas e assim fazem uma interface com áreas como a análise do discurso crítica, a lexicografia, as ciências políticas e a linguística de *corpus*”. (SARDINHA, 2007, p.35).

Para Sardinha (2007) vivemos e agimos de acordo com as metáforas da nossa cultura, não há como escapar ou escolher, ou seja, nas interações sociais se quisermos ser compreendidos e compreender o mundo, precisamos usar as metáforas que nossa cultura nos oferece.

As categorias de análise utilizam a classificação das metáforas conceituais realizadas por Lakoff e Johnson (2002) conforme aponta o quadro 10 a seguir:

**Quadro 10 – Metáforas Conceituais**

Metáforas Conceituais		
<p><b>Metáforas Orientacionais:</b> "organizam todo o sistema de conceitos em relação ao outro."</p> <p><b>Exemplos:</b></p> <p>PARA CIMA-PARA BAIXO FRENTE-TRÁS EM CIMA DE-FORA DE FUNDO-RASO CENTRAL-PERIFÉRICO</p> <hr/> <p>"FELIZ É PARA CIMA." "TRISTE É PARA BAIXO."</p>	<p><b>Metáforas Ontológicas:</b> "compreendem nossas experiências em termos de objetos e substâncias permitindo selecionar partes de nossa experiência e trata-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme".</p> <p><b>Exemplo:</b> A INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE</p> <hr/> <p>"Precisamos combater a inflação."</p>	<p><b>Metáforas Estruturais</b> "permitem-nos fazer mais do que simplesmente orientar conceitos, referimo-nos a eles, quantificá-los etc, como fazemos com as simples metáforas ontológicas e orientacionais; somadas a tudo isso elas nos permitem usar um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara para estruturar um outro conceito.</p> <p><b>Exemplo</b> IDEIAS SÃO PLANTAS</p> <hr/> <p>"Sua mente não é fértil."</p>

**Fonte:** A autora baseada em Lakoff e Johnson (2002, p.59; 75; 110).

O próximo quadro apresenta as três categorias de interpretação e as metáforas conceituais encontradas nos textos das professoras que serão apresentados pelos excertos que se referem aos grupos de estudos realizados com todas as professoras em 31 de agosto de 2016 e os excertos dos encontros realizados nos dias 22/03 e 05/04 em 2017 com as coordenadoras de grupo para a reestruturação do quadro de conteúdos.

**Quadro 11** - Categorias de interpretação para análise dos dados

<b>Currículo como bem de consumo e resultado</b>
- Metáfora conceitual: MATERIAL DIDÁTICO É MAQUINA
- Metáfora conceitual: MATERIAL DIDÁTICO É DINHEIRO
- Metáfora conceitual: TEMPO É DINHEIRO
- Metáfora conceitual: TRABALHAR É ENSINAR
- Metáfora conceitual: TEMPO É VALIOSO
<b>Currículo como prática e ação</b>
- Metáfora conceitual: MAIS É EM CIMA
- Metáfora conceitual: CONTEÚDO É LEQUE
- Metáfora conceitual: INGLÊS É PERFUMARIA
- Metáfora conceitual: MATERIAL DIDÁTICO É PRONTO
<b>Currículo como caminho, percurso e trajetória</b>
- Metáfora conceitual: CURRÍCULO É ESPINHA DORSAL
- Metáfora conceitual: CURRÍCULO É TER UM NORTE
- Metáfora conceitual: CURRÍCULO É FERRAMENTA
- Metáfora conceitual: CURRÍCULO É ESQUELETO

**Fonte:** A autora.

As metáforas conceituais apontadas no quadro 11 serão analisadas com a apresentação dos excertos no decorrer da análise. Nesse sentido as categorias de interpretação decorrem da análise das metáforas conceituais que foram organizadas com o intuito de responder à pergunta de pesquisa: **Que representações sociais de currículo emergem dos textos das professoras do Projeto Londrina Global?**

## 4.2 CURRÍCULO COMO BEM DE CONSUMO E RESULTADO

No capítulo 2 as discussões apontam o currículo como um caminho que escolhemos e que dele depende de onde queremos chegar, ou seja, o currículo estabelece uma certa organização do tempo e do espaço escolar, dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos. Esse caminho que escolhemos possibilita previsões de chegada e possíveis resultados. Como explica Neto (2008) “pode-se pensar a educação escolar sem os nossos conhecidos processos curriculares de planejamento de objetivos, seleção dos conteúdos, modos de colocar tais conteúdos em ação na escola e na avaliação?” (NETO, 2008, p.01).

Silva (1999) aponta que “O currículo é sempre o **resultado** de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”. (SILVA, 1999, p.15). A representação de currículo como resultado de uma seleção, no sentido de que os professores selecionam, definem as prioridades ao ensinar e após mensuram certos resultados, isto é, verificar se o material didático atendeu a necessidade ou não, como resultado. O currículo com bem de consumo pode demonstrar que não se ajustou ao cotidiano escolar não deu certo, não funcionou, pois, as discussões trazem textos que emergem dos resultados obtidos com o ensino por meio do material didático, pois ele é a todo momento colocado em ação, em funcionamento, em teste, como uma máquina.

Sacristan aponta que, por um lado, as intenções de quem ensina pretendem atingir certos fins com determinadas tarefas de ensino, e outro aspecto são as respostas, os “efeitos” provocados nos que aprendem. SACRISTAN (2013).

A seguir, os excertos apontam para uma interpretação de currículo como bem de consumo e resultado:

Excerto 1- Grupo Geral: 31/08/2016

**03 – Rafaeli** – [...] O nosso objetivo no grupo menor é que o grupo consiga fazer maiores discussões mesmo. Eu queria que vocês falassem, né? Porque a proposta da professora Juliana (Tonelli) aqui conosco é que a gente reestruture as unidades do Londrina Global, não é isso?

[...]

**06 – Camila** – E até mesmo assim, porque é **um material pronto**, a gente não tem muita cota de xerox, eu não, quando eu entrei já era **um material pronto**, então, assim, eu não conhecia, e também não fui muito atrás de explorar, sinceramente. E aí, no pequeno grupo, com as meninas que já usaram o material, eu achei interessante, porque elas falavam “**Isso aqui dá pra fazer isso e**

**isso aquilo**”, e eu, como não tenho muita experiência, às vezes, VOCÊ OLHA O MATERIAL, VOCÊ NÃO DÁ NADA, você fala assim “Ah, não gostei”, tipo “Ah, não tá legal”.

[...]

8 – **Cristina** – Mas aí como **elas já usaram**, já tem outras ideias.

9 – **Marlene** – JÁ TESTARAM.

10 – **Cristiane** – JÁ TESTARAM.

11 – **Rafaeli** – VIU SE FUNCIONOU, SE NÃO FUNCIONOU.

12 – **Cristiane** – O que deu certo, o que não deu certo, então, eu achei, eu passei a achar interessante algo que eu não, sinceramente, olhando assim, parecia “Ai, vou tirar cópia de quatro, cinco páginas pra dar só isso aqui? **Não, dá pra explorar, dá pra fazer isso, aquilo, aquilo outro**”, aí, a gente tirou algumas coisas, colocou outras, surgiu algumas ideias, e aí, tipo assim, dá pra trabalhar um mês inteiro ou até dois, né? Dependendo. Então, eu achei interessante essa troca, assim, né? De cada uma falar como trabalha, o que fez, o que dá certo, o que não dá, daí a gente até comentou dos níveis, né “Ah, mas esse quarto ano é o primeiro ano de inglês, vai dar? Não vai? Ah, né? Então, dá pra trabalhar com quinto, tentou terceiro, não deu certo, então, **eu achei legal essa troca, assim, do pequeno grupo**.”

13 - **Cristiane** – Esse ano **eu testei** com o terceiro, não deu certo não.

[...]

15 - **Cristiane** – EU ACHO ELE UM MATERIAL MUITO RICO PRA PERDER, tá indo lá pro terceiro, por causa dos mapas, localização, Brasil, Estados Unidos, Paraná, não dá para terceiro ainda. Então, ficou só ali *nice to meet you*, já *nice to meet you*, aquela primeira parte de diálogo, tudo bem, mas e o que vem depois? Não deu certo, gente. Vou continuar ele lá no quarto ano ou no primeiro.

[...]

17- **Cristiane** - Ó, eu **trabalhei** um dia, na verdade, eu nem sabia que o Londrina Global era uma série, fiquei sabendo esse ano, né? Quando começou ano passado, então, esse ano daí, eu falei “Vou colocar no quarto ano”, né? Então, daí eu comecei a **trabalhar**, então, algumas das sugestões aqui foram que eu **trabalhei**, e eu não **trabalhei** cem por cento daquilo do que tava no material, eu **trabalhei** uma parte que eu achei que dava mais pra adaptar ali, então, eles pedem, como eu já tinha **trabalhado** essa parte, tipo alfabeto, o alfabeto no ano anterior, eu achei que daí pra eu retomar todo o alfabeto ia demorar muito o restante das unidades, o que eu queria mesmo, que era o diálogo, perguntar “De onde você veio? Qual que é seu nome? ”, GASTAR TEMPO PRA ELES FALAREM ALGUMAS COISAS EM INGLÊS, então, daí se eu ficasse usando tudo, eu não iria conseguir mexer com a parte do continente, então, daí, eu **trabalhei** mais o país, estado.

Ao analisar esses textos há a possibilidade de relacionar esses conceitos metafóricos usados pelas professoras e também por mim mesma, em termos de uma “*máquina*” (*testar, funcionar ou não funcionar*). É Marlene quem introduz essa metáfora “*Já testaram*” no turno -9, mas é seguida por Cristiane no turno-10 que repete a mesma metáfora e eu continuo nesse mesmo sentido quando uso a palavra *funcionou*. A mesma metáfora se repete mais adiante no turno -13, com Cristiane: “Esse ano eu *testei*...”, como se o material fosse uma *máquina* que deve ser

testada, para ver se funciona ou não, como se o material precisasse de um teste para ver se dá certo.

As professoras, possivelmente, falam do material por meio de metáforas como se ele fosse uma entidade, uma máquina. Essa comparação em termos de outra se aproxima do que Lakoff e Johnson (2002) relatam sobre as metáforas ontológicas que são necessárias para tentar nos relacionarmos, racionalmente, com as nossas vivências. Os autores dão exemplos que utilizo como forma de comparar com esses conceitos metafóricos citados: “A minha mente simplesmente não está *funcionando* hoje”. “Estou um pouco *enferrujado* hoje”. (LAKOFF E JOHNSON ,2002, p.79).

A metáfora da MÁQUINA, nos exemplos de Lakoff e Johnson (2002), nos remetem a um conceito de que a mente pode ser “ligada ou desligada”, que creio ser possível comparar com o material didático, como máquina: “eu teste”, “funcionou ou não funcionou”, essas metáforas podem demonstrar que há uma enorme variedade de experiências mentais que podem ser elaboradas em termos de uma ou outra, como explicam Lakoff e Johnson (2002).

Lakoff e Johnson (2002) esclarecem que as metáforas ontológicas são naturais, comuns, e tão normalmente presentes em nosso pensamento que são óbvias e descrevem ocorrências mentais. Ao utilizar um material didático como nossas experiências esse objeto pode ser bem ou mal recebido pelos alunos, com ou sem entusiasmo que representam as reações vivas em sala de aula, como um resultado, um bem de consumo, algo pronto, projetado por outros.

Outro aspecto importante é o que Sacristan (2013) menciona sobre o currículo como aquilo que organiza o tempo escolar e é interpretado pelo professor, isto é, no turno -15 a professora Cristiane aponta que o conteúdo do material para o 3º ano não deu certo e ela explica: “por causa dos mapas, localização, Brasil, Estados Unidos, Paraná, não dá para o terceiro ano ainda”. Nesse sentido a professora analisa e interpreta conforme o perfil da turma os conteúdos que deverão ser ensinados, se ela deve avançar ou considerar que ainda não é momento de abordá-los.

Em seguida, Cristiane (turno - 15) adere à metáfora: “Eu acho ele um material MUITO RICO pra perder”. A professora refere-se o material como “muito rico”, como se o ele possuísse muito dinheiro; esse é um conceito metafórico. Em nossa cultura, entendemos que rico, em outros termos, é algo valioso, precioso, raro, brilhante. Como explicam Lakoff e Johnson (2002), a estruturação metafórica é parcial

e não total, se fosse total um conceito seria o outro, e não apenas compreendido em termos do outro. O material didático não é realmente rico (possuidor de uma fortuna em dinheiro), mas pode ser que a professora atribui esse sentido ao material como um recurso que poderá ser utilizado de várias maneiras e que permite muita exploração no ensino da língua inglesa. Resende (2009) menciona que o uso de metáforas realça ou encobre certos aspectos do que representam. Exemplos como esses se assemelham com os exemplos dados por Lakoff e Johnson (2002, p.11): “IDEIAS SÃO DINHEIRO”; “Ele é *rico* em ideias”; “Este livro é um *tesouro* de ideias. ”

Musolff (2012) explica que uma metáfora pode ser um guia para a ação futura, reforçando o poder da metáfora para tornar a experiência coerente. O autor explica que o que é relevante no ponto de vista da ACD, é a vantagem argumentativa que a metáfora oferece aos seus usuários quando eles querem (des) qualificar desenvolvimentos políticos, sociais ou mesmo indivíduos. Neste caso, a metáfora contribuiu para uma análise de qualificar o material didático. Os significados dependem dos contextos, as mesmas falas ou sentenças tem significados diferentes para pessoas diferentes, sendo assim, conceitos metafóricos trazem uma parte da compreensão, é o que esclarecem os autores Lakoff e Johnson (2002). Material rico, riqueza como um bem a ser consumido, valioso.

Ao dizer: “GASTAR TEMPO PARA ELES FALAREM ALGUMAS COISAS EM INGLÊS”, no turno-17, Cristiane utiliza a metáfora “gastar tempo”, como se fosse um valor, algo que pode ser gasto. Para Lakoff e Johnson (2002), algumas expressões que utilizamos em nossa vida cotidiana, como por exemplo, quando falamos em tempo como algo que pode ser gasto, enxergamos o tempo como algo de valor, que pode ser perdido, cobrado, bem utilizado ou não. Como esclarecem os autores:

“Devido à maneira como o conceito de trabalho se desenvolveu na cultura ocidental moderna, onde o trabalho é tipicamente associado com o tempo que leva e o tempo é precisamente quantificado, tornou-se habitual para pagar as pessoas por hora, semana ou ano. Em nossa cultura o TEMPO É O DINHEIRO de muitas maneiras: unidades de mensagem por telefone, salários por hora, taxas de quarto de hotel, orçamentos anuais, juros sobre empréstimos e pagando sua dívida com a sociedade por “servir o tempo”. Estas práticas são relativamente novas na história da raça humana, e não existem em todas as culturas. Eles surgiram nas sociedades industrializadas modernas e estruturam nossas atividades básicas diárias de uma forma muito profunda” (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p.10).

A professora utiliza um tempo em sua aula para que os alunos “gastem tempo para falarem algumas coisas em inglês”, ou seja, isso pode indicar que para o contexto de aulas de inglês, com duração de 50 minutos, é importante aproveitar o “pouco tempo” para falar inglês. Quando falamos sobre o tempo e seu valor, usamos um conceito metafórico, porque utilizamos nossas vivências diárias para conceituar o tempo. Essa maneira de conceitua-lo acontece em algumas culturas, para outras o tempo não é retratado dessa maneira como explicam os autores Lakoff e Johnson (2002). Os autores exemplificam a metáfora “perder tempo” e apontam:

“Expressões como *perder tempo, atacar posições, seguir caminhos diferentes etc.*, são reflexos de conceitos metafóricos sistemáticos que estruturam nossas ações e pensamentos. São vivas no sentido mais fundamental: são metáforas que vivenciamos. O fato de estarem estabelecidas convencionalmente no léxico da língua não as torna menos vivas”. (LAKOFF E JOHNSON 2002, p.125).

Para Sacristan, o currículo “[...] ordena o tempo escolar” (SACRISTAN, 2013, p.16). Nessa afirmação o autor esclarece que o currículo determina os conteúdos que serão ensinados e, ao mesmo tempo, organiza os níveis e os elementos do que entendemos por desenvolvimento escolar e dos aspectos em que consistem o avanço e o progresso dos sujeitos. O currículo ordena o tempo escolar e o mesmo é precioso, pois a escolaridade é organizada pela duração e quantidade das aulas divididas por bimestres e semestres, isto é, a metáfora “gastar tempo” é viva, é uma relação com o cotidiano que os professores de inglês atuam com aulas apenas uma vez por semana.

É possível compreender que ao usar em sua fala a metáfora conceitual “TRABALHEI”, com sete repetições que variam em: “TRABALHEI”, “TRABALHAR” e “TRABALHANDO”, no turno 17, ditas por Cristiane, é possível considerar identificações cognitivas/ culturais que se apresentam por meio de que “ensinar” é o “trabalho” que o professor se propõe a realizar todos os dias, sendo assim é possível interpretar: TRABALHEI como ENSINEI. Na maneira de falar: TRABALHEI, pode ser apresentada como conceptualização da vida, do cotidiano.

O modo como a professora falou pode se aproximar do que aponta o pesquisador de metáforas conceituais em poemas SILVA (2011), quando ele ressalta

que: “a maior parte das construções utilizadas na linguagem literária origina-se na linguagem cotidiana a partir da experiência humana. ” (SILVA, 2011, p.1027). Culturalmente, os professores se referem ao ensino como “trabalhar”, no sentido de que ensinar, pode se dizer que tenha sido com intensidade, com frequência e com tempo destinado a isso. “As metáforas também fundamentam nossas experiências e ações” (LAKOFF e JOHNSON (2002, p.141).

## Excerto 2 - Grupo geral: 31/08/2016

**32- Tatiana** – E se programar assim, de repente, o pessoal da manhã **trabalhasse em cima** da unidade 2, o pessoal da tarde **em cima da unidade 3**, e depois tivesse o **fechamento** aqui.

**33- Rafaeli** – Que que vocês acham da sugestão da Tatiana? Quem concorda com a sugestão da Tatiana levanta a mão... **Sugestão acatada, Tatiana!**

[...]

**37- Tatiana** – Outra coisinha que ficou, **a gente queria espaço** pra gente conversar sobre a nossa atividade lá, **e não dá tempo**.

[...]

**40- Rafaeli** – Nossa, tá **tão apertada a gola da minha camisa**. Gente! Não, então, vou fazer o seguinte...

**41- Tatiana-** A gente queria **mais tempo**.

**42-Tatiana-Trocar ideias** entendeu?

Em seguida, Tatiana, no turno 37, relata o que não foi muito bom no grupo por região e expressa sua opinião ao mesmo tempo que reivindica um pedido: “*Outra coisinha que ficou, a gente queria espaço pra gente conversar sobre a nossa atividade lá, e não dá tempo*”. A escolha da expressão “Querer espaço” indica que o objetivo dos grupos por região, não foi totalmente alcançado, ou seja, o foco é um tempo disponível em grupos de estudos menores para que as trocas de experiências e o momento de compartilhar os planos de aula aconteça.

O uso da expressão “não dá tempo”, é um conceito metafórico utilizado como nossas experiências do dia a dia, como recursos limitados, bens de valor, dinheiro para conceitualizar tempo, o que está ligado à nossa cultura. Quando a professora Tatiana se refere ao tempo com a palavra (*dar*) “dar tempo”, há possibilidade de comparar com o que o Lakoff e Johnson explicam que “**dar tempo**”

é como se referir, metaforicamente, a bens de valor como as palavras “ter, dar, perder, agradecer o bem recebido”. ( LAKOFF e JOHNSON 2002, p.52).

Essa análise usa a comparação com as considerações dos autores no sentido de refletir sobre como as metáforas podem compor um sistema coeso de experiências metafóricas que estão relacionadas a esses conceitos, como *dar tempo* e *querer espaço*. A escolha do termo: querer espaço, querer voz, poder dizer, foi algo que chama a atenção do objetivo não ter sido realizado que são as trocas de experiências nos grupos menores. Já no turno 40, respondo com uma brincadeira para a Tatiana e para todas que: “*Nossa, tá tão apertada a gola da minha camisa*”, me sentindo mesmo pressionada a não enviar uma pauta com tantas tarefas, pois o objetivo não foi totalmente alcançado devido ao grande volume de atividades propostas.

A metáfora no turno 42, “*troca de ideias*”, é falada por Tatiana em argumento a necessidade de que é preciso **mais tempo disponível** para conversar no grupo. “A metáfora “*troca de ideias*” “indica que as experiências podem ser complementares, e que todos/as tem algo a contribuir.” (MATEUS, 2013, p.1118).

É possível interpretar, mediante as metáforas conceituais, que remetem ao currículo uma representação como **bem de consumo e resultado**, isto é, as professoras se referem ao currículo e aos materiais didáticos com os seguintes textos: “eu teste”, “já testaram”, “*funciona ou não funciona*”, “*o material é muito rico*”, que remetem as metáforas de **máquina, riqueza, dinheiro, testagem, funcionamento**. Essas representações de currículo e material didático como bem de consumo, parecem conceber o “currículo” como algo que deve ser “testado” ou que precisa “funcionar” em que é possível interpretar como se o currículo fosse pronto e acabado como um equipamento, que é projetado por outros e que testes são necessários para verificar o funcionamento.

Essa é uma das representações de currículo que interpreto mediante as metáforas expressas nos textos das professoras pois como já mencionei no capítulo 2, os questionamentos sobre os currículos prescritos são importantes para que os professores possam refletir sobre o que não querem mais como currículo, isto é, documentos prescritos que não atendem a necessidades na ação de ensinar. Nesse sentido, “testar” e “funcionar” é o mesmo que verificar se o material didático e seus conteúdos atenderam a necessidade na ação, nos momentos de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Há momentos nessas discussões sobre currículo que as professoras reconhecem o material como “rico” e ao mesmo tempo que algumas ações, atividades e propostas desse material “não funcionaram”. Essas reflexões e discussões que os professores trazem para os encontros de formação demonstram resultados do uso do material didático num contexto em que os debates refletem sobre a faixa etária dos alunos, a quantidade de aulas e todos os aspectos que envolvem o processo de ensino e os resultados. O currículo, como bem de consumo, pode demonstrar que não se ajusta aos acontecimentos cotidianos da sala de aula ou que funcionou, que foi flexível, orientou e conduziu as ações e práticas docentes.

A seguir os excertos apontam para uma interpretação de currículo como prática e ação.

#### 4.3 CURRÍCULO COMO PRÁTICA E AÇÃO

A representação de currículo como prática e ação, pode ser considerada a partir do uso do currículo no cotidiano das aulas de inglês de maneira prática como ocorre em situações e exemplos que os professores incluem durante as atividades do material didático e a importância da interação entre os alunos por meio do ensino da língua inglesa. Nesse sentido, como afirma Macedo (2011) os currículos não devem ser apresentados aos professores já prontos, estruturados e produzidos, mas discutidos durante o processo de implementação numa relação entre o documento e a prática docente; entre o documento e a natureza viva da sala de aula.

Retomo o que aponta Sacristan: o currículo é uma “seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve na escolaridade” (SACRISTAN, 2013, p.16), ou seja, podemos interpretar que regular a prática didática é enxergar o currículo em momentos de avançar ou permanecer, “gastar tempo para falar inglês”, ou ampliar o tempo de ensino de um determinado conteúdo, regulando a prática didática.

O currículo é um plano proposto, porém é interpretado e utilizado pelos professores expresso nas práticas “com sujeitos concretos e inseridos em um contexto” (SACRISTAN, 2013, p.26). Como mencionei anteriormente no capítulo 2, Sacristan (2013) aborda que o currículo pode expressar aquilo que os professores consideram como apropriado aos alunos, se de fato os professores participarem

dessa construção, o currículo prescrito se aproximará do que realmente pretende ser desenvolvido na prática.

### Retomo o excerto 2 - Grupo geral: 31/08/2016

**32- Tatiana** – E se programar assim, de repente, o pessoal da manhã **trabalhasse em cima** da unidade 2, o pessoal da tarde **em cima da unidade 3**, e depois tivesse o **fechamento** aqui.

**33-Rafaeli** – Que que vocês acham da sugestão da Tatiana? Quem concorda com a sugestão da Tatiana levanta a mão... **Sugestão acatada, Tatiana!**

[...]

**37- Tatiana** – Outra coisinha que ficou, **a gente queria espaço** pra gente conversar sobre a nossa atividade lá, **e não dá tempo.**

[...]

**40- Rafaeli** – Nossa, tá **tão apertada a gola da minha camisa.** Gente! Não, então, vou fazer o seguinte...

**41- Tatiana-** A gente queria **mais tempo.**

**42-Tatiana-Trocar ideias** entendeu?

Ao dizer no turno 32: “*E se programar assim, de repente, o pessoal da manhã **trabalhasse em cima** da unidade 2, o pessoal da tarde **em cima** da unidade 3, e depois tivesse o **fechamento** aqui.* Primeiramente, ressalto que antes de analisar as metáforas, é importante destacar que Tatiana a utiliza para sugerir uma divisão dos trabalhos diferente do que foi proposto pela coordenação do projeto, ao invés de todos trabalharem na mesma unidade ela sugeriu que cada grupo ficaria responsável por uma unidade diferente. Ela sugere, em seguida eu pergunto a opinião do grupo e todos concordam no turno 33.

No turno 32, a metáfora é “TRABALHAR EM CIMA”, o que parece ser diferente de uma metáfora orientacional “PARA CIMA”, mas é provável analisar essa metáfora como em inglês há algo semelhante “*work on*”, portanto “trabalhar em cima” seria como “trabalhar com afinco”, “trabalhar com empenho”. Nesse sentido, então, poderíamos observar a ocorrência metafórica: MAIS É EM CIMA. É importante refletirmos sobre outras metáforas que usamos com o mesmo sentido dessa metáfora como: “Vou ficar em cima dos novatos nessa função”, no sentido de dar mais atenção, observar, orientar, cuidar e etc. Trabalhar em cima, interpreto como dedicar-se, com mais atenção e foco no que foi proposto.

### Excerto 3 - Grupo Geral: 31/08/2016

- 55- **Rafaeli** – Ah, a Márcia tá projetando, ó! A unidade 2 é essa, que tá aparecendo ali, do Arthur Thomas Park, que vai trabalhar muito com Arthur Thomas, com os animais, e tal, e tal, e tal. Ah, lá, ó! Os selvagens, os que estão extintos.
- 56- **Cristiane** – Eu **TRABALHEI** Tudo isso.
- 60- **Cristiane** – Eu só não **TRABALHEI** esse *How Many*.
- 61- **Rafaeli** – A do “How Many Legs?”
- 62- **Falante 4** – No quarto ano, a gente deveria usar os animais aquáticos, né?
- 75- **Rafaeli** – Conteúdos.
- 76- **Falante 4** – De conteúdo, o quarto ano...
- 79- **Rafaeli** – Hum. Ó, assim, eu acho que a gente pode discutir lá no nosso grupo, por quê? Tem opiniões aqui no nosso grupo assim, ó: não, porque esses animais aqui não são os animais que estão na unidade. Tá, nós concordamos. Mas aí, a Vivian falou assim “Tá, tudo bem, mas será que a gente não pode ampliar? Mesmo que eles não estejam na unidade, **a gente não pode trazer os aquáticos, e AMPLIAR UM LEQUE DE OUTRAS OPÇÕES?**”.
- 80- **Cristiane** – Mas aí,  **você vai entrar num grupo grande**, por quê? Aí, eu vou ter que parar um pouquinho, ir lá explicar os *aquatic animals*...
- 96- **Cristiane** – Isso, as crianças cansam. E assim, então,  **você vai entrar nesse (*How many legs??*)**,  **você tem que entrar em um monte de outras coisas. Cê tem que explicar, não é só botar perna.**

O conteúdo é materializado pela expressão metafórica “AMPLIAR O LEQUE”, como se o conteúdo fosse um objeto manual, um leque, constituindo o sentido de muitas possibilidades que se “abrem” por meio de uma atividade, no sentido de gerar vários desdobramentos de novos vocabulários e estruturas que poderão ser ensinadas e aprendidas na prática, nas ações cotidianas, na interpretação do currículo pelo professor. Como uma metáfora ontológica em que há comparação com objetos. [...] Metáforas não são aleatórias, ao contrário, elas formam sistemas coerentes com os quais conceptualizamos nossas experiências” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.99).

### Excerto 4 – Grupo com as coordenadoras em: 05/04/2017

- [...]
- 76- **Rafaeli** – Porque, na verdade, é assim, ó, um tá explícito, mas tá intrínseco por trás disso que eu posso tirar do inglês que não tem problema.
- 78- **Rosa** – Eu lembro que quando eu fiz Letras na UEL...
- [...]
- 80- **Rosa** – Então, as professoras falavam assim “**Gente, vocês se conformem, porque INGLÊS É PERFUMARIA no currículo**”,  **você lembra que elas falavam isso?**
- 81- **Érica** – Não lembro.
- 82- **Rafaeli** – **Perfumaria no...?**
- [...]
- 83- **Rosa- Perfumaria no currículo...**
- [...]

**85- Rosa-** Se eu precisar mais de 350 cópias, é liberado pra mim, porque daí, eu vou pra impressão, eu vou pra outras coisas, né?! Qualquer coisa que eu precisar, só que daí, o que que a gente percebe? Numa fala lá, num dia lá na prática pedagógica, ela falou...menina, me deu uma vontade de, assim “Opa!”, pedir a palavra, falei assim “Vou ficar quieta, porque senão eu vou ficar nervosa, e daí, me falta a voz assim”, ela depois falou assim, não sei de onde surgiu esse assunto, ela falou assim **“Ah, porque, igual inglês, por exemplo, é só ir lá e ensinar algumas palavrinhas”**.

**(86) Rafaeli-** Nossa!

Nesse ponto destaco dois turnos, o turno 80: **“Gente, vocês se conformem, porque inglês é perfumaria no currículo”** e o turno 85: **“Ah, porque, igual inglês, por exemplo, é só ir lá e ensinar algumas palavrinhas”**. Ao comparar a presença da língua inglesa no currículo como uma *“perfumaria”*, a professora usa essa metáfora para expressar os sentidos que ela atribui ao tratamento que o “inglês” recebe em sua escola, por colegas e pela gestão. É como se fosse apenas um adorno, um enfeite, como algo supérfluo. “Uma metáfora conceitual é assim chamada porque conceitua uma coisa”. SARDINHA (2007, p.31). Sendo assim, é possível interpretar que há um conceito pela palavra “perfumaria”, como um “enfeite”, creio que é possível dizer que esse é um conceito metafórico, que ao longo dos turnos, ainda é reforçado por outra fala, turno 85: *“Ah, porque, igual inglês, por exemplo, é só ir lá e ensinar algumas palavrinhas”*, no sentido de que ensinar inglês é fácil, simples, é só ensinar palavras.

Retomo o excerto -1: turnos 03 e 06:

**03 - Rafaeli-** [...] O nosso objetivo no grupo menor é que o grupo consiga fazer maiores discussões mesmo. Eu queria que vocês falassem, né? Porque a proposta da professora Juliana (Tonelli) aqui conosco é que a gente reestruture as unidades do Londrina Global, não é isso?

[...]

**06 -Camila** – E até mesmo assim, porque é **um material pronto**, a gente não tem muita cota de xerox, eu não, quando eu entrei já era **um material pronto**, então, assim, eu não conhecia, e também não fui muito atrás de explorar, sinceramente. E aí, no pequeno grupo, com as meninas que já usaram o material, eu achei interessante, porque elas falavam **“Isso aqui dá pra fazer isso e isso aquilo”**, e eu, como não tenho muita experiência, às vezes, **você olha o material, você não dá nada**, cê fala assim “Ah, não gostei”, tipo “Ah, num tá legal”.

“VOCÊ OLHA O MATERIAL, VOCÊ NÃO DÁ NADA”

[...]

Camila, no turno - 6, adere à metáfora: “VOCÊ OLHA O MATERIAL, VOCÊ NÃO DÁ NADA”, isso pode indicar que ela utiliza para emitir sua opinião antes das discussões feitas sobre o material no grupo por região. Ao escolher a metáfora “dá nada” pode-se dizer que Camila, só de olhar para o material não percebe as possibilidades que ele oferece, ou seja, não acha o material interessante. Camila (turno - 6) reforça e diz: “*E aí, no pequeno grupo, com as meninas que já usaram o material, eu achei interessante porque elas falaram: Isso aqui dá pra fazer isso e isso e aquilo*”. Na maioria das vezes quando falamos “não dá nada”, é possível interpretar “não adianta, não vai dar resultado”. Ressalto que a expressão usada por Camila, e, que ela repete duas vezes (“*material pronto*”) interpreto que poderia estar representando a experiência dela com materiais prontos, no sentido de que há poucas possibilidades de invenções, ampliações, como um uniforme.

Outro aspecto que gostaria de destacar é quando ela diz: “*Não fui muito atrás de explorar*”. Esta expressão pode ser entendida no sentido de empenho, de esforço, ir em busca de algo, descobrir possibilidades, e como professora é novata no grupo ela não conhecia o material da mesma maneira que as professoras mais experientes. Camila não fala com detalhes sobre isso, mas diz: “como eu não tenho muita experiência...” depois disso relata: “... com as meninas que já usaram o material eu achei interessante”. Com os relatos das colegas sobre o material e o que faziam por meio dele, Camila passou a achá-lo interessante.

Esse modo de falar de Camila (turno - 6), “VOCÊ OLHA O MATERIAL, VOCÊ NÃO DÁ NADA”, se aproxima das considerações que os autores Lakoff e Johnson (2002) ressaltam sobre as metáforas ontológicas, ou seja, as nossas experiências com objetos físicos são baseadas por várias metáforas dos modos que concebemos: “eventos, atividades, emoções, ideias etc. como entidades e substâncias”. (LAKOFF e JOHNSON 2002, p.76). As metáforas ontológicas são importantes para pensarmos sobre as nossas experiências e os autores afirmam que utilizamos muitas metáforas para esses propósitos, acabam por ser consideradas evidentes por serem tão comuns em nosso pensamento. Um exemplo disso são as metáforas de recipientes, zonas territoriais e o campo visual, por exemplo, “os conceitos metafóricos de campos visuais são recipientes” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.83), ou seja, surgem normalmente é natural e os estudiosos exemplificam: “NÃO HÁ NADA À VISTA” (*THERE IS NOTHING IN SIGHT*). (LAKOFF e JOHNSON,

2002, p.83). Como vemos um recipiente, cheio, vazio, com tudo ou **nada**, usamos metáforas ontológicas para entendermos uma coisa em outros termos.

#### 4.4 CURRÍCULO COMO CAMINHO, PERCURSO E TRAJETÓRIA

Outra representação de currículo encontrada nos textos dos professores é de currículo como uma metáfora orientacional de caminho, percurso, trajetória, norte, (temos um lugar para chegar), um norte, como aquilo que leva a esse lugar (a ferramenta). A ferramenta é como um “mapa” usado para alcançar, chegar ao destino, no sentido de um processo a ser desenvolvido que não está acabado, pronto ou terminado. Ressalto que Sacristan (2013) aponta que ao analisarmos o currículo, suas origens, ele ressalta que o termo possui em sua história pedaços de como ele foi utilizado no passado e as origens que atualmente o termo tem.

O autor menciona que a palavra currículo procede do latim *curriculum*, termo que era utilizado para representar carreira, caminho, percurso. Essa definição é associada a dois significados: como o percurso da vida profissional e também no sentido de “constituir a carreira do estudante e de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, sobretudo sua organização, aquilo que os alunos deverão aprender [...]” (SACRISTAN, 2013, p.16). Essas seleções organizadas de conteúdos a aprender auxiliam na prática didática que ocorre na escolaridade. (SACRISTAN, 2013). A importância fundamental do currículo para Sacristan é expressar o que as instituições consideram coerente e adequado com e para os seus alunos, isto é, o currículo deve expressar aquilo que os professores consideram apropriado aos alunos e se de fato os professores participarem dessa construção o currículo prescrito se aproximará do que realmente será desenvolvido na “prática”.

#### **Excerto 5 - Grupo com as coordenadoras: 22/03/2017**

**92- Juliana** – Mas aí, essas realidades, vocês vão poder contemplar, a gente tem que, vamos chamar de **ESPINHA DORSAL**, **essa ESPINHA DORSAL** eu sei que eu tenho que seguir. Aí, eu tenho essa **ESPINHA DORSAL**, mas aí, a realidade do P4 da escola da Letícia é diferente da realidade do P4 da escola da Maria, então, a partir dessa **ESPINHA DORSAL**, a Letícia vai fazer as adaptações dela, a Maria vai fazer as adaptações dela, entendeu? [...]

93- **Rafaeli** – Tem que ter.

94- **Juliana**- Então, Rafa, mas a minha sugestão, a minha ideia nunca foi **ENGESSAR**.

95- **Rafaeli**- Eu sei.

96- **Juliana**- Eu acho que a gente tem que ter um **NORTE**, porque senão a gente vai ficar assim.

[...]

97- **Rafaeli**- A gente vai precisar fazer escolhas e tentar dividir o nosso tempo da melhor maneira possível, entendeu?

98- **Juliana**- Por isso que foi aquela minha sugestão de vocês, dessa **COLUNA** ser feita por região.

[...]

132- **Rafaeli**- Por isso que a gente tirou os números, porque é muita coisa.

133- **Rafaeli** - É, então, isso que eu to dizendo.

134- **Érica**- Mas quando você fala de fazer uma **ESPINHA DORSAL**, você fala de pôr um tema e colocar todo o conteúdo dentro desse tema? Tá, vamos falar de zoológico.

135- **Juliana**- Isso!

No turno 92 a professora Juliana chama o tema de **espinha dorsal** como se o tema fosse o que conduziria as nossas ações em torno das adaptações necessárias, porém continuaria sendo a “**coluna**”, ela diz no turno 98, isto pode ser comparado com o que explicam Lakoff e Johnson (2002) nos casos de personificação, como se o “**tema**” tivesse uma **espinha dorsal**, uma qualidade humana para uma entidade não humana, uma metonímia. Esses casos de comparação a qualidades humanas são exemplos de metáforas de personificação. Como apontam os autores a metonímia e a metáfora são processos distintos, enquanto a metáfora compreende uma coisa em termos de outras “a metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar a outra”. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.93).

Os autores ressaltam que a metonímia não apenas realiza referências mas tem o objetivo, a função de fornecer, possibilitar o entendimento. (LAKOFF e JOHNSON, 2002). No turno 134 a professora Érica exemplifica para verificar como se ela realmente tivesse compreendido a “função” dessa “espinha dorsal”. Os conceitos metonímicos possibilitam definir uma coisa por sua relação com outra, como: “parte pelo todo, produtor pelo produto, objeto pelo usuário, controlador pelo controlado, instituição pelos responsáveis, lugar pela instituição, rosto pela pessoa, lugar pelo evento” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.95,96).

Esse exemplo deixou claro que o tema é o centro das ações, mas isso não significa “**ENGESSAR**”, no caso de a expressão metafórica “**ENGESSAR**” (turno -

94) é possível compreendê-la comparada aos seguintes exemplos como: “o argumento despencou, demoliram a teoria, precisamos construir um argumento” essas expressões metafóricas são maneiras comuns que usamos para falar sobre as situações da vida (LAKOFF e JOHNSON, 2002). O sentido da metáfora “engessar” é possível ser compreendido como não precisamos ficar “presas”, “duras” como “gesso”, há flexibilidade para atingir os diferentes perfis das escolas e das turmas com as suas especificidades por meio da reestruturação do quadro de conteúdos.

No turno 96 Juliana, fala: "Eu acho que a gente tem que ter um **NORTE**, porque senão a gente vai ficar assim". Neste turno é possível dizer que a metáfora usada pela professora Juliana para se referir ao tema para auxiliar na estruturação dos conteúdos remete a uma metáfora orientacional, pois essas metáforas se relacionam com a orientação espacial como por exemplo: “para cima, para baixo, dentro, fora, raso, central, periférico” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 59). Essas metáforas orientacionais carregam um conceito de orientação, e no sentido de que os temas serão um norte, isto é, onde pretendemos chegar ou alcançar com os conteúdos, como explicam os autores Lakoff e Johnson “metáforas de espacialização estão enraizadas na experiência física e cultural; elas não são construídas ao acaso”. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 65). “*A gente tem que ter um norte*”, como um caminho, um trajeto a seguir, um percurso.

É possível interpretar que “ter um norte” é um caminho, uma orientação, uma metáfora orientacional que indica um trajeto, onde se deve percorrer para chegar, isto é, as ações e as atividades realizadas em sala compõem as práticas de ensino.

### **Excerto 6 - Grupo com as coordenadoras: 05/04/2017**

**54- Rosa** – Viu?! Ô, Rafa! E, assim, aquele dia, até eu comecei a falar, num deu pra terminar, a gente tem, eu não sei vocês, mas eu percebo, assim, que aquela coisa de..., até com as próprias colegas, assim, a gente tem que ficar provando a importância do nosso trabalho, ao que a gente se dedica.

**55-Rafaeli** – Cê falou isso.

**60-Rosa** [...] depois, um outro dia, a amiga do ...falou assim que tava montando guarda-roupa, né? Fazendo um guarda-roupa lá com eles, eu falei “Ah, que legal, Gabi! Eu vou dar uma pincelada nos nomes das roupas, né? Mesmo que naquele onde não for o foco roupa, dá pra dar uma pincelada. Ô, como que chama isso? Como que chama aquilo?”, uma coisinha oral. Daí, a moça lá do projeto de Matemática falou assim pra mim “Nossa, você trabalha com bastante liberdade, né?”, daí, eu peguei e falei assim “Inclusive, esse conteúdo onde der certo,

dá pra aprofundar mais, né? E tal”, daí, ela falou assim **“ah, você tem um conteúdo pra cumprir?”**.

**61- RISOS**

**62- Rafaeli** – Gente!

**63-Rosa** – Daí, eu peguei, é aí que entra o que a Cris falou, **A GENTE TÁ FERRAMENTADA**, né? Daí, eu peguei aqueles documentos que vocês mandam, né?

**64- Rafaeli** – O quadro.

**65-Rosa** – É, quadro, todas aquelas coisas que eu vou juntando tudo na mesma pasta, né?! Eu falei “Temos! Nós temos uma coordenação, **nós temos um lugar pra chegar**, inclusive, nós temos, assim, por série, um menino do segundo ano que sai daqui da escola onde ele tem uma amiga, ele tem que chegar de tal maneira, com tais conteúdos”, “Ah, é? Nossa! Vocês, então, têm que seguir?”. Ela é de Matemática, sabe?

**66 -Rafaeli** – Uhum.

No turno 63, destaco a expressão metafórica que a professora utiliza: **“A GENTE TÁ FERRAMENTADA, NÉ? Daí, eu peguei aqueles documentos que vocês mandam, né?”** e no turno seguinte eu afirmo: **“Rafaeli – O quadro”**, referindo-me aos documentos. O currículo é chamado no nosso grupo informalmente de “quadro”, pois o currículo está diagramado em formato de tabela, como um quadro com as divisões dos conteúdos por ano. A professora se refere ao currículo como *“estar ferramentada”*, no sentido de possuir documentos que orientam sua prática, posso interpretar em termos de conceber o currículo como uma ferramenta, um mapa que conduz, uma peça, assim comparo essa expressão metafórica com as metáforas ontológicas, que servem para que possamos compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias. ( LAKOFF E JOHNSON 2002).

Os autores explicam que quando identificamos as nossas experiências como por exemplo, possuir um currículo seria como andar com uma caixa de ferramentas, assim como algo essencial para o trabalho. Como apontam Lakoff e Johnson sobre as nossas experiências podemos “referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las, e quantificá-las – e, dessa forma, raciocinar sobre elas”. Lakoff e Johnson (2002, p.76).

A professora ainda continua e diz no turno - 60, **“temos um lugar para chegar”**, interpreto essa expressão metafórica, no sentido de um mapa na mão, uma rota a seguir que ela experimenta os conteúdos como um lugar para chegar, de onde partir e para onde ir, pois não existe um “lugar” fisicamente falando, mas sim, um outro tópico do currículo a ser explorado. Comparo a fala: **“A GENTE TÁ FERRAMENTADA, NÉ?”**, com os exemplos de metáforas ontológicas citadas por Lakoff e Johnson (2002, p.79): *“Estou um pouco enferrujado hoje”*.

### Excerto 7 - Grupo com as coordenadoras: 05/04/2017

[...]

**133- Érica** – Deixa só eu fazer uma pergunta?

**134- Rafaeli** – Oh Érica, você ainda quer falar? Você trouxe as dúvidas. Perdão é verdade.

**135 -Érica** – É o seguinte, minha dúvida é o seguinte: se eu já estou trabalhando, por exemplo, no quinto, eu comecei com nome, eles nunca tiveram inglês, né?! Identidade com nome *firstname, lastname*; e aí, eu vou introduzir a apostila *At the airport*, porque tem aquele diálogo *lastname, firstname*, vou introduzir, já comecei devagarinho; se estou trabalhando esse tópico, como fica? Digamos, tem que trabalhar esse tema nesse ano ou esse **ESQUELETO** vai ser para ano que vem?

**136- Rafaeli**- Não, eu acho, não, eu não tinha pensado nisso, não vou mentir pra vocês, eu não tinha pensado nisso antes, mas eu acho que não, para a gente muito... “Aí, mudou o quadro de conteúdos, amanhã tenho que mudar a minha aula”, eu acho que não dá, eu acho que segue o seu planejamento.

No turno 135 expressos pela professora Érica, destaco a metáfora ESQUELETO que ela diz quando se refere ao quadro de conteúdos e os temas nele contidos, como se o quadro de conteúdos fosse um esqueleto, é possível considerar que esse “esqueleto” pode ser comparado ao que já foi dito em outros turnos como “**coluna**”, “**espinha dorsal**” (turnos: 92, 98, e 134), algo que se refere a outra coisa como as metonímias, isto é, uma qualidade humana para uma entidade não humana, uma metonímia. Esses casos de comparação a qualidades humanas são exemplos de metáforas de personificação. (LAKOFF e JOHNSON, 2002). Neste caso a metáfora de personificação “esqueleto” foi usada para se referir a algo não humano, mas que de certo modo está relacionado com o currículo no sentido de “sustentar, suportar, firmar, manter”. Como apontam os autores, a metonímia tem em parte o mesmo uso da metáfora, mas ela possibilita um olhar mais específico em certos pontos a que estamos nos referindo, pois, os conceitos metonímicos estão relacionados com o modo como “agimos, pensamos e falamos no dia a dia” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.93).

A seguir retomo e realizo reflexões sobre as discussões realizadas na análise e teço as considerações finais sobre essa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar e discutir as representações sociais de professores de inglês para crianças no processo amplo de reestruturação de currículo, que compreende ações para além do texto do currículo como: a) reformular o quadro de conteúdos que compõe o currículo do projeto Londrina Global seguindo os exemplos do Guia Curricular quanto aos tópicos que separam e organizam os conteúdos; b) analisar o material didático que são as unidades do Londrina Global para um possível reestruturação, refletindo sobre as propostas de atividades, os temas, as imagens e seus desdobramentos na prática cotidiana em sala com as crianças; c) discutir em meio as contradições e questionamentos sobre as propostas que foram realizadas em sala, isto é, que “funcionaram”, em que os professores exemplificam em seus textos a todo momento as situações cotidianas sobre o processo de ensinar e aprender.

Os referenciais teóricos que utilizei para articular essas discussões foram os estudos sobre currículo e as teorias curriculares com as contribuições dos estudos de Lopes et al (2004); Silva (1999); Neto (2002); Macedo (2011); Sacristan (2013) entre outros, e esses referenciais permitiram conhecer a trajetória das teorias curriculares e refletir sobre o ensinar e o aprender para as concepções de currículo como percurso histórico, social e político. A importância de conhecer as concepções de currículo em cada teoria curricular foi essencial para aprender e conhecer o campo de estudos do currículo para conhecer as trajetórias que os estudos do currículo passaram até a atualidade. As discussões sobre os tipos de currículos que não são considerados como teorias curriculares como o currículo formal, explícito, currículo real, vivido, e perceber que essas diferenças de currículos são consideradas pelas autoras Lopes; Macedo (2011) como desnecessários e que não produzem efeito, mas o mais importante é que toda a manifestação curricular conduza “a produção de sentidos”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.42).

Aliados aos estudos sobre currículo, e sobre as metáforas, em especial as metáforas conceituais pelos estudiosos de Lakoff e Johnson (2002); Araújo (2003); Cameron (2003); Sardinha (2007); Veneza (2010) que auxiliaram a compreender e “entender como a metáfora é usada pode ajudar a compreender melhor como as pessoas pensam, como fazem sentido do mundo entre elas e como

se comunicam”. CAMERON (2003, p.02). A autora aponta que considerar a metáfora na perspectiva do discurso é considerar o discurso como “a linguagem em uso”, ou seja, a linguagem em uso inclui a metáfora que “sempre ocorre num contexto específico, onde é produzido e faz sentido para pessoas específicas.” CAMERON (2003, p.03).

As metáforas nos levam a uma multiplicidade de sentidos, mas, sobretudo o mais relevante deles é o sentido de poder dizer o que se pensa sobre o material didático, utilizado ou não, pelos professores, é participar da escolha dos conteúdos que compõem o currículo, é dizer “não”, e dizer “sim”, ou dizer “vamos testar”. Como ressalta SACRISTAN (2013) o currículo é sempre interpretado pelos professores.

Esses aportes teóricos agregam e contribuem ao processo de análise dos dados para conhecer as metáforas e pela interpretação das metáforas conhecer as representações dos professores sobre o currículo. Na tentativa de responder à pergunta de pesquisa: **Que representações sociais de currículo emergem dos textos das professoras do Projeto Londrina Global?** Com o intuito de responder a essa pergunta os resultados apontam para três representações sobre currículo: **como bem e resultado, currículo como prática e ação e currículo como caminho, percurso e trajetória.** Essas três representações estão relacionadas diretamente com a prática e ação docente durante o ensino e a aprendizagem como as avaliações que os professores realizam sobre as aulas, as atividades propostas, os efeitos, os resultados, do currículo como o que regula a prática docente indicando os momentos de avançar ou esperar, como menciona SACRISTAN (2013). O currículo como caminho a seguir, uma jornada, trajetória que leva a algum lugar, como uma orientação, um “norte”, e nas representações de currículo como bem de consumo como um mundo de capital, o currículo pode ser testado para verificar de ele funciona ou não, pode ser rico e proporcionar muitas opções de ensino, pode ser testado, como uma máquina. O currículo como bem de consumo pode demonstrar que funcionou que conduziu as ações docentes ou que não se ajustou as demandas do cotidiano escolar.

As representações de currículo como bem de consumo e resultado quando as professoras usam em seus textos a metáfora conceitual “*Eu acho ele um material muito rico*”, “*Gastar tempo para falar inglês*”, esses textos por expressões metafóricas de que *tempo* é valioso e que o material é *rico*, interpreto que o material

didático que já não atendia mais as novas demandas do projeto, mas que ao mesmo tempo contraditoriamente é muito rico, ainda tem muito a ser explorado mesmo do jeito que ele está sem reformulações. Desse modo, ressalto a importância de momentos de análise e discussões nos encontros de formação continuada em que os professores refletem sobre as propostas do material didático e passam a enxergar outras ou novas possibilidades de ensino e aprendizagem por meio dele.

Conforme apontei no capítulo - 2, não é coerente pensar no docente como autor de currículo fazendo separação entre desenvolvimento e implementação, como argumenta Lopes (2011). Essa citação pode se aproximar da fala da professora: “Você tem que explicar, não é só “BOTAR PERNA”, analisando que antes de alcançar o objetivo proposto pela atividade isso requer um trabalho prévio, portanto, todo material didático pode ser reescrito, reformulado, ampliado, reduzido, suprimido, readaptado, pois o professor atua, insere, inclui enquanto “implementa e desenvolve” o currículo. Como revela Sacristan: “[...] o currículo compõe tudo o que ocupa o tempo escolar”. (SACRISTAN, 2013, p. 24).

Pode-se dizer que essas concepções se aproximam de uma “visão utilitarista de currículo”, como **bem de consumo** como *máquina, ferramenta*, isto é, metáforas utilizadas no sentido de *testar, verificar se funcionou ou não funcionou* e ao mesmo tempo é possível perceber uma “agência explícita” desses professores que no processo de construção de currículo são ouvidos, ao passo que suas considerações são colocadas em ação nas discussões, nas decisões, no papel, no texto. Como concepções utilitaristas do que seja o ensino e a aprendizagem como concepções pós-modernas de que o ensino de aprendizagem concebe o professor como um agente transformador. Essas discussões revelam que a medida que o professor “fala” do lugar de quem realmente ensinou por meio da atividade, verificou como esse processo ocorreu na prática e preenche as discussões não apenas com hipóteses, mas o que ele vivenciou em sua prática são considerados e registrados nesse processo de compor o quadro de conteúdos e de refletir sobre as atividades do material didático, que é currículo. Como apontam os autores Arena e Miller (2011), os professores enfrentam muitos desafios em relação a organização e o desenvolvimento de sua prática. Os autores revelam que há dois aspectos que são como “decisões imediatas” quando um docente se depara com a sala de aula, “O que ensinar e como fazê-lo?” (ARENA E MILLER, 2011, p.346).

Nesse sentido, ainda que o currículo direcione ou que pretenda reorganizar os conteúdos numa nova organização, a ênfase dada a um determinado tópico do currículo é realizada pela professora, ela ressalta, enfatiza, prioriza, organiza, e elabora as atividades e as propostas em sala de aula. Ainda que as unidades do material Londrina Global estejam prontas, as decisões do que explorar as ampliações, os acréscimos, a inclusão de recursos (vídeos, jogos) são escolhidos pelos professores, as escolhas entre mostrar aos alunos um vídeo sobre a Índia por exemplo, não está indicado no currículo prescrito, mas a professora utiliza como um recurso para o contexto do material didático.

A partir das análises há pontos convergentes e divergentes sobre concepções de currículo, mas algo é inegável em todo o processo que ambas as concepções de currículo convergem que é a produção de sentidos, sobre ensinar e aprender, pois, se a natureza da sala de aula é viva e surpreendente, a natureza do currículo não pode ser imutável. As representações de currículo como prática e ação demonstram que o currículo é interpretado e utilizado pelos professores na prática e nas ações de ensinar e aprender, o currículo como uma seleção organizada de conteúdos que orientam a prática docente. Nas representações de currículo como caminho, como trajetória e percurso aspectos como planejamento, previsão, “currículo como ferramenta”, “como esqueleto”, que norteia, orienta e que ao mesmo tempo pode ser ajustado, flexível e maleável afim de alcançar os objetivos prescritos.

Esse movimento me remete ao que aponta Giroux (1997) sobre currículos “à prova de professor” e que podemos pensar em currículos “à prova de gesso” à prova do engessamento das propostas curriculares, prontas e acabadas. Aprendi que o professor interpreta o currículo, que ele faz uma releitura, transposição didática para o plano de sua aula, pois a essência do currículo é a produção de sentidos atribuídos a ele. Ainda há muito o que dizer sobre as representações sociais dos professores<sup>52</sup> sobre currículo, pois as representações são muitas e diversas e que a partir dessas representações que apresentei nesse estudo outras pesquisas possam ampliar, completar ou trazer novos olhares para representações sociais desses professores de inglês, mas sobretudo aprendi e constatei que ainda que haja muito o que dizer sobre representações, posso afirmar que o professor é sempre o autor do

---

<sup>52</sup> Do grupo de professores do PLG.

currículo, sempre e não apenas nesse relato de um grupo de professores específico que atua na reconstrução do currículo, mas em todo o tempo os professores compõem o currículo, a cada aula, a cada prática, ampliando ou reduzindo, tomando decisões, desde a implementação ao desenvolvimento os professores validam o currículo por meio de suas práticas.

Nesse momento histórico que vivemos em que mudanças curriculares nacionais são pretendidas por meio da implantação da BNCC com início em 2018, promessas de estudos pelos professores com o intuito de melhorar a educação, se o currículo for **pacote pronto**, de cima para baixo, sem a participação dos professores no “processo currículo” ele será apenas um documento que não produziu sentidos e que, portanto, não tem significado. Não há motivos para que a formação de professores não forneça espaço para pensar no currículo, ou, na competência dos professores em modificar, ajustar, pesquisar e refletir sobre o currículo, pois “o currículo deve estar nas mãos dos professores para ser moldado. É como uma massa de barro que precisa adotar uma forma ou outra”. (MUÑOZ, 2013, p.496). Para Giroux o professor é o protagonista, é o ator principal no processo de mudanças na educação, por isso, compete aos professores refletirem sobre suas práticas como uma atividade intelectual que procede de um profissional que produz, interfere, discute, critica em favor do ensino. (GIROUX, 1997).

Nesse sentido acredito no professor como um intelectual que transforma a todo momento a sua prática e a ação de ensinar, interpreta o currículo, as atividades, os materiais, ajusta seus objetivos ao tempo e ao espaço de suas aulas, analisa o perfil das turmas que atua como um oleiro que molda um vaso de barro, que se adapta as novas situações de ensino e aprendizagem. Adaptar-se, seria a palavra que deve permanecer sobre a formação de professores, já que atuamos no contexto escolar que é extremamente incerto, pode até ser planejado ou previsto por uma rotina, com planejamento, mas o bom profissional é aquele especialista em adaptação, como argumenta Johnson (2009). A autora utiliza a palavra “adaptação”, no sentido de uma atitude que vai além da rotina e do planejamento, e não como uma atitude de “improviso”. Todos esses aspectos geram reflexões e inquietações para o convite a novas pesquisas, novas descobertas e outras perguntas sobre o currículo, sobre a formação de professores, o ensino de inglês para crianças e a respeito da “natureza complexa e dinâmica que envolve o processo de ensinar e aprender”. (JOHNSON, 2009, p.116).

Espero que as pesquisas e estudos já realizados com o olhar para o ensino de inglês para crianças no contexto do Projeto Londrina Global que há 10 anos escreveu, e escreve uma história sobre ensino de inglês nas escolas municipais de Londrina, em meio as resistências, enfrentamentos, desafios, e que talvez uma das metáforas citadas e debatidas na análise dos dados “*inglês é perfumaria no currículo*”, possa transformar-se mediante o compromisso e o envolvimento dos professores, alunos, e gestores na continuidade do projeto e na transformação de que ele torne-se um componente curricular. Como uma das coordenadoras e formadoras do projeto Londrina Global, participei dos grupos de estudos para reformular o currículo e acompanhar todo esse processo com duas lentes, como formadora e “pesquisadora”, afastar-me do papel de formadora para olhar o projeto que também atuo além de pesquisá-lo, foi um grande desafio. O processo de pesquisar sobre currículo, mas com um currículo em movimento em processo de reestruturação fez com que eu também perguntasse para mim mesma: Quando? Como? Para que ano? O que vocês acham? E ouvir dos professores sobre a quantidade de conteúdo para cada ano e discutir as muitas possibilidades de ajustes, nos momentos de concordância e discordância nesse ir e vir é que foi possível conhecer as representações.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- AMARAL, T.G.S. **Os efeitos do PIBID nos anos iniciais da carreira do professor de inglês**. Londrina: 2017. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina.
- ARAÚJO, A. D. **Metáforas Conceituais na Construção do Texto Acadêmico**. 2003. Disponível em:  
<[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE\\_II/metaforas%20conceituais/principal.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/metaforas%20conceituais/principal.htm)>. Acesso em: 01 set 2017.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 5ª edição. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Ano 2. Unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.
- CAMERON, L. **Metaphors in a Educational Discourse**. Continuum. New York. 2003.
- CARVALHO, S. **Investigando a metáfora conceitual através da Teoria e da Prática**. 2004. Disponível em:  
<[www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a17.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a17.pdf)>. Acesso em: 18 set 2017.
- CASSAB, M. A produção em história das disciplinas escolares pela escrita de pesquisadores brasileiros. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 23, p. 225-251, maio/ago. 2010.
- CAVALCANTE, S; F. C. L.; GUALDA, R. **Metáfora: diferentes perspectivas**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v 20, n.40, p. 8-17, 2º sem. 2016.
- CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R.A. **Perspectivas Educacionais e Ensino de Línguas**. (Orgs.). Londrina: Eduel, 2014.
- \_\_\_\_\_, J.; TONELLI, J. R. A. (Org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013.
- CELANI, M. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, 2005 (101-122).
- DEUS, A. M. de; CUNHA, D. do E. S. L.; MACIEL, E. M. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia**. 2010. Disponível em: <  
[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2017.

EMILIO, R. M. **Ensino de língua inglesa no ensino fundamental**: aproximação às representações sociais de professores sobre o componente curricular. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/139>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília. Editora: Universidade de Brasília. 2001. 316p.

FAZETTA, Ricardo. **MEC lança documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/mec-lanca-documento-preliminar-da-base-nacional-comum-curricular.html>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

FERREIRA, A.J.O ensino de língua estrangeira para crianças e formação de professores. Prefácio à segunda edição. In: TONELLI; CHAGURI (Org.) **Ensino de Língua Estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2013.

FREIRE, Z.B.; MELO, J. A. B; SARAIVA, L. A. P. Currículo, do Prescrito ao Real: A Flexibilização Curricular a Partir do Cotidiano dos Educandos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 21 (2017), n.1, p. 113-122 ISSN: 2236-4994 DOI: 10.5902/2236499419364

GIL, M. **As contribuições de Grice para o estudo da metáfora**. Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 18-29. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

GIMENES, O. M. e L, A. M. A formação do professor na perspectiva histórico – cultural. **Anais**: X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, Curitiba, novembro. 2011.

GIROUX, H. Professores como intelectuais *transformadores*. In: **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. p. 157-164.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17- 44.

JOHNSON, K. Futures Challenges for Second Language Teacher Education. In: **Language Teacher Education**: a socialcultural perspective. New York: Routledge, 2009, p.1-16.

LAKOFF, G. J, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: EDUC, 2002.  
LEFFA, J.V. **Pesquisa em Linguística Aplicada**: Temas e Métodos. Pelotas: RS: Pelotas: Educat, 2006.

LEVREFE, F.; LEVREFE, A. M. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2014 Abr-Jun; 23(2): 502-7.

LIMA, P. L. C.; MACEDO, A. C. P. S. F, PEIXOTO, E. M. **Prefácio:** ensaios sobre a metáfora na linguagem e no pensamento. *DELTA* [online]. 2010, vol.26, n.spe. Disponível em :<<http://www.scielo.br/scielo>>. ISSN 0102-4450. Acesso em: 4 fev. 2017.

LIMA, P. L. C. Metáfora e Linguagem. FELTES, H.P.M. (Org.) **Produção de Sentido:** Estudos Transdisciplinas (p. 155-180). S.Paulo, P.Alegre, Caxias Sul: Annablume, Nova Prova, Educs, 2003.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Londrina Global.** Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação. Londrina, 2011.

LONDRINA. **Guia Curricular para Língua Inglesa:** Educação Infantil e Ensino Fundamental: subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Relações Macro/Micro na Pesquisa em Currículo. **Caderno de Pesquisa**, v36. n 129, p.619-635, set/dez.2006.

LOPES, A, C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23.

LOPES, A.; PEREIRA, F.; FERREIRA, E.; COELHO, O.; SOUZA, C.; MANUEL, A.; ROCHA, R; FRAGATEIRO, L. Estudo exploratório sobre o currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.17, núm.1, 2004, pp.63-95. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417105>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

LUIZ, V. B. **Documentos oficiais do ensino de Língua Inglesa e sentidos e significados a eles atribuídos pelos professores de Inglês:** entre o prescrito e o realizado. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13754>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

MACEDO, R. S. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set. /dez. 2013

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, maio a agosto de 2013 ISSN 1983-1579. Disponível em: <[http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec\\_340](http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec_340)> Acesso em: 20 set 2017.

MARQUES, L. M. B.; ABRAHÃO, V. B. B.A metáfora e a produção de sentido. In: **Revista Contextos Linguísticos**. Vol.02. 2008.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Rev. bras. linguist. apl.** [Online]. 2013, vol.13, n.4 [cited 2018-05-24], pp.1107-1130. Disponível em:

- <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982013000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000400007&lng=en&nrm=iso)>. Epub Dec 20, 2013. ISSN 1984-6398. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- MATTOS, A. M. de A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estud.Ling.** n.17/1.p.102-129, jun.2014.
- MAZZEU, F.J.C. Uma proposta metodológica para formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**,2009.
- MAZIÈRE, F. **A análise do discurso: história e práticas.** São Paulo: Parábola, 2007.
- MELLO, A. S. - **A escola de Vygotsky-** São Paulo: Avercamp, 2004.
- MELLO, M. G. B. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo de política pública no município de Rolândia, PR.2013.149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- MILLER, S.; ARENA, D. B. A construção dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino Em Re-Vista.** v. 18, n 2, p.341-353, jul. /dez.2011.
- MORERA, C. AJ, PADILHA M.I, SILVA DGV, SAPAG, J.Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. In:**Texto Contexto Enferm,** Florianópolis, 2015 Out-Dez; 24(4): 1157-65.
- MOSCOVICI, S. (2011). Psicologia das minorias ativas. Petrópolis. RJ: **Vozes.** In: BARBOSA,M. S.S; CAMINO, C.P.S (2014). Teoria das Minorias Ativas. *Psicologia e Sociedade*, 26(1), 245-247.
- MUÑOZ, F. I. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.
- MUSOLFF, A. **The study of metaphor as part of critical discourse analysis.**2012. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs.10.1080/17405904.2012.688300>>. Acesso em: 18 jun. 2017.
- NETO, Alfredo Veiga. Cultura e Currículo. In: **Contrapontos** - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.
- OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, Cascavel, Paraná, v. 2, n. 3, 2008.
- OLIVEIRA, M, E. “**Alguém como nós**”: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. Londrina: 2016. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas). Universidade Estadual de Londrina.
- ORNELLAS, L. L. H. **Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I.**2010.170 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

RAMOS, S. G. M.; TONELLI, J. **Londrina global**. Desenvolvimento de Material Didático. Londrina, 2008.

RESENDE, V. Análise discursiva crítica do uso de metáforas em uma interação etnográfica no movimento nacional de meninos e meninas de rua. *Revista da ABRALIN*, v.8, n.1, p. 125-148, jan. /jun. 2009.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA* [online]. 2007, vol.23, n.2 [cited 2018-05-23], pp.273-319. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-4450. Acesso em: 20 set. 2017.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C.A. R. A teoria das representações sociais e a análise do discurso em uma narrativa esportiva de futebol. *Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 10, dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>. Acesso em: 12 ago. 2017.

SARDINHA, T. B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola Editorial. 2007. 167p.

SECCATO, M. G. **Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: Língua Inglesa em foco**. 2016.176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 1999.

\_\_\_\_\_, T. T. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2º reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. P. 31 -42.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993.

TANACA, J. J. **Aprendizagem Expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global 2017**. 255 f. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TANACA, J. J. C; MATEUS, E. F; Atividade para ensino de inglês para crianças: negociação de significados no espaço de formação continuada. p. 1416-1427 . In: **Anais** do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas [=Blucher Social Science Proceedings, n.4 v.2]. São Paulo: Blucher, 2016. ISSN 2359-2990, DOI 10.5151/sosci-xisepech-gt16\_106.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 339 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

VEREZA, S. C. O locus da metáfora: linguagem e pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Letras e Cognição. n 41, p.199-212. 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YAMASAKI, G. D. **Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13613>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ZANOTTO, M. S.; MOURA, H. M. M.; NARDI, M. I. A.; VEREZA, S. C. Apresentação. In: LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 1-20.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>53</sup>

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento tem por objetivo formalizar a sua concordância em participar voluntariamente do projeto de pesquisa *Projeto Londrina Global - A participação dos professores nos grupos de estudos e os aspectos da colaboração: motivação, papéis e métodos*, que tem o objetivo de investigar os aspectos da colaboração entre os professores de inglês para crianças nos grupos de estudos. O trabalho é parte de meus estudos em nível de Mestrado, com a orientação da Prof. Dra. Elaine Fernandes Mateus, do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Para o estudo serão analisados os documentos de implantação do ensino da língua inglesa para crianças nas escolas municipais de Londrina; o contexto de ensino de Inglês para crianças, estudos do currículo, reformulação do quadro de conteúdos, do material didático: as unidades de estudo- Londrina Global, metodologias, didáticas, concepções de ensino e aprendizagem, assim como processos de formação continuada de professores de Inglês e os aspectos da colaboração: motivação, papéis e métodos. Além destes, outros dados serão coletados e gerados por meio de grupos focais e gravações de áudio dos encontros de formação continuada. A população alvo da pesquisa será composta, nesse sentido, de professores/as participantes do Projeto de ensino de Inglês para crianças do município de Londrina e o objeto de estudo serão os diferentes tipos de textos produzidos neste contexto.

Os dados coletados em grupos de estudos serão realizados entre 2016 e 2017. Ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora analise estes textos e que divulgue os resultados em artigos e publicações acadêmico-científicos, projetos de formação de educadores, congressos nacionais e internacionais, sempre preservando sua identidade por meio do uso de pseudônimo. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone (43) 8417-7791 ou do e-mail [rafaeli.cvp@gmail.com](mailto:rafaeli.cvp@gmail.com).

Sua participação nesta pesquisa não traz qualquer implicação legal ou riscos a sua dignidade ou integridade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, tendo por fundamento princípios éticos de cuidado com a face dos envolvidos. Todas as informações armazenadas para fins deste estudo serão estritamente confidenciais, sendo que somente a pesquisadora e a supervisora terão acesso direto aos dados "brutos".

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum prejuízo ou benefício financeiro. No entanto, esperamos que os resultados do trabalho tragam contribuições a partir da compreensão dos movimentos discursivos das práticas de formação colaborativa de professores/as. Em termos concretos, desejamos que a desnaturalização de mecanismos potencializadores e inibidores de alternativas às contradições presentes nestes contextos possa desencadear práticas sociais mais informadas.

\*\*\*\*\*

#### DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora Prof<sup>a</sup>. Esp. Rafaeli Constantino Valêncio Peres, eu, \_\_\_\_\_, assumo aqui a minha concordância em participar da pesquisa que integra seus estudos, intitulado *Projeto Londrina Global - A participação dos professores nos grupos de estudos e os aspectos da colaboração: motivação, papéis e métodos*, e assino a presente declaração, em duas vias, de igual teor.

RG: \_\_\_\_\_ assinatura: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Tendo em vista a declaração do/a participante acima assinado/a, eu, **Rafaeli Constantino Valêncio Peres**, como pesquisadora responsável, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo todos os requisitos éticos envolvidos em pesquisas com seres humanos.

RG: 6.334.826.0

Assinatura:



Data: 31/08/2016

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

1

<sup>53</sup> O Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi elaborado em 31 de agosto de 2016 e ao longo dos estudos e orientações o título do trabalho e o tema foram modificados.