



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOZÉLIA JANE CORRENTE TANACA

**APRENDIZAGEM EXPANSIVA EM ESPAÇOS HIBRIDOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE INGLÊS
PARA CRIANÇAS NO PROJETO LONDRINA GLOBAL**

JOZÉLIA JANE CORRENTE TANACA

**APRENDIZAGEM EXPANSIVA EM ESPAÇOS HIBRIDOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE INGLÊS
PARA CRIANÇAS NO PROJETO LONDRINA GLOBAL**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Elaine Fernandes Mateus.

Londrina
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T161a Tanaca, Jozélia Jane Corrente.

Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Globa / Jozélia Jane Corrente Tanaca. - Londrina, 2017.

255 f.: il.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.

Tese (Doutorado em Ciência Animal) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Professores de inglês - Formação. - Teses. 2. Língua Inglesa - Estudo e ensino - Crianças. - Teses. I. Mateus, Elaine Fernandes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:371.13

JOZÉLIA JANE CORRENTE TANACA

**APRENDIZAGEM EXPANSIVA EM ESPAÇOS HIBRIDOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE INGLÊS PARA
CRIANÇAS NO PROJETO LONDRINA GLOBAL**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Leandra Ines Segnafredo Santos
Universidade do Estado de Mato Grosso -
UNEMAT

Prof^a Dr^a Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de maio de 2017

*Dedico este trabalho
para todos que participam,
de uma maneira ou de outra,
de contextos de formação docente
e ensino de Inglês para crianças.*

AGRADECIMENTOS

*À luz e força divina que me iluminou e impulsionou
nos quatro anos de caminhada deste estudo.*

Gratidão, especialmente, à profª Drª Elaine F. Mateus. Me sinto honrada pela confiança que você depositou em mim, grata por todas as vezes que você me viu melhor do que sou, por todas as vezes que você me encorajou a não desistir, por todos os momentos de descontração e riso que me proporcionou! Eu encontrei em você, minha orientadora, uma profissional brilhante, uma pessoa maravilhosa e, acima de tudo, uma grande amiga! Lhe disse, várias vezes, e repito: sem a sua luz, o seu apoio e a sua confiança eu não teria chegado até aqui. Muito obrigada por tudo, Elaine!

Sou grata à Secretaria Municipal de Educação pela colaboração para o desenvolvimento deste estudo. Minha gratidão é imensa, sobretudo, às “teachers” do projeto Londrina Global, com quem tenho a honra e privilégio de aprender sempre. Teachers, vocês são muito especiais!

Agradeço às queridas amigas Rafaeli C. V. Peres e Rosana D. A. Marchese pela amizade incondicional. Ter vocês ao meu lado repensando, tanto a pesquisa como a minha vida com nossas conversas, leituras e reflexões faz toda diferença.

Sou imensamente grata à profª Drª Denise I.B.G. Ortenzi pelo tempo, carinho, pela dedicação e todas as oportunidades de aprendizagem. Sua participação e incentivo foram primordiais para a realização deste estudo.

Muito obrigada, também, às professoras Drª Juliana R.A. Tonelli e Drª Leandra I.S. Santos, pelas contribuições para este trabalho e, de maneira ampla e relevante, para a formação de professores de Inglês para crianças. Seus apontamentos e considerações foram valiosos para o enriquecimento do trabalho. Gratidão, também, à profª Drª Telma N. Gimenez, mentora e fiel incentivadora da implementação e do desenvolvimento do ensino de Inglês para crianças em Londrina. Seus questionamentos desde as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem até a finalização deste estudo foram extremamente relevantes.

Agradeço ao professor Dr Rovilson José da Silva e a profª Leslie Felismino Barbosa, amigos

e profissionais admiráveis, pelas leituras e contribuições para ampliar horizontes de interpretação e significação no trabalho.

Gratidão, também, aos meus companheiros do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL 2013-2017), vocês tornaram minha caminhada mais leve. Em especial, aos amigos que acompanharam minhas conquistas e angustias: Rafaeli C.V. Peres Déborah C.C. Rorrato, Juliane D'Almas, Marcia Elaine de Oliveira e Adriana G. Fiori.

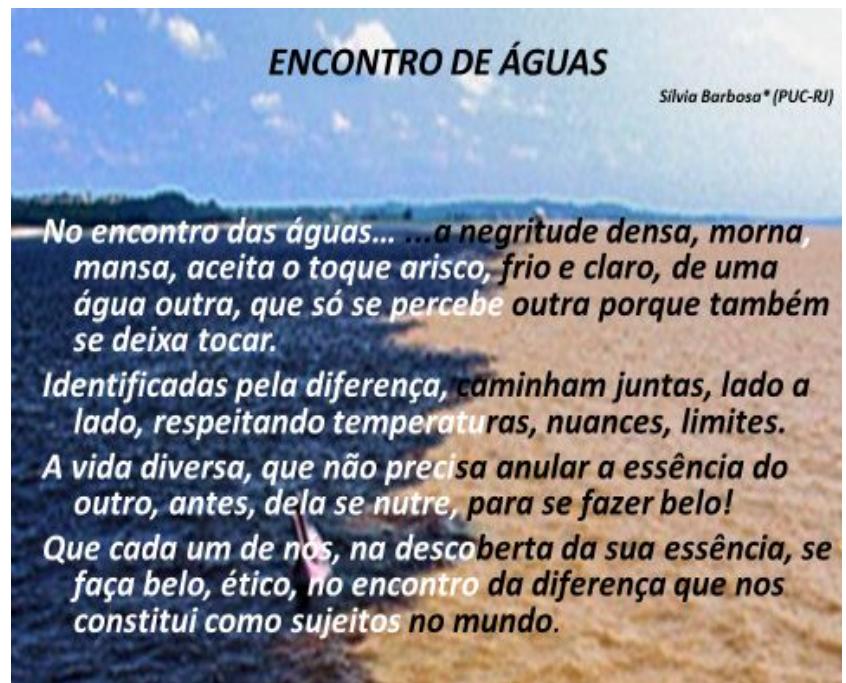
Finalmente, agradeço todos aqueles que, de perto e de longe, daqui e acolá acompanham minhas lutas diárias e sempre vibram com minhas conquistas! Vocês têm lugar especial no meu coração.

Sobretudo e, sobremaneira, a minha gratidão é eterna à minha família pelo amor incondicional e apoio irrestrito em todas as minhas decisões e ausências. Sem a compreensão, o carinho e a torcida de vocês, teria sido muito mais difícil ter chegado ao fim deste estudo.

Obrigada!



**VIVER E APRENDER:
É UM ETERNO ENCONTRO DE ÁGUAS...**



TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global.** 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) durante a formação continuada de participantes do projeto Londrina Global: ensino de Inglês para crianças de escolas municipais de Londrina PR. Compreendida como prática ampla de negociação discursiva inerentemente plural, híbrida e dialógica de transformação de saberes e fazeres, a aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), (MATEUS, 2014) é investigada por meio da articulação de teorias socioculturais de aprendizagem (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; EDWARDS, 2010; LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; JONHSON; 2006; LIBERALI, 2008, 2013; MATEUS, 2006, 2013, 2014) aos estudos críticos de linguagem (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) e de argumentação em contexto escolar (LIBERALI, 2013). O *córpus* de análise decorre da transcrição de gravações de encontros de formação continuada, realizados em 2013 com professoras e coordenadoras/formadoras do Projeto Londrina Global e coordenadora do projeto Desenvolvimento de Atividades de Ensino de Inglês para Crianças (DAEIC/LEM/UEL). A análise do desenvolvimento de aprendizagem expansiva é realizada com olhar voltado para a articulação de vozes, posicionamentos, maneiras de solucionar problemas e implementar inovações nas práticas discursivas das participantes da formação continuada, durante a negociação de significados de atividades de ensino de Inglês para crianças na/pela hibridização de saberes entre professoras e formadoras. A intertextualidade é utilizada como categoria de análise de discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011), assim como os mecanismos linguísticos de análise de argumentação em contexto escolar (LIBERALI, 2013) e estudos de práticas discursivas pautadas na constituição dialógica de significados (BAKHTIN, 2009, 2010). A análise de dados indica que o desenvolvimento de aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada ocorre em uma zona desconfortável de ação que ora potencializa, ora dificulta o desenvolvimento de novos modos de saber e agir entre as participantes do projeto Londrina Global. Essa dinâmica é instaurada por discursos de autoridade (BAKHTIN, 2009, 2010) de diferente natureza (constituído, por um lado, de práticas de ensino vividas e, por outro lado, por saberes amplos) que figuram em momentos de resistência aos saberes e fazeres externos às práticas de ensino vividas pelas participantes do projeto Londrina Global. Discursos de autoridade (BAKHTIN, 2009, 2010) que retomam, constantemente, práticas de ensino de participantes do projeto Londrina Global atuam tanto na expressão da vivência de aprendizagem expansiva como no apagamento de saberes externos às práticas vividas. Assim, práticas híbridas de formação continuada constituem espaços desestabilizadores de saberes que potencializam novos modos de ser e saber da formação e da aprendizagem docente para o ensino de Inglês para crianças.

Palavras-chave: Formação Continuada para ensino de Inglês como língua estrangeira para crianças. Ensino de Inglês como língua estrangeira para crianças. Aprendizagem expansiva de professores de Inglês para crianças.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Expansive learning in hybrid spaces of continuing education of English foreign language teachers of young learners in Londrina Global Project.** 2017. 255 f. Thesis (Doctoral Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

This research aims to analyze the development of expansive learning (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) during the continuing education of participants in the Londrina Global project: teaching English to children from public schools in Londrina, Paraná State. Understood as a wide practice of discursive negotiation inherently plural, hybrid, and dialogical of knowledge and practices transformation, the expansive learning (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; MATEUS, 2014) is investigated through articulation of sociocultural learning theories (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; EDWARDS, 2010; LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; JONHSON; 2006; LIBERALI, 2008, 2013; MATEUS, 2006, 2013, 2014), critical studies of language (FAIRCLOUGH, 2003, 2008), and argumentation in the context of school (LIBERALI, 2013). The body of analysis arises from recorded transcripts of continuing education meetings, which took place in 2013, with teachers and coordinators/trainers from the Londrina Global Project and coordinator of the project Development of English Teaching Activities for Children (DAEIC/LEM/UEL). The analysis of development of expansive learning is done by looking at the articulation of voices, positioning, ways of solving problems, implementing innovations, and discursive practices of continuing education participants during negotiations of meanings of English teaching activities for children in Londrina by hybridization of knowledge between teachers. Intertextuality is used as a category of critical discourse analysis (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011), as well as linguistic mechanisms of argumentation analysis in school context (LIBERALI, 2013) and studies of discursive practices based on dialogic constitution of meanings (BAKHTIN, 2009, 2010). Data analysis indicates the development of expansive learning in hybrid spaces of continuous teacher education occurs in an uncomfortable zone of action that sometimes empowers and sometimes hinders the development of new ways of knowing and acting among the participants of the Londrina Global project. This dynamic is introduced by discourses of authority (BAKHTIN, 2009) of differing natures (consisting of experienced teaching practices and of widespread knowledge) that appear in moments of resistance to knowledge and practices which are external to teaching practices experienced by participants of the Londrina Global project. Discourses of authority (BAKHTIN, 2009, 2010), which constantly go back to the teaching practices of Londrina Global project participants, acts as both expressing expansive learning experiences and as erasing of knowledge external to experienced practices. Therefore, hybrid practices of continuous teacher education are understood as destabilizing areas of knowledge that empower new ways of being and learning for teacher education for children's English education.

Keywords: Continuing education of English foreign language teaching. English foreign language teaching to young learners. Expansive learning in education of teachers of English foreign language for children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Iniciativas de EIC, por Etapa de Ensino, nas Regiões e Estados de Escolas Públicas Brasileiras	45
Quadro 2 - Princípios para Ensino de Inglês para Crianças do GCLI (2013).....	73
Quadro 3 - Saberes Docentes no Ensino de Língua Inglesa para Crianças	84
Quadro 4 - Implementação e Desenvolvimento do Projeto Londrina Global (2008-2016)	134
Quadro 5 - Conjuntos de Sequências Temáticas da Formação Continuada: Projeto LG e Projeto DAEIC/LEM-UEL-2013	142
Quadro 6 - Convenções para Transcrições	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A primeira Fotografia de Londrina.....	49
Figura 2 - Famílias em sua Propriedade rural, Produzindo Cereais, Frutas e Verduras.....	50
Figura 3 - Cabine Telefônica Inglesa	51
Figura 4 - Passarela-Portal de Londrina	51
Figura 5 - Sentidos de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa Para Crianças à luz da Nova Ordem Mundial	64
Figura 6 - Sentido Formativo de Ensino de Língua Inglesa na Infância em Estudos Acadêmicos.....	70
Figura 7 - Sentidos de Ensino e Aprendizagem de Inglês na Infância.....	74
Figura 8 - Características Necessárias ao Profissional de EIC	85
Figura 9 - Os Elementos da Atividade Humana, segundo TA	91
Figura 10 - Estrutura da Formação de Professores de Inglês até 2013.....	94
Figura 11 - Estrutura do Sistema de Atividade de Formação de Professores em 2014.....	94
Figura 12 - Rede de Princípios que Sustentam Agência Relacional	98
Figura 13 - Aprendizagem Expansiva Articulada à Vivência de Agência Relacional no Contexto de Implementação e Desenvolvimento do Projeto Londrina Global	105
Figura 14 - Sequência de Ações de Aprendizagem em um Ciclo de Aprendizagem Expansivo	107
Figura 15 - Características de Comunidades Robustas de Aprendizagem Com Desdobramentos para Formação de Professores de LE.....	114
Figura 16 - Formação Continuada do Projeto Londrina Global no Sistema Municipal de Educação de Londrina-Pr	138
Figura 17 - Atividade de Ensino Partes da Casa, Unidade de Ensino Família Anfitriã.....	157
Figura 18 - Aprendizagem Expansiva na Formação Continuada do Projeto Londrina Global	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLIEPAR	Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná
ACIL	Associação Comercial e Industrial de Londrina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
CB	Conselho Britânico
CP	Comunidade de Prática
DAEIC	Desenvolvimento de Atividade de Ensino de Inglês para Crianças
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EIC	Ensino de Inglês para Crianças
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LEM/UEL	Línguas Estrangeiras Modernas/Universidade Estadual de Londrina
LG	Londrina Global
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SME	Sistema Municipal de Educação
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES

Convenção	Situação
(*****)	Sussurros, conversas paralelas
Grifo	Ênfase, tom de voz elevado
Negrito	Segmentos de textos destacados por mim
=====	Falas simultâneas (desde início de turnos)
{ }	Sobreposição de vozes (falas simultâneas, a partir de um certo ponto)
//	Interrupções, tomadas de turno
{ ... }	Sequência de fala inaudível
...	Pausa na fala
»	Carga afetiva na voz
[]	Meus Esclarecimentos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – SENTIDOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS EM ÂMBITO GLOCALIZADO	29
1.1 RETRATOS AMPLOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	30
1.2 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....	44
1.3 REPRESENTAÇÕES E SENTIDOS DE PRÁTICAS COM A LÍNGUA INGLESA: DA COLONIZAÇÃO DE LONDRINA AOS DIAS ATUAIS	49
CAPÍTULO 2 – APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS NO QUADRO DE TEORIAS SOCIOCULTURAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE	78
2.1 AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	79
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PROJETO LONDRINA GLOBAL COMO ATIVIDADE SOCIALMENTE MEDIADA	88
2.3 AGÊNCIA RELACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA ENSINO DE INGLÊS NO PROJETO LONDRINA GLOBAL.....	96
2.4 PRÁTICAS COLABORATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ZONA DESCONFORTÁVEL DE AÇÃO	109
2.5 INTERFACES DE ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS.....	118
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA.....	127
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	128
3.2 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	131
3.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	140
3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS	149

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO LONDRINA GLOBAL.....	154
4.1 VOZES E SILENCIOS NA EXPRESSÃO DE AGÊNCIA RELACIONAL COMO MANIFESTAÇÃO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA	156
4.2 BUSCA DE REPOSICIONAMENTOS PROFISSIONAIS COMO MANIFESTAÇÃO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA À LUZ DO CICLO DE AÇÕES EXPANSIVO	171
4.3 ZONA DESCONFORTÁVEL DE AÇÃO EM ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MANIFESTAÇÃO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA	186
4.4 RESISTÊNCIA COMO EXPRESSÃO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA EM PRÁTICAS HÍBRIDAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROJETO LONDRINA GLOBAL	204
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	234
ANEXOS	250
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	251
ANEXO B – NOTICIA DE JORNAL 1	253
ANEXO C – NOTÍCIA DE JORNAL 2	255

INTRODUÇÃO

Estudos no campo da Linguística Aplicada evidenciam a inserção de línguas estrangeiras (doravante LE)¹ e especificamente a Língua Inglesa (doravante LI)², cada vez mais frequente, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras. Consequentemente, a formação de professores para este âmbito constitui-se em temática relevante de pesquisa, tendo em vista, também, o apagamento destas práticas em diretrizes educacionais, conforme discutem Gimenez (2009, 2013a), Gimenez e Tonelli (2013), Gimenez et al. (2013), Mello (2013), Rocha (2006, 2007a, 2008, 2009, 2012), Rocha, Tonelli e Silva (2010), Santos (2005), Santos e Benedetti (2009), Tonelli (2005, 2008), Tonelli e Chaguri (2012), Tonelli e Cristovão (2010), entre outros.

Estes estudos tratam de **quatro vertentes de análise** diretamente relacionadas ao contexto de realização desta pesquisa, do qual também participo como formadora de professoras³: projeto Londrina Global (doravante LG) ensino de Inglês para crianças (doravante EIC) no município de Londrina-PR.

O caráter utilitarista atribuído ao ensino e aprendizagem da LI na sociedade globalizada é a primeira das vertentes que analiso, a partir de estudos reunidos em Rocha, Tonelli e Silva (2010), Tonelli e Chaguri (2012), Gimenez (2013a), entre outros. Estes pesquisadores relacionam o caráter utilitarista do EIC com fatores econômicos que impulsionam a inserção da LI na primeira etapa da Educação Básica (1º ao 5º ano) e na Educação Infantil. De maneira geral, estes estudos explicam que justificativas de exposição precoce à LI para melhores níveis de proficiência linguística, exigida para participação no mercado de trabalho global, são contestáveis.

Corroboro argumento de Tonelli e Chaguri (2012, p. 276, grifo dos autores) de que “ao justificar a necessidade de se ensinar uma LE às crianças pela **via das verdades mercadológicas e socioeconômicas**, muitos pais estão reafirmando uma postura mais competitiva do que eticamente formativa – que visaria à construção de um mundo mais justo e tolerante”. Acredito, também, que tal postura permeia outros contextos, além do familiar, ou

¹Utilizo o termo língua estrangeira em conformidade com a acepção de Rajagopalan (2010, p. 11, grifo do autor) “uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada de sua “estrangeiridade”, livrando-a de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ela pode provocar no aprendiz”- prefácio da obra: Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente, Rocha, Tonelli e Silva (2010).

²O foco desta pesquisa é formação docente para ensino de Língua Inglesa (LI). Entretanto, emprego o termo Língua Estrangeira (LE) quando a situação em questão for abrangente.

³Opto pelo uso indiscriminado de gênero (feminino e masculino) quando os termos fizerem referência genérica e pelo uso do feminino quando o termo fizer referência, especificamente, ao sexo feminino.

seja, o estatuto mercantil atribuído à LI perpassa diferentes setores sociais na crença de que o sucesso profissional está fortemente condicionado ao domínio da LI, significada como produto necessário, desde a infância, com foco no futuro.

Para Gimenez (2010, p. 16), alinhada aos estudos de Moon (2005), Johnstone (2009) e Santos (2005), “nem sempre quanto mais cedo melhor”, ou seja, mais exposição à língua, por si só, não se constitui em fator determinante de aprendizagem. Especificamente quanto ao fator idade, Assis-Peterson e Gonçalves (2001) acreditam que idade como critério de aprendizagem é irrelevante e que fatores contextuais (formação de professores, planejamento de recursos e abordagens adequadas à infância) são sobremaneira importantes. Questionado quanto a este critério por Silva, Santos e Justina (2011), Kanavellil Rajagopalan (2010) entende que justificativas relevantes de EIC vão além do fator “idade”. Para ele, é preciso que não se perca de vista os motivos deste ensino em uma determinada sociedade, ou seja, é preciso que se pense nas prioridades implícitas no “para que e porquê ensinar” nos diferentes contextos em que a LI é inserida e, ainda, em que condições (pedagógicas) este ensino se efetiva, pois “ensino de línguas não é brincadeira” (SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011, p. 7).

Em coletânea de pesquisas sobre a eficácia do EIC em alguns países europeus, Enever (2011) se posiciona quanto as demandas utilitaristas questionando crenças de ensino precoce de LI como diferencial para o futuro profissional de crianças e sucesso na economia globalizada. Para ela, este pensamento é alimentado por aqueles que desejam futuro promissor para os filhos e pelo populismo político que constitui o EIC como sinônimo de modernização da educação pública em busca de votos. Nas palavras da autora: “entretanto, ainda é incerto até que ponto podemos ter certeza de que um início precoce realmente conseguirá maiores recompensas a longo prazo” (ENEVER, 2011, p. 10, tradução minha)⁴.

Na linha de estudos de Santos (2005), Johnstone (2009), Gimenez (2010) e Enever (2011), Picanço (2012) problematiza a constituição discursiva de sentidos de EIC nas/pelas mídias sociais. A autora afirma que razões de ordem mercadológicas para este ensino não representam garantia de sucesso profissional. Ao contrário, essa visão reforça processos de exclusão, pois sucesso profissional está atrelado com fatores contextuais, como: formação pessoal, demandas de oferta e procura de trabalho, experiência, identidade, entre outros.

⁴Yet, to what extent we can be sure that an early start will really achieve greater long term rewards is still uncertain .

Subjacentes a estes posicionamentos, **a segunda vertente de análise nos trabalhos voltados ao EIC é o caráter formativo desta prática.** Reflexões quanto às motivações e maneiras de se desenvolver EIC, com foco em especificidades da infância e contextos dos quais crianças participam, Moon (2005), Cameron (2012), Phillips (2003), Pinter (2006), entre outros, asseveram que a aprendizagem de LI na infância também contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Para Moon (2005), fatores e motivações deste ensino nem sempre são os mesmos para todos os contextos, entretanto, é preciso que haja clareza que ensino precoce nem sempre surte efeitos desejados. Tendo como foco de análise o planejamento de condições adequadas deste ensino, Moon (2005) acredita que quanto maior a prática de LI em salas de aula, com condições pedagógicas favoráveis, maiores as chances de aquisição da proficiência linguística.

Externos ao contexto brasileiro, há o consenso entre Cameron (2003), Phillips (2003) e Moon (2005) de que, em condições favoráveis e adequadas: professores com formação linguística e pedagógica, recursos e condições apropriadas na sala de aula, crianças adquirem muito mais do que unidades linguísticas básicas na língua alvo. Nestas condições, o aprendizado contribui para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social, emocional. Discussões nos estudos de Rocha (2007a, 2008), Santos (2010), entre outros, evidenciam que nem sempre condições favoráveis e adequadas fazem parte deste ensino o que implica na necessidade constante de se repensar iniciativas de implementação do EIC nos anos iniciais e de formação de professores para este fim.

Finalidades formativas da aprendizagem da LI na infância, no Brasil, têm sido retratadas por Rocha (2007b, 2008, 2009, 2012), Tonelli (2008), Rocha, Tonelli e Silva (2010), Santos (2010, 2012), trabalhos reunidos em Tonelli e Chaguri (2012), entre outros. É de consenso entre Rocha (2007a, 2008, 2009, 2012), Tonelli (2008) Rocha, Tonelli e Silva (2010) e Santos (2010, 2012) que em situações adequadas de aprendizagem, este ensino promove o desenvolvimento de capacidades metalingüísticas na LE e na língua materna, além de contribuir para o desenvolvimento do respeito à diversidade cultural (linguagem, hábitos alimentares, vestimentas, festividades, entre outras manifestações).

A terceira vertente de análise de trabalhos voltados ao EIC, no campo da Linguística Aplicada, é a ausência de diretrizes educacionais para este ensino. Boéssio (2013), Rinaldi e Fernandez (2012), entre outros, posicionam-se negativamente quanto à falta de políticas educacionais que regulamentem o trabalho de professores que atuam com ensino de LE (Espanhol) nos anos iniciais da EI e do EF. Neste sentido, Santos (2009), Tonelli e Chaguri (2012), Gimenez (2009, 2013a) e Gimenez et al. (2013) argumentam a necessidade

da união de esforços de diferentes instâncias na construção de diretrizes e políticas públicas para este fim.

A revisão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (BRASIL, 1996, grifo meu), em seu artigo 26, § 5º, que rege: “**na parte diversificada** do currículo será incluído, **obrigatoriamente, a partir do quinto ano**, o ensino de pelo menos **uma língua estrangeira moderna**, cuja **escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição**”; possibilita inferir que a referida legislação carrega consigo, de maneira implícita, uma certa insignificância do papel da LE na formação de crianças, nos anos iniciais e finais do EF (1º ao 5º/ 6º ao 9º ano). Ou seja, pelos destaques nos termos da lei é possível evidenciar o apagamento do ensino de LE antes da primeira etapa do EF, uma vez que a LE não se constitui como direito de aprendizagem para todos na composição da base curricular comum.

Utilizo o termo “insignificância” porque ao afirmar a inclusão (obrigatória) da LE a partir da segunda etapa do EF, na parte curricular diversificada, seguindo condições de oferta das instituições de ensino, a referida legislação ofusca responsabilidades da educação brasileira (nível federal) de orientar este ensino nos anos iniciais, por sua vez, condicionado às possibilidades das instituições escolares. O termo “obrigatoriamente”, “a partir do quinto ano” intensifica a insignificância de práticas de ensino com LE na infância e, assim, o caráter opcional da oferta resulta no ensino facultativo que, por sua vez, fere o direito constitucionalmente garantido de educação para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e o artigo 17 da Resolução nº 7, de 14/12/2010, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Brasileira fixa diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos e encaminha a organização curricular dos anos iniciais retomando a não obrigatoriedade de oferta de LE antes da primeira etapa EF⁵. Ou seja, estas duas legislações assumem posição favorável à inserção de ensino de LE seguindo as condições de oferta das instituições de ensino do país.

Concomitantemente, o artigo 31 § 1º da resolução nº 7 reitera o parecer nº 2 do CNE/CEB, quanto à formação desejável de profissionais que atuam nos contextos de oferta heterogênea da LE com a assertiva: “nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010).

⁵Não trago a citação literal do artigo 17 porque ele está escrito com as mesmas palavras da LDB.

Compreendo que os trechos destas legislações explicitam questões contraditórias. Em outras palavras, por um lado eles validam a implementação heterogênea e facultativa do ensino de LE nos anos iniciais dentro das possibilidades de oferta de sistemas de ensino e instituições escolares que, seguem estes moldes e acabam ferindo o direito de educação para todos, constitucionalmente garantido no Brasil. Por outro lado, a legislação brasileira exige formação específica no componente curricular do professor que atua com a LE. Ou seja, de forma geral, a oferta de línguas estrangeiras para crianças no Brasil transcorre sem equidade, de modo heterogêneo e, em alguns contextos, com professores sem licenciatura específica no componente curricular.

A referida legislação traz à tona a questão da **formação docente insuficiente para ensino de LE nos anos iniciais do EF e da EI que, por sua vez, constitui-se na quarta vertente de análise em pesquisas**, conforme argumentam Cristovão e Gamero (2009), Tonelli e Cristóvão (2010), Gimenez (2009, 2013a), Tonelli e Chaguri (2012), Santos (2009), Santos e Benedetti (2009), Rocha, Tonelli e Silva (2010), Rocha (2012), Tutida (2016). Entre outras análises, Tonelli e Cristovão (2010) consideram, a partir de seus estudos com graduandos que cursaram disciplina eletiva de EIC, que cursos de licenciatura em Letras-línguas estrangeiras modernas precisam ser (re) configurados para atender necessidades de formação voltadas à atuação com LE na infância.

Assim como Magalhães (2013), acredito que ao tratar do perfil e formação desejáveis aos professores de EIC, mais grave do que a falta de proficiência linguística e desconhecimento de teorias específicas para atuação com crianças, é a não problematização destas questões e ausência de ações de formação inicial e continuada que supram estas lacunas. Conforme Gimenez (2005), os desafios contemporâneos para a formação de professores de LE estão voltados para as seguintes questões reflexivas: a) definição da base de conhecimento profissional; b) relevância de pesquisas para a formação de professores; c) abordagem articuladora teoria/prática; d) impacto e sustentabilidade de pesquisas; e) relação delas com políticas públicas de formação de professores, f) identidade profissional de formadores; g) integração de formações inicial e continuada.

O tratamento destes desafios, especificamente no campo de EIC, é temática recorrente de estudos em Rocha, Tonelli e Silva (2010), em Santos (2009), Santos e Benedetti (2009), Tutida e Tonelli (2014), Tutida (2016), entre outros. Esta reiteração indica necessidade de não se perder de vista os pontos de análise de Gimenez (2005) no contexto de discussões de reconfiguração de currículos e práticas de formação inicial e continuada de professores, para atuação com LE nos anos iniciais.

Os quatro ângulos de análise e discussão elencados: a) sentido utilitarista versus formativo de ensino de LE; b) apagamento do ensino de LE, para crianças, em legislações educacionais brasileiras; c) saberes profissionais insuficientes no campo de atuação; d) formação inicial e continuada insatisfatória para atuação com LE nos anos iniciais estão diretamente relacionados ao contexto de desenvolvimento deste estudo: a implementação e o desenvolvimento de ensino de LI e formação continuada de professores que participam do projeto Londrina Global (Ensino de Inglês para crianças no município de Londrina PR), do qual participo como formadora e, desafiadoramente, investigo como pesquisadora⁶.

Utilizo o termo *desafiador* sobretudo, pela tarefa árdua de investigar o contexto do qual participo (no papel de pesquisadora) além de mim (no papel de formadora)⁷. Em linhas gerais, refiro-me à iniciativa de pesquisar aprendizagem de professores no contexto de implementação do projeto LG. Este projeto foi implementado de maneira facultativa, no sistema municipal de ensino (doravante SME), em 2008, com a crença, por parte de empresários e gestores municipais daquele período, de alcance de melhores níveis de desempenho linguístico com o ensino de LI, desde a infância, para a inserção da população no mercado de trabalho de multinacionais instaladas no município, naquela época.

A partir de então, um grupo de vinte professoras, com formação em Letras, deixaram suas funções nas escolas (alfabetizadoras em Língua Portuguesa, regentes de contra turno escolar, regentes de biblioteca, entre outros papéis) para assumir aulas de LI em turmas de 4^a série (vigência do Ensino Fundamental de oito anos), sem garantias de continuidade desta ação e poucos conhecimentos da natureza e especificidade da atuação neste campo. Este grupo passou a se reunir mensalmente para aprender a ensinar LI para crianças, nos moldes de comunidade de prática (WENGER, 1998), (LAVE; WENGER, 1991), compartilhando saberes e fazeres, conforme tratam estudos componentes desta pesquisa em Tanaca e Mateus (2014, 2016) e, também, em Oliveira (2016).

Acredito, assim, que a constituição de um programa de formação continuada para aprendizagem de práticas de EIC, tendo como pano de fundo uma conjuntura instável de atuação docente, constituída por implementação facultativa de ensino representa uma iniciativa relevante no âmbito da aprendizagem docente e do ensino.

Reconheço que o referido contexto apresenta amplo campo de questões investigativas, dentre outras: práticas de aprendizagem de LE por crianças, práticas de ensino

⁶Capítulo 5 descreve contexto de implementação e desenvolvimento do projeto Londrina Global em Londrina, assim como formação continuada de professores, de 2008 até 2016.

⁷Responsabilidade de coordenação do projeto Londrina Global: professora Rafaeli C.V Peres e eu.

no contexto escolar, recursos de ensino para EIC; gestão do ensino de LE para crianças em contexto público de ensino, implementação facultativa de LE para crianças no ensino público; políticas educacionais de ensino de LE para crianças, entre outros. Entretanto, foco o olhar de pesquisa em objetivos e questões voltadas para a aprendizagem de professoras durante grupos de estudo (doravante GE) que compõem a formação continuada do projeto LG em 2013. Atuar com formação de professores faz parte da minha trajetória profissional nos últimos vinte anos. Pelos resultados de estudos neste campo e características de contextos de implementação da LI na infância, no ensino público⁸, acredito que esta investigação contribui com reflexões sobre o modo como práticas de formação inicial e continuada de professores podem ser configuradas em atendimento às iniciativas, cada vez mais frequentes, de EIC no Brasil.

Olho, especificamente, para as práticas de aprendizagem das participantes do projeto LG, desenvolvidas em colaboração com o projeto de pesquisa e extensão Desenvolvimento da Atividade de Ensino de Inglês para Crianças através da produção coletiva de material didático em Inglês, do departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade Estadual de Londrina, (doravante, DAEIC/LEM/UEL).

Tomo como *córpus* de análise transcrições de gravações de dez encontros de formação continuada desenvolvidos em 2013, intercalando GE sob nossa responsabilidade (Rafaeli e eu) e da professora responsável pelo projeto DAEIC, Dr^a Denise Ortenzi. A iniciativa da formação colaborativa surgiu da nossa compreensão (coordenadoras dos projetos LG e DAEIC) de que a formação continuada nestes moldes contribuiria para aprendizagem de novas práticas de ensino de EIC pelas professoras do projeto LG.

Os objetivos que direcionam o olhar para relações de aprendizagem nos encontros de formação estão voltados para questões amplas considerando processos de mudança e transformação de conhecimentos que reconfiguram saberes e fazeres. Objetivos e questão investigativa buscam compreender maneiras pelas quais práticas de ensino de EIC são criadas e transformadas em contexto de aprendizagem continuada de professores, da seguinte maneira:

Objetivo geral:

Discussir práticas de aprendizagem expansiva no contexto de formação continuada do projeto Londrina Global na rede municipal de ensino de Londrina PR.

⁸Próximos capítulos tratam de características de contextos de implementação de LI para crianças no Brasil.

Objetivos específicos: a) Analisar modos de produção de conhecimento em práticas de formação docente no projeto Londrina Global, b) Analisar dinâmicas de aprendizagem em espaço colaborativo de formação continuada de professores de Inglês para crianças.

Questão investigativa:

- De que modo conflitos, dilemas e inovações locais são negociados e expandidos, na formação continuada do projeto Londrina Global, no que diz respeito:
 - a) ao posicionamento dos envolvidos em práticas colaborativas de aprendizagem?
 - b) à construção de conhecimentos em espaço colaborativo de aprendizagem?
 - c) à configuração de espaços colaborativos de aprendizagem docente?

A busca de compreensão dos questionamentos e objetivos propostos está ancorada em teorias socioculturais de aprendizagem (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO 2010; LAVE; WENGER, 1991; JOHN-STEINER, 2000a, 2000b; ROTH, 2009); de aprendizagem de professores de LE (GUTIERREZ, 2000; EDWARDS, 2010; JOHNSON, 2006; MATEUS; GIMENEZ, 2009; MATEUS, 2005, 2007, 2011, 2013, 2014; ORTENZI, 2007; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; LIBERALI, 2013), entre outros. Parto da concepção de aprendizagem como processo eminentemente social, gerado por meio do compartilhamento de saberes e fazeres em práticas sociais cujas práticas discursivas figuram como diferentes modos de produção de sentido (FAIRCLOUGH, 2003, 2008).

Investigo o desenvolvimento de aprendizagem expansiva constituída da hibridização de saberes de diferente natureza, da recriação de cultura e de conhecimentos do que não é conhecido *à priori* na atividade de aprender (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). Em outras palavras, olho para o desenvolvimento de aprendizagem geradora de novas atividades ou aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), caracterizada como recriação de práticas sociais por questionamentos e buscas coletivas do que se pretende compreender, aprender e transformar. Significa considerar a aprendizagem expansiva como pilar de sustentação e desenvolvimento do projeto LG, ou seja, é na força coletivamente constituída da criação e recriação de ações de ensino e ressignificação de saberes e fazeres, na agência relacional (EDWARDS, 2010), que o projeto LG se sustenta.

Assim sendo, entendo que investigar aprendizagem expansiva envolve analisar a constituição de algo que não está dado como pronto e que é constantemente reproduzido no processo de negociação de diferentes significados da prática social em foco (EIC). Analisar

aprendizagem expansiva no espaço de formação continuada do projeto LG representa considerar a prática de formação continuada de professores “não mais como um processo exclusivamente positivo de ampliação de domínio dos sujeitos sobre meio ou sobre si, mas como **um processo também de negação, de destruição, de resistência, de confronto de culturas que se encontram, se chocam e não se reconhecem**” (MATEUS, 2014, p. 75, grifo meu).

Investigo o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) em práticas colaborativas de formação docente (MATEUS, 2005, 2006, 2014), na vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) em comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998, 2009) no âmbito de práticas colaborativas de aprendizagem (JOHN-STEINER, 2000b; MATEUS, 2005; ROTH, 2009; ROTH; TOBIN; ZIMMERMANN, 2002) à luz do ciclo de ações expansivo (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), análise crítica de discurso (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) e argumentação em contexto escolar (LIBERALI, 2013).

Significa dizer que a análise de práticas argumentativas nos GE da formação continuada do projeto LG de 2013 é central na investigação do desenvolvimento de aprendizagem expansiva. Assim como no estudo de Tanaca e Mateus (2014), componente desta pesquisa, entendo que o conceito de comunidade de prática é essencial para a compreensão e a explanação de movimentos de expansão e de hibridização de práticas sociais, de modo específico, das práticas de aprendizagem de ensino de Inglês nos GE coordenados por mim, Rafaeli e Denise. Entretanto, acredito que a metáfora da participação periférica legítima (LAVE; WENGER, 1991) não é suficiente para investigar desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

Reconheço, assim, a necessidade de articular aparato teórico-metodológico sólido para análise do funcionamento da linguagem em comunidade de prática (TUSTING, 2005), comunidades colaborativas de formação de professores, bem como em ciclos de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). Pautando-me em Tusting (2005) e Fairclough (2003), busco, no diálogo com estudos críticos de linguagem, elementos para analisar mais profundamente o desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

Deste modo, estabeleço conexão entre teorias sócio culturais de aprendizagem e linguagem na constituição do aparato teórico metodológico para alcançar objetivos e respostas aos questionamentos que norteiam esta pesquisa. Opto pela análise pautada no campo de estudos críticos de linguagem (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) tratados como termo guarda-chuva por abrigar estudos voltados à linguagem como prática social. Considero, neste sentido,

o caráter constitutivo da relação entre discurso e prática social, imbricados no estabelecimento de sentidos que configuram relações e práticas de aprendizagem em sociedade, permeadas, por sua vez, por relações de poder.⁹

Diante das discussões elencadas, reitero que a relevância desta pesquisa recai na investigação de um campo em plena expansão, carente de saberes, especificamente, no terreno de práticas de formação continuada para o ensino de LI para crianças, tendo como pano de fundo suas especificidades profissionais não reconhecidas em diretrizes educacionais. Entendo, assim, que esta pesquisa contribui para minimizar lacunas voltadas, diretamente, para a configuração de espaços de formação inicial e continuada, bem como, de maneira indireta, para repensar questões voltadas ao apagamento da inserção de LE na infância, tanto no campo do ensino como da formação de professores, em contextos públicos. Acredito que resultados deste trabalho podem contribuir, também, para reflexões, análises e situações propositivas de formação inicial e continuada de professores de EIC, em diferentes contextos.

Além desta reflexão teórico-prática que contextualiza a problemática e a realidade pesquisada, traça objetivos e perguntas que direcionam a investigação e apresenta breve explanação de caminhos teórico-metodológicos da investigação, a pesquisa está estruturada no estudo de temáticas e de conceitos voltados para o ensino, a aprendizagem e a formação de professores para EIC como subsídios que contribuem para análises e interpretações dos dados. Estas temáticas são organizadas em cinco capítulos, a saber:

Capítulo 1: Sentidos de Ensino e de Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças em âmbito glocalizado tem como objetivo tratar de representações e sentidos de práticas de ensino e de aprendizagem de LI constituídos em diferentes domínios e contextos sociais em estreita relação com o *lócus* de realização da pesquisa. Deste modo, o capítulo está organizado com as seguintes seções:

Seção 1.1, busco analisar retratos de ensino e de aprendizagem de EIC em coletâneas produzidas e organizadas pelo Conselho Britânico voltadas para ações de implementação e desenvolvimento deste ensino em anos iniciais da escolaridade, em diferentes partes do mundo. Realizo este exercício à luz de estudos críticos de discurso em Fairclough (2003) e Phillipson (1992), com intenção de compreender de que modo sentidos de práticas de ensino e aprendizagem de LI para crianças são constituídos, em diferentes realidades.

⁹As categorias de análise da prática discursiva são explicitadas na seção 3.4 Categorias de Análise de Dados, no capítulo 3.

Seção 1.2, trato, especificamente, da implementação do EIC no contexto público brasileiro, ou seja, olho para a efetivação deste ensino no país com objetivo de compreender em que bases tal ação se estrutura, tendo em mente a inter-relação entre contextos amplos de implementação do ensino de Inglês para crianças (tratados na seção 1.1) com práticas nacionais e local (projeto LG no município de Londrina) de desenvolvimento deste ensino nos anos iniciais da escolaridade.

Seção 1.3, abordo, inicialmente, a presença da LI no contexto londrinense por relações entre a colonização da cidade de Londrina por povos ingleses, com tentativas do estabelecimento de vínculos culturais entre Londrina e Londres, pelo poder público municipal, por meio da construção de monumentos arquitetônicos em homenagem aos colonizadores ingleses. Compõe esta seção, também, análises de representações do ensino e aprendizagem da LI para crianças no município de Londrina, na atualidade, em duas notícias de jornal publicadas na fase de implementação e desenvolvimento do projeto LG no município. Objetivo analisar o contexto de implementação do ensino de LI para crianças em relação às representações desta prática em âmbito mundial e nacional. Integra esta seção discussões do sentido formativo de ensino e de aprendizagem de LI para crianças, pautadas em trabalhos reunidos em Tonelli e Chaguri (2012), com objetivo de tratar de práticas de ensino e formação de professores fundamentadas neste sentido. Articula o estudo destes trabalhos aos princípios para EIC do Guia Curricular Para Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental, Subsídios para Gestores e Professores (GUIA..., 2013).

Capítulo 2: Aprendizagem de professores de Línguas Estrangeiras para crianças no Quadro de Teorias Socioculturais de Formação Docente está voltado para a revisão e análise de conceitos do quadro de teorias socioculturais de aprendizagem, no campo da formação docente para ensino de LE para crianças. Assim, o capítulo está organizado com as seguintes seções:

Seção 2.1, articula diálogos entre estudos que tratam de especificidades para o ensino de LI para crianças, bem como de avanços e desafios no campo da formação e da aprendizagem docente para este fim. Refiro-me aos estudos focados na discussão de saberes docentes desejados aos profissionais que atuam nos anos iniciais da escolaridade, entre outros: Santos (2010), Tutida (2016); Rocha, Tonelli e Silva (2010); Tonelli e Chaguri (2012).

Seção 2.2, apresento uma revisão de pressupostos e princípios explanatórios chaves da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (TASHC) discutida em Engeström (1994, 1987) e suas aplicações no contexto de implementação e de desenvolvimento do projeto LG com a retomada do estudo de Oliveira (2016) que trata, especificamente, de

aplicações da TASHC durante práticas de formação continuada do projeto LG. Estudos desta seção e da seção 3.2 no capítulo 3 complementam-se, uma vez que discorrem a inserção da LI no sistema municipal de ensino de Londrina, com foco em questões de aprendizagem integradas a gestão sistêmica do projeto LG.

Seção 2.3, discuto articulações entre a vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) e o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no contexto de implementação e de desenvolvimento do projeto LG, à luz dos fundamentos da teoria de aprendizagem expansiva (ENGESTÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) e da TASHC (ENGESTÖM, 1987). Analiso inter-relações entre sistemas de atividade, no terreno da implementação do projeto LG, com implicações de contradições para aprendizagem expansiva no referido contexto.

A seção 2.4, trato da formação docente para ensino de LE para crianças no âmbito de relações colaborativas entre comunidades de aprendizagem, pautadas nas diferenças e hibridização de saberes em relações de aprendizagem colaborativa (MATEUS, 2005) em espaços híbridos de aprendizagem (GUTIERREZ; LOPES; TEJEDA 1999), bem como de aspectos da colaboração em comunidades robustas de aprendizagem discutidas em Gutierrez (2000) e em comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991); (WENGER, 1998), entre outros, no desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

Seção 2.5, está voltada para revisão de interfaces em dissertações e teses que tratam da formação de professores para o EIC, no campo da Linguística Aplicada, sob diferentes prismas de análise. Este exercício objetiva viabilizar um panorama geral de trabalhos na área, bem como identificar estudos que abarcam fundamentos de formação e aprendizagem docente no quadro de teorias sócio culturais de aprendizagem, contribuindo com análises e discussões desta pesquisa.

Capítulo 3: Percurso Metodológico de Pesquisa recupera objetivos e perguntas de investigação, seguidos da descrição do caminho metodológico da pesquisa, tratamento da natureza do estudo em relação ao contexto de formação continuada do projeto LG, em perspectiva histórica. Organizo este capítulo da seguinte maneira:

Seção 3.1, apresento a natureza da pesquisa em relação à concepção de aprendizagem subjacente a ela e pressupostos teóricos metodológicos que respaldam a investigação, com intenção de explicitar articulação de teorias sócio culturais de aprendizagem e de linguagem para a análise dos dados.

Seção 3.2, descrevo o contexto histórico de desenvolvimento do projeto LG no município de Londrina simultâneo à formação continuada de professores, bem como minha

trajetória profissional. Trato, também, nesta seção do direcionamento do olhar de pesquisadora/participante para práticas de aprendizagem, de cuidados éticos na fase de geração e análise de dados. Estudos desta seção e da seção 2.2 no capítulo 2 complementam-se, uma vez que discorrem a inserção da LI no sistema municipal de ensino de Londrina, com foco em questões de aprendizagem integradas a gestão sistêmica do projeto LG.

Seção 3.3, trato dos procedimentos na fase de constituição do *corpus* da pesquisa e análises, os processos de geração, registro e análise de dados, organização das transcrições e convenções utilizadas para transcrever gravações de encontros de formação continuada.

Seção 3.4, apresento as categorias de análise de dados da prática discursiva no contexto de formação continuada do projeto LG ao longo de 2013, identificadas na fase de análise de transcrição da prática discursiva.

Capítulo 4: Análise do Desenvolvimento de Aprendizagem Expansiva na Formação Continuada do Projeto Londrina Global tem o objetivo de olhar para o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no contexto de formação continuada do projeto LG, em 2013. Inicio o capítulo com uma descrição das seções que compõem a análise em relação aos objetivos e questões investigativas da pesquisa. Organizo este capítulo em quatro seções, a saber:

Seção 4.1, analiso o desenvolvimento de aprendizagem expansiva por meio de práticas discursivas que negociam significados de uma atividade colaborativamente criada pelas participantes do projeto LG para ensino de LI em turmas de 5º ano. As análises são da sequência temática *partes da casa*, entre 0:01:06-0:36:51/etapa I, de 24/05/2013 e sequência temática *negociação de páginas iniciais do material Família Anfitriã* - 0:37:16-0:41:38 de 24/05/2013, etapa I, do conjunto de dados 1 (apresentadas no capítulo 3, seção 3.3). Discuto implicação de inter-relação de vozes, da retomada reiterada de práticas de ensino vividas e do silêncio no desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), com base em estudos de Orlandi (2007), entre outros.

Seção 4.2, analiso o desenvolvimento de aprendizagem expansiva à luz das ações do ciclo expansivo (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010)¹⁰ dando continuidade à análise da transcrição da sequência temática *partes da casa*, entre 0:01:06-0:36:51/etapa I, de 24/05/2013, do conjunto de dados 1 (um), (apresentadas no capítulo 3, seção 3.3). Discuto o desenvolvimento de aprendizagem expansiva em práticas discursivas que buscam solução de

¹⁰ Apresentado na seção 2.3 do capítulo 3, composto da sequência das seguintes ações: 1) questionar necessidades e/ou problemas; 2) analisar o contexto; 3) modelar soluções de problemas; 4) examinar modelo de solução; 5) implementar modelo examinado; 6 e 7) refletir sobre o processo e consolidar nova prática.

relações conflituosas e contraditórias no contexto de ensino pelas participantes do projeto LG, instauradas por direcionamentos de ordem sistêmica do EIC no projeto LG.

Seção 4.3, analiso o desenvolvimento de aprendizagem expansiva em práticas de formação continuada, de natureza colaborativa, entre GE coordenados por mim e Rafaeli e GE coordenados pela formadora Denise (Projeto DAEIC). Neste sentido, olho para transcrições da sequência temática *negociação da atividade partes da casa* de 8/11/2013 entre 1:48:05-2:11:00 (etapa 2, do conjunto de dados 1-projeto LG) que retoma conteúdos discutidos no encontro de 24/05/2013 (etapa I, do conjunto de dados 1) e que também se reporta aos conteúdos do GE de 20/09/2013, especificamente, sequências temáticas *rotina de sala de aula* entre 0:35:55-1:07:17 e *estudos de tipos de atividade* entre 1:07:18-1:52:10 (etapa I, do conjunto de dados 2- projeto DAEIC),(apresentadas no capítulo 3, seção 3.3). Significa dizer que esta seção analisa o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) em práticas e espaço de formação continuada que hibridizam diferentes saberes.

Seção 4.4, olho, especificamente, para práticas discursivas das participantes do projeto LG que retomam frequentemente situações vividas no contexto escolar durante as relações de aprendizagem no GE do projeto DAEIC de 4/10/2013. Este GE é voltado para aplicações de princípios para EIC do GCLI (GUIA..., 2013) nas fases de planejamento de uma aula de EIC, pautada em Cameron (2012), a partir de dinâmicas de ensino desenvolvidas no GE de 16/08/2013, do projeto DAEIC. Busco analisar o desenvolvimento de aprendizagem expansiva nas fronteiras e hibridização de conhecimentos de diferente natureza.

Capítulo 5: Condiderações finais trata da interpretação dos dados analisados no capítulo 4, inter-relacionada ao arcabouço teórico metodológico que sustenta e respalda análises. Com a opção de análise de discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2003, 2008), retomo e me reporto, frequentemente, durante as análises da prática discursiva às questões sistêmicas e históricas de implementação e de desenvolvimento do projeto LG, trazidas à tona nos GE, uma vez que elas influenciam no desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

Finalizo o trabalho com a referência de pesquisas e trabalhos que respaldam a realização deste trabalho de modo geral e, especificamente, das análises de dados. Notícias analisadas na seção 1.3 do capítulo 1 constam anexas.

CAPÍTULO 1

SENTIDOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS EM ÂMBITO GLOCALIZADO

Os temas inter-relacionados à pesquisa que trago neste capítulo estão voltados à constituição de sentido de LI, práticas de seu ensino e aprendizagem em contextos macro e micro social relacionados ao cenário pesquisado e, de maneira ampla, à implementação deste ensino no Brasil. Em outras palavras, na convergência entre local e global olho para representações da LI em perspectiva glocalizada. Por tratar de temas específicos, porém, inter-relacionados, organizei o capítulo em três seções.

A seção 1.1 tem como objetivo analisar a constituição de sentidos de ensino e aprendizagem de LI para crianças em coletâneas organizadas pelo Conselho Britânico, a saber: *Educação Primária em Inglês para Crianças Falantes de Outras Línguas* (MURPHY; EVANGELOU, 2016, tradução minha)¹¹; *Inglês na América Latina: um exame de política e prioridades em sete países*¹² (BRITISH COUNCIL, 2015b, tradução minha); *Política e Implementação de Língua Inglesa para Jovens aprendizes: perspectivas internacionais* (ENEVER; MOON; RAMAN, 2009, tradução minha)¹³.

Olho para estas publicações porque elas retratam sentidos e práticas com a LI em relação a uma parcela significativa de países cuja língua materna não é o Inglês e pelo papel histórico do organismo responsável pelas publicações, no contexto de orientações para ensino de LI para crianças no mundo, incluindo o Brasil. Como intuito de discutir implicações de significados discursivamente constituídos nos cenários das práticas de ensino e formação de professores, tanto no contexto pesquisado como fora dele, busco suporte e ferramentas para esta análise nos estudos de Phillipson (1992) sobre atuação histórica e papel do Conselho Britânico no terreno de ensino e aprendizagem de LI no mundo. Olho também para mecanismos linguísticos, escolhas lexicais, valorações estabelecidas, vozes distribuídas e articuladas nos textos do Conselho Britânico, a partir dos estudos de Fairclough (2003, 2008) e Liberali (2013).

A seção 1.2 apresenta um mapeamento da oferta de EIC nas cinco regiões brasileiras, realizado a partir de dados disponibilizados pela coordenação de Sistematização da Informação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

¹¹ *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*.

¹² *English in Latin América: an examination of policy and priorities in seven countries*.

¹³ *Young Learner English Language Policy and Implementation: international perspectives*.

INEP-Brasil e pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a fim de analisar de que maneira e em que extensão este ensino se concretiza no país e em relação ao contexto pesquisado.

Trato na seção 1.3 de relações entre a colonização da cidade de Londrina por povos ingleses com tentativas de estabelecimento de vínculos culturais entre Londrina e Londres pelo poder público municipal, com construção de monumentos arquitetônicos que remetem à cultura de ingleses. Tomo como fonte de discussão retratos históricos da cidade de Londrina em Boni (2014), Joffily (1985), Candoti e França (2016). Analiso, também, representações de práticas de EIC no município em duas notícias de jornal veiculadas no período de implementação e de desenvolvimento do projeto LG, em Londrina PR. Apoio-me em estudos críticos de linguagem (GEE; ULL; LANKSHEAR, 1996; GEE, 2000); categorias de análise de discurso crítica: intertextualidade e interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) e estudos de Bakhtin (2009, 2010) para análise das notícias.

Discussões do sentido formativo de ensino e aprendizagem de LI para crianças em trabalhos reunidos em Tonelli e Chaguri (2012) articulados aos princípios para EIC do Guia Curricular Para Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental, Subsídios para Gestores e Professores (GUIA..., 2013) integram esta seção, com objetivo de tratar da fundamentação do sentido formativo do ensino e aprendizagem de LE na infância.

1.1 RETRATOS AMPLOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

A importância de ensinar e aprender LI na infância, atualmente, é inegável e dialeticamente relacionada aos processos da globalização que têm nesta língua sua força de propagação e vice-versa (GIMENEZ, 2013a; GRADDOL, 2006). Significa dizer que existe um movimento crescente pela oferta da LI, cada vez mais cedo, por parte de famílias e outras instituições, independente de condições de ensino e aprendizagem, na crença de que a proficiência nesta língua se constitui em condição para participação e inserção social da população em processos e demandas da globalização. De maneira geral, a sociedade confere à LI o estatuto de um produto necessário para realização pessoal e sucesso profissional, assim como desenvolvimento e modernização nacional.

Conforme estudos de Phillipson (1992), Pennycook (1994, 2007, 2015), Rajagopalan (2005, 2006, 2010), entre outros, análises do papel, objetivos e intenções de ensino e aprendizagem da LI no mundo precisam ser realizadas a partir de olhar crítico. Estes estudiosos reconhecem a presença hegemônica da LI em práticas de ensino no mundo, porém,

despertam questionamentos quanto a naturalidade e neutralidade do estatuto utilitarista conferido às mesmas.

Para Phillipson (1992), análises de para que, como e por que o ensino e aprendizagem de LI, inegavelmente, adquire caráter hegemônico precisam partir de prisma macrossocial considerando contextos e forças de natureza histórica, econômica, política e cultural. De acordo este estudos, papéis e interesses implícitos no discurso de mecanismos e agentes sociais precisam ser trazidos à tona pois influenciam na maneira como práticas deste ensino e aprendizagem são significadas, planejadas e implementadas.

Além dos estudos de Phillipson (1992), do papel e atuação histórica do Conselho Britânico (doravante CB) de fomento do ensino de LI no mundo, adoto como critérios analíticos de textos a inter-relação de vozes e discursos, escolhas lexicais, metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 2002), valorações estabelecidas e pressupostos, a partir de estudos de Fairclough (2003, 2008) e Liberali (2013).

Phillipson (1992) analisa, historicamente, entre outras questões, papel e objetivos de atuação do CB, declarado pelo próprio governo britânico no texto proferido no contexto de implementação da atuação deste órgão no mundo, na década de 30.

A base do nosso trabalho deve ser a Língua Inglesa... (e) nossa intenção é mais profunda do que apenas a disseminação do idioma. Nossa objetivo é auxiliar o maior número possível de pessoas a apreciarem plenamente as glórias da nossa literatura, nossa colaboração às artes e ciências e nossa contribuição preeminente à prática política. Isso pode ser alcançado com mais sucesso ao promovermos o estudo do nosso idioma no exterior (WHITE, 1996 apud PHILLIPSON, 1992, p. 138, tradução minha)¹⁴.

Phillipson (1992) comprehende propósitos iniciais do CB voltados à promoção do conhecimento da LI para fortalecimento de relações políticas e econômicas entre o Reino Unido e países que não tem a LI como língua mãe, com intenção de beneficiar nações que compõe o “Commonwealth”¹⁵. Para Phillipson (1992), trata-se da implementação do “europeanized sense”¹⁶ que tem como base uma visão elitista de cultura e linguagem

¹⁴ “The basis of our work must be the English Language... (and) we are aiming at something more profound than just a scattering of four tongues. Our object is to assist the largest number possible to appreciate fully the glories of our literature, our contribution to the arts and sciences, and our pre-eminent contribution to political practice. This can be best achieved by promoting the study of our language abroad” texto de White (1966 apud PHILLIPSON, 1992, p. 138).

¹⁵ Termo em referência às nações que compuseram, na década de 30, grupo de países com maior centralização de riquezas e poder, tendo Inglês como língua mãe: Grã-Bretanha e seus domínios, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Índia e demais colônias econômica e politicamente dependentes da Grã-Bretanha. (PHILLIPSON, 1992, p. 138).

¹⁶ Equivalente a senso de “europanização” (PHILLIPSON, 1992, p. 139).

figurando como auxílio, benefício e/ou ajuda para povos com situação econômica em desvantagem aos países centralizadores de riquezas. É possível perceber que o papel historicamente atribuído à LI pelo CB é de instrumento de poder no contexto de conquistas e domínio territorial, econômico, político e cultural, conforme palavras do autor: “*Um conhecimento da Língua Inglesa é de importante auxílio para garantir um entendimento adequado desse país*” (PHILLIPSON, 1992, p. 140, tradução minha)¹⁷.

Pelas escolhas lexicais destacadas no objetivo inicial de atuação do CB, na citação: “*objetivamos algo mais profundo...auxiliar...para apreciar...glórias da nossa literatura, nossa contribuição nas artes e ciências e nossa preeminente contribuição para práticas políticas... promoção de estudo da nossa língua no exterior*”, é possível assinalar o pressuposto de que o CB auto intitula-se organismo que contribui com ações beneméritas em contextos de presumida carência cultural e econômica, uma vez que, de maneira implícita, a produção cultural, artística e científica de britânicos aparece enaltecida pelo substantivo “glória” figurando como qualidade da produção cultural britânica, implicando em senso de valor superior em relação aos contextos que, do ponto de vista deste órgão, precisam conhecer e se apropriar de produções britânicas.

Conforme Phillipson (1992), uma das características de países nos quais há o fomento do ensino e aprendizagem da LI, pelo CB, é a economia enfraquecida em relação à balança comercial internacional. No contexto pós-guerra, o CB buscou ampliar domínios em países que possuíam influência forte e publicidade intensa, como Itália e Alemanha. Assim, o CB e seus agentes, por meio de programas de ensino de Inglês como língua estrangeira, formação de professores para este fim, distribuição de livros de LI, ações de cunho educacional e cultural assume o papel de benfeitor, ajudante e suporte (*aid*) de britânicos e americanos aos países que tem LI como segunda língua. Por este ensino, agentes governamentais fortalecem o discurso do CB, de que a LI é um mecanismo de desenvolvimento e modernidade atrelada à garantia de avanço e acesso da população à inserção no mercado global de capital, melhores condições de vida e avanço.

Desta maneira, Phillipson (1992, p. 144) explicita que o sentido da LI por agentes, representantes do CB, produtores de textos e participantes do contexto de expansão de domínios de povos que têm a LI como primeira língua ao substantivo “chave”. Esta associação, por linguagem metaforizada, explicita a história de expansão da LI no mundo permeada de relações de poder para e por mais domínios e espaços territoriais, pela via da

¹⁷ “*A knowledge of the English language is of major assistance in securing a proper understanding of this country*”

linguagem, constituída como instrumento para “abrir espaço” este fim. Relações desta natureza, permeadas de forças política, econômica, social e cultural resultam em desigualdades que colocam uma parte da população em situação de desvantagem a outra, pela falta de conhecimento de LI. Para Phillipson (1992), estas ideias hegemônicas tendem a ser mais facilmente internalizadas, ainda que não sejam objetivamente de interesse de quem as acolhe. A análise crítica do contexto sócio histórico de implementação e atuação do CB, de 1935 até final dos anos 80, pelo autor, explicita motivos de ordem econômica e política constituindo a conjuntura dos processos de atribuição de sentido de ensino e aprendizagem de LI como língua estrangeira no mundo.

Com foco de olhar na relação local-contexto-objeto-conteúdo (LIBERALI, 2013) da produção de texto pelo CB, no papel de agente de produção dos textos: fundações, instituições públicas e privadas e governo britânico, no contexto da globalização, à luz de estudos de Phillipson (1992), é possível dizer que o CB constitui e mantém historicamente a ideia de sua atuação atrelada a benefícios e ajuda mútua, tendo a LI como produto essencial ou “mercadoria mundial¹⁸”. Ou seja, o modo como ensino de LI e o papel do órgão é representado por ele mesmo, em diferentes momentos, se mantém.

Na atualidade o CB se intitula

[...] organização internacional britânica para educação e relações culturais. Somos uma organização sem fins lucrativos e atuamos em mais de cem países, desde 1934. Temos como objetivo fortalecer laços entre o Reino Unido e países onde estamos presentes pela construção de relacionamentos mutualmente benéficos nas áreas de Arte, Educação, Esportes e Língua Inglesa (BRITISH COUNCIL, 2016, grifo meu).

Pelas escolhas lexicais em destaque no trecho, é possível dizer que a atuação do CB como órgão benemérito está circunscrita em uma tradição histórica duradoura. Com linguagem metafórica “construir laços”, o trecho final da citação reitera o papel do órgão de unir povos por relacionamentos de natureza ampla (Arte, Educação, Esportes e Língua Inglesa) qualificados como “*mutualmente benéficos*”, entretanto, o órgão não explicita o conteúdo referente aos benefícios mútuos, apenas suposto no texto.

Na atualidade, o CB se considera órgão de fomento à educação e relações culturais, dominadamente em LI, com objetivo de estreitar vínculos culturais e ofertar benefícios, benemeritamente. Entretanto, análises do contexto de implementação e atuação deste órgão, ao longo da história e papel de agentes que conduziram suas ações trazem à tona

¹⁸ *ELT is a world commodity* (PHILLIPSON, 1992, p. 4, tradução minha).

um jogo de forças com intenção de ampliar domínios, tendo a LI como instrumento de poder ou mercadoria global. A representação do papel do órgão não corresponde as suas atuais práticas sociais e atuação no mundo. Dito de outro modo, na atualidade, entre outras práticas, o CB é responsável pela comercialização de um vasto acervo de produtos permeando práticas com a LI, no mundo. Textos do CB representam, historicamente, instituições governamentais que têm a LI como primeira língua e, ao mesmo tempo, buscam concentrar poder e mais riqueza no contexto da globalização, por meio desta língua.

Na sequência, passo a olhar para maneira que a LI, seu ensino e aprendizagem é representada e posicionada nos anos iniciais em diferentes realidades, em textos das coletâneas: *Ensino em Inglês na Primeira Infância para Falantes de Outras Línguas*¹⁹ (MURPHY; EVANGELOU, 2016, p. 25, tradução minha); *Inglês na América Latina: um exame de políticas e prioridades em sete países* (BRITISH COUNCIL, 2015b, tradução minha)²⁰; *Política e Implementação de Língua Inglesa para Jovens aprendizes: perspectivas internacionais* (ENEVER; MOON; RAMAN, 2009, tradução minha)²¹. O foco de análise é mantido na inter-relação de vozes e discursos nos textos, escolhas lexicais (metáforas), valorações e pressupostos, a partir de estudos de Fairclough (2003) e Liberali (2013).

A coletânea *Educação Primária em Inglês para Crianças Falantes de Outras Línguas*, organizada por Murphy e Evangelou (2016), a pedido do Conselho Britânico, reúne estudos que trazem à tona a implementação de educação bilíngue, em contexto de diversidade linguística, entre crianças migrantes como um desafio. Referindo-se aos respectivos continentes e países: **Américas**: Argentina, Canadá e Colômbia; **Ásia**: Ilhas Maldivas, Índia, Hong Kong e Singapura; **Europa**: Chipre, Espanha, Inglaterra, França, Austrália, Portugal e Polônia; **África**: Tanzânia, o diretor do Conselho Britânico, John Obe (2016, p. 3), afirma no prefácio da coletânea:

*Enquanto trabalhamos para desenvolver um **conhecimento mais abrangente do Inglês ao redor do mundo**, em resposta a uma clara demanda, nunca nos esqueceremos da **importância do idioma materno e das línguas locais**, que são as responsáveis pelas crianças poderem falar com seus avós e aprenderem com eles, levando consigo a gloriosa gama de culturas e maneiras de ser que a raça humana abrange (BRITISH COUNCIL, 2016, p. 3, tradução minha, grifo meu)²².*

¹⁹ Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages.

²⁰ English in Latin América: an examination of policy and priorities in seven countries.

²¹ Young Learner English Language Policy and Implementation: international perspectives.

²² While we work to develop a wider knowledge of English across the world in response to clear demand, we will never forget the importance of the mother tongue and local languages that mean that children can talk to their grandparents and learn from them, and carry with them the glorious array of cultures and ways of being that the human race embraces.

Pelas escolhas lexicais na fala do diretor, é possível inferir que o CB tem objetivo de disseminação ampla da LI nos referidos contextos para atender demandas do ensino de LI para criança no mundo, qualificadas como “claras”, porém, sem referência explícita ao agente e contexto que as promove. Na sequência, a afirmação categórica do órgão, constituída pelo advérbio “nunca” com valor temporal, ressalta a importância do não apagamento de idiomas maternos na afirmação. Pela relevância do respeito para com línguas mães, discursivamente constituída na afirmação categórica, é possível supor que a atuação do CB com o ensino de LI em contextos de diversidade linguística pode provocar um certo obscurecimento de línguas mães de aprendizes de LI como segunda língua.

Demandas sociais não identificadas no texto, partindo do mundo para as crianças, determinam a necessidade de aprendizagem de LI, segundo Obe. Embora não sejam explicitamente identificadas, estas demandas são atreladas ao objetivo de atuação do CB de “desenvolver conhecimento amplo de LI no mundo”. Significa dizer que pelo discurso utilitarista/econômico, à LI é delegado o estatuto de um produto para mobilidade futura de crianças. Em contraste à defesa e valorização da língua materna das crianças aprendizes de educação bilíngue, no texto, o ensino de LI, desde a infância, é discursivamente constituído neste trecho com poder de transformar vidas. Entre argumentos para implementação do ensino bilíngue, o texto introdutório da coletânea assinala que educadores e pais tendem a guiar e moldar forças que levam crianças a ingressar no ensino bilíngue, tendo a LI como segunda língua, na primeira fase da vida escolar (MURPHY; EVANGELOU, 2016, p. 8).

Por outro lado, estudos reunidos em Gimenez e Monteiro (2010) evidenciam que a inclusão de LE nos anos iniciais, na América Latina, por exemplo, não é guiada apenas por argumentos de famílias e forças educacionais. Discursos de natureza política, atrelados ao poder econômico que um país exerce sobre outros, no contexto da globalização, são considerados fatores que influenciam tal decisão. Em outras palavras, forças econômicas exercem pressão sobre pais, educadores e agentes educacionais para aprendizagem da LI, no contexto de educação bilíngue, desde primeira infância²³ por currículo escolar direcionado, na realidade, por forças de mercado.

Com foco na internacionalização das nações, o ensino e aprendizagem de LI desde a infância, no contexto de educação bilíngue, se justifica como meio de desenvolvimento de proficiência linguística para inserção de capital humano em empresas multinacionais. Assim, este ensino fica atrelado a melhores condições educacionais, como prática que possibilita

²³ Primeira infância é compreendida fase de 0 a 3 anos, conforme Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998).

realização pessoal (BRITISH COUNCIL, 2015b, p. 8)²⁴. A crença “quanto antes melhor” (ENEVER, 2011, p. 8) é amplamente discutida, o termo “*parentocracy*²⁵,” é empregado para tratar de suposta ansiedade e desejo dos pais de aprendizagem de LI pelas crianças. Conforme texto introdutório da própria coletânea, embora haja número crescente de países introduzindo a LI nos anos iniciais da escolaridade, não existe até o momento estudo que evidencie legitimidade desta crença ou vantagens no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, por crianças. Pelos textos da coletânea, recai nos pais e na sociedade, de modo geral, a pressão pelo ensino e aprendizagem desde a infância.

A diversidade cultural de aprendizes, práticas multilíngues, dificuldades de subsistência, carência social, embaraço de migrantes em situações de integração social são identificados como barreiras e desafios no desenvolvimento de programas de ensino e aprendizagem de EIC e formação de professores para este fim. Pelo texto introdutório da coletânea:

Crianças provenientes de minorias étnicas podem ter que lidar com questões relacionadas à pobreza, pré-imigração, experiências e/ou traumas, caso sejam refugiados, diferenças culturais entre seus lares e a escola, atitudes dos professores, entre outros. Assim, ainda que este volume seja focado em aprendizes da Língua Inglesa, também é importante reconhecer que o aprendizado pelo intermédio do Inglês não é sempre o maior desafio enfrentado pelas crianças (BRITISH COUNCIL, 2015b, p. 7, tradução minha).²⁶

Pelos destaques neste trecho, é possível caracterizar o EIC em contextos de diversidade cultural marcado por desigualdades que colocam crianças migrantes e/ou refugiadas em condição de suposta dificuldade de aprendizagem. Acredito que, independente da realidade e natureza do ensino, questões sócio histórias e pedagógicas amplas, como recursos de ensino adequados, condições de oferta do ensino e da aprendizagem (formação de professores, planejamento, estratégias de ensino, avaliação, entre outros fatores) precisam ser consideradas na análise que se realiza de dificuldades de aprendizagem. Justificativas de dificuldades de aprendizagem pautadas exclusivamente em condições sociais da população explicitam uma visão fragmentada e insuficiente de oferta de ensino e aprendizagem de LE.

²⁴ Conforme texto da coletânea: Na África, entre outros contextos, o Inglês é associado com educação de qualidade, é visto como habilidade que possibilita aos cidadãos sucesso na vida.

²⁵ Parentocracia.

²⁶ “*children from ethnic minority backgrounds might have contend with issues related to poverty, pre-immigrant, experiences and/or trauma if they are refugees, cultural differences between home and school, teacher attitudes, and the like. So, while this volume is focused on English language learners, it is important also recognise that learning through medium of English is not always young children’s biggest challenge*”.

Em outras palavras, escolhas lexicais em destaque no trecho trazem à tona valores e práticas que posicionam, de maneira implícita, situações de disparidades sociais como empecilhos da aprendizagem da LI. Programas de formação profissional em desenvolvimento nos contextos relacionados na coletânea, assim como recursos de ensino podem não estar surtindo efeitos desejados por seus idealizadores por desconsiderarem a diversidade sociocultural dos aprendizes, embora trabalhos da coletânea reconheçam, de forma geral, que iniciativas para EIC estão voltadas para contextos de diversidade sócio cultural.

Especificamente voltada para iniciativas de EIC em países da América Latina, a coletânea *Inglês na América Latina: um exame de política e prioridades em sete países* (BRITISH COUNCIL, 2015b) tem o objetivo de fomentar políticas e programas de ensino de LI nos anos iniciais na Argentina, no Brasil, no Chile, na Colômbia, no Equador, no México e no Peru. Os textos desta coletânea discorrem o contexto político, econômico e social destes países, traços característicos de práticas linguísticas da população, legislação da educação pública e privada, motivações e barreiras para ensino e a aprendizagem de LI, demandas de LI no mercado de trabalho nestas localidades e fatores que moldam as demandas.

Pelas escolhas lexicais e valorações destacadas no trecho “*Ao redor do mundo, a aquisição da linguagem está cada vez mais sendo vista como uma habilidade para o desenvolvimento pessoal e também nacional*” (BRITISH COUNCIL, 2015b, p. 28, tradução minha, grifo meu)²⁷, o sentido do ensino e da aprendizagem de LI é discursivamente constituído por justificativas pautadas em processos sociais distintos: o desenvolvimento pessoal (sentido formativo) e desenvolvimento de nação (sentido utilitarista). Em outras palavras, a LI é vista como meio de forjar a inclusão e como instrumento com poder de beneficiar, diretamente, a inserção pessoal e nacional no mercado global.

O discurso de diferentes governos, entre eles, do Brasil na publicação da coletânea que trata do ensino de LI no Brasil, intitulada: *Inglês no Brasil: um exame de políticas, fatores e percepções influentes*, evidencia o caráter utilitarista da aprendizagem de LI supostamente atrelada ao desenvolvimento do país, pela internacionalização. Nas palavras do governo brasileiro: “***Sem Inglês não há internacionalismo***” (BRITISH COUNCIL, 2015a, p. 57, tradução minha, grifo meu)²⁸, pelas escolhas lexicais no trecho, a LI é condição para a integração da nação em demandas resultantes da internacionalização no país como por exemplo a participação de empresas nacionais na economia global pelo mercado de

²⁷ “*Language acquisition around the world is increasingly being seen as a skill for personal as well as national development.*

²⁸ *Without English there is no internationalism – Oficial Government of Brazil- English in Brazil: an examination of policy, perceptions and influencing factors.*

importação e exportação de bens (materiais e culturais), a geração de demandas de trabalho em empresas multinacionais instaladas no país (STAL, 2010).

O retrato da implementação do programa *Inglês abre portas*²⁹ no Chile, desde 2003, e reforma educacional no México, desde 2009, pelo *Programa Nacional de Inglês na Educação Básica*³⁰ tem em comum a crença destes governos no ensino de EIC público, como oportunidade e condição de mobilidade social. Resultados de aprendizagem descritos na coletânea nestas regiões indicam que a implementação, por estas vias, não constitui fator suficiente para alcance de aprendizagem.

Assim como na coletânea organizada por Murphy e Evangelou (2016), dificuldades sociais e econômicas da população na América Latina como desemprego e exclusão social de grupos minoritários são retratadas como fatores que dificultam a implementação de programas de EIC neste continente. A afirmação de que há preocupação pelo CB com a preservação de comunidades linguísticas minoritárias explicita o risco de apagamento de línguas minoritárias do continente americano. Neste sentido, é possível estabelecer relações entre análises de Phillipson (1992) do papel de atuação do CB, ao longo da história, com textos atuais retratando o fomento e atuação deste órgão no ensino de LI como LE predominante no mundo, em países com baixa concentração de riquezas, em que a maioria da população vive em condições precárias.

Em outras palavras, o discurso reiterado de preocupação com a diversidade sócio cultural de aprendizes, por parte de textos das duas coletâneas analisadas até aqui, pode ser compreendido como uma forma de reação ao linguicídio, tratado por Phillipson (1992). Para ele, o CB atua como um dos agentes deste processo. Pela descrição da implementação de EIC na Colômbia e no Peru, a finalidade deste ensino, por parte destes governos, é o alcance de posição mais elevada no ranking da economia global, pela proficiência em LI. Neste sentido, governos destes países implementam reformas educacionais para busca da proficiência linguística da população, mas, resultados não atendem esta expectativa pelas condições sociais e econômicas desfavoráveis das nações, conforme descrição da coletânea. Ou seja, é possível inferir o pressuposto de que o domínio da LI se constitui em mecanismo de reversão deste quadro.

Tendo o espanhol como língua falada pela maior parte da população e mais de uma dezena de outros idiomas, a coletânea aponta que para o governo do Peru, a LI é a língua dos negócios e sob esta base, reformas educacionais neste país buscam parcerias com

²⁹ English Opens Doors – Chile.

³⁰ The National English Programme in Basic Education - México

organismos externos, universidades e governos estrangeiros para a formação de professores locais, cursos de imersão na língua alvo, atração de professores que tem a LI como língua mãe e recursos didáticos descritos como inovadores.

O relato do Programa Nacional de Bilinguismo da Colômbia explicita: “*O Inglês é amplamente visto como uma habilidade que garante maior empregabilidade, independentemente de ser necessário no ambiente de trabalho*” (BRITISH COUNCIL, 2015b, p. 58, tradução minha, grifo meu)³¹. Pelas escolhas lexicais destacadas no trecho, é possível dizer que a LI é vista como uma habilidade ou ferramenta útil, independentemente de sua aplicabilidade. Neste sentido, o governo colombiano encontra barreiras para o alcance de seu objetivo de aumentar capital humano, linguisticamente qualificado para o mercado de trabalho em multinacionais.

A desigualdade geográfica e social na Colômbia, a descentralização de políticas educacionais, a falta de motivação entre professores pela qualificação e remuneração insuficiente, no campo educacional, e abismos sócio econômico são relatados como dilemas da população colombiana no contexto de implementação da LI nos anos iniciais no país. Ainda na América Latina, a narrativa de inserção da LI nos iniciais da escolaridade no Equador, na Argentina e no Brasil considera a heterogeneidade das práticas de implementação como característica peculiar destes contextos. O retrato do EIC nestas realidades traz à tona ausência de diretrizes educacionais e legislação específica para ensino de LE e considera autonomia significativa de estados e municípios, delegada por diretrizes educacionais na gestão de recursos e programas de ensino de EIC nestes países.

Especificamente no Equador, a aprendizagem da LI é representada pela linguagem metaforizada presente também nos estudos de Phillipson (1992). Ou seja, de acordo com o texto conclusivo da implementação do EIC no Equador: “*O aprendizado da Língua Inglesa é apoiado por uma opinião pública forte e positiva em relação ao Inglês, o que é visto como a chave para aumentar a empregabilidade*” (BRITISH COUNCIL, 2015b, p. 31, tradução minha, grifo meu)³². A ideia da LI como instrumento, como chave, corrobora discursos de natureza utilitarista deste ensino, em contextos anteriormente analisados. Pelo sentido de ensino de LI como *chave para crescimento da empregabilidade*, por parte do governo, é possível inferir que fica delegado ao ensino de LI a responsabilidade de ascensão social da

³¹ “*English is widely seen as a skill for greater employability, regardless of whether English is actually used or necessary in workplace*”.

³² “*English language learning is supported by strong and positive public sentiment towards English, which is seen as the Key to increasing employability*”

população equatoriana que, por sua vez, dedica grande parte de sua rotina diária em atividades agrícolas, mantendo pouco contato com a língua alvo.

A implementação da LI nos anos iniciais da escolaridade na Argentina e no Brasil é retratada com alguns pontos em comum. Pela descrição do quadro educacional da Argentina, o ensino compulsório da LE é a partir dos nove anos, entre outras alternativas, a LI é a opção mais comum de ensino pelas escolas argentinas, sendo que a implementação no primeiro ano do EF é crescente na capital, Buenos Aires, em comparação às províncias. De acordo com narrativa da coletânea, a Argentina passa por reformulações de programas de formação docente pela falta de professores com qualificação para atuação com LI na infância. A língua inglesa predomina nas iniciativas de inserção de LE nos anos iniciais tanto na Argentina como no Brasil. Outra característica comum entre estes contextos é a defasagem na formação de professores, especificamente para este campo de atuação.

O relato de implementação de EIC no Brasil acessa preceitos da legislação educacional brasileira (LDB 9394/96) e do Parâmetro Curricular Nacional (PCN/Brasil), para tratar da obrigatoriedade de oferta de LE a partir do 6º ano do EF. Assim como na Argentina, o texto da coletânea nota número crescente de iniciativas de inserção da LI nos anos iniciais, ocorrendo de maneira diversificada.

O texto da coletânea também descreve práticas de letramentos em língua portuguesa como uma ação pedagógica prioritária no Brasil que ocasiona menos tempo para ensino de LE no currículo e poucas oportunidades de interações cotidianas em LE. À guisa de controvérsias, a incorporação da LI no currículo do 1º ao 5º ano no Brasil é relatada no documento pela referência ampla e detalhada ao programa Rio Criança Global, da cidade do Rio de Janeiro, que tem o EIC como prática compulsória para todas as crianças entre seis e oito anos, matriculadas em escolas públicas. Esta iniciativa aparece descrita como prática de referência do ensino de EIC no Brasil.

Tendo em vista que o país possui população estimada acima de duzentos milhões de pessoas (IBGE, 2016), é possível inferir que o relato de implementação da LI nos anos iniciais de escolas públicas brasileiras, tomando como referência a experiência da cidade do Rio de Janeiro, é insuficiente. Pela análise da relação entre produção de texto e contexto ao qual o texto se refere, a descrição da implementação de iniciativas de EIC no Brasil, com olhar voltado para esta cidade, se constitui como prática limitadora. Em relação a este contexto, é possível inferir a iniciativa governamental de EIC no Rio de Janeiro atrelada aos eventos: Copa do Mundo de Futebol 2014, Jogos Olímpicos Rio 2016 e ao turismo nesta

cidade, tanto no período destes eventos como fora deles, tendo em vista situações de interação em LI em diversos campos neste contexto.

Pelos destaques da afirmação do governo brasileiro, na coletânea: “***sem Inglês não há internacionalização***”, reitero o pressuposto de que a aprendizagem de LI é vista, por parte do governo, como condição de participação social, ou seja, não existe avanço sem a relação direta entre estas práticas. Também é possível identificar, pelas escolhas lexicais destacadas neste trecho: “**há uma escassez de talentos locais** que possuam a **educação e treinamento para prosperar; se as condições fossem mais favoráveis, o Brasil seria ainda mais atraente para investidores**” (BRITISH CONUNCIL, 2015a, p. 52, tradução minha)³³ o sentido utilitarista da educação pelo ensino de LI ou, em outras palavras, a língua estrangeira como ferramenta para ascensão da nação, assim como nos demais contextos relatados até aqui. Pelo texto da coletânea do CB, o Brasil é considerado, na atualidade, um país com pouco atrativo aos olhos de investidores, este posicionamento reitera discursos de natureza política e econômica de sentidos de ensino de LI no mundo por parte do CB, retratados por Phillipson (1992). Implica em dizer que há apagamento no texto do sentido da aprendizagem de uma LE como oportunidade de ampliação de horizontes, conhecimento de si, do outro, de relações diversas (e, às vezes, adversas), o que não corresponde, necessariamente, ao sentido desta aprendizagem sob viés utilitarista, de ascensão social.

A coletânea de trabalhos *Política e Implementação da Língua Inglesa para Jovens aprendizes: Perspectivas Internacionais*³⁴, organizada por Enever, Moon e Raman (2009, tradução minha), apresenta estudos de casos de implementação de EIC compartilhados no fórum de discussão realizado em Bangalore-Índia-2009, por um grupo de 26 pesquisadores com interesse no EIC.

Pelas palavras da diretora do Conselho Britânico, no prefácio desta coleção, todos os países se preparam para os impactos da globalização pelo domínio do EIC, ou seja, a coletânea é descrita como documento orientador “**para todos os países que buscam maneiras de preparar suas crianças para vida em mundo globalizado**” (ENEVER; MOON; RAMAN, 2009, p. 1, tradução minha, grifo meu)³⁵. Pelos destaques nas escolhas lexicais do trecho, o sentido de EIC é constituído pela via da economia globalizada que projeta a finalidade desta aprendizagem no futuro. Neste sentido, cristaliza-se e constitui-se consensualmente a visão de

³³ “[...] there is a death of local talent that has the education and training to succeed in them; if conditions were more conducive, Brazil would be even more attractive to investors.

³⁴ *Young Learners English Language Policy and Implementation: International Perspectives*.

³⁵ *To all countries looking at ways of preparing their children for life in a globalized world.*

quanto antes melhor, considerada sem fundamentação e respaldo teórico pelos estudos de Santos (2009), Gimenez (2010), Tonelli e Chaguri (2012), Mello (2013), entre outros.

O relato de experiências de implementação de EIC nesta coletânea, traz à tona práticas plurais de inserção da LI nos anos iniciais da escolaridade permeadas de desafios relacionados às especificidades culturais e econômicas de diferentes contextos. O trabalho Inglês no ensino primário em Londrina: desafios e perspectivas³⁶, por Gimenez (2009) discute o EIC no Brasil, tomando como referência a implementação do projeto LG, focalizado por esta pesquisa. Este trabalho evidencia a justificativa de ordem econômica na implementação de EIC na cidade de Londrina-PR e a prática de implementação e de desenvolvimento deste ensino de modo heterogêneo. Neste âmbito, a autora argumenta a importância de planejamento coletivo e ordenado em iniciativa de EIC, assim como a necessidade de investimento na formação de professores e continuidade de práticas deste ensino para que a aprendizagem se efetive, de fato.

Pela análise de retratos de implementação da LI em contextos de âmbito global, nas coletâneas organizadas pelo CB, é possível compreender sentidos de LI e práticas correlatas no campo de ensino e aprendizagem, constituídos por discursos favoráveis à pluralidade linguística de aprendizes, valorização de línguas maternas de crianças migrantes e grupos linguísticos minoritários e, por outro lado, por discursos focadas no domínio da LI, desde a infância, nestes contextos para o sucesso pessoal e avanço de nações, em atendimento às demandas de processos da globalização.

Em outras palavras, sentidos de EIC retratados pelo CB, órgão de fomento e disseminação de ensino de LI como língua global, sintonizam-se com falas de gestores e governos de algumas nações do continente americano. Assim, compreendo os textos do CB tanto como maneiras de representar sentidos de EIC como de constituir práticas nesse âmbito no mundo, em consonância com concepção de discurso em Chouliaraki e Fairclough, (1999).

Análises realizadas até aqui permitem inferir que o papel exercido pelos agentes sociais envolvidos no contexto de produção dos textos analisados: organismo de fomento ao ensino e à aprendizagem da LI e os governos locais exercem influência na constituição e legitimação de sentido de EIC como ferramenta útil para o futuro pessoal, o desenvolvimento e progresso de nações, tendo como pano de fundo demandas e processos da globalização que têm na LI sua força de propagação.

³⁶ *English at primary school level in Londrina: challenges and perspectives.*

Ancorada em estudos de Phillipson (1992), acredito que contraposições ao imperialismo linguístico³⁷ se constituem pelas práticas de valorização de processos culturais localizados (linguagem e outras manifestações) que tem poder de (re) significações sociais plurais e diversas. Ou seja, a valorização de contornos de manifestações culturais próprias de cada povo pode ocorrer pela ampliação das possibilidades de conhecer a si pelo outro, por meio do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, desde a infância. Refiro-me, especificamente, à necessidade do sentido formativo da educação pelo ensino de LE³⁸ estar presente, tanto no discurso como demais práticas sociais que as representam. Neste âmbito, estudo de Gimenez (2009) em Enever, Moon e Raman (2009) considera a necessidade do planejamento da implementação de EIC em níveis nacional, regional e local contar com investimentos financeiros e políticas efetivas de ensino de LE na infância, sobretudo a formação específica de professores para este fim.

Com base nestas análises, acredito que é necessário não perder de vista o estudo de compatibilidades e incompatibilidades entre as iniciativas de EIC, fomentadas por governos locais e organismos externos em contextos de diversidade cultural e situações de economia interna enfraquecida. Creio ainda que todos temos o direito de aprender, independente de condições sociais que não podem se constituir como barreira no âmbito da aprendizagem.

A próxima seção traz análises da implementação do EIC no Brasil a partir de um quadro de iniciativas para este fim que constitui por meio do cruzamento de dados de iniciativas de ensino de LI nos anos iniciais do EF na EI em estados do Brasil com informações do IBGE. As análises retomam representações de práticas de ensino e aprendizagem retratadas na coletânea do CB com intenção de discutir a maneira como a LI é inserida no contexto educacional brasileiro e, especificamente, no *lócus* desta pesquisa.

³⁷ “Imperialismo linguístico: termo amplamente empregado em discussões de políticas de ensino de línguas no mundo por Phillipson (1992), Pennycook (1994), Canagarajah (1999), Holborow (1999), Cameron (2002), entre outros. A língua inglesa, enquanto língua mundial, é tratada como produto histórico e social de falantes nativos, utilizada como instrumento de hegemonia, dominação e poder por parte de quem a domina. Neste contexto, os nativos americanos e britânicos representam o modelo de falantes a ser seguido pelos aprendizes da língua inglesa no restante do mundo. O mercado editorial e as políticas de ensino daqueles povos também são referência para o ensino de Inglês no mundo. Diversas ideologias criadas a partir deste conceito reforçam divisões sociais que contribuem para disseminar preconceitos linguísticos entre sociedades e culturas que não tem o Inglês como segunda língua e que, por este motivo, são consideradas em desvantagem em relação ao mercado global de capital econômico e cultural” (CORADIM; TANACA, 2013, p. 136).

³⁸ Sentido formativo da educação pelo ensino de LE na infância é tratado no capítulo 1, seção 1.3.

1.2 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

BRASILEIRA

O relato da implementação de EIC no Brasil, pelo CB, focado na experiência de ensino da cidade do Rio de Janeiro, afirma dificuldade de mapeamento das iniciativas de EIC no país, de maneira ampla³⁹. Entretanto, por meio do cruzamento de dados disponibilizados pela Coordenação de Sistematização da Informação do Ministério da Educação, subordinada à Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP-Brasil e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2000 (IBGE, 2000), é possível identificar iniciativas de EIC em desenvolvimento em todas as regiões do país.

Apresento, na sequência, um quadro com o mapeamento de iniciativas de implementação de EIC na educação pública brasileira pautando-me nos dados das fontes citadas, com intenção de analisar a implementação de EIC no Brasil. O quadro está organizado a partir dos seguintes critérios: a) regiões do Brasil, b) estados por cada região do país, c) municípios por cada estado, d) número de municípios com matrículas em turmas de LI, por etapa de ensino (Educação Infantil- EI e Ensino Fundamental I- EF-I), nos estados das regiões do país. Identifico regiões e dados que analiso com cores diferenciadas, com intenção de facilitar a leitura e as análises. Segue o quadro:

³⁹ Conforme texto introdutório (BRITISH COUNCIL, 2015a, p. 14).

Quadro 1 – Iniciativas de EIC, por Etapa de Ensino, nas Regiões e Estados de Escolas Públicas Brasileiras

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

Fonte: Da autora, com base no cruzamento de dados fornecidos pelo MEC e IBGE- Brasil.

Por meio da análise dos dados do quadro, é possível identificar a evidência de implementação heterogênea de EIC, tanto em uma mesma região como entre diferentes regiões do Brasil. Este fato pode estar refletindo uma ação desordenada de práticas de implementação deste ensino em correspondência a não obrigatoriedade da oferta de LE na EI e no EF-I em legislações educacionais brasileiras (BRASIL, 1996, 2010).

⁴⁰ Número de municípios nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação - 1960/2010 (IBGE, 2010).

Desta maneira, a implementação heterogênea praticada nas diferentes regiões e estados do país ocorre em consonância com o que cada contexto considera como prioritário em seu plano de governo. Com a compreensão de que a oferta do EIC para todos compõe e constitui a base de oferta de uma educação escolar completa, é possível dizer que a prática facultativa deste ensino evidencia disparidades latentes na educação brasileira que por sua vez, denunciam o descumprimento do direito de educação para todos, constitucionalmente garantido.⁴¹ Dados de quantia de oferta na tabela possibilitam inferir que há autonomia de municípios na maneira de implementar e dar continuidade ao ensino de LI na infância devido à ausência de políticas educacionais para este fim ou, em outras palavras, o apagamento da voz do estado em uma época caracterizada por desordens globais que resultam no ofuscamento do papel do estado nação nos posicionamentos de algumas práticas sociais (BAUMAN, 1999)⁴².

Conforme dados da somatória de iniciativas nas duas etapas da escolaridade (EF-I e EI) em cada região do país, organizadas, respectivamente, na quarta e quinta coluna do quadro, é possível visualizar maior incidência de iniciativas de ensino da LI em turmas dos anos iniciais do EF-I. No contexto do **Ensino Fundamental I**, a região Nordeste, com maior número de municípios do Brasil (1792), aparece com a maior quantia de iniciativas de implementação de LI, 896 municípios, com destaque para Bahia, estado com número alto de iniciativas municipais, em relação às demais regiões do país.

A **região Sudeste** do Brasil, com 846 municípios, possui 806 iniciativas municipais de ensino de LI, sendo o estado de São Paulo com maior número de ensino de LI nos anos iniciais do EF-I no país e, especificamente, na região Sudeste. A **região Norte**, composta por 449 municípios, possui 211 municípios com esta prática de ensino, Pará é o estado com mais iniciativas municipais de EIC nos anos iniciais do EF-I, nesta região. A **região Sul**, com segundo maior número de municípios do país, 1189, possui 601 iniciativas de inserção da LI nos anos iniciais do EF-I. Os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina se destacam com quantia expressiva de municípios com EIC na região e no país. A **região Centro Oeste**, por sua vez, com 463 municípios, apresenta 298 municípios que implementam EIC, com 152 iniciativas em Goiás.

⁴¹ Constituição Federal Brasileira de 1988 Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

⁴² De acordo com Bauman (1999), a globalização impõe preceitos, valores e práticas que o estado/nação não é capaz de impedir. Desta maneira, regras de livre mercado, políticas especulatórias e capital global se sobressaem no contexto de um estado diminuído e fraco, com função de manter e criar processos, pautados em questões econômicas e financeiras, às custas de desorganizações sociais.

No âmbito da **Educação Infantil**, a implementação heterogênea, marcada por disparidade na quantia de iniciativas nas regiões do país, é notável. Na **região Nordeste**, 187 municípios possuem este ensino, o estado de Manaus se destaca em relação aos demais da região, com quantia 164 municípios implementando EIC. Todos os estados da **região Sudeste** também possuem iniciativas de EIC na EI de maneira desigual; 24 dos 846 municípios desta região implementaram este ensino.

Na **região Norte** há um destaque para o número de municípios com EIC na EI no estado do Amazonas. Em relação aos demais estados, Amazonas possui 187 iniciativas com 1792 municípios compondo esta região. A **região Sul** não apresenta quantia expressiva de iniciativas municipais de EIC na EI, são 17 municípios, de 1189, nesta região. Curiosamente, dados referentes ao Paraná indicam que este estado não possui municípios que ofertam EIC, mesmo com a prática deste ensino em diversas cidades nos moldes de projeto, como é o caso de Londrina, conforme descrevem Tanaca e Mateus (2014, 2016); Secatto (2016) e Oliveira (2016); e também conforme evidencia Mello (2013) sobre ensino da LI em Rolândia como disciplina curricular, entre outros municípios do estado⁴³. Na **região Centro Oeste**, esta prática ocorre em 15, dos 463 municípios.

Embora fontes de investigação de implementação consultadas não informem a maneira como este ocorre nos diferentes contextos, a análise dos dados fornecidos possibilita inferir a condução de EIC, no Brasil, caracterizada por programas heterogêneos de implementação. Neste sentido, considero provável, pelo caráter facultativo de ensino e autonomia na gestão de ensino de LE para crianças, que dado fornecidos pelo MEC/IBGE não se mantenham fidedignos por um período muito longo de tempo. Neste contexto, dados organizacionais de práticas de ensino são inconstantes e variáveis, pois eles acompanham projetos temporários de governo que, de maneira geral, são implementados com diferentes prioridades, a cada quatro anos. Ou seja, o desenvolvimento de iniciativas de EIC espalhadas por todo o país é inegável, entretanto, não é possível afirmar com exatidão os dados de implementações, pela inconstância política dos mesmos.

Além de não especificar em quais anos de cada instância o EIC é ofertado, órgãos federais e estaduais da educação brasileira não acompanham e não orientam pressupostos teóricos e metodológicos de práticas de ensino e de formação docente para este fim. Pelos dados da tabela e contatos com secretarias de educação, a nível nacional e estadual, é possível

⁴³ Mantive contato com a coordenadoria de Disseminação de Informações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná durante realização desta pesquisa, por e-mail, para levantamento de EIC em escolas municipais no estado do Paraná, porém, não obtive resposta antes de sua finalização.

dizer que estes órgãos não se mantêm inteirados da natureza das práticas docentes desenvolvidas neste âmbito e, de maneira geral, também não procuram ouvir profissionais envolvidos nas iniciativas localizadas que acabam compondo um cenário desassistido, desigual e alarmante.

De acordo com a análise dos dados organizados no quadro, é possível reforçar o argumento de que o retrato de implementação de EIC no Brasil, a partir do relato da inserção de LI na cidade do Rio de Janeiro, pelo CB, se constitui em uma prática idealizada e planejada a partir de contexto local, independente de uma política de estado. Acredito que a voz de professores, gestores educacionais que vêm desenvolvendo o EIC, de maneira independente, e de pesquisadores neste terreno exercem papel fundamental no âmbito da efetivação de orientações para EIC, pautadas em fins formativos, uma vez estes estão envolvidos em diferentes contextos de ensino da LI para crianças.

Corroborando estudos de Santos (2005), Rocha (2007a, 2008), Tonelli e Chaguri (2012), Mello (2013), entre outros, análises pautadas nos dados do quadro organizado permitem inferir, ainda, a ocorrência de iniciativas de EIC de maneira isolada e autônoma no Brasil. Para estes estudiosos, disparidades estão relacionadas ao estatuto da LI nas diferentes localidades, às demandas e prioridade desta e/ou outras aprendizagens nos contextos educacionais municipais e estaduais, à luz de diretrizes educacionais nacionais que ignoram esta prática na base curricular comum da educação brasileira. Na trilha da análise de constituição de sentidos de EIC, é possível identificar a conjuntura de implementação de EIC fortemente atrelada às finalidades econômicas.

Seguindo uma linha descendente de estudo da constituição de sentidos de LI e EIC de nível macro para nível micro social, a próxima seção deste estudo está voltada para análise de textos de duas notícias de jornal local, retratando a implementação e o desenvolvimento do EIC no município de Londrina. Apresento, antes da análise de notícias de jornal, a relação histórica entre a cidade de Londrina com colonizadores de naturalidade inglesa com objetivo de desenvolver reflexão crítica no que se refere às tentativas de gestões municipais de relacionar e associar a cultura da cidade de Londrina a estes colonizadores. Apoio-me neste exercício em estudos de Joffily (1985), Boni (2014) e Candoti e França (2016)⁴⁴.

⁴⁴ Estudo de Boni (2014) reúne trabalhos do Grupo de Pesquisa Comunicação e História (UEL/CNPq), para pesquisar, organizar, sistematizar e democratizar a história de Londrina e do Norte do Paraná. A publicação de Candoti e França (2016) trata da história de Londrina para ensino em escolas da rede municipal de ensino. Aborda paisagens londrinenses; cartografia; relevo, solo, hidrografia; floresta e clima; o povo Kaingang do norte do PR; os ingleses e a Cia de Terras Norte do PR; entre outros.

1.3 REPRESENTAÇÕES E SENTIDOS DE PRÁTICAS COM A LÍNGUA INGLESA: DA COLONIZAÇÃO DE LONDRINA AOS DIAS ATUAIS

Historicamente, relações entre a cidade de Londrina com a LI são conhecidas desde a sua colonização, quando Lord Lovat, integrante da comissão de investidores Montagu no Reino Unido, identificou na região, no final da década de vinte, a oportunidade de comercializar terras do norte do estado do Paraná como negócio lucrativo, por meio da “*Cia Paraná Plantation Ltdaa*”⁴⁵. Negociações entre o governo do estado e britânicos resultou, inicialmente, na criação da “Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP)”, com 99/86% do capital social subscrito pela “*Paraná Plantation Ltda*” e 0,14% de capital nacional para atender à legislação brasileira que, na época, proibia venda de terras para estrangeiros (BONI, 2014, p. 23).

Conforme explicam Candoti e França (2016), Lord Lovat e o Inglês Arthur Hugo Miller Thomas conseguiram, na época da colonização, tanto o direito de negociar terras como de explorar o transporte ferroviário da região, pela CTNP. Após expedição chefiada pelo brasileiro filho de ingleses George Craig Smith, que desbravou à foice e facões a mata até abrir uma clareira no encontro de três nascentes d’água⁴⁶ na região atualmente conhecida como marco zero, dois ranchos de palmito foram construídos e registrados por Smith em uma foto considerada “certidão de nascimento” da cidade de Londrina (BONI, 2014, p. 25), seguir:

Figura 1 - A Primeira Fotografia de Londrina



Foto: George Craig Smith,
Fonte: Boni (2014, p. 25).

⁴⁵ Companhia criada para despertar interesse de aquisição de terras norte paranaense, por britânicos, em 1925.

⁴⁶ As três nascentes é uma das justificativas do nome. Também pode ser pelo encontro de três cursos de água maiores como o Cafezal, o Cambé e o próprio ribeirão que ao se encontrar com os outros dois une as três bocas, por isso o nome. São suposições. No livro mencionamos suposições, mas creio que o seu material deva ser mais extenso, não dando margens à contestações.

A CTNP começou, então, a organizar infraestrutura para comercializar as terras da região, abriu estradas, construiu um hotel e um escritório comercial. De acordo com Boni (2014), a companhia organizou álbuns de fotografia para mostrar a fertilidade das terras para compradores em potencial no Brasil e no exterior. A primeira imagem com este objetivo foi de uma figueira branca com tronco tão grosso que precisava de mais de uma dezena de homens com braços abertos para cercá-la. Depois disso, notícias de produtos agrícolas e colheitas fartas nas terras ricas e férteis do norte do Paraná passaram a se espalhar por meio de imagens, como a da colheita de milho na década de 30 por colonizadores, a seguir:

Figura 2 - Famílias em sua Propriedade Rural, Produzindo Cereais, Frutas e verduras



Foto: Theodor Preising,
Fonte: Boni (2014, p. 29).

Conforme explicam Candoti e França (2016, p. 133), em 1932, o Patrimônio Três Bocas passou a se chamar Londrina pela sugestão de João Sampaio, um dos diretores da CTNP para homenagear colonizadores ingleses significando Londrina como “*filha de Londres*”, constituindo a ideia de que com este nome a cidade manteria relações estreitas e diretas com a cidade de Londres, na Inglaterra.

Daí em diante pessoas de várias regiões do Brasil migraram para Londrina, em busca de emprego e melhor qualidade de vida. O clima de guerra mundial foi um dos fatores que impulsionou vinda de imigrantes de diferentes partes do mundo para esta região. Assim, nordestinos, paulistas e mineiros, além de italianos, portugueses, espanhóis, alemães, russos, poloneses, ucranianos, austriacos, japoneses, chineses, sírios, libaneses, árabes, ingleses, russos, suíços, franceses, entre outros, constituíram a cidade além da própria população indígena da região. Com o crescimento do povoado, Londrina deixou de ser patrimônio para se tornar município em 10 de dezembro de 1934. Teve como primeiro prefeito eleito, o diretor inglês da CTNP Willie Davids.

Geograficamente situada na região Sul do Brasil, Londrina possui, atualmente, população estimada em 553.393 mil habitantes de todas as etnias, crenças e cultura, morando em zona urbana e rural (IBGE, 2017). Por suas atividades no ramo do comércio, educação, saúde, entre outros, a cidade de Londrina é ponto de referência de prestação de serviços e compras de municípios vizinhos que compõem sua Região Metropolitana (25 municípios) e de 09 distritos.

A paisagem urbana do município caracteriza-se pela concentração de edifícios, tanto no centro da cidade como na região oeste e bairros que mesclam moradias com estilo de construção colonial, em madeira, e estilo moderno contemporâneo, em alvenaria e outros materiais. A extensão de conjuntos habitacionais é variável no município, a região norte é, notadamente, composta por vários conjuntos habitacionais. O aumento de condomínios horizontais nos entornos da cidade também é notável. Diversas praças, parques públicos, como por exemplo: parques Arthur Thomas, Daisaku Ikeda, Mata dos Godoy, Zerão, Lago Igapó, entre outros, compõem áreas de convivência e lazer do município. A população exerce, de maneira geral, profissões em empresas e indústrias de variados portes e finalidades, em escolas, universidades, comércio, construção civil, entre outras, como atividade de subsistência. Agropecuária também é ramo amplamente explorado na região, faz parte do rol de atividades de subsistência e compõe a paisagem rural do município.

Especificamente na paisagem urbana, entre outros monumentos, é notável a presença de dois elementos ícones de Londres-Inglaterra em Londrina: 1) cabines telefônicas inglesas e 2) passarela-portal de entrada do município, pela região oeste. Vejamos as Figuras:

Figura 3 - Cabine Telefônica Inglesa



Fonte: Londrina (2010).

Figura 4 - Passarela-Portal de Londrina



Fonte: Gonçalves (2013).

A figura 3: cabine telefônica vermelha, situada no paço municipal⁴⁷ e a figura 4: passarela-portal de Londrina, na BR-369, remetem à paisagem e cartões postais da cidade de Londres, na Inglaterra. Pelo discurso do presidente da companhia telefônica de Londrina Fernando Kireff, em 2010, a instalação de cabines telefônicas inglesas representa uma homenagem aos ingleses, nas palavras deste: “*Essas cabines são a nossa forma de prestar uma homenagem à cidade, aos ingleses que ajudaram a fundar o município*” (LONDRINA, 2010, grifo meu).

A passarela para pedestres no perímetro urbano da BR-369, em frente ao Parque de Exposições Ney Braga, que também atende ao propósito de ser portal de entrada da cidade, pela região oeste, é uma réplica do relógio Inglês *Big Ben*. Pelas palavras de Dilson Pelisson, gerente de projetos da concessionária de pedágios Econorte, responsável pela obra, o monumento também é uma homenagem aos ingleses: “*A homenagem se deve pelo fato Londrina ter sido colonizada por ingleses, o que influenciou até mesmo na escolha do nome*” (PASSARELA..., 2013, grifo meu).

A tentativa de homenagear imigrantes ingleses e forjar relações do município com ingleses, por parte dos gestores municipais e da gestão da Associação Comercial e Industrial de Londrina, no período de construção e inauguração da passarela-portal Inglês, causou reações adversas e polêmica pública, conforme notícia em jornal eletrônico no período do lançamento do projeto. Um grupo de aproximadamente quatrocentos habitantes de Londrina moveu petição pública contra o projeto, argumentando que ele não representa a identidade do município e a opinião de parte da população que não considera ações de colonizadores ingleses relevantes e significativas em comparação ao trabalho de outros imigrantes, de diversas partes do mundo, bem como de habitantes indígenas locais, que contribuíram com conhecimentos e trabalho para o desenvolvimento da cidade (GONÇALVES, 2013).

O grupo contrário à referida homenagem argumenta que a identidade cultural do município é plural e diversa e que iniciativa de homenagens reiteradas aos colonizadores ingleses explicita uma visão estreita e restrita da cultura local. Neste sentido, tomando como pano de fundo a história do município, é possível inferir que a tentativa de forjar vínculos entre Londrina e Londres se faz presente desde de que João Sampaio, um dos diretores da CTNP, denominou a região de Três Bocas com o nome de *Londrina*, em referência à capital da Inglaterra: *Londres*, em homenagem aos colonizadores ingleses. Além destas iniciativas, o

⁴⁷ A cidade de Londrina possui 10 cabines de telefone modelo Inglês instaladas no município. (LONDRINA, 2010).

município de Londrina possui praças, ruas, escolas, edifícios e shopping center em homenagem aos colonizadores ingleses, com traços da cidade de Londres⁴⁸.

Tomando como base a história do município em Joffily (1985), comprehendo que é preciso questionar versões naturalizadas de que colonizadores ingleses desbravaram regiões de mata e floresta nativa na região de Londrina por filantropia, com intenção de contribuir com a construção da cidade, sem nada em troca. Joffily (1985) trata da história dos primeiros anos da cidade de Londrina e região a partir de uma visão não romantizada, contestando a ideia de que a colonização do norte do Paraná por ingleses, por meio da CTNP é uma ação filantrópica propulsora do desenvolvimento de Londrina e região.

Ele defende a tese de que colonizadores ingleses obtiveram lucros exorbitantes nas negociações de terras com o governo do estado do Paraná e revendas para povos do mundo inteiro. Nesta vertente de análise, é possível inferir que tanto a presença de cabines telefônica, modelo Inglês, como passarela-portal, réplica do relógio Inglês tentam forjar a constituição de uma identidade ilusória. Ao contrário, estes símbolos icónicos trazem à tona relações históricas, econômicas e políticas de exploração de Londrina por colonizadores que compraram terras locais a baixo custo para constituir negócio próprio, lucrativo e vantajoso (GARCIA, 2013).

Pelos traços da história do município, marcada por relações econômicas e políticas de aquisição de matas e florestas nativas, por britânicos que constituíram um negócio rentável e lucrativo para si, com venda das terras roxas⁴⁹, é possível associar tais práticas à expansão de domínios de britânicos em diversas partes do mundo, conforme estudos críticos de Phillipson (1992), da expansão da LI no mundo, na seção 1.1 deste capítulo.

Por meio destas análises, comprehendo como reducionista as iniciativas e tentativas de forjar as referidas relações uma vez que manifestações culturais local são variadas e plurais pela influência de imigrantes de todas as partes do mundo, migrantes de diversas regiões do

⁴⁸ Praça e escola com nome do primeiro prefeito eleito, presidente da CTNP: Willie Davids, escolas com nomes de diretores da cia CTNP: João Sampaio, Arthur Thomas (nome de avenida, parque, bairro, escola), entre outros. Shopping Center Boulevard, na região leste da cidade, ao lado do Marco Zero “Patrimônio Três Bocas”, com fachada arquitetônica que remete à bandeira do Reino Unido e decoração interna temática: com imagens icónicas da cultura de povos ingleses (bandeira, cabine telefônica inglesa, soldados da guarda britânica, tapetes temáticos com relógio *big ben*, painéis, luminárias etc).

⁴⁹ O termo “terra roxa” originou-se da linguagem de imigrantes italianos que denominavam terras do norte do Paraná como “*terras rossas*” (em italiano) que significa terras vermelhas, pela constituição alta de basalto e grande quantidade de ferro que confere à terra um tom altamente avermelhado. O termo terra rocha foi associado à fertilidade do solo por colonizadores, em textos que buscavam atrair compradores de terras. Em virtude da característica avermelhada da terra do norte do Paraná, a população desta região foi pejorativamente caracterizada como pé vermelho por habitantes do sul do Paraná e de São Paulo. Este termo é, porém, significado, por outro lado, como marca identitária da população do norte do Paraná, incluindo Londrina (CANDOTI; FRANÇA, 2016).

Brasil e habitantes indígenas naturais desta região, conforme retratam Candoti e França (2016). Neste sentido, pela articulação de estudos críticos de discurso (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) aos postulados de Bakhtin (2009, 2010) é possível afirmar que pela palavra diferentes objetos do mundo adquirem variadas significações e funções, além de suas próprias particularidades, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”, levando em consideração as condições reais das situações enunciativas, isto é, da situação social imediata da prática discursiva (BAKHTIN, 2009, p. 36).

Dito de outra maneira, entendo que discursos constituem tanto formas de as pessoas agirem sobre o mundo e sobre as outras, como também formas de representar e de se identificar em que relações sociais são exercidas e identidades são trazidas à tona (FAIRCLOUGH, 2003). Assim, acredito que pela prática discursiva é possível analisar construtos ideológicos e representações de EIC no município de Londrina, em diferentes momentos de sua história. Refiro-me, especificamente, à constituição de sentidos de LI e práticas do ensino e aprendizagem da LI na infância em textos de jornal na fase de implementação e de desenvolvimento do projeto LG em escolas municipais. Acredito que a análise crítica destes textos também contribui para a compreensão da maneira como sentidos da LI e de práticas correlatas a ela são socialmente constituídos e naturalizados.

Mantendo foco nas categorias intertextualidade e interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) e critérios de análise utilizados no estudo das coletâneas organizadas pelo CB: escolhas lexicais, metáforas, valorações e pressupostos, a partir de estudos de Fairclough (2003, 2008) e Liberali (2013), continuo focando análises em relações entre a cidade de Londrina e a LI, na atualidade por meio da análise de duas notícias de jornal no contexto de implementação e de desenvolvimento do ensino da LI para crianças em Londrina.

Notícias que tratam do aprendizado de LI por crianças em jornais locais se ocupam em discutir de aspectos amplos deste ensino entre crianças, de forma geral⁵⁰.

⁵⁰ A relevância social do tema ensino aprendizagem de LE, em especial de LI, pode ser constatada no espaço editorial destinado a este tema pelo jornal que veiculou as duas notícias em análise. A saber, o encarte “*Folha da Sexta-Especial:Línguas Estrangeiras*” de 18/07/2014, com manchete de capa: “Na ponta da Língua, atividades lúdicas e métodos específicos, crianças assimilam outro idioma cada vez mais cedo”, com 16 páginas. E encarte: “*Folha da Sexta Especial Línguas Estrangeiras*” de 24/07/2015, com manchete de capa: “O mundo a seus pés, Aprender línguas é pré-requisito para conquistas na vida acadêmica e profissional. Métodos de ensino e materiais didáticos diferenciados tornam o aprendizado mais fácil e prazeroso”, com 18 páginas. Estes suplementos do jornal Folha de Londrina tratam da relevância social do ensino e aprendizado de LI, por vozes de professores, pais e sociedade em geral que creem no ensino da LI desde a Educação Infantil, em institutos de idiomas e escolas bilíngues, para fins sociais e também formação integral das crianças.

Entretanto, duas notícias de jornal locam focam, especificamente, da inserção da LI na primeira fase do Ensino Fundamental de escolas municipais londrinenses em diferentes momentos históricos do projeto LG. A primeira delas (notícia 1/2008, anexo B), de Maurício Della Barba, foi publicada no caderno Cidades do Jornal Folha de Londrina de 23/02/2008, no período de implementação do projeto LG, sob o título “***Escolas Municipais terão Inglês na 4ª série***” (BARBA, 2008, grifo meu).

A segunda (notícia 2/2013, anexo C), de Lúcio Flávio Cruz, foi publicada em 28/04/13 no caderno geral- página 7, do mesmo jornal, sob o título: “***Ensino de Inglês esbarra na falta de legislação***” (CRUZ, 2013, grifo meu), por ocasião do Iº Encontro de Professores de Inglês para crianças (doravante Iº EPIC), realizado na UEL, coordenado pelo departamento de Letras Estrangeiras Modernas. As duas notícias são constituídas por citações diretas e indiretas de pessoas envolvidas no projeto LG⁵¹.

Além dos critérios de análise de notícias anteriormente explicitados, olho para o papel social das vozes trazidas para as notícias e suas implicações na constituição de sentidos de práticas com a LI, no contexto do projeto LG. Tomo, também, a polifonia (BAKHTIN, 2010, p. 297) como propriedade constitutiva de sentidos em notícias, ou seja, “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições”. Nas formulações de Bakhtin, não é possível considerar a significação distante de elos que constituem as variadas cadeias de atitudes discursivas responsivas.

A notícia 1/2008 traz como *lead*: “***De olho no futuro, Londrina implanta o aprendizado da língua estrangeira e beneficia diretamente mais de seis mil alunos***”. Pela análise das escolhas lexicais do jornalista, linguagem metafórica “de olho no futuro” é possível inferir o pressuposto da finalidade de EIC projetada no futuro, por parte da cidade. O verbo beneficiar, do campo de assistência social, é empregado em referência ao EIC que adquire conotação de benefício por parte do poder público, representado, por sua vez, como benfeitor. O advérbio de intensidade “mais” exalta a “quantia” de beneficiados que permanece, porém, oculta para leitores.

O título notícia 1/2008: “***Escolas Municipais terão Inglês na 4ª série***” e o *lead* desta notícia: “***De olho no futuro, Londrina implanta o aprendizado da língua estrangeira e beneficia diretamente mais de seis mil alunos***” representam a quantia de alunos aprendendo

⁵¹ A notícia de Barba (2008) é constituída de citações da: secretaria da educação na gestão 2003-2008, Carmen Lúcia B. Sposti; da profa Drª Telma N. Gimenez e minhas, no papel de coordenadora do projeto LG. A notícia de Cruz (2013), por sua vez, é constituída de citações da profa Drª Telma Gimenez, por citações minhas (coord. Projeto LG), professora do projeto LG Telma Pita e aluna do projeto LG Giovana Siebri, na época, da escola municipal Cecília Hermínia Gonçalves,

LI (em destaque), de maneira contraditória. Ou seja, enquanto o título da notícia restringe o aprendizado às quartas séries⁵², o *lead* desta notícia estende-o para “**mais de seis mil alunos**”, representando a oferta extensiva a uma grande parcela de alunos.

A notícia 1/2008 é caracterizada pela constituição intertextual polifônica de sentidos, ou seja, o jornalista traz oito citações diretas no corpo da notícia, marcadas entre aspas e a partir delas explicita seu posicionamento que reverbera os sentidos nas vozes constitutivas do texto: da secretaria de educação, da professora universitária e da coordenadora do projeto LG. Trago, primeiramente, três citações literais da secretaria de educação Sra. Carmen Lúcia Baccaro Sposti, na sequência em que elas aparecem na notícia de Della Barba (2008, grifo meu):

1- “*A implantação será gradativa e estruturada. Todo conteúdo e material pedagógico serão específicos, adequados às idades, ao mundo ao redor da criança e, principalmente, à realidade social de nossa comunidade*”

2- “*Hoje, em tempos de globalização e internet, o Inglês se tornou regra básica para qualquer um. Por isso, não podemos deixar as crianças fora dessa evolução natural.*”

3- “*Com a implantação desse projeto, o Inglês não será mais um privilégio de famílias mais abastadas. Agora, toda a população de Londrina terá sua chance.*”

O posicionamento inicial da secretaria de educação é sobre questões organizacionais e pedagógicos, ou seja, a citação 1 qualifica a implementação e o desenvolvimento como processos gradual e organizado. Ao se referir às características do material pedagógico com o léxico “*específicos, adequados às idades...mundo ao redor da criança... realidade social*”, é possível inferir o pressuposto de preocupação com questões pedagógicas. A globalização é representada na citação 2 como “*evolução natural*”, inerente a esse processo está a aprendizagem de LI como uma norma para todos. Assim, a necessidade local de implementar o EIC é discursivamente justificada por processos decorrentes da globalização.

Pelas escolhas lexicais destacadas na citação (2): “*Hoje, em tempos de globalização e internet, o Inglês se tornou regra básica para qualquer um. Por isso, não podemos deixar as crianças fora dessa evolução natural*”, é possível inferir que o sistema de ensino acompanha a globalização, implementando o EIC, identificado como “*regra básica para qualquer um*”. Com a afirmação de necessidade de aprendizagem de EIC para todos, é possível dizer que o discurso da secretaria de educação pode ser associado aos preceitos da

⁵² Notícia publicada na vigência do EF de 8 anos.

nova ordem mundial (GEE, 2000) que tem na sigla TINA⁵³ o argumento de que não há alternativa fora da globalização, incluindo para o terreno educacional, que passa a atender demandas de mercado global.

Pelas escolhas lexicais destacadas na citação 3 “*com a implantação desse projeto, o Inglês não será mais um privilégio de famílias mais abastadas. Agora, toda a população de Londrina terá sua chance*”, é possível inferir a naturalização da ideia de que a LI é língua adicional predominantemente entre famílias de classes social economicamente favorecidas, com pressuposto de exclusão social de famílias menos favorecidas, sem acesso a este ensino. A secretaria reitera a contradição presente no título e no *lead* da notícia, em relação à oferta de LI quando se refere à implementação da LI para todos: “*Agora, toda a população de Londrina terá sua chance*”. A afirmação é de ensino universalizado, entretanto, posicionamentos da amplitude de oferta no título da notícia: “[...] *terão Inglês na 4ª série*”, no *lead* “[...] *beneficia diretamente mais de seis mil alunos*” e na fala da secretaria explicitam discrepâncias na oferta universalizada do ensino.

A análise das citações da secretaria permite dizer que o EIC é representado como ferramenta e regra para inserção em processos da globalização. Este discurso corrobora sentidos de EIC no mundo nas coletâneas organizadas pelo CB, anteriormente analisadas. A opção do jornalista por vozes influentes do “campo de interação” (BOURDIE, 1989, p. 195) cujas notícias são produzidas imprimem credibilidade a este sentido. As cinco citações a seguir, no corpo da notícia, são da professora universitária Dra. Telma Gimenez, que atua com formação de professores de LE na UEL:

- 1- “*O ensino de Inglês é uma tendência mundial e necessária diante do desenvolvimento global. Os benefícios decorrentes dessa oportunidade são importantes para a sociedade, que terá impacto a longo prazo.*”
- 2- “*Economicamente, a importância da adoção de Inglês no Ensino Fundamental é chave para o desenvolvimento de recursos humanos. Uma população que tem essa formação é mais atraente aos olhos das empresas investidoras.*”
- 3- “*Hoje, não saber falar o Inglês limita a interação social. É um processo excludente. Conhecer outra língua também contribui com a cidadania, ajuda na formação do pensamento e amplia as perspectivas do futuro.*”
- 4- “*O importante do processo que começa em 2008 é a sua manutenção, a sua continuidade. Por isso, essa união é valiosa e vital.*”
- 5- “*A ampliação do conhecimento só traz avanços, e Londrina está dando um grande passo rumo a isso*” (BARBA, 2008, grifo meu).

⁵³ Novo capitalismo (TINA, em Inglês: *There is no alternative*; em português: Não há outra alternativa).

De modo geral, os argumentos são favoráveis ao EIC, alinhados à opinião da secretaria de educação, ou seja, o ensino de LI é representado como uma necessidade decorrente de processos da globalização. Escolhas lexicais na citação 1 explicitam aprendizagem, desde a infância, como “oportunidade” que gera “benefícios” de maneira ampla, com foco no futuro e “impacto a longo prazo”. Assim como nas falas anteriores, o sentido de aprendizagem é representado com léxico do campo da assistência social, ou seja, a LI como “oportunidade e benefício”, corroborando ao *lead* da notícia 1/2008 e/ou vice-versa: “*De olho no futuro, Londrina implanta o aprendizado da língua estrangeira e beneficia...*”. A citação 2, por sua vez, constitui sentido de EIC pela via econômica, representando oferta de LI por linguagem metafórica “chave” que atribui ao ensino de LI o papel de instrumento para o desenvolvimento da cidade.

Conforme Phillipson (1992), o emprego desta metáfora no contexto de implementação do ensino de LI constitui a ideia desta aprendizagem como ferramenta para inclusão nos processos de globalização e de desenvolvimento de nação, do ponto de vista do mercado global. A Citação 3: “*Hoje, não saber falar o Inglês limita a interação social. É um processo excludente. Conhecer outra língua também contribui com a cidadania, ajuda na formação do pensamento e amplia as perspectivas do futuro*” reforça o ensino e a aprendizagem de LI como necessidade com a fusão de argumentos de natureza formativa e utilitarista. Ou seja, motivos de aprendizagem da LI estão voltados para finalidades amplas, assim como a finalidade utilitarista, finalidade formativa do EIC é reconhecida na ideia de que a aprendizagem de LI por crianças está relacionada à formação do pensamento e que, portanto, contribui com processos de significação de mundo, retomando as palavras da professora Telma: “*conhecer outra língua também contribui com a cidadania, ajuda na formação do pensamento, amplia as perspectivas do futuro*”.

A falta desta aprendizagem é associada com processos de exclusão social e limitações na interação, corroborando ao sentido desta aprendizagem nos textos de coletâneas organizadas pelo CB, especificamente, no texto que se refere à implementação deste ensino no Brasil, na coletânea “Inglês na América Latina: um exame de política e prioridades em sete países” (BRITISH COUNCIL, 2015b, p. 52, tradução minha), há a afirmação de que o Brasil não é um país atrativo aos olhos de investidores⁵⁴. Assim, a população com conhecimento de LI é colocada em posição de vantagem, ou seja, saber Inglês representa ser “*mais atraente aos*

⁵⁴ “*there is a dearth of local talent that has the education and training to succeed in them; if conditions were more conductive, Brazil would be even more attractive to investors*”.

olhos das empresas”, conhecimento de LI também é representado como processo amplo, parte da formação humana.

A citação 4: “*O importante do processo que começa em 2008 é a sua manutenção, a sua continuidade. Por isso, essa união é valiosa e vital*” compõe a parte final da notícia escrita por Della Barba (2008), ela complementa as seguintes palavras do jornalista:

O projeto “Londrina Global” apresenta outras particularidades. Não se trata de uma iniciativa isolada, de apenas um órgão. São vários interessados, como a prefeitura, as universidades, o Núcleo Regional de Ensino e as empresas.

A fala do jornalista corrobora a professora reiterando ação de implementação do EIC por interesse coletivo como traço diferencial do projeto LG: “*apresenta outras particularidades...não se trata de iniciativa isolada...vários interessados*”, ou seja, é possível inferir que o interesse da prefeitura, de universidades, do Núcleo Regional de Ensino e empresas nesta ação é considerado uma característica peculiar, importante para manutenção do ensino. Motivos do interesse figuram em pano de fundo na notícia, ou seja, não aparecem explicitamente na fala do jornalista. Porém, pelas análises até aqui, é possível dizer que a representação de EIC como necessidade, discursivamente constituída por motivos de ordem econômica e formativa, atua como justificativa e impulsiona a implementação do projeto LG.

Tendo como base as análises de implementação heterogênea e facultativa de EIC no contexto do ensino público brasileiro, na seção anterior deste capítulo, considero que a implementação do projeto LG, no município de Londrina, pode ser considerada como uma ação constitutiva do quadro de implementação de EIC na educação pública brasileira. Ou seja, na falta de direcionamento educacional específico, a iniciativa conta com motivações de diferentes agentes sociais para sua implementação e continuidade.

As valorações e caracterizações do processo de implementação de EIC, destacados na citação 4: “*O importante do processo que começa em 2008 é a sua manutenção, a sua continuidade. Por isso, essa união é valiosa e vital*” permitem inferir, ainda, a qualificação da “união” pelas escolhas lexicais “valiosa e vital” para “manutenção e continuidade” lhe conferem o sentido de condição imprescindível para a continuidade do projeto. Neste sentido, é possível reafirmar que o desenvolvimento de EIC no projeto LG está

distante de outras práticas de ensino para crianças legitimadas em diretrizes educacionais brasileiras⁵⁵.

Pelas escolhas lexicais e valorações estabelecidas na citação 5: “*Londrina está dando um grande passo rumo a isso*” e também na citação 1 “*terá impacto a longo prazo*”, a implementação do projeto LG posiciona o município em um processo de avanço, pela oferta do EIC. O ensino representa um passo importante de uma caminhada cujo foco é o futuro “*a longo prazo*”, a aprendizagem em contexto público representa “*oportunidade*” para o futuro. Estes sentidos são discursivamente constituídos pela via da economia globalizada.

Assim, é possível inferir a constituição de sentido da LI e práticas educacionais a ela relacionadas na dinâmica de argumentos com sentidos antagônicos, perspectivas hegemônicas de ensino e aprendizagem se firmam no texto das notícias e das coletâneas organizadas pelo CB com retrato do EIC para o desenvolvimento e avanço de nação e finalidades formativas. Della Barba corrobora argumentos da secretaria e da professora com paráfrases que posicionam a LI atrelada a processo de inclusão (quem possui acesso ao EIC), exclusão (quem não possui acesso ao EIC) e desenvolvimento social, tendo como pano de fundo economia globalizada.

A notícia 2/2013, publicada seis anos depois da notícia 1/2008, traz no seu *lead* justificativa de desenvolvimento do projeto LG de maneira heterogênea tendo, implicitamente, preceitos de ensino do artigo 26 § 5º da LDB e da Resolução nº 7, de 14/12/2010, CNE/CEB que orientam a oferta facultativa de línguas estrangeiras para crianças, vejamos o *lead*: “***Disciplina não é obrigatória na rede municipal de educação; em Londrina, menos da metade das escolas oferecem aulas.***”

Pelas escolhas lexicais do jornalista Lucio Flávio Cruz, é possível identificar a implementação facultativa de EIC pelo projeto LG. Assim, o direto de aprendizagem de todas as crianças fica obscurecido porque a oferta facultativa da disciplina de Inglês para crianças, perante a legislação, está legitimada. A construção linguística figurada no título da notícia 2/013: “*Ensino de Inglês esbarra na falta de legislação*”, neutraliza a responsabilidade do poder público de implementar EIC para todas as crianças em virtude da legislação educacional. Em outras palavras, na ausência da legalidade da oferta para todos, representada

⁵⁵ Diretrizes Educacionais para Educação Infantil no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) e na resolução que regulamenta o Ensino Fundamental de Nove Anos fazem, de um lado, referência à importância e validade de aprendizagem de múltiplas linguagens na infância. Por outro lado, a consideram facultativa. Desta maneira, considero insuficientes os direcionamentos pedagógicos para contexto de implementação do ensino de LE nos anos iniciais da escolaridade nestes documentos.

como empecilho, o proponente de ensino facultativo de EIC fica isento da responsabilidade da oferta igualitária.

A oferta heterogênea fica justificada por força involuntária e, assim, a quantia de alunos “*beneficiados*” aparece minimizada no *lead* da notícia 2/2013: “***menos da metade das escolas oferecem aulas***”, ao contrário do *lead* da notícia 1/2008 “***... beneficia diretamente mais de seis mil alunos***”. As escolhas lexicais e valorações pelos advérbios de quantidade “*menos, mais*”, no *lead* das duas notícias, representam a quantia de alunos com o ensino de forma antagônica.

A notícia 2/2013 também é constituída por citações diretas da prof.^a Dr^a Telma Gimenez; eu (coordenadora do projeto LG); prof.^a Telma Pitta, do projeto LG; aluna Giovana Siebre, do projeto LG, que podem ser considerados agentes influentes no contexto relatado. As paráfrases do jornalista corroboram falas de pessoas entrevistadas na notícia, cujas falas aparecem marcadas entre aspas no texto. Vejamos as duas citações diretas da professora Telma Gimenez, na notícia 2/2013:

1- Existe uma pressão grande para se aprender Inglês, mas é preciso criar condições para isso. Como a regulamentação de uma lei, a contratação de professores, recursos didáticos e condições pedagógicas.

2 - Procuramos pensar a continuidade deste ensino. É necessário haver uma integração entre município e estado. O que acontece é que hoje o aluno sai do quinto ano e sexto ano e vai aprender tudo aquilo que ele já viu no Ensino Fundamental. Isso desmotiva (CRUZ, 2013, grifo meu).

Os destaques na citação 1: “*Existe uma pressão grande para se aprender Inglês, mas é preciso criar condições para isso. Como a regulamentação de uma lei, a contratação de professores, recursos didáticos e condições pedagógicas*” reforçam que fora de circunstâncias específicas (lei regulamentada, professores contratados para este fim, recursos de ensino, contexto pedagógico adequado) a aprendizagem não se efetiva. Há a advertência e caracterização da conjuntura ideal para o EIC.

As escolhas lexicais da citação 2: “***Procuramos pensar a continuidade deste ensino. É necessário haver uma integração entre município e estado. O que acontece é que hoje o aluno sai do quinto ano e sexto ano e vai aprender tudo aquilo que ele já viu no Ensino Fundamental. Isso desmotiva***”, verbo “*procurar*”, na primeira pessoa do plural permite dizer que a professora se posiciona como agente de ações de implementação de EIC e de integração de comunidades inter setoriais, explicitamente identificadas (estado e prefeitura). Assim como na notícia 1/2008, a professora enfatiza a integração como prática

relevante do planejamento de ensino subsequente, relatando uma situação de aprendizagem insatisfatória para aprendizes: “*o aluno sai do quinto ano e sexto ano e vai aprender tudo aquilo que ele já viu no Ensino Fundamental. Isso desmotiva.*” A notícia 2/2013 também traz a citação direta da minha voz (coordenadora pedagógica projeto LG):

Há um planejamento a médio e longo prazo para a contratação de novos professores. Hoje, apenas 39 professores atuam com esta disciplina na rede municipal. Apesar de ser apenas uma aula por semana e das nossas dificuldades, os resultados aparecem. Pesquisas nossas apontam que os alunos chegam no sexto ano com muito conhecimento. Os professores também atestam este crescimento (CRUZ, 2013, grifo meu).

Pelas escolhas lexicais e afirmação categórica, há reiteração do planejamento estrutural do ensino, citado pela secretaria de educação, na notícia 1/2007: “*1- A implantação será gradativa e estruturada...*”. O advérbio “*apenas*” em referência à quantia de professores de LI no município pressupõe o ensino para uma parcela não significativa de alunos. Da mesma maneira, o advérbio “*apesar de*” marca insuficiência de aulas no contexto de implementação. Contradicitoriamente, em meio às restrições, os resultados de aprendizagem são generalizados e identidades são unificadas pela retomada indireta de professores, o que pode ser interpretado como estratégia de legitimação da voz própria.

A penúltima citação da notícia 2/2013 é da professora de EIC do município Telma Pitta: “*No mundo global as distâncias não existem mais. Falar uma nova língua contribui para uma expansão cultural destas crianças*”. A citação da professora também representa o ensino de LI como ferramenta de inclusão social no mundo globalizado. Ao mesmo tempo em que acessa sentido formativo de aprendizagem de LI para vida de crianças, a professora representa a LI como ferramenta que possibilita a inclusão no mundo globalizado e, também, ampliação cultural de crianças.

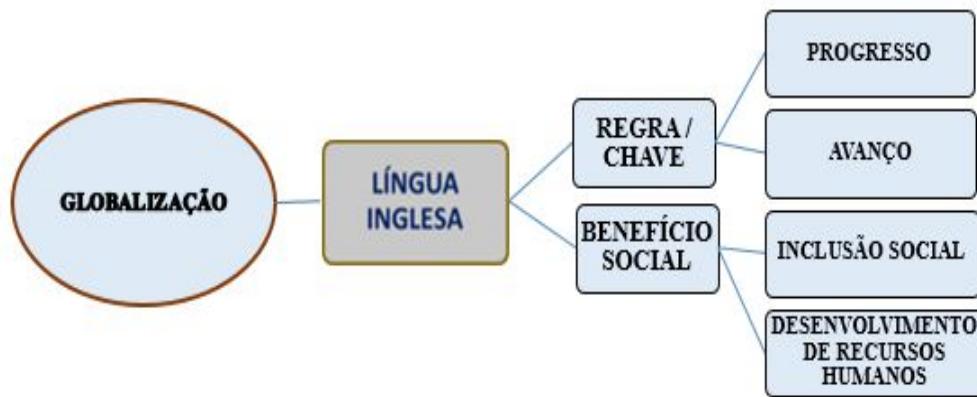
Lúcio Cruz finaliza a notícia 2/2013 com a citação direta da aluna do projeto LG, Giovana Siebri: “*O que eu mais gosto é aprender músicas e palavras novas. Sei que isso vai me ajudar quando eu crescer.*” Pelas palavras da aluna, o sentido de aprendizagem de LI está projetado no futuro, corroborando representações anteriormente analisadas, principalmente na notícia 1/2008 “*...rumo ao futuro*”, “*terá impacto a longo prazo*”, “*amplia perspectivas de futuro...mais atraente aos olhos das empresas...*”. Em outras palavras, as escolhas lexicais da aluna em referência à motivação de aprendizagem enfatizam o ensino e a aprendizagem de LI como benefício para o futuro.

As análises das notícias possibilitam inferir a constituição de sentidos de ensino e de aprendizagem de LI na infância corresponde ao sentido representado nos textos que tratam do EIC, organizados pelo CB, anteriormente discutidos. Na ausência de diretrizes educacionais nacionais para o ensino e a formação de professores, prática facultativa e heterogênea de implementação de LI no Brasil, de acordo com o quadro de iniciativas de EIC analisado na seção 2.1 deste capítulo, vem sendo organizadas conforme prioridades transitórias de governos locais que se modificam de quatro em quatro anos. Ou seja, o ensino transcorre sem a garantia de continuidade, sem deliberações pedagógicas por órgãos responsáveis de orientar e direcionar práticas de ensino com LE em cada região e estado do Brasil.

Tendo como pano de fundo processos da globalização, a sociedade, de maneira geral, delega às práticas pedagógicas com a LI na infância o papel de auxílio ou benefício necessário para o futuro de crianças, assim naturaliza-se o sentido de EIC como ferramenta de inserção social. De acordo com Thompson (1995), a constituição de sentidos ideológicos adquire força nas práticas discursivas desenvolvidas pela linguagem emprestada ou fusão de discursos de diferente natureza. Em outras palavras, a LI é representada como um produto do mercado econômico global e sua aprendizagem decisiva para a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e de nações. A máxima de quanto mais cedo e mais (*in put-* insumos linguísticos) melhor para o futuro, discutida em Santos (2009), entre outros, é reforçada, nas notícias analisadas por discursos de natureza econômica imbricados aos discursos de natureza formativa do ensino e vice-versa, tanto nas notícias 1/2008 e 2/2013, como nos textos do CB.

À luz de preceitos da nova ordem mundial (GEE, 2000), cujo sentido de ensino e aprendizagem de LE está atrelado à participação em processos da economia globalizada, comprehendo a constituição de sentido e as justificativas de implementação do EIC conforme a figura a seguir:

Figura 5 – Sentidos de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa Para Crianças à luz da Nova Ordem Mundial



Fonte: Da autora.

Pelos sentidos de EIC analisados, progresso, avanço, inclusão social e desenvolvimento de recursos humanos são posicionados na imagem como finalidades de práticas de ensino da LI no contexto da globalização. Eles exercem forças em práticas de implementação de EIC no mundo e conferem à LI o papel de regra, chave; bem como de benefício social no fortalecimento de preceitos globais de desenvolvimento de recursos humanos para avanços, inclusão e participação social no mercado global de produtos e bens.

Neste sentido, termos que outrora circularam e caracterizaram exclusivamente práticas sociais do contexto econômico, entre elas: eficiência, competitividade, progresso, sucesso e inovação, passam a ser utilizados em referência às práticas educacionais (CASTELS, 2000). Conforme explicam Gee, Ull e Lankshear (1996), a inter-relação de sentidos de práticas de diferente natureza influencia na constituição de uma nova ordem social, denominada novo capitalismo. Alinhado aos estudos de Gee, Ull e Lankshear (1996), Castels (2000) explica que questões de linguagem e poder são fundamentais para compreender pontos de referência da nova ordem social.

Em outras palavras, ao fazer parte de uma rede de práticas institucionalizadas, a educação passa a atender princípios ideológicos da nova ordem social, o novo capitalismo, que tem como pano de fundo a globalização econômica criando necessidades e práticas voltadas aos conhecimentos que possibilitam à sociedade participar da produção do consumo, em escala global. Enquanto processo mundial, a globalização exalta valores e comportamentos de ordem econômica e política para expansão de mercados de capitais e lucros, criando necessidades que levam à (re) organização de práticas, dentre elas, a inserção do ensino da LI para crianças de EI e EF-I.

Práticas educacionais pautadas na oferta da educação como produto que atende exigências do mercado globalizado refletem, de certo modo, o enfraquecimento do poder de do estado vinculado aos acordos e às parcerias que colocam em primeiro plano a economia capitalista globalizada e o sistema neoliberal, a educação e o ensino ficam em segundo plano. Segundo Saviani (1998, p. 92, grifo do autor):

[...] A partir de 1990, a “racionalidade financeira” é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

Esta lógica direciona ações educativas para atender demandas mercadológicas, especificamente no campo do ensino de LE para crianças, conforme sentidos deste ensino retratados em notícias de jornal e textos de coletâneas do CB que orientam o EIC em âmbito global. Jordão (2004) problematiza o sentido socialmente constituído da LI e de processos de seu ensino e aprendizagem por vias mercadológicas. A pesquisadora questiona este ensino como “direito” ou “obrigação” pela lógica de mercado, na discussão do sentido de ensino e aprendizagem de LI atrelado a sucesso e inserção social. De acordo com ela, o ensino de LI pela via da necessidade/obrigação enaltece princípios da lógica de livre mercado, regidos pelos processos da globalização que passa a exercer papel de agente normatizador de práticas deste ensino. A partir destes pontos de referência, a educação pelo ensino de LI passa a ser vista como um serviço e não como um bem público, direito de todos, constitucionalmente garantido.

É possível identificar pela articulação das análises nas três seções deste capítulo que o EIC está sendo implementado, em diversas regiões do Brasil, incluindo no município de Londrina, por uma tendência mundial de inserir a LI nos anos iniciais da escolaridade com foco em finalidades do mercado econômico para o desenvolvimento pessoal e de nação, tendo como pano de fundo processos da globalização, conforme retratos de contextos amplos nas coletâneas, organizadas pelo CB e notícias de jornal.

Entretanto, na mesma linha de raciocínio de Jordão (2004), Rocha (2009), entre outros, questiona iniciativas de EIC orientadas pelas justificativas de mercado. Nas palavras de Rocha (2009, p. 252) estas justificativas resultam, de forma equivocada, na naturalização das seguintes máximas: “a) quanto mais cedo, melhor; b) quanto mais, melhor; c) sem Inglês não se atinge sucesso, em perspectiva alguma na sociedade atual”.

Tanto Rocha (2009) como trabalhos reunidos em Tonelli e Chaguri (2012) problematizam a implementação do EIC pela via econômica com máximas sem fundamentação em resultados concretos. Estes trabalhos argumentam a educação, pelo ensino de LE na infância, com foco no caráter formativo das práticas deste ensino, ou seja, a aprendizagem de LE na infância contribui com o desenvolvimento integral das crianças e, de acordo em estes trabalhos, esta questão precisa fazer parte da formação docente, bem como das práticas escolares e iniciativas de implementação deste ensino.

Neste sentido, comprehendo a discussão de práticas de ensino, aprendizagem e formação docente para o ensino de LE para crianças fundamentada no sentido formativo como relevante no escopo teórico desta pesquisa. Rocha (2008, 2009, 2012) reconhece forças de ordem econômica atuando diretamente em processos de implantação da LI na EI no EF-I, entretanto, motivos e justificativas formativas deste ensino e aprendizagem são amplamente tratados nos estudos da pesquisadora que relaciona a aprendizagem de LE à ampliação do nível de letramento de crianças do mundo contemporâneo, considerando a *natureza multissemiótica da linguagem*, a partir de ensino em bases plurilíngues e transculturais.

Significa dizer que o ensino e a aprendizagem de uma LE na infância pode desenvolver o gosto pela língua alvo e promover o desenvolvimento de consciência, identidade linguística e cultural de aprendizes. Antes do ingresso na Educação Infantil, as crianças convivem com expressões e palavras de outras línguas, notadamente em LI, pelo contato diário com programas de televisão, jogos de *video game*, *internet*, aplicativos em celulares, escritos em estampas de roupa, brinquedos, alimentos, produtos de higiene, entre outras situações cotidianas. Assim, se retomadas em aulas de LE, todas essas experiências podem orientá-las para formação multicultural.

Especificamente em situações de inserção da LI nos anos iniciais, considero relevante não perder de vista as práticas de ensino significativas e contextualizadas pautadas em abordagens que priorizem práticas de linguagem em múltiplas e diversas possibilidades de interações próprias das crianças como: jogos, brincadeiras cantadas, músicas, literatura infantil, entre outras, bem como o respeito à diversidade cultural e revisões de concepções de erro de pronúncia, especialmente em se tratando do ensino de LE para crianças. No contexto do ensino de Inglês como língua franca, Berns (2011), explica que a LI é praticada por diferentes pessoas, em diferentes contextos, com diferentes propósitos, assim, não pode ser vista como uma LE, mas como prática interativa que segue especificidades locais de comunicação.

Graddol (2006) explica que a língua inglesa não pode ser percebida como uma LE conforme ideologias que impulsionam a globalização e trazem em seu bojo a necessidade de aprendizagem de uma única língua. Para o autor, a validade e o sucesso de situações de interação no contexto do mundo globalizado não tem mais como parâmetro a proficiência do falante nativo, mas o que as pessoas podem fazer com a língua, bem como o conhecimento de habilidades comunicativas e culturais. Tais habilidades não são necessariamente de propriedade de falantes nativos, mas sim, de todos os aprendizes que fazem parte dos países do círculo externo e do círculo em expansão (KACHRU, 1985 apud GRADDOL, 2006).

Na articulação de pressupostos interacionistas de ensino e aprendizagem de linguagem postulados em Bakhtin (2009, 2010) e Vygotsky (2007, 2008), no âmbito do ensino e aprendizagem de LI por crianças, Picanço (2012, p. 278, grifo da autora) assinala: “é necessário encarar como próprio do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira o deslocamento (e, até certo ponto, o *desconforto*) identitário implicado pela percepção de si através da percepção do outro”. Considerar desconforto identitário nas práticas de EIC significa pensar na educação linguística por atividades de ensino que provoquem a reflexão de diferentes manifestações culturais. Refiro-me ao envolvimento das crianças em situações que promovam o reconhecimento de si pelo outro e vice-versa (BAKHTIN, 2009, 2010), no sentido da discussão empreendida por Gimenez (2008) de espaços para reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira, no que se refere aos diversos hábitos de alimentação entre outras práticas culturais.

Assim como Buose (2016), acredito que precisamos criar situações de ensino em que as crianças sintam necessidade e prazer de interagir na língua alvo por meio de desafios cognitivos, na socialização e interação. Como argumentam Picanço (2012), Tonelli e Chaguri (2012), em situações adequadas de aprendizagem, o ensino de LE para crianças desenvolve a capacidade de reflexão metalingüística na LE e na língua materna, o reconhecimento, compreensão e respeito de diferenças culturais em práticas em que as crianças atuam como protagonistas da aprendizagem. Entendo que além de se constituir em veículo de conteúdos de diversas áreas do conhecimento, a aprendizagem de uma LE contribui para o desenvolvimento da língua materna no sentido das discussões empreendidas por Vygotsky (2008):

A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua materna como um sistema particular entre muitos, aprende a considerar os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das operações linguísticas. (VYGOTSKY, 2008, p. 137).

Para Vygotsky (2008), assim como para Cameron (2012), a aprendizagem de uma LE não representa, exclusivamente, conhecimento de uma outra língua, sua prática provoca reflexões do funcionamento da língua materna. Neste sentido, Vygotsky (2008, p. 138) explica que estas aprendizagens se caracterizam como “sistemas análogos desenvolvidos em direções opostas”, ou seja, não é possível afirmar transferência ou deslocamento direto de um sistema para o outro, mas influências e benefícios mútuos dos pontos fortes dos dois sistemas.

No contexto de ensino de LE para crianças, Cook (1997) assinala que atividades lúdicas são extremamente significativas para a aprendizagem de uma segunda língua e que os termos aprendizagem autêntica e natural são, muitas vezes, vagamente definidos e praticados entre professores. Para a pesquisadora, o que torna autêntico e natural o aprendizado de uma segunda língua entre crianças são as atividades pelas quais elas entram contato e se relacionam por meia da e com a língua, como brincadeiras, os jogos próprios da infância com regras, rimas, dramatizações, representação de papéis de situações do cotidiano e situações de ficção, atividades em grupos, em duplas, além da utilização da literatura infantil (SCAFFARO, 2006; TONELLI, 2005, 2008, 2013). Por estas abordagens e atividades, as crianças podem perceber a heterogeneidade da língua, distante do foco de ensino puramente instrumental e/ou de metodologias que priorizam regras e estruturas gramaticais, em detrimento da função comunicativa da linguagem.

Pautando-me em Cordeiro (2013, p. 15), acredito que pesquisas que outrora trataram o ensino de LE para crianças como uma “interferência negativa” para aprendizagem da língua materna estejam superadas, ao contrário de interferência negativa, estudos contemporâneos em Rocha, Rocha, Tonelli e Silva (2010); Tonelli e Chaguri (2012), entre outros, atestam a importância e a validade de ensino de LE na infância pelo alto potencial de reflexão linguística gerada por esta prática. Significa dizer que o ensino de LE para crianças tem sido objeto de pesquisas que colocam em xeque parâmetros de aprendizagem focados no vocabulário, na memorização, na fonética e, sobretudo, nos padrões linguísticos dos falantes nativos (americanos e britânicos).

Embora o campo do ensino, aprendizagem e formação docente para LE na infância não conte com caminhos pedagógicos definido no âmbito de políticas educacionais no Brasil, acredito que práticas deste ensino e de formação (inicial e continuada) de professores em andamento precisam ser constantemente revistas, considerando sentido formativo da educação pelo ensino e aprendizagem de LE infância. Neste sentido, passo a focar na articulação de estudos que tratam de finalidades formativas destas práticas reunidos em Tonelli e Chaguri (2012) e princípios para EIC orientados no GCLI (GUIA..., 2013).

Consta, consensualmente, na análise de contextos de implementação de LI para crianças nos estudos reunidos em Tonelli e Chaguri (2012) a defesa de uma política efetiva de ensino de LE para crianças. Nas palavras dos autores:

Só teremos uma política efetiva de LEC⁵⁶ se a relação de poder (política) estiver direcionada para **fins de formação humana**, refutando, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do Estado e de setores do ensino (políticas neoliberais) que consiste em **reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas, importadas da administração empresarial capitalista** (TONELLI; CHAGURI, 2012, p. 296, grifo meu).

Os pesquisadores se posicionam desfavoráveis ao ensino de LI para crianças pela via econômica, com práticas de implementação guiadas por questões técnicas e foco em finalidades utilitaristas de formação de recursos humanos para o mercado empresarial global. A defesa de práticas de implementação de LI para crianças pelos autores é fundamentada em “fins de formação humana” (TONELLI; CHAGURI, 2012, p. 296), compreendidos como primordiais no horizonte da efetivação de políticas de ensino de LE para crianças.

Fins de formação humana são explicitamente tratados nos estudos que compõem o trabalho de Tonelli e Chaguri (2012) em consonância com o sentido de educação formativa de Freire (1987, 2002) que, de modo amplo, discute a fundamentação de práticas de ensino com base na premissa da ação e participação social, ou seja, “o ser humano, no seu poder criador e transformador” é visto como agente do processo de ser e estar no mundo (FREIRE, 1987, p. 62). Significa em dizer, em outras palavras, que no terreno de práticas de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, a aprendizagem se efetiva na/por meio da participação em práticas sociais em que alunos e professores assumem a posição de aprendizes.

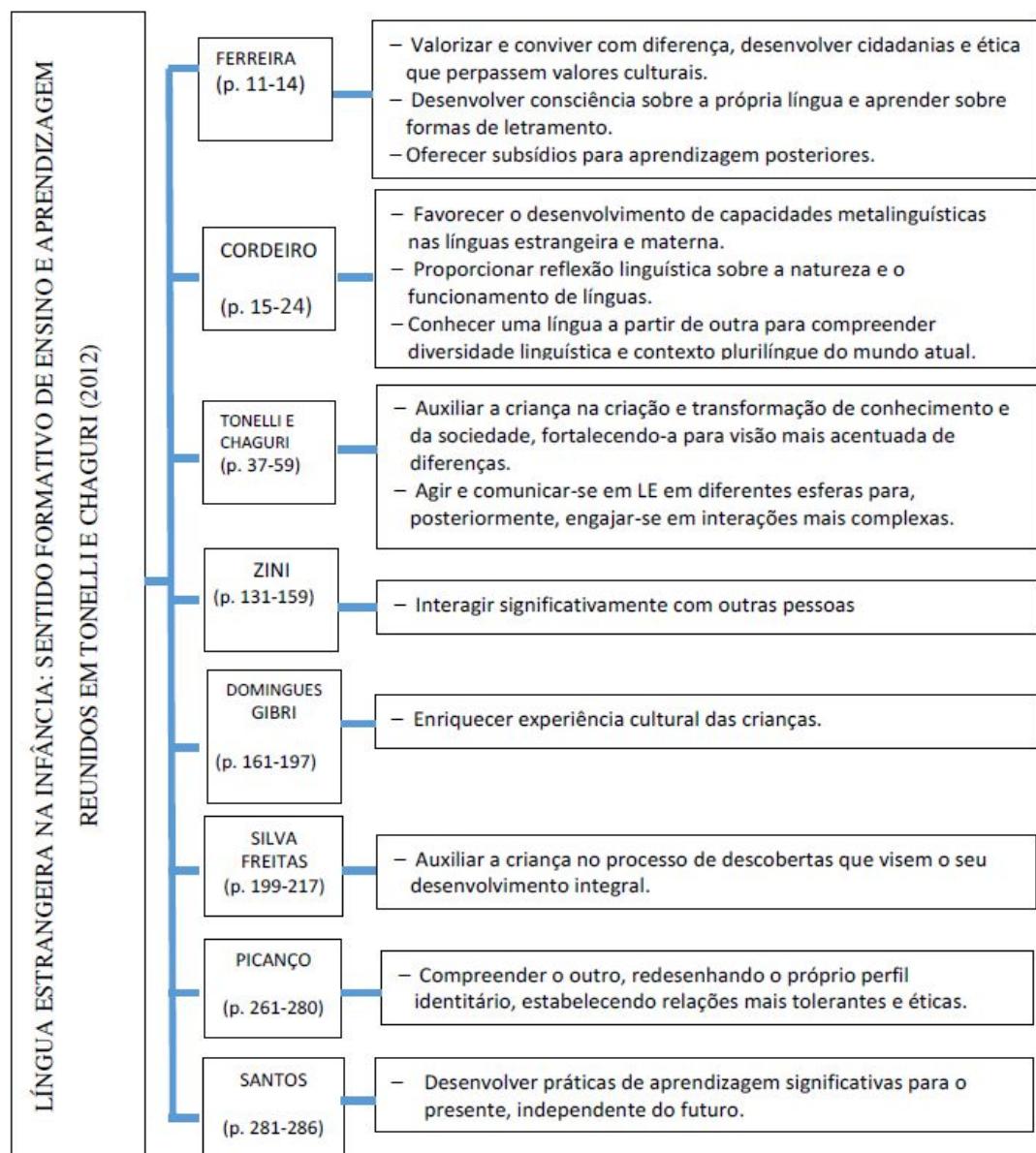
O sentido formativo do ensino e da aprendizagem situa-se em situações de compreensão de conteúdos curriculares correlacionados às práticas extracurriculares do cotidiano, com vistas ao desenvolvimento integral (cognição, afeto, físico, razão, emoção) de aprendizes com vistas à transformação social. No contexto de ensino de LE para crianças, acredito que o sentido formativo possui como ponto central a interação e formação de sujeitos com posturas mais humana e tolerante na construção de um mundo mais justo em relação à diversidade cultural (PICANÇO, 2012).

Especificamente no campo de ensino de LI para crianças, “fins de formação humana” (TONELLI; CHAGURI, 2012, p. 296) ou sentido educacional formativo são retratados em trechos de trabalhos que explicitam comportamentos e atitudes de aprendizes de

⁵⁶ Língua Estrangeira para Criança.

LE no trabalho de Tonelli e Chaguri (2012). Apresento este retrato por meio de uma imagem sintetizadora das principais ideias dos estudos desenvolvidos por trabalhos reunidos em Tonelli e Chaguri (2012) na discussão específica de EIC⁵⁷. Vejamos a figura:

Figura 6 - Sentido Formativo de Ensino de Língua Inglesa na Infância em Estudos Acadêmicos



Fonte: Adaptado de Tonelli e Chaguri (2012).

⁵⁷ O trabalho de Tonelli e Chaguri (2012) reúne estudos de práticas com LE, de modo geral. Entre eles o estudo de Rinaldi e Fernandez (2012, p. 61-93) com foco no ensino de Espanhol para crianças e o estudo de Boéssio (2013, p. 219-238), voltado para formação para ensino de Espanhol na infância e trabalho de Cota (p. 105-129) focado no ensino de Português para estrangeiros, não inclusos na imagem porque trata, exclusivamente, de práticas com a LI, foco desta pesquisa. O trabalho de Magalhães compõe o trabalho em foco, porém, é discutido na próxima seção deste capítulo voltada para, especificamente, para questões da formação docente.

A figura 6 identifica o título da obra em foco e seus organizadores e, na sequência, os estudiosos que investigam EIC e os trechos sintetizadores do sentido formativo ou fins de formação humana (TONELLI; CHAGURI, 2012) explícitos nos estudos. De modo geral, os estudos acessam objetivos e finalidades de EIC que dialogam entre si, ou seja, eles retratam e fundamentam o ensino e a aprendizagem de LI por crianças, com fins nas situações de interação, na convivência e respeito às diferenças, na possibilidade de ampliar experiências culturais que perpassam o desenvolvimento integral de crianças.

Os trabalhos seguem orientações metodológicas diversas, mas possuem em comum a concepção interacionista discursiva de linguagem (BAKHTIN, 2009, 2010), acredito que o “o desenvolvimento integral”, discutido em Silva e Freitas (2012, p. 199-217) e a “aprendizagem significativa para o presente, independente do futuro”, tratada em Santos (2012, p. 281-286) perpassa práticas de ensino discutidas em Zinni (2012, p. 131-159), Picanço (2013, p. 261-280), Cordeiro (2013, p. 15-24), Ferreira (2012, p. 11-14), Domingues e Gibk (2012, p. 161-197). Ou seja, ao relacionar o ensino e a aprendizagem de LI com “enriquecer experiência cultural das crianças”, Domingues e Gibk (2012, p. 161), por exemplo, trazem à tona a aprendizagem significativa de LI a partir de vivências infantis, contextos do dia a dia que retomam atitudes e comportamentos para o desenvolvimento integral e não apenas para a língua alvo.

Assim, a compreensão de práticas de ensino e de aprendizagem da LI, de maneira geral, é voltada para a infância, para o que as crianças gostam e podem fazer individualmente, em duplas, em grupos explorando dramatizações (em LI) de situações do dia a dia, tudo bem distante do futuro. Tanto Zinni (2012, p. 131-159) como Domingues e Gibk (2012, p. 161-179) argumentam o aprendizado desenvolvido pelo papel de mediador exercido, tanto pelo professor como por outras crianças, o que implica no reconhecimento dos pressupostos de desenvolvimento infantil pela ação na zona do desenvolvimento proximal, discutida por Vygotsky (2007). Nas palavras de Domingues e Gibk (2012, p. 161-179):

[...] o aluno é um participante ativo, corresponsável pela construção de seu conhecimento através da sua interação com o mediador, professor e/ou colegas. As ações do aprendiz, no caso deste estudo, as ações das crianças afetam as ações dos seus pares e vice-versa, mostrando que o processo é verdadeiramente interativo e não unidirecional (DOMINGUES; GIBK, 2012, p. 139).

Para Domingues e Gibk (2012, p. 162), a oferta precoce de LI se sustenta, de um lado, pela crença na Hipótese do Período Crítico⁵⁸, superada por estudos e pesquisas que não veem esta aprendizagem “por si só” como uma vantagem. Neste âmbito, o trabalho de Domingues e Gibk (2012, p. 161-179) corrobora estudos de Pinter (2006) em favor da qualidade das interações na oferta de insumos linguísticos na sala de aula pelo professor, da gestão do tempo de ensino, da utilização de recursos de ensino adequados e conhecimentos docente (linguístico e pedagógico) no desempenho do papel profissional. Tanto para Domingues e Gibk (2012, p. 161-179) como para Pinter (2006), estas são questões fundamentais para resultados satisfatórios de aprendizagem. Sob este prisma de análise, estudos reunidos em Tonelli e Chaguri (2012), reiteram o papel central das crianças no processo de aprendizagem. Acredito que esta compreensão se remete ao sentido educacional e formativo de Freire (2002) no que se refere ao papel de aprendizes como agentes do seu processo de desenvolvimento.

Nesta vertente, a interação na língua alvo é reconhecida como prática imprescindível na sala de aula, ou seja, o ensino e a aprendizagem com fins de formação humana (TONELLI; CHAGURI, 2012) não é compreendido como prática unidirecional pautada na tradição assimilacionista de conteúdo. Neste sentido, é possível dizer que o sentido formativo discutido no trabalho em foco alinha-se aos princípios para EIC do GCLI (GUIA..., 2013).

O GCLI (GUIA..., 2013), construído por meio do projeto de pesquisa e extensão Construindo o Currículo para Língua Inglesa de Escolas Públicas de Londrina⁵⁹, orienta ações de implementação da LI nos anos iniciais da escolaridade. Por meio de tarefas e estudos desenvolvidos entre representantes de contextos educacionais locais: coordenadoras pedagógicas e professoras da SME de Londrina e Rolândia PR, Núcleo Regional de Educação de Londrina e professores da Universidade Estadual de Londrina, foram escritas orientações de práticas de implementação e de desenvolvimento de EIC em escolas municipais. Estas orientações foram amplamente divulgados com a culminância de um evento que contou com a participação de professores e gestores educacionais de diferentes estados do Brasil no ano de

⁵⁸ Conceito tratado em Lenneberg (1967) e Scovel (1988), entre outros, referente ao pressuposto de que a aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças até doze anos é eficaz e garantida se comparada com adultos.

⁵⁹ Cadastro de projeto de pesquisa e extensão sob nº 1532 (PROEX-UEL), proposto e coordenado pela profa Drª Telma Gimenez, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas- UEL, com participação: profa Anísia Vieira, profa Dra Denise Ortenzi, profa Ms. Eliane Provate, prof. Gledson Bernardelli, profa Drª Juliana Tonelli, profa Ms. Márcia Oliveira, profa Ms. Mariana Mello, profa Mariângela Silva, profa Mays Masson, profa Rafaeli Peres e a proponente deste estudo.

2012. Entre outras orientações, o GCLI (2013) trata de princípios para EIC ancorados em fins de formação humana. A seguir, apresento um quadro com os princípios de EIC, do Guia:

Quadro 2 - Princípios para Ensino de Inglês para Crianças do GCLI (2013)

PRINCÍPIO	DESCRÍCIAO
Ludicidade	Atividades lúdicas, como brincar, jogar, cantar, ouvir histórias, desenhar, por exemplo, são comuns ao universo infantil e promovem maior participação da criança no processo de ensino-aprendizagem de Inglês e o seu desenvolvimento enquanto falante da língua estrangeira.
Aprendizagem Significativa	A aprendizagem significativa se refere ao modo como novas informações se integram ao que o aluno já sabe ou conhece e fazem sentido em relação à realidade que a criança vivencia.
Curriculo em Espiral	A organização curricular em espiral permite a retomada e ampliação dos conteúdos em diferentes etapas a escolarização.
Totalidade da Língua	Para se desenvolver como usuário da língua estrangeira, o aluno deve interagir com a língua em sua totalidade e não apenas ser exposto a vocábulos ou estruturas gramaticais isoladas.
Interculturalidade	O aprendizado da língua estrangeira contribui para conscientização de que o uso de uma língua é uma prática cultural e permite o contraste entre a cultura vivida pelo aprendiz e outras cultural associadas à língua que está aprendendo.
Formação Integral	A aprendizagem da língua estrangeira faz parte do desenvolvimento integral da criança e compreende o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.
Interação	A criança desenvolve-se enquanto sujeito quando tem oportunidade de interagir na língua estrangeira/adicional.

Fonte: Guia... (2013, p. 11-12).

Pelos princípios para EIC, brincadeiras, jogos, músicas, representações, entre outras, são desenvolvidas em situações de interação lúdicas que promovem participação, aprendizagem significativa, na integração de novos conhecimentos aos conhecimentos familiares às crianças. Neste âmbito, as práticas de ensino são desenvolvidas por retomadas constantes de conteúdos pelos professores (currículo em espiral) e contextualização de conteúdos curriculares em interações com foco na totalidade da língua alvo que possibilita contrastes entre práticas em LI e língua portuguesa e, de maneira ampla, o desenvolvimento integral de crianças.

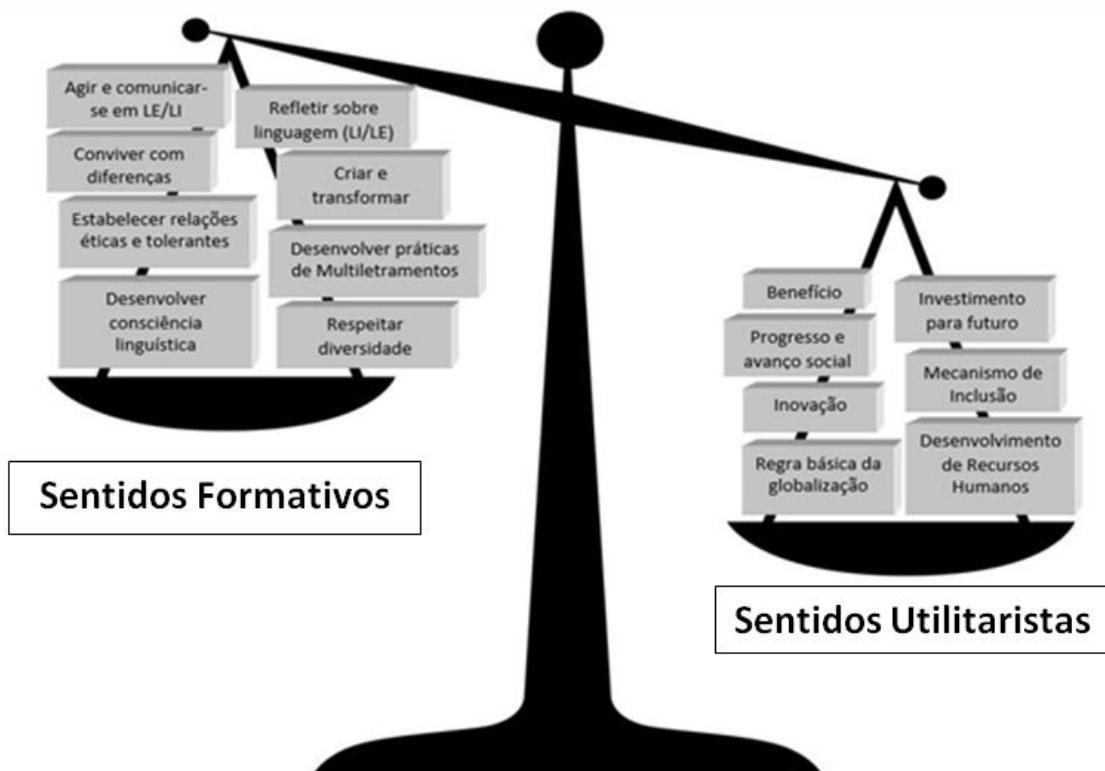
A análise dos princípios para o EIC neste quadro permite inferir que o sentido formativo da educação, pelo ensino de LI para crianças reiterado nos estudos em Tonelli e Chaguri (2012) perpassa os princípios para EIC, do GCLI (GUIA..., 2013). Significa dizer que ambos estão centrados na concepção de criança como sujeito sócio histórico e cultural, que tem na presença do outro um importante parceiro das situações de interação e de

desenvolvimento de aprendizagem de linguagem (BAKHTIN, 2009, 2010; VYGOTYSKY, 2007, 2008).

Em outras palavras, os princípios do GCLI (GUIA..., 2013) reforçam fins de formação humana (TONELLI; CHAGURI, 2012) perpassando o respeito às diferenças. Conforme defende Santos (2009, p. 22) “as crianças têm direito a um ensino significativo, prazeroso e de qualidade que lhes seja útil no presente e não só no futuro; inclusive de Língua Estrangeira.” Em consonância com Santos (2009), compreendo que os princípios do GCLI (GUIA..., 2013) retratam o papel formativo de EIC na medida em que práticas deste ensino mantêm sintonia com o propósito de desenvolvimento integral das crianças

Pela análise do sentido formativo ou fins de formação humana (TONELLI; CHAGURI, 2012) e do sentido utilitarista empresarial de práticas de ensino e de aprendizagem de LI para crianças na atualidade, passo a estabelecer relações entre sentidos de diferente natureza (educacional formativo & utilitarista-empresarial), discursivamente constituídos, nos processos de (re) contextualização de sentidos de ensino, nas/pelas práticas discursivas, tendo como pano de fundo o contexto da globalização. Início estas relações representando sentidos distintos de práticas com a LI na infância na figura 7 de uma balança que os posiciona com pesos distintos.

Figura 7 - Sentidos de Ensino e Aprendizagem de Inglês na Infância



Fonte: Da autora.

A figura 7, da balança, apresenta dois conjuntos de sentidos de ensino de LI na infância posicionados em polos distintos. Do lado mais suspenso e/ou mais leve da balança está o sentido e finalidade educacional-formativa de EIC reiterado em estudos acadêmicos, alguns trechos das duas notícias de jornal analisadas nesta seção e coletâneas que orientam o EIC em diferentes partes do mundo, organizadas pelo CB, analisadas na seção 1.1 deste capítulo.

Sentido e finalidade utilitarista-empresarial de EIC, presentes nas duas notícias de jornal e nos textos das coletâneas CB são posicionados no lado menos suspenso e/ou mais pesado da balança. Considero para este posicionamento a diferença na relevância que os sentidos exercem na sociedade atual, em outras palavras, nos processos de naturalização e cristalização de crenças de práticas com a LI na infância.

A partir de estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2008), de (re) contextualização da linguagem nos processos da globalização, cujas escalas sociais⁶⁰ particulares são (re) reconstituídas nos/por meio de discursos de diferente ordem ou natureza, atendendo interesses de agentes sociais específicos, é possível inferir que determinados elementos de uma prática (economia) são incorporados no contexto de outra (educação e ensino de LI para crianças) e vice-versa. Neste sentido, Fairclough (2008) explica que, no contexto da globalização, à economia é conferido um caráter social e cultural, cujos processos de construção têm, em parte, uma característica discursiva por meio de relações dialéticas entre estrutura social e estratégias da prática discursiva.

Significa dizer que o peso do sentido econômico utilitarista é motivado por propósitos externos ao evento social e ao campo em que este sentido é discursivamente constituído e institucionalizado. Sob este prisma, o peso do sentido econômico utilitarista de EIC atua diretamente na reconfiguração de necessidades e identidades sociais, na reorganização de relações e práticas educacionais como a inserção da LI nos anos iniciais da escolaridade. A necessidade de LI na infância se fundamenta, assim, no estatuto socialmente atribuído à LI como mercadoria imprescindível para o fluxo de redes interconectando bens, agentes, produtos e relações em escala global.

⁶⁰ Escala é um conceito discutido por Fairclough (2008), compreendida como espaço em que relações e processos (econômico, político, social e cultural) são articulados coerentemente com motivações e interesses específicos. Em outras palavras, escala é entendida como uma construção social relacionada às relações de luta pelo poder em um determinado contexto, por determinados agentes sociais que aderem aos valores, processos, produtos e práticas sociais de âmbito regional, nacional ou internacional, com propriedades específicas. De acordo com o autor, uma escala pode ser associada a uma arena em que relações sociais e espaciais de poder (de diferentes escalas) entram em conflito na (re) negociação de práticas e relações, discursivamente constituídas, atendendo interesses de agentes específicos (de diferentes escalas) que reconfiguram uma escala particular, criando novas necessidades, novos produtos e novas práticas.

É possível compreender que a necessidade de implementar EIC se fundamenta pela recontextualização de sentidos de uma ordem discursiva para outra, ou seja, discursos de natureza e finalidade econômica utilitarista hibridizam-se aos discursos de natureza e finalidade educacional/formativa no contexto de implementação de EIC. Pelos estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003, 2008) o processo de recontextualização pode ser percebido: a) pela presença reiterada de determinadas práticas e sentidos em detrimento de outros, em determinado campo ou evento social; b) pela maneira que práticas específicas são generalizadas em âmbito macrossocial; c) por sentidos e motivações atribuídos a determinadas práticas. Nesta linha de análise, comprehendo que a finalidade, o sentido econômico utilitarista de ensino de LE para crianças se sobrepõe e adquire peso mais relevante, em relação ao sentido formativo ou fins de formação humana (TONELLI; CHAGURI, 2012).

Conforme Fairclough (2008), o processo de recontextualização pelas práticas discursivas está associados à propriedade de constituição intertextual dos textos que envolve, de um lado, a inserção e presença de novos elementos e sentidos em um texto/contexto/evento social (LI como produto, EIC como benefício social) e por outro, o apagamento significativo de outros (LI como interação, parte da formação humana), em detrimento de finalidades ideológicas⁶¹ específicas (proficiência em LI para mercado global). Pelos estudos de Fairclough, (2008, p. 177, grifo do autor) “ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status de senso comum*”.

As transformações no capitalismo, no contexto da globalização, possuem ramificações em toda vida social e, especificamente, no contexto educacional. Entre outras práticas o EIC naturaliza-se como necessidade, pela (re) escala de valores e sentidos deste ensino por linguagem do campo econômico interpenetrada no terreno educacional. Neste sentido, posicione finalidades econômicas e utilitaristas de ensino de aprendizagem de LI na infância no lado que exerce maior peso nos processos discursivos de recontextualização de sentido de práticas deste ensino e aprendizagem, em relação ao sentido educacional formativo, discutido nos estudos que compõem o trabalho em foco nesta seção.

As análises de sentidos de ensino e aprendizagem de LI explicitados nas figuras 6 e 7, sintetizam representações destas práticas em textos do CB, em duas notícias de jornal local e em estudos acadêmicos trazidos à tona neste capítulo, bem como despertam a atenção

⁶¹ Conforme Fairclough (2008, p. 117), “Ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.”

para a necessidade de aprofundar discussões no campo da formação docente para o EIC. Esta tarefa é realizada no próximo capítulo com a articulação de estudos que tratam de desafios e avanços no campo da formação docente para ensino de LE para crianças, assim como de trabalhos que focalizam o papel e os saberes necessários para EIC, em Tutida (2016), Santos (2009), Magalhães (2013), entre outros.

O próximo capítulo objetiva trazer à tona temáticas relevantes na discussão de aprendizagem de professores para o EIC no diálogo entre questões vinculadas à formação inicial e continuada para ensino de LI como prática dialógica (CELANI, 2009; FREIRE, 2000; GIMENEZ, 2013b; MATEUS, 2009, 2013; XAVIER, 2013). Contemplo o estudo de conceitos centrais na composição do aparato teórico e metodológico que articulo para o respaldo da investigação de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no terreno de práticas colaborativas de formação docente (MATEUS, 2005, 2006, 2013) no contexto de implementação e desenvolvimento do projeto LG, concomitante às práticas de formação continuada de professores deste contexto.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS NO QUADRO DE TEORIAS SOCIOCULTURAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Em contraste com formação de professores de LE, sob paradigma⁶² positivista, fundamentado na aprendizagem situada em processos psicológicos internos, pautados na apropriação de técnicas e conteúdos desvinculados de contextos sociais, a discussão de formação de professores para EIC nesta pesquisa é respaldada por um quadro de teorias que posiciona a aprendizagem em atividades sociais, em contextos situados por aprendizes que podem transformar tanto a si como os sistemas de atividade dos quais participam por meio/nas práticas discursivas (BAKHTIN, 2009; EDWARDS, 2005, 2010; ENGESTRÖM, 1987, 1994; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; JOHNSON, 2006; LIBERALI, 2013; LIBERALI; FUGA, 2014; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009; MATEUS 2005, 2006, 2013; ORTENZI, 2007; ROGOFF, 2003).

De maneira geral, a discussão de aprendizagem docente para ensino de LE para crianças neste capítulo está posicionada em práticas de formação docente que hibridizam saberes e fazeres de formadores e professores (aprendizes) em constante processo de desenvolvimento. Como foco de investigação, trato do sentido de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) articulado à vivência de agência relacional (EDWARDS, 2005, 2010) no terreno de teorias de práticas colaborativas de formação de professores de LE (MATEUS, 2005, 2006, 2014; MATEUS; GIMENEZ, 2009; MATEUS; RESENDE, 2012), entre outros, em comunidade de prática (WENGER, 1998) e comunidades de aprendizagem.

Olho para relações entre a vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) e o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no contexto de implementação e de desenvolvimento do projeto Londrina Global, à luz da teoria da atividade sócio histórico cultural (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) articulada à teoria de aprendizagem expansiva e pressupostos teóricos de práticas de formação docente pautadas na hibridização de saberes em um mesmo sistema de atividade e entre diferentes sistemas de atividade, considerando ferramentas analíticas da Teoria da Atividade

⁶²O termo paradigma é compreendido como “conjunto básico de crenças que orientam a ação” (GUBA, 1990, p. 17).

Sócio Histórico Cultural (TASHC) nos estudos de Engeström (1987) e Engeström e Sannino (2010).

Organizo o capítulo em cinco seções que se complementam e contribuem para a discussão de papéis desempenhados em práticas de formação colaborativa, posicionamentos gerados na fronteira de práticas e vivências com o EIC, considerando a formação docente para o ensino de LE para crianças, no contexto de desenvolvimento do projeto LG, como atividade socialmente mediada.

Analiso contextos de formação docente para ensino de LI tendo como pano de fundo teorias sócio culturais de aprendizagem e formação profissional, com estudos de Engeström (1994, 1987), Ortenzi (2007) e Oliveira (2016), foco o olhar, especificamente, para a implementação e desenvolvimento do projeto LG utilizando lentes da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (TASHC). Discuto na seção 2.3 a inter-relação entre a vivência de agência relacional (EDWARDS, 2005, 2010) e o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no contexto do projeto LG, à luz da TASCH. Práticas colaborativas de formação de professores para ensino de línguas estrangeiras são tratadas, na sequência, como **zona desconfortável de ação** (grifo meu) na hibridização de saberes diversos, culturalmente constituídos.

Trago ao final deste capítulo um panorama de dissertações e teses que contribuem com a análise de aprendizagem docente no terreno de teorias socioculturais de formação para ensino de LE para crianças. A discussão inicial, na sequência, trata de avanços e desafios no campo da formação docente para o ensino de LE para crianças.

2.1 AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

A premissa do inacabamento humano e de aprendizagem como ato político e transformador (FREIRE, 2002) subjaz as discussões de formação (inicial e continuada) de professores para EIC nesta pesquisa. Significa dizer, no domínio da formação docente, que a aprendizagem é considerada como prática inerente às vivências de professores e formadores de professores, no conhecimento de si pelo outro e vice-versa (BAKHTIN, 2009), tendo a prática discursiva como *lócus* de (re) constituição de sentidos e de (re) significação de visões de mundo (BAKHTIN, 2009, 2010) no processo de ser professor (em constante desenvolvimento).

Conceber aprendizagem como ato político e transformador implica reconhecer a formação docente como prática ampla, além da aquisição de conhecimentos pedagógicos (teorias de ensino) e conteúdo linguístico (domínio da língua em foco). Conforme argumenta Xavier (2013, p. 72), o campo de formação docente para ensino de LE vive o desafio de incluir dimensões ética e estética⁶³ nas políticas de formação docente, ou seja, práticas de formação de professores de LE, independente de contexto, precisam priorizar o encontro de aprendizes consigo mesmos para que estes se vejam tão importantes quanto o outro, pelas diferenças que os singularizam. Neste sentido, especificamente no terreno de formação inicial de professores para ensino de LE, Celani (2009) assinala:

[...] quem é responsável pela formação docente precisa conscientizar-se de que o professor deve ser educado para lidar com as **tensões éticas** e **os desafios** que encontrará ao longo da profissão. Isso pode ser feito por meio de um **processo colaborativo de ressignificação de práticas pedagógicas e de identidade profissionais** (CELANI, 2009, p. 11, grifo meu).

A temática de discussão em Xavier (2013) e Celani (2009) é de necessidade de formação de professores para LE atenta ao desafio de desenvolver a habilidade de lidar com tensões éticas da profissão, entre outras, encarar questões globais à luz de práticas e conhecimentos locais (CELANI, 2009). Neste âmbito, a pesquisadora traz a proposta de desenvolvimento de formação docente colaborativa, com intuito de promover o encontro de diferentes saberes e práticas, como propõe, também, Xavier (2013).

Tanto Xavier (2013) como Celani (2009) remetem à importância das diferenças nas práticas de formação docente para ensino de LE. Neste sentido, acredito que práticas de formação docente precisam priorizar expectativas e necessidades de aprendizes, tendo como ponto de referência a articulação entre políticas educacionais localizadas e amplas, ou seja, considero importante estudos que relacionam o que está posto, de maneira ampla, e o que é localmente vivido por professores e formadores de professores.

Este ponto de vista articula-se ao estudo de Cárdenas (2010) da implementação de programas de formação de professores para o ensino de LI como segunda língua na Colômbia. Programas de formação daquele contexto são desenvolvidos por preceitos de formação de professores da realidade europeia. Na visão da pesquisadora, as ações de programa de formação e ensino de LE externos ao contexto local reforçam o poder de uns sobre outros e desvaloriza culturas locais. Neste sentido, corroboro visão da autora de que não existe apenas

⁶³A descoberta do valor de cada ser humano concerne dimensão ética que perpassa pela percepção da riqueza da dimensão estética, única em cada ser humano (XAVIER, 2013).

uma maneira válida de ensinar, um único material didático apropriado, uma só metodologia e estratégia de avaliação adequada, ou seja, a análise de contexto se constitui em fator relevante na tarefa de refletir e desenvolver práticas de formação docente e de ensino de LE.

Nesta linha de análise, estudo de Mateus (2013, p. 109) argumenta: “modelos importados, tamanho único, que não levam em conta os constrangimentos e possibilidades locais afetam os modos como os/as professores/as implementam inovações educacionais”. Para a pesquisadora, este quadro pode ser revertido pela/na produção coletiva de práticas favoráveis e apropriadas com contextos locais de desenvolvimento profissional o que corresponde, de certa forma, à proposição Celani (2009), de desenvolvimento de práticas colaborativas de formação docente.

Em suma, tanto para Celani (2009) como para Mateus (2013), um dos desafios em relação à aprendizagem docente no campo do ensino de LE é a superação da formação pensada para o professor/aprendiz pela formação pensada pelo e com o professor/aprendiz, o que se vincula explicitamente à proposição de Mateus (2009, p. 188) “busca de outros modos de com-viver” nos contextos de formação docente de natureza colaborativa e, também, corresponde a “falar com os/as ao invés de falar para os professores/as e sobre os/as professores/as, do lugar da cognição teórica”, nas palavras de Mateus (2013, p. 109).

Compreendo que estes estudos discutem a necessidade de não se perder de vista, o currículo oculto (SILVA, 1999) vivido nas práticas escolares. Ou seja, é preciso considerar que modos próprios de lidar com “tensões éticas e desafios” (CELANI, 2009, p. 11) em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem representam aprendizagens que, algumas vezes, permanecem apagadas de discussões, reflexões e estudos em contextos de formação docente, tanto inicial como continuada.

Conforme argumenta Celani (2009), partilhar conhecimentos em formação docente de natureza colaborativa deveria se constituir como prática característica e permanente da formação inicial e continuada de professores de LE. Neste âmbito, pautando-se em estudos de compartilhamento de conhecimentos, saberes e fazeres localmente produzidos, Gimenez (2013b) reconhece que a formação de professores nos moldes de comunidade de prática (WENGER, 1998) parece ser um terreno promissor uma vez que a cultura de aprendizagem sob esta base possui potencial de criar ambientes e espaços de formação (inicial e continuada) dialógicos que colocam em cheque papéis, hierarquias, crenças e valores.

A implementação de projetos de formação inicial e continuada interdisciplinares e transdisciplinares, pautados em concepção crítica, participativa e dialógica de aprendizagem, discutidos em Jordão (2013, p. 84), Cristovão (2013, p. 373), a sugestão de desenvolvimento

de formação (inicial e continuada) na perspectiva de comunidade de prática, analisada em Gimenez (2013b) e pesquisada em Tanaca e Mateus (2014) e Oliveira (2016) podem ser consideradas iniciativas de formação que rompem com práticas lineares e tradicionais de formação, conforme discutem Mateus e Gimenez (2009).

O reconhecimento de práticas discursivas como *lócus* de reconstrução de um currículo de formação amplo, plural e reflexivo tendo como foco o “papel da linguagem na manutenção ou mudança das estruturas sociais de domínio e exploração” (BONINI, 2013, p. 41) pode ser considerado um avanço no campo da formação de professores de LE. Entre avanços e desafios, a formação docente como “um campo complexo e multifacetado” (MATEUS, 2013, p. 26) está em constante processo de debate e reflexão. Especificamente no terreno da formação inicial de professores para ensino de LE, a necessidade de revisão da grade curricular de cursos de licenciatura para formação voltada para o seu tempo é temática atual em debates, estudos e pesquisas que discutem a formação de docentes⁶⁴.

Entre outras práticas, a oferta de disciplinas optativas nos cursos de Letras voltadas para a formação de professores que atuam no ensino de LE na infância é vista e analisada como uma questão relevante e necessidade imediata em Tonelli e Cristovão (2010). Tendo em vista o amplo quadro de implementação de ensino de LE no país, desprovido de diretrizes e orientações nacionais para este fim, esta questão é compreendida como inadiável em: Gimenez (2009, 2013a), Mello (2013), Oliveira (2016), Rocha (2006, 2007a, 2007b, 2012), Santos (2009, 2011), Santos, W. (2010), Secatto (2016), Tonelli (2005, 2008), Tonelli e Chaguri (2012), Tonelli e Cristovão (2010), Rocha, Tonelli e Silva (2010); Tutida (2016), entre outros.

Assim como nestes estudos, considero este assunto prioridade no contexto das iniciativas de reorganização da formação inicial em Letras. Com foco na concepção de educação pelo ensino de LE para crianças no viés formativo, acredito que os questionamentos de Santos (2013) contribuem sobremaneira para discussões específicas no campo de reformulações curriculares para formação inicial voltadas para o ensino de LE para crianças:

⁶⁴ Bernadete Gatti, professora pesquisadora sênior da fundação Carlos Chagas, trata do termo: crise das licenciaturas como situação dramática que possui como pano de fundo a estrutura curricular de cursos de licenciatura no formato desassociado de 3+1 (conhecimento de conteúdos de 3 anos, com 1 ano de conhecimentos práticos), cultura de formação fundamentada em tradição científica do século 19. Embora mudanças sejam discutidas, transformações dependem também de legislações do Ministério da Educação brasileira. De acordo com a pesquisadora, em 2002, o Conselho Nacional de Educação implementou uma resolução para integrar formação disciplinar com formação educacional, entretanto, este direcionamento não é devidamente seguido no país, especialmente por instituições privadas, que formam a maioria dos licenciados. (GATTI, 2012). Especificamente no campo de formação de professores de LE, Rodrigues Junior (2013, p. 31), argumenta que a proporção de prática de ensino em relação às demais atividades curriculares é pequena na formação de um professor de LE: “as licenciaturas brasileiras estão vivendo um período de crise”.

nas palavras da pesquisadora: “O que uma geração precisa aprender?; Para que serve esse conhecimento?; Que tipo de cidadãos uma sociedade quer formar?; Como podemos definir hoje tudo o que os alunos precisam saber, se tudo muda tão depressa?; Afinal, o que a escola deve ensinar?” (SANTOS, 2013).

As questões da pesquisadora são provocadoras de reflexões no horizonte de saberes docentes para ensino de LE, além de contextos de implementação da LI para crianças. Estudos específicos de conhecimentos necessários para EIC em Tutida (2016), em Santos e Benedetti (2009) e Magalhães (2013) contribuem para análises de papéis e saberes docentes com discussões profícuas para contextos de aprendizagem profissional para EIC.

Tutida (2016) considera essenciais os papéis exercidos por professores de EIC expressos pelos seguintes comportamentos: a) selecionar materiais apropriados para aulas com crianças; b) planejar atividades significativas; c) promover ambientes de aprendizagem (incluindo criar desejo e necessidade de uso da língua alvo); d) gerenciar tempo suficiente para aprendizagem; e) oferecer insumos linguísticos variados e significativos; f) promover experimentos e oferecer devolutivas do aprendizado. Nas análises da pesquisadora, professores de EIC exercem, em sala de aula, o papel de pai/mãe, amigo, motivador, organizador e coordenador do ensino. Além de discutir o exercício de papéis profissionais, Tutida (2016) classifica saberes em temas, conforme o quadro organizado a seguir:

Quadro 3 - Saberes Docentes no Ensino de Língua Inglesa para Crianças

SABERES	TRAÇOS CARACTERÍSTICOS
1-Proficiência Linguística, Insumo Linguístico e o Uso de Língua Materna em Aulas de LIC ⁶⁵	Relacionado a bom nível de proficiência do professor em LI, oferta de insumo linguístico substancial e coerente e conhecimento do papel da língua materna.
2-Abordagem, Instrumentos Mediadores e Atividades de Ensino	Referente às escolhas de abordagem, instrumentos mediadores, atividades apropriadas para EIC, pelo professor.
3-Crianças como Aprendizes de LI	Corresponde ao conhecimento de influências das crianças nas ações de ensino, das diferenças e especificidades entre elas.
4-Papéis de Professores (as) de LIC	Relacionado às atribuições, responsabilidades da função de professor de EIC.
5- Lúdico	Representa conhecimento do papel do lúdico, do planejamento de atividades lúdicas, brincadeiras pautadas em objetivos de aprendizagem de linguagem.
6- Avaliações e Feedbacks	Equivale ao desenvolvimento de avaliação da aprendizagem em correspondência aos objetivos do ensino.
7-Gestão da Classe	Referente ao conhecimento do contexto, das especificidades de cada sala de aula em relação ao planejamento, organização didática, autoridade e controle do professor ⁶⁶ .

Fonte: Da autora, baseada em Tutida (2016, p. 62-88).

Pela análise dos saberes docentes para EIC organizados em temas, a partir de Tutida (2016), é possível inferir saberes docentes compondo um campo de conhecimento representativo para o desempenho de papéis docentes com o EIC. Entendo os saberes temáticos indicados na primeira coluna do quadro: 1) proficiência linguística, insumo linguístico e o uso da língua materna; 2) abordagem, instrumentos mediadores e atividade de ensino; 3) crianças como aprendizes de LI; 5) lúdico; 6) avaliações e feedbacks e 7) gestão da classe, como inerentes ao saber nº 4, destacado de amarelo no quadro: papéis de professores (as) de LIC.

Em outras palavras, entendo que saberes docentes imprimem características na maneira que professores (as) de LI desempenham papéis em sala de aula. Conforme explica a autora, saberes docentes são desenvolvidos por práticas e fontes sociais diversas, de maneira complementar e não excludente, ou seja, saberes de professores (as) de LI para crianças estão em constante transformação e são mutuamente sustentados a medida em que se articulam às oportunidades de aprendizes/professores (as) estarem na sala de aula com as crianças, bem como com seus/as formadores/as e pares profissionais refletindo criticamente possibilidades e impossibilidades de ensino. Considero, ainda, que na realidade de ensino

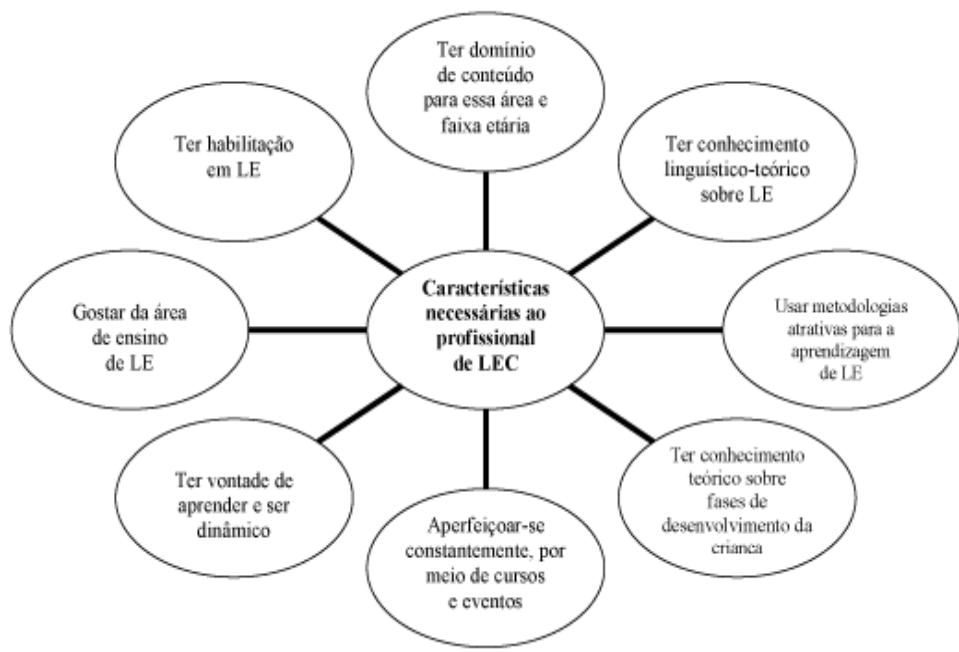
⁶⁵Em Tutida (2016) (LIC): Língua Inglesa para Crianças. Pautando-se em Cameron (2012), a autora explica que o espaço para a língua materna é positivo na sala de aula de LI se este tiver como objetivo maximizar oportunidades de interação e aprendizagem na LI.

⁶⁶Tutida (2016) analisa este tema pautando-se em Vale e Feunteun (2012).

professores/aprendizes podem, mais facilmente, compreender especificidades e interesses das crianças, assim como necessidades e diferenças entre elas.

Fundamentadas em fazeres e dizeres de professoras atuantes com EIC, Santos e Benedetti (2009) apresentam um estudo de conhecimentos adquiridos e desejados para professores de LE para crianças. O diagrama a seguir, criado pelas pesquisadoras, esboça de maneira sintética características que podem constituir o profissional para atuar com EIC:

Figura 8 - Características Necessárias ao Profissional de EIC



Fonte: Santos e Benedetti (2009, p. 348)

Pela análise do diagrama, infiro que possíveis características constitutivas de professores de EIC, em Santos e Benedetti (2009) correspondem aos saberes docentes tratados em Tutida (2016) e que ao trazer à tona o aperfeiçoamento constante por meio de cursos e eventos e a vontade de aprender como características docentes, Santos e Benedetti (2009) reforçam o caráter subjetivo, dinâmico, social e permanente da aprendizagem. Pelo vasto leque de características, também denominados de conhecimentos e saberes em pesquisas e estudos com a representação de saberes necessários para EIC, é possível afirmar que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68), ou seja, todos os saberes são importantes no campo de formação e atuação profissional em foco.

Especificamente no terreno de EIC, Magalhães (2013, p. 256) discute a importância das práticas de linguagem na LE alvo, em classes de EI e EF-I. Em defesa de

conhecimentos sólidos para o ensino de LE para crianças, a pesquisadora assevera: “ensinar Inglês para crianças não é, como muitos supõem, mais fácil que ensinar outras faixas etárias”. Conforme Magalhães (2013), esta e outras representações compõem um leque amplo de crenças infundadas para este campo de atuação que, ao meu ver, se constituem em desafios para a formação de professores. Com base em Magalhães (2013), elenco crenças desafiadoras a serem superadas no terreno de aprendizagem docente para EIC: a) somente conhecimento prático é suficiente para o ensino; b) crianças aprendem com mais facilidade que pessoas de outras faixas etárias; c) é mais fácil motivar crianças do que adultos; d) crianças e adultos aprendem da mesma maneira; e) quanto mais cedo, mais fácil de aprender; f) não é preciso empregar a LE na sua totalidade no contexto de EIC.

Para desmistificar a crença de que EIC é uma atividade simples em comparação ao ensino de LE em outras faixas etárias, a autora explicita a necessidade de uma gama de conhecimentos para este campo:

[...] é **fundamental** que os professores de crianças conheçam, ainda que superficialmente, a **Teoria Cognitiva de Piaget**, que propõe a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano (a saber: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal). É **indispensável** que já tenha ouvido falar de **Vygotsky** e da sua **Zona de Desenvolvimento Proximal**, que vem a ser a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (o professor, um cuidador, uma criança mais velha ou mais proficiente, etc). É **extremamente importante** que saiba as **características do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo nas diferentes faixas etárias**” (MAGALHÃES, 2013, p. 248, grifo meu).

A pesquisadora faz referência categórica à necessidade de um leque de conhecimentos teóricos, em destaque na citação. Assim, é possível inferir a ideia de que conhecimentos teóricos precisam preceder práticas docentes. Sem perder de vista a perspectiva socialmente situada de aprendizagem e formação docente, acredito que é preciso levar em conta o contexto de ensino na discussão da constituição da “base de conhecimento profissional” (JOHNSON; FREEMAN, 2001)⁶⁷. Significa dizer que a definição de saberes docentes para a atividade de EIC, distante da realidade de ensino caracteriza uma formação, exclusivamente, de caráter teórico. Sob este prisma, entendo que pensar na base de conhecimentos/saberes para EIC inclui considerar o desenvolvimento profissional como

⁶⁷ Johnson e Freeman (2001) defendem a inter-relação de três domínios na formação da base de conhecimentos profissional: 1) o professor como aprendiz, 2); os contextos de escola e de escolarização; 3) a atividade de ensino-aprendizagem, discutidas em (GIMENEZ, 2005, p. 4).

prática social ampla, ou seja, o conjunto de conhecimentos elencado por Tutida (2016), Santos (2009) e Magalhães (2013) compõem uma complexa rede de saberes que precisam estar conectados com o contexto do exercício dos papéis de professor de EIC para crianças.

Acredito que pressupostos vygotyskianos e/ou piagetianos adquirem sentido na relatividade e imprevisibilidade das diferentes realidades educacionais e da natureza humana. Neste sentido, espaços para professores iniciantes e em serviço confrontarem saberes e contextos representam mudança de práticas de aprendizagem docente tradicionais, em outras palavras, o compartilhamento de vivências entre diferentes atores sociais em contextos de formação contribui para a constituição de uma base de saberes diretamente relacionados com a transformação de contextos escolares, assim como de formação profissional.

No terreno da formação docente (inicial e continuada) para EIC considero vital para a sustentabilidade e o fortalecimento de papéis que os professores desempenham na sala de aula, conforme estudos de Tutida (2016), a criação de espaços dialógicos de aprendizagem tendo como pano de fundo conhecimentos e saberes advindos de fontes diversas, teorias e práticas constituídas nas/pelas práticas docentes. Conforme evidenciam Tanaca e Mateus (2014), espaços colaborativos de formação continuada de professores de Inglês para crianças, configurados nos moldes de comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991 e WENGER, 1998) propiciam o fortalecimento da prática e o desenvolvimento profissional situado, potencializado em situações de questionamentos, confrontos e dissenso, em relações colaborativas de aprendizagem (TANACA; MATEUS, 2014).

Significa dizer que no campo do EIC em contextos públicos, a formação docente é permeada de desafios no que se refere ao desenvolvimento de ações de aprendizagem docente pautadas na necessidade de aprender algo que não está dado como pronto, mas constituído no desafio de se colocar de maneira diversa nas situações de compartilhamento e de negociação de significado de saberes e ações de ensino, sem saber e conhecer o que se negocia o que representa, nos estudos de Engeström (1987) e Engeström e Sannino (2010) ao desenvolvimento de aprendizagem expansiva. De modo desafiador, espaços de formação nestes moldes são qualificados como espandidos em Tanaca e Mateus (2014) pela possibilidade criação e (re) criação de significados de práticas de ensino, de novas atividades, ou aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

A discussão de espaços de formação dialógicos em Mateus e Gimenez (2009), Mateus (2014), Tanaca e Mateus (2014, 2016), entre outros, voltados para a formação de professores de EIC, resultam da reflexão e análise de iniciativas de formação continuada cujas aprendizagens se desenvolvem por trocas de experiências e hibridização de saberes.

Neste âmbito, conforme explica Mateus (2014, p. 353) “quanto maior a abertura para o dissenso e para diferença, maiores as possibilidades de produção de novos significados e, portanto, de emergência de aprendizagem”. Iniciativas de formação desta natureza constituem realidades e possibilidades de aprendizagem no campo de formação docente, a partir de teorias socioculturais de formação de professores de LE tratadas na próxima seção deste capítulo.

Avanços e desafios discutidos no terreno da constituição de saberes e conhecimentos para o ensino de LE de maneira geral e, especificamente, para crianças nesta seção compõem tanto o cenário das práticas de formação vigentes como de iniciativas de sua reorganização uma vez que ambas se inter-relacionam com estruturas, políticas e práticas educacionais amplas.

A próxima seção está voltada para a análise de contextos de formação docente para ensino de LI tendo como pano de fundo teorias sócio culturais de aprendizagem e formação docente. Inicio esta discussão com análises da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (TASHC) tratada em Engeström (1994, 1987), Ortenzi (2007), Oliveira (2016), Mateus (2014), entre outros. Procuro, a partir do estudo de Oliveira (2016), olhar para a aprendizagem docente além das práticas de formação continuada do projeto LG, considerando o contexto de implementação e desenvolvimento do projeto.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PROJETO LONDRINA GLOBAL COMO ATIVIDADE SOCIALMENTE MEDIADA

No horizonte da formação de professores para ensino de LE, os termos “sistema de atividade” (EDWARDS, 2010, p. 65); (LIBERALI; FUGA, 2014, p. 53), (MATEUS, 2014, p. 349) e “atividade” (OLIVEIRA, 2016, p. 10); (ORTENZI, 2007, p. 30) são compreendidos, à luz da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (TASHC) (ENGESTRÖM, 1994, 1987), como uma formação sistêmica que compõe uma estrutura complexa (integrada por sujeito(s), objeto, regras sociais, divisão do trabalho, artefatos de mediação entre sujeito(s) e objeto) produtora de novas ações e eventos em contexto culturalmente constituído (ENGESTRÖM, 1994, 1987) e não como um evento ou ação com tempo claro e definido de início/chegada e/ou começo/fim.

Conforme explica Engeström (1994, p. 46, tradução minha) “Um modelo conceitual do sistema de atividade é particularmente útil quando se deseja dar sentido aos

fatores sistêmicos por trás de distúrbios aparentemente individuais e acidentais, desvios e inovações que ocorrem nas práticas diárias dos ambientes de trabalho”⁶⁸.

Significa dizer que “a atividade humana, mesmo quando realizada individualmente está relacionada com práticas estabelecidas histórica e coletivamente na sociedade” (LIBERALI; FUGA, 2014, p. 53). As palavras das autoras correspondem à caracterização de atividade em Mateus (2014, p. 349) “natureza socialmente mediada da atividade humana”, a partir de estudos de Engeström (1987, 1994, 2001, 2005b), representante da terceira geração da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (TASCH).

De acordo com estudos de Oliveira (2016, p. 10), a TASCH é voltada para análise do desenvolvimento da mente humana ou “consciência” com base na maneira como seres humanos interagem com a realidade em relação aos princípios explanatórios que constituem sistemas de atividade fundamentados, primordialmente, no conceito de mediação desenvolvido por Vygotsky, expoente da primeira geração de estudos da TASCH, seguida por Leontiev e Luria⁶⁹.

De acordo com Foot (2001), a segunda geração de estudos da TASCH, liderada por Leontiev, contribui com estudos acerca do conceito de atividade com análises relativas ao compartilhamento de um objeto em um sistema de atividade, mas não expande o modelo de análise do desenvolvimento humano proposto por Vygotsky (constituído pelos elementos: sujeito-objeto-artefato mediador), levando em conta questões contextuais amplas como regras e divisões sociais. Neste sentido, Foot (2001) explica que o representante da terceira geração de estudos da TASCH, Engeström (1987, 1994), amplia a unidade de análise do sistema de atividade proposto por Vygotsky, retomando estudos de Luria e seus contemporâneos. Pesquisas de Engeström (1987, 1994) incluem três conceitos analíticos em relação aos elementos constituintes do sistema de atividade proposto por Vygotsky, a saber: 1) regras que regulam as ações do(s) sujeito(s) em relação a um objeto e relações com outros participantes; 2) comunidade de pessoas que compartilham interesse e envolvimento com o mesmo objeto; 3) divisão do trabalho, em relação ao objeto, incluindo tanto a relatividade horizontal da

⁶⁸“A conceptual model of the activity system is particularly useful when one wants to make sense of systemic factors behind seemingly individual and accidental disturbances, deviations and innovations occurring in the daily practice of workplaces.”

⁶⁹Ortenzi (2007, p. 28) explica: “A TASCH iniciou-se com um movimento da psicologia russa da primeira metade do século XX impulsionado por Lev Vygotsky e seus colegas A.N. Leontiev e A.R. Luria com base na dialética de Hegel e na filosofia Marxista (HYYSALO, 2005) numa tentativa de desenvolver uma nova psicologia sobre esses fundamentos filosóficos, diferenciando-se das teorias predominantes entre os anos 20 e 30, a saber, a psicanálise e o behaviorismo, ao propor que a ação é mediada por artefatos e voltada para um objeto.”

divisão de tarefas como a divisão vertical de poder, posições e acesso a recursos e recompensas.

Para Ortenzi (2007, p. 29), embora a TASHC seja socialmente reconhecida como teoria, é necessária a compreensão de que “não existe uma teoria unificada de teoria da atividade, mas sim um conjunto de articulações que mais frequentemente se sobrepõem do que se separam” com intuito de investigar “questões como a natureza da realidade, o ser, identidade e alteridade, o caráter dialógico, narrativo, performativo, colaborativo e relacional da linguagem e consciência e formação da mente”. Ou seja, a teoria da atividade engloba análise de relações sociais amplas e complexas com intenção de compreender questões da aprendizagem, do relacionamento, da ação e do pensamento em contextos socialmente situados.

De maneira ampla, investigações no campo de formação de professores de LE à luz da TASHC vem se ocupando da análise da aprendizagem pelo engajamento de aprendizes em atividades de construção coletiva de recursos de ensino, símbolos e signos –identificados como “artefatos semióticos” Johnson (2006, p. 2). Assim, é possível inferir que a TASHC não representa uma teoria para ser aplicada em um contexto, mas um referencial amplo para ser utilizado na compreensão de práticas sociais que podem ser discutidas a partir de interconexões entre elementos mutualmente constituídos.

A priori, a análise de um sistema de atividade a partir dos elementos analíticos da TASHC pode parecer segmentada e estanque, entretanto, estudos pautados nos elementos analíticos desta teoria não os consideram fora de relações sistêmicas, ou seja, nenhum dos elementos da TASHC pode ser considerado isoladamente na análise de situações de aprendizagem. Cabe aqui a representação da estrutura da atividade humana de Engeström recontextualizada por Mateus (2014, p. 350) que posiciona elementos da TASHC em círculo para explicitar uma relação mutuamente constitutiva entre eles, assim como evidenciar proximidade destes elementos com a prática social, especialmente a prática discursiva, na compreensão de discurso como forma de ação, representação e de identificação (FAIRCLOUGH, 2003). Segue a imagem:

Figura 9 - Os Elementos da Atividade Humana, segundo TA



Fonte: Mateus (2014, p. 350).

Conforme explica Mateus (2014, p. 349):

[...] um sistema de atividade se define em termos de seis elementos que incluem um grupo que compartilha um objeto comum orientando suas ações - por exemplo, a aprendizagem de alunos em um dado contexto escolar - mediado por artefatos, regras, comunidade e divisão social do trabalho.

Pela recontextualização dos elementos que compõem um sistema de atividade em um círculo (figura 9) e palavras da pesquisadora, é possível dizer que um sistema de atividade é compreendido como uma rede complexa de práticas sociais (atividades), com variados pontos de vista, artefatos, regras e padrões de divisão de trabalho, historicamente constituídos. Estes elementos, de natureza dinâmica, inerentes ao movimento de relações sociais, podem tanto atuar como recurso para realizações coletivas, como também agir como fonte de compartmentalizações e conflitos, coletivamente gerados em um sistema de atividade ou entre sistemas de atividade interconectados.

A representação dos elementos analíticos da TASHC em um círculo infinito por Mateus (2014) reforça a concepção de aprendizagem e de conhecimento fecundada em recriações, revalidações e rejeições intersubjetivas constantes que podem ser metaforicamente comparados a um jogo de cartas com rodadas imprevisíveis e final desconhecido, ao contrário da compreensão clássica de aprendizagem como atividade individual, resultante de ações instantâneas, lineares e voluntárias.

De certa forma, discussões de contribuições de ferramentas analíticas da TASHC, no campo de estudos de formação docente para ensino de LE, alinharam-se nos estudos de Ortenzi (2007) e Mateus (2006, 2014) uma vez que estes as reconhecem como lente relevante de análise de contextos de aprendizagem docente em relação aos estudos pautados por olhares limitados de aprendizagem como prática desconexa de elementos contextuais, sistêmicos e dialeticamente inter-relacionados⁷⁰.

Ao mesmo tempo que Ortenzi (2007) e Mateus (2014) identificam na TASHC a possibilidade de análise ampla de contextos de formação docente reconhecem, por outro lado, que a teoria em si não provê mecanismos suficientes para análise da linguagem, percebida, nas palavras de Ortenzi (2007, p. 30) “não apenas como um dos principais mediadores da atividade como também a principal fonte de dados nas pesquisas”, ou seja, relações de aprendizagem se constituem por/nas práticas de linguagem.

Na superação de análises limitadoras do desenvolvimento de aprendizagem docente no campo do ensino de LE, estudos de Ortenzi (2007) e Mateus (2006, 2014), entre outros, articulam a TASHC com estudos críticos de discurso (FAIRCLOUGH, 2003), a partir da concepção de discurso como um dos elementos que compõe as redes de práticas sociais. Mateus (2014, p. 349) explica que a análise de discurso crítica pode contribuir, de maneira significativa, com estudos de sistemas de atividade pautados na TASHC, uma vez que “a TA é criticada por compreender a “atividade” tanto como princípio explanatório quanto objeto de estudo”⁷¹. Em suma, as características de um sistema de atividade em Engeström (1994), Liberali e Fuga (2014), Mateus (2014), Oliveira (2016), Ortenzi (2007), entre outros, correspondem às formações sistêmicas sustentadas por sujeitos que participam de práticas sociais, empreendendo ações (sobretudo discursivas) em direção a um objeto dialeticamente constituído e constitutivo de relações de aprendizagem.

Considero oportuno, neste momento, trazer à tona estudos da formação continuada de participantes do projeto LG, à luz da TASHC, desenvolvido por Oliveira (2016) por estar voltado para análise do *lócus* de investigação desta pesquisa. O estudo de Oliveira (2016) tem como objetivo analisar o desenvolvimento do contexto de formação continuada do projeto LG, a partir de iniciativas de reorganização de seus elementos assim

⁷⁰ A expressão *olhares limitados* corresponde aos estudos de formação de professores e ensino de LE que desconsideram a inter-relação entre sujeitos, práticas sociais, objeto da aprendizagem, regras sociais, divisão de tarefas, papéis desempenhados no ambiente de aprendizagem (relações de poder) como elementos constituintes de relações de aprendizagem cujas contradições configuram-se como força motriz de transformações, conforme discutem pesquisas de aprendizagem colaborativa entre professores experientes e iniciantes. (EDWARDS, 2010; JOHNSON, 2006; ROTH; TOBIN; ZIMMERMAN, 2002).

⁷¹ A pesquisadora se pauta em Engeström (1999).

como investigar percepções de um encontro de formação continuada, realizado em 2013 no projeto.

Oliveira (2016) caracteriza aprendizagem no contexto de formação continuada do projeto LG como colaborativa, nos moldes de comunidade de prática (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) cujas ações, decisões e recriação de práticas e saberes ocorrem de maneira compartilhada e contínua. Comunidade de prática (WENGER, 1998) também é o conceito empregado por Tanaca e Mateus (2014)⁷² para caracterizar práticas de aprendizagem no espaço da formação continuada do projeto LG. Estes estudos trazem à tona o papel da colaboração na aprendizagem no terreno de comunidade de prática (WENGER, 1998), nas palavras de (OLIVEIRA, 2016, p. 8), aprendizagem no âmbito de comunidade de prática “favorece modelos colaborativos de formação, nos quais o professor não é um telespectador, mas sim colaborador, que através da participação em grupos, debatendo, dialogando, pode cooperar para a transformação de sua prática e de seus colegas”

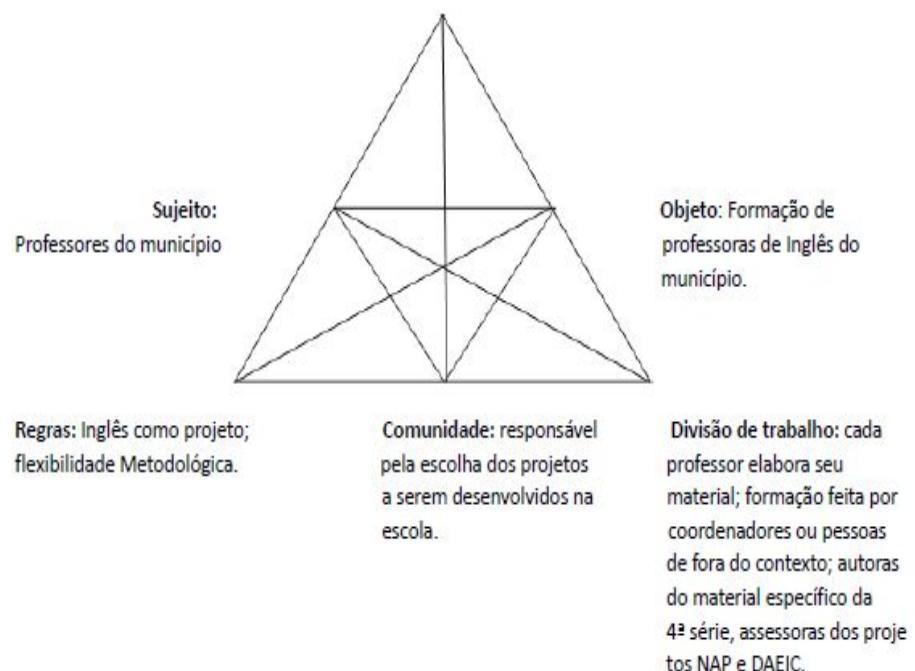
Entretanto, conforme explica Oliveira (2016), olhar exclusivamente para a configuração do ambiente de formação, com foco na teoria de comunidade de prática (WENGER, 1998), ou para a prática, conforme explicam Tanaca e Mateus (2014), não possibilita análise do modo como artefatos mediadores da aprendizagem, regras de trabalho e papéis sociais pode contribuir para o desenvolvimento e a reconfiguração da comunidade⁷³. Deste modo, Oliveira (2016) analisa implicações do reposicionamento de ferramentas analíticas no processo de aprendizagem e desenvolvimento de professoras do projeto LG, o desenvolvimento da comunidade de prática, a partir da TASHC Engeström (1987), antes e depois de um encontro de formação continuada em que esta pesquisadora (professora do projeto LG) atua no papel de formadora do projeto. As figuras 10 e 11, a seguir, organizadas por Oliveira (2016), representam a formação continuada do projeto LG, à luz dos elementos analíticos da TASHC, antes e depois da participação da pesquisadora como formadora do projeto:

⁷²“Formação de Professores/as de Inglês para Crianças: Analisando Espaços Expandidos para Aprendizagem em Comunidade de Prática” Tanaca e Mateus (2014), estudo componente desta tese retomado na próxima seção deste capítulo.

⁷³Oliveira (2016, p. 9) adota a seguinte definição de desenvolvimento: “tentativas de reorganização, ou remediação, de sistemas de atividade a fim de resolver suas contradições” (ENGESTÖM, 1987).

Figura 10 - Estrutura da formação de professores de Inglês até 2013.

Instrumentos: Quadro de conteúdos, materiais apenas para o 5º ano, materiais didáticos produzidos individualmente, Guia Curricular.

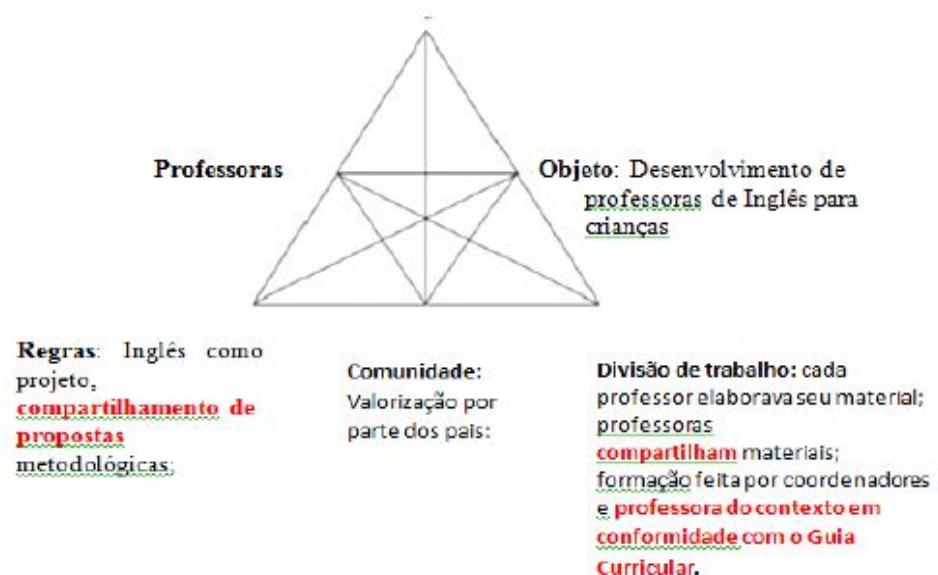


Fonte: Oliveira (2016, p. 22).

Figura 11 - Estrutura do sistema de atividade de formação de professores em 2014

SISTEMA DE ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS EM LONDRINA

Instrumentos: Quadro de conteúdos, materiais didáticos produzidos individualmente e **coletivamente**, Guia Curricular



Fonte: Oliveira (2016, p. 33).

A análise da reorganização da formação do projeto LG, por Oliveira (2016), parte dos elementos componentes da teoria da atividade articulados às respostas de um questionário respondido por escrito pelas professoras do projeto, após um encontro de formação em que a pesquisadora atua como formadora e disponibiliza recursos de ensino para a CP⁷⁴. Conforme Oliveira (2016), um dos resultados do reposicionamento de papéis (professora-pesquisadora, atuando como formadora e produtora de material didático) é o favorecimento do desenvolvimento coletivo. A inserção de artefatos de mediação (princípios do GCLI -2013) no planejamento das participantes do LG, a partir de literatura infantil, o compartilhamento de metodologias entre as professoras como regra coletiva, nas palavras da pesquisadora: “promove a inserção, apropriação e criação de novas ferramentas para a condução do trabalho pedagógico” (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

A revisão dos estudos que compõem a discussão nesta seção possibilita inferir que no quadro de teorias socioculturais de formação de professores de LE, sob apporte da TASHC, é possível afirmar que “desenvolvimento pode ser compreendido apenas à luz de práticas culturais e circunstâncias de suas comunidades – que também se transformam” (ROGOFF, 2003, p. 3-4) e que a análise crítica de práticas discursivas articulada aos elementos analíticos da TASHC compõem um aparato teórico metodológico sólido para estudos amplos comprometidos com análises de transformações.

Entre outras pesquisas no âmbito da formação de professores, com base na TASHC, estudos voltados para vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) em práticas de aprendizagem docente e investigações de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) são considerados relevantes para esta pesquisa.

A próxima seção deste capítulo discute implicações da vivência de agência relacional (EDWARDS, 2005, 2010) no desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no contexto do projeto LG na rede municipal de ensino de Londrina, com intuito de ampliar horizonte de análise voltado para o desenvolvimento de aprendizagem expansiva nas práticas de formação continuada do projeto LG, em 2013. De maneira complementar, estudos da próxima seção e da seção 3.2 do capítulo 3 complementam-se, uma vez que tratam da inserção da LI no ensino municipal com foco em

⁷⁴Perguntas de pesquisa: “1) houve contribuição desse compartilhamento de experiências e recursos para nosso contexto? Qual?; 2) esse grupo de estudo ampliou seu repertório para a sala de aula de Inglês para crianças? Explique?; 3) houve pontos positivos e negativos na contribuição de uma professora no grupo de formação? Quais?; 4) comente sobre o grupo de estudos do dia 12, com relação à utilidade de materiais, aplicabilidade, disponibilidade de recursos, implementação de princípios de ensino-aprendizagem dispostos no Guia Curricular para o ensino de Inglês para Londrina e Região? (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

questões sistêmicas. Discuto, também, na próxima seção, inter-relações entre sistemas de atividade com implicações de contradições na aprendizagem expansiva no terreno de implementação e de desenvolvimento do projeto LG.

2.3 AGÊNCIA RELACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA ENSINO DE INGLÊS NO PROJETO LONDRINA GLOBAL

Assim como a discussão de elementos analíticos de sistemas de atividade à luz da TASHC no contexto de aprendizagem do projeto LG, considero relevante compreender implicações da vivência de agência humana no desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) entre professores do projeto. O sentido de agência a que me refiro corresponde às ações empreendidas, independentemente das condições sociais em que mudanças e transformações (ressignificação de estruturas sociais, novas maneiras agir e de compreender a si e ao mundo) ocorrem no âmbito do desenvolvimento do projeto LG.

Em outras palavras, agência equivale, de certo modo, aos comportamentos proativos em situações de recriação de práticas de ensino que modificam estruturas e culturas em situações mediadas por artefatos de diferente natureza (materiais, relações interpessoais, práticas discursivas, entre outros) marcadas de questionamentos e momentos de tensão em “zonas nebulosas de ação”⁷⁵ (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, p. 7).

Significa dizer também que agência, no sentido em foco, representa colocar-se junto com o outro em situações de incerteza e dúvida no compartilhamento de saberes para fazer o que não se sabe e aprender a lidar com o desconhecido, juntos (MATEUS, 2014). Deste modo, o ser humano produz conhecimento e se desenvolve ao mesmo tempo em que provoca transformações no (s) sistema (s) de atividade do (s) qual (is) participa (VYGOTSKY, 2007, 2008). Portanto, a condição de agir ou agência a que me refiro não corresponde a uma propriedade individual ou atributo pré-existente às realidades sociais, agência é compreendida como “atributo culturalmente (in) formado, cujo desenvolvimento é moldado pela participação em práticas sociais específicas” (MATEUS, 2014, p. 355).

O sentido de agência em discussão é apoiado em pressupostos de mediação de Vygotsky (2007, 2008), que se ocupa da análise da natureza de interações no desenvolvimento na/pela ação em relação às intenções, valores pessoais e objeto-motivo da participação em contexto situado de aprendizagem coletiva.

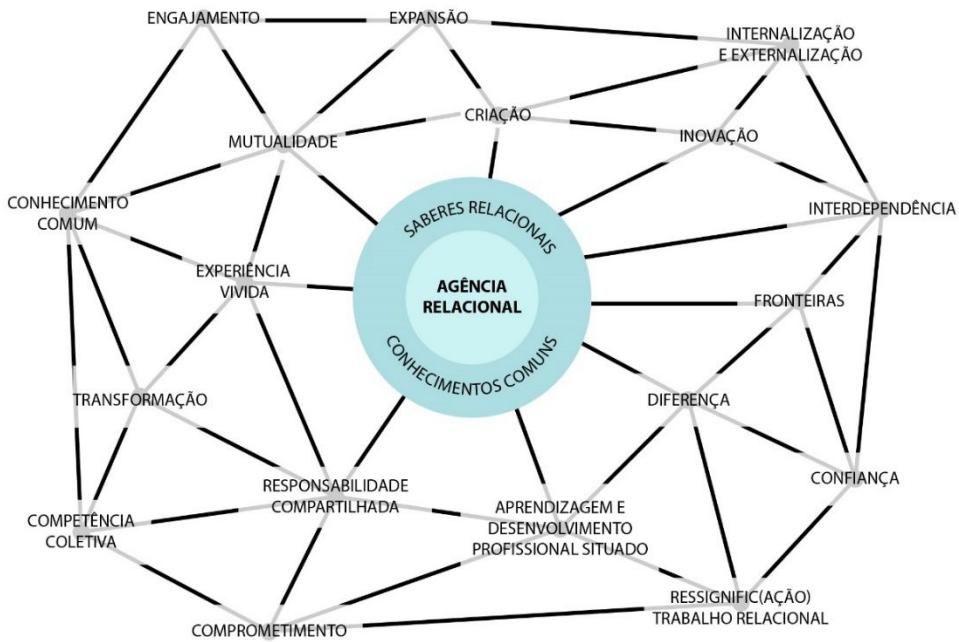
⁷⁵Grey Zone (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, p. 7).

Focada na superação de análises limitadoras de aprendizagem docente na Europa, Edwards (2010) trata do sentido de agência em foco a partir do conceito de agência relacional. Na perspectiva de Edwards (2010), agência relacional é voltada à capacidade humana de trabalhar coletivamente, à predisposição de oferecer e pedir ajuda, ao encorajamento em ações coletivas na ressignificação de sujeitos e objeto-motivo de um sistema de atividade, à participação em situações de negociação de sentidos que uma mesma ação ou prática adquire coletivamente, em contexto de aprendizagem. Sob esta base, interações são caracterizadas como flexíveis, responsivas, propositivas, fluídas e potencializadoras do desenvolvimento de conhecimento comum, propositalmente compartilhado. Nas palavras da pesquisadora: “agência relacional é, portanto, mais do que colaboração. Funciona antes disso, como uma força que é compartilhada propositalmente entre atores a medida que estes desenham competência profissional própria para trabalhar com objetos comum da atividade. ” (EDWARDS, 2010, p. 66, tradução minha)⁷⁶.

Dito de outro modo, agência relacional (EDWARDS, 2010) corresponde ao desenvolvimento de mutualidade, interdependência, responsabilidade compartilhada e competência coletiva em situações de transformações de contextos, saberes e estruturas sociais. Sob estas bases, comprehendo agência relacional como uma rede interconectada por pontos que se alinham e se fortalecem mutuamente, ou seja, vejo agência relacional sustentada por práticas interdependentes, conforme represento na imagem a seguir com a inter-relação de princípios (práticas) que sustentam vivência de agência relacional:

⁷⁶ “*Relational agency is therefore more than collaboration. Rather it functions as a strength that is shared between purposeful actors as they draw on their own expertise to work on common objects of activity.*”

Figura 12 - Rede de Princípios que Sustentam Agência Relacional



Fonte: Da autora, a partir de Edwards (2010).

A Figura 12 corresponde, metaoricamente, a representação de uma teia com pontos que desenvolvem *saberes relacionais* e *conhecimentos comuns*⁷⁷, considerados princípios explanatórios centrais da vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010, p. 66). Posicionados no centro da teia, saberes relacionais e conhecimentos comuns são gerados na fronteira de práticas sociais ou, em outras palavras, nas/por diferentes concepções e visões coletivizadas que provocam novas ações voltadas a um objeto. Conforme Edwards (2010), saberes relacionais são desenvolvidos à medida que as pessoas compartilham suas práticas vividas em espaços híbridos de aprendizagem e desenvolvem a compreensão compartilhada de um objeto em um sistema de atividade ou entre sistemas de atividade.

A vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) no contexto de desenvolvimento do projeto LG corresponde ao compartilhamento proposital de experiências de ensino e saberes ao longo do projeto, para aprendizagem de práticas de EIC bem como solução de problemas gerados na implementação e desenvolvimento do projeto. Significa dizer que participantes do projeto LG trazem consigo diferentes saberes, intenções e concepções de ensino e à medida que estes são compartilhados, recursos de ensino e regras são coletivamente criados, saberes e fazeres coletivos são ressignificados.

⁷⁷Relational expertise and common knowledge.

À luz da TASHC, a ação de formação continuada descrita em Oliveira (2016) é compreendida como uma prática correspondente à vivência de agência relacional e desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no projeto LG. No papel de formadora, a professora-pesquisadora compartilha competências pessoais específicas como a produção de atividades de ensino com a literatura infantil a partir de princípios do GCLI (2013), no processo de ressignificação e criação de saberes comuns, assim como de aprendizagem coletiva do que importa no sistema de atividade (ensinar LI para crianças) coletivamente constituído.

Pressupostos da vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010), presentes no trabalho de Oliveira (2016) alinham-se ao sentido de agência discutido em Mateus e Resende (2012), Tanaca e Mateus (2014, 2016) e Mateus (2014). Nestes estudos, agência não é concebida como algo possuído, mas, como possibilidades colaborativamente recriada nas/pelas práticas discursivas em relação às intencionalidades, desejos, motivos e, ainda, condições nas redes de prática, permeadas de dissenso e rupturas (MATEUS, 2014).

Corroborando a compreensão de aprendizagem docente fundamentada em práticas de negociação de significados (LIBERALI, 2013) entre professores-aprendizes que recriam e reconstruem conhecimentos, por aprendizagem colaborativas (MATEUS, 2005) do que, como, porquê e para que ensinar, considero a vivência de agência relacional articulada ao desenvolvimento de aprendizagem expansiva. Antes de tratar especificamente da referida articulação, explicito os pressupostos teóricos de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987).

A teoria de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) tem como base os recursos analíticos da TASCHC na investigação de relações profissionais em situações inusitadas, conduzidas por movimentos interno e externo a um sistema de atividade, ou seja, entre diferentes sistemas de atividade cuja compreensão do objeto compartilhado é parcial ou contestada. Considerando que relações entre sistemas de atividade estão cada vez mais interconectadas e interdependentes, estudos recentes de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) tomam como unidade de análise a constelação de dois ou mais sistemas de atividade que tem objeto parcialmente compartilhados.

No âmbito de práticas compartilhadas em contextos de aprendizagem colaborativa (MATEUS, 2006; JOHN-STEINER, 2000a), entre outros, significa dizer que agência relacional (EDWARDS, 2010) e desenvolvimento de aprendizagem expansiva

(ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) podem ser reconhecidas como práticas interconectadas.

No exercício de análise do desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) articulada à vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) no contexto de implementação e de desenvolvimento do projeto LG, a partir dos elementos analíticos da TASHC (ENGESTRÖM, 1987), passo a representar e descrever a inter-relação entre sistemas de atividade no desenvolvimento de aprendizagem expansiva ao longo da história do projeto LG (2008 até 2013), tendo como foco a maneira que a atividade ou ação coletiva (aprender EIC) é desenvolvida ao longo do projeto⁷⁸.

A atividade de alfabetização em Língua Portuguesa, antes da implementação do projeto LG é o foco das práticas de ensino e de formação docente no sistema municipal de ensino londrinense, até 2008. O projeto LG é implementado neste ano por professores alfabetizadores de turmas de 1^a a 4^a série (vigência do EF de 8 anos), turmas de Educação de Jovens e adultos (EJA), Educação Infantil e ensino de 5^a a 8^a série⁷⁹. Em outras palavras, o ensino da Língua Portuguesa em turmas de EI, EF, EJA e de EF-II é o objeto compartilhado neste sistema de atividade, cujas regras de organização do ensino e da formação docente são definidas pelo sistema municipal de ensino com supervisores, diretores e professores, ou seja, a formação continuada, entre outras práticas, figura como instrumento de mediação de ações de ensino de Língua Portuguesa nesta comunidade escolar.

Este sistema de atividade é reorganizado à medida que novas práticas e regras são inseridas pela rede municipal de ensino na implementação da LI em turmas de 4^a série de algumas escolas municipais, no ano de 2008 pelo projeto LG (sistema de atividade 2) e transferência de práticas de ensino do EF II para a Secretaria de Educação do Estado do Paraná. O sistema de atividade 1 (alfabetização em Língua Portuguesa) é, assim, reorganizado resultando em novas relações de aprendizagem e ensino constituídas pela/na integração de dois sistemas que atuam concomitantemente, ou seja, a alfabetização em Língua Portuguesa continua no município simultânea às práticas de ensino e de formação do sistema de atividade 2 (ensino de LI em turmas de 4^a série, no projeto LG).

O objeto inicial (alfabetização- Língua Portuguesa na EI, no EF e na EJA, ensino no EF-II) neste sistema de atividade 1 se reconfigura, assim como papéis, regras sociais,

⁷⁸ A história do projeto LG é descrita no capítulo 3: Percurso Metodológico de Pesquisa, seção 3.2: Contexto de realização de pesquisa.

⁷⁹ Ensino Fundamental de 9 anos foi gradativamente implementado na rede municipal de ensino a partir de 2008, em atendimento à lei federal nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

divisão do trabalho e artefatos de mediação do sistema de atividade 2 (ensino de LI para turmas de 4^a série). Em outras palavras, regras são criadas, dentre elas: ensino de LI apenas para quartas séries, distribuição de aulas em pacotes para 29 professoras que deixam a alfabetização em Língua Portuguesa para atuar no projeto LG, que passa a ter como regra formação continuada mensal. Assim, a natureza do objeto do sistema de atividade 1 (alfabetização- Língua Portuguesa, ensino na EI, na EJA, LI, no EF-II) é reconfigurada no sistema de atividade 2 (ensino de LI para quartas séries).

À luz de elementos analíticos da TASHC Engeström (1987) e Engeström e Sannino (2010, p. 7), aprendizagem expansiva se desenvolve a partir de uma necessidade primária⁸⁰ em contexto caracterizado como zona nebulosa de ação⁸¹ tomado por análise questionamentos coletivos de práticas existentes até então, em relação ao sentido da atividade que se pretende empreender. Significa dizer que no cenário de implementação facultativa da LI nos anos iniciais na rede municipal de ensino de Londrina, o EIC como direito constitucionalmente garantido, pelo sentido formativo (FREIRE, 2002) é desconsiderado o que corresponde, pelos estudos de Engeström (2008, p. 3), à constituição de um “objeto alienado⁸²”, conforme trata, também, Mateus (2014). Sob estas bases a implementação do EIC em escolas municipais londrinenses pode ser considerada uma prática contraditória.

Engeström e Sannino (2010) explicam que o objeto entre sistemas de atividade é sempre internamente contraditório e que contradições representam forças que direcionam transformações tanto no sentido do objeto como demais elementos de um ou mais sistemas de atividade. Conforme os pesquisadores, contradições podem ser caracterizadas com diversos contornos (denominadas de primárias, secundárias, terciárias e quaternárias. Neste estudo é possível identificar uma contradição primária a relação entre o valor e o sentido de práticas voltadas ao EIC, nas palavras de Engeström e Sannino (2010, p. 4, tradução minha) “no capitalismo, a contradição primária ampla entre o valor de uso e valor de troca é inerente à todas as mercadorias, e todas as esferas da vida estão sujeitas à comoditização”⁸³

Com o elemento propulsor do desenvolvimento de aprendizagem expansiva, contradições de diferente natureza permeiam práticas sociais nos sistemas de atividade. Neste sentido, os autores explicam que contradições secundárias estão voltadas para conflitos entre nós de dois ou mais sistemas de atividade (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). No contexto

⁸⁰Need statement.

⁸¹Grey zone.

⁸²Runaway object (ENGESTRÖM, 2008, p. 3).

⁸³“In capitalism, the pervasive primary contradiction between use value and Exchange value is inherent to every commodity, and all spheres of life are subject to commoditization”.

da implementação e desenvolvimento do projeto LG contradições secundárias emergem da convivência entre o novo objeto (ensino de LI para crianças) com velhos artefatos de mediação do ensino (recursos para alfabetização em língua portuguesa) e antigas regras de condução do ensino acarretando em conflitos e dificuldades em relação ao novo objeto ou nova prática de ensino no referido contexto.

Tais pressupostos correspondem, no cenário de desenvolvimento do projeto LG e práticas de aprendizagem que o constituem, à necessidade de reconfigurar o sentido do objeto inicial (alfabetização em língua portuguesa), de recriar ferramentas de mediação de ensino a partir de novas práticas, diferentes regras de trabalho, reposicionamentos de papéis nas escolas e, também, outras maneiras de formação docente.

A ampliação do EIC além da 4^a série sem, contudo, atingir a totalidade de alunos da rede municipal de ensino traz a necessidade de novas reconfigurações sistêmicas em 2010. Em termos práticos, significa dizer que o ensino de LI no projeto LG passa a contar com alunos de EI, de 1^a à 3^a série, de 1º ano do EF de 9 anos e novos professores e a reconfiguração de ações de ensino no sistema de atividade 2 (projeto LG, a partir de 2010) resulta, também, em nova divisão de tarefas, no reposicionamento de papéis, novos planejamentos de ensino, recriação de artefatos de mediação de práticas de ensino, reorganização do quadro de professores, readequação de espaços e tempos escolares.

Paralelamente ao ensino de LI nas 4^a séries e implementação do ensino de 9 anos, em 2010, a LI passa a ser ensinada para algumas turmas de EI e de 1º ao 3º ano do EF. Conforme estudos em Engeström e Sannino (2010), novas práticas concomitantes às remanescentes são permeadas de contradições que podem ser qualificadas como terciárias pelas reorganizações provocadas nos elementos dos sistemas de atividade que se interconectam. O ano de 2013 marca reconfigurações históricas e sistêmicas no desenvolvimento do projeto LG e, novamente, novos processos de desenvolvimento, avanço e expansão na aprendizagem. Conforme analisa Oliveira (2016, p. 35) reorganizações são provocadas por ações de “sistemas de atividade vizinhos” (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Estas reorganizações correspondem a: a) implementação de turmas de 5º ano no sistema municipal de ensino gerando necessidade de artefatos de mediação específicos; b) institucionalização de projetos de ensino (incluindo LG) como hora-atividade para professores do ensino regular⁸⁴, pela SME, c) inserção de novos professores no projeto LG, conforme descrevem Tanaca e Mateus (2014); d) ação de formação colaborativa entre o projeto de

⁸⁴Jornal Oficial do Município de Londrina 2285 – Lei 1117, decreto de 14/10/2013, retomado pela lei 11488, de 23/12/2012, no Jornal Oficial 1802.

pesquisa e extensão do departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL⁸⁵ e formação continuada desenvolvida pela SME, conforme tratam Tanaca e Mateus (2016).

A criação de artefatos mediadores do ensino⁸⁶ para turmas de 5º ano é uma prática de aprendizagem docente, na formação desenvolvida pela SME, que implementa reorganizações no ensino de LI em turmas de 5º ano. Bem como a redefinição de papéis, regras de formação na comunidade de aprendizagem com ingresso de novos professores, da formadora do projeto DAEIC e a institucionalização de projeto de ensino como meio de gerar hora-atividade para demais professores nas escolas. Este contexto cria desordens pedagógicas e organizacionais bem como necessidades e conhecimentos, conforme tratam Oliveira (2016), Tanaca e Mateus (2014, 2016).

À luz da teoria de aprendizagem expansiva na/por meio da intersecção de sistemas de atividade vizinhos (OLIVEIRA, 2016), é possível inferir o desenvolvimento de aprendizagem expansiva na reorganização sistêmica do projeto LG interconectado aos sistemas de atividade vizinhos (EF de 9 anos, formação continuada do projeto DAEIC (2013) e institucionalização do projeto LG como hora-atividade. A partir dos estudos de Engeström e Sannino (2010), esta prática pode ser considerada como contradição quaternária no terreno de desenvolvimento do projeto LG.

Tendo como foco a interconexão de sistemas de atividade (OLIVEIRA, 2016) a partir de estudos de aprendizagem expansiva em Engeström e Sannino (2010), práticas e movimentos de expansão na aprendizagem no contexto de desenvolvimento do projeto LG são compreendidas como: a) transformações em um sistema de atividade inicial; b) movimento distribuído e contínuo na zona do desenvolvimento proximal de professores/aprendizes; c) ciclos de ações de aprendizagem; d) cruzamento de fronteiras constitutivas de redes de trabalho; e) intervenções formativas.

Significa dizer que aprendizagem expansiva, denominada também de “atividade de aprendizagem expansiva” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, p. 1) é constituída por movimentos de mudanças multidimensionais. Em nível sistêmico, no âmbito do projeto LG, a transformação do sentido do objeto (ensino) corresponde aos motivos em relação ao objeto, ao longo da história do projeto, às mudanças provocadas pela inserção de novos artefatos de mediação do objeto no ensino, à ressignificação regras e relações que regulam ações e

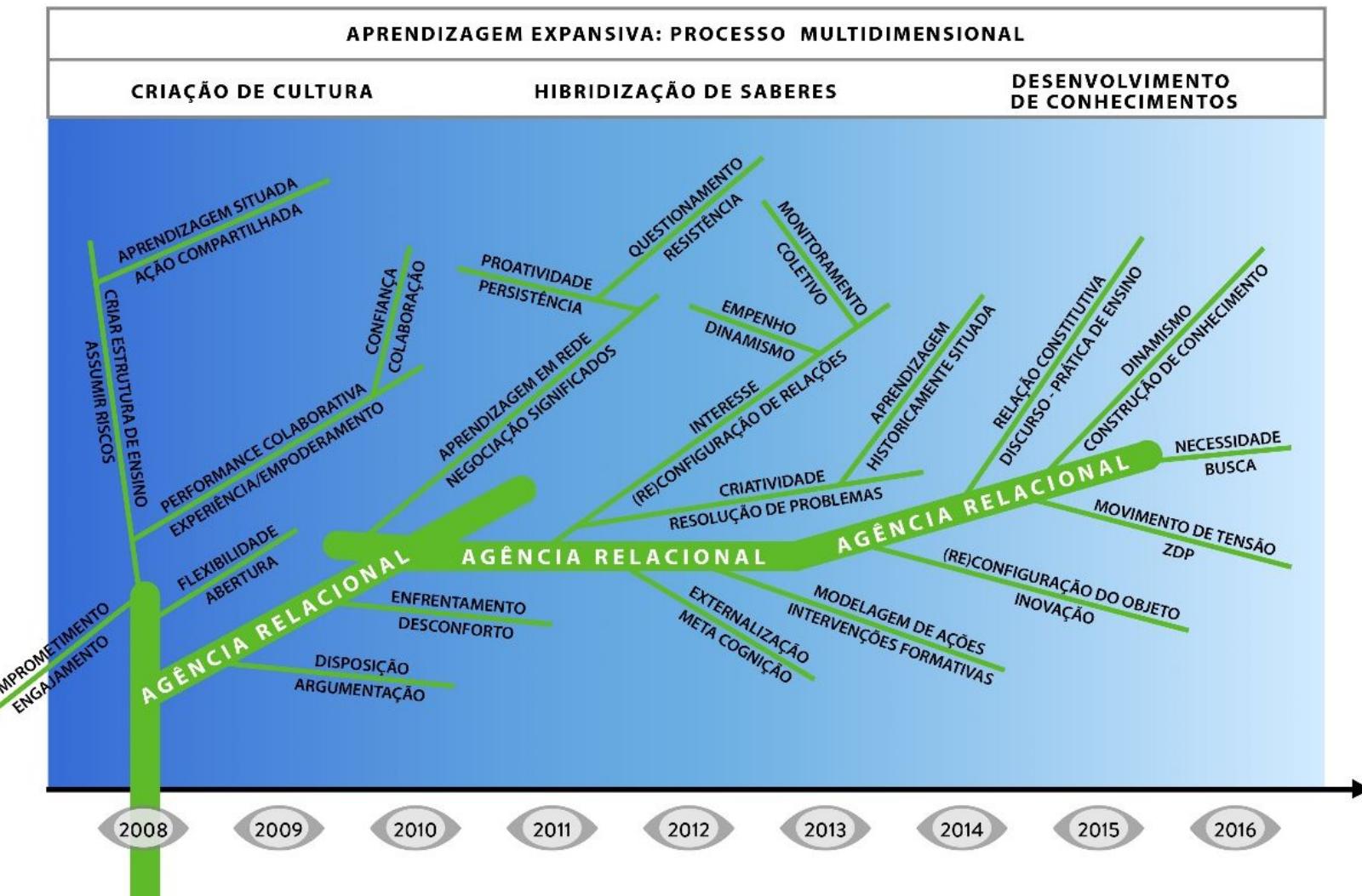
⁸⁵Projeto de pesquisa e extensão “Desenvolvimento de Atividade de Ensino de Inglês para Crianças” do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina (DAEIC/UEL).

⁸⁶Unidades de ensino Família Anfitriã (*Host Family*) e Feira Agrícola (*Agricultural Fair*). O desenvolvimento de aprendizagem expansiva no contexto de formação do projeto LG é tratado no capítulo de análise da prática discursiva, no contexto de formação continuada.

interações, às redefinições de papéis sociais e tarefas na comunidade que participa dos sistemas de atividade interconectados.

Por outras palavras, no âmbito do desenvolvimento do projeto LG, à luz da TASHC, aprendizagem expansiva para EIC é caracterizada como movimento multidimensional constituído na/por meio de reconfigurações sistêmicas provocadas por ações de diferente natureza, por diferentes sujeitos culturalmente mediados. Com intenção de explicitar a compreensão do desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) articulada à vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) no terreno da implementação e desenvolvimento do projeto LG, trago uma imagem representativa do desenvolvimento de aprendizagem expansiva como criação de cultura, hibridização de saberes e desenvolvimento de conhecimentos, na vivência de agência relacional.

Figura 13 - Aprendizagem Expansiva Articulada à Vivência de Agência Relacional no Contexto de Implementação e Desenvolvimento do Projeto Londrina Global



Fonte: Da autora a partir de Engeström (1987), Engeström e Sannino (2010) e Edwards (2010).

A figura 13 é composta por um tronco com ramos em analogia à uma árvore. As expressões dispostas nos ramos correspondem à vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) atuando no desenvolvimento e na sustentação de aprendizagem expansiva como processo multidimensional, ou seja, aprendizagem expansiva é vista, na imagem, em perspectiva histórica (2008-2016) constituída de reorganizações e recriações constantes de artefatos, hibridização de saberes, reconstruções coletivas e intencionais de novos conhecimentos e ações, trocas de vivências estreitamente relacionadas às condições e regras no projeto LG. Metaforicamente, agência relacional (EDWARDS, 2010) é compreendida como uma seiva nutritiva provocadora da expansão de ações e novos conhecimentos, denominada em Engeström e Sannino (2010) como aprendizagem expansiva.

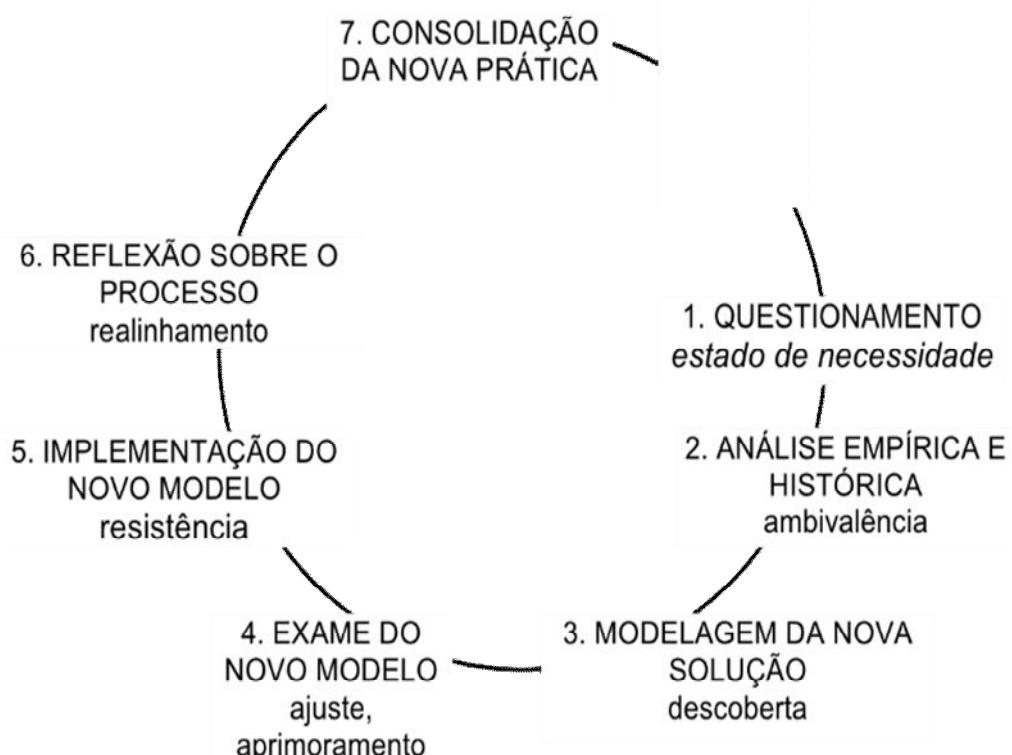
Sob esta base, caracterizo o objeto da aprendizagem expansiva como estendido a todo sistema de atividade do qual aprendizes participam e agência relacional (EDWARDS, 2010) como condição subjetiva coletiva provocadora de mudanças de natureza intervencionistas no sistema de atividade. Ao invés de transmitir e preservar cultura, aprendizagem expansiva, nutrida pela vivência de agência relacional, cria e transforma cultura pela/na hibridização de saberes de diferente natureza e variados contextos. Inovações (aprendizagem expansiva) correspondem à natureza constitutiva das relações explicitadas nos ramos, alimentadas da agência relacional (EDWARDS, 2010)

À luz da teoria de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) articulada à vivência de agência relacional (EDWARDS, 2005), é possível inferir que o desenvolvimento de aprendizagem expansiva corresponde, historicamente, às inúmeras situações de produção e recriação coletivas de participantes do projeto LG, entre outras: quadros de conteúdos de ensino, cadernos pedagógicos de atividades a partir da literatura infantil, planejamento de ações de ensino, criação e recriações de uma atividade considerada inovadora em relação à atividade que as participantes do projeto LG desenvolviam antes de 2008.

A criação de atividades de ensino para suprir falta de recursos pedagógicos para turmas 5º ano (OLIVEIRA, 2016), a decisão de reunir supervisores educacionais para discutir sentido de ensino de LI como hora-atividade durante a formação continuada (TANACA; MATEUS, 2014) representam, historicamente, aprendizagem expansiva articulada à vivência de agência relacional. Desta maneira, retomo o argumento do desenvolvimento de aprendizagem expansiva historicamente constituído no projeto LG como processo multidimensional (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) de criação de cultura, hibridização de saberes de diferentes contextos culturais e de reconstrução de conhecimentos.

Pelos estudos de Engeström e Sannino (2010), aprendizagem expansiva se concretiza em um ciclo de sete ações voltadas à análise, compreensão e resolução de contradições sucessivas em sistema de atividade. Este ciclo é representado nos estudos de Engeström e Sannino (2010, p. 8) com a seguinte representação:

Figura 14 - Sequência de Ações de Aprendizagem em um ciclo de aprendizagem expansivo



Fonte: Engeström e Sannino (2010, p. 8).

Conforme a figura 14 do ciclo de ações expansivo, **aprendizagem expansiva parte da prática permeada de questionamentos e dúvidas por uma necessidade primária**, ou seja, o ciclo se inicia quando o coletivo do sistema de atividade tem a necessidade de redefinir-se em relação aos modos tradicionais de ação, considerados insuficientes. Neste ponto, ninguém sabe exatamente o que, como, porquê e para que fazer o que precisa ser aprendido, assim, essa situação é definida pelos autores como zona nebulosa de ação, marcada de incertezas, dúvidas, inquietações e imprecisões na condução de ações voltadas para um objeto compartilhado entre participantes de um sistema de atividade.

A **segunda ação do ciclo expansivo** envolve análise exploratória e histórica da conjuntura coletivamente vivida, ao exame da origem da situação de impasse existente e suas relações sistêmicas, análises de questões que interferem nas ações a serem empreendidas,

possibilidades e desafios. **A terceira ação** é voltada para modelagem ou soluções da situação problema identificada e vivenciada, ou seja, a recriação e ressignificação de práticas vividas, de maneira coletiva. A pilotagem e análise da modelagem de solução são ações da **quarta fase do ciclo de aprendizagem expansiva**, com retomadas de ações processuais e suas consequências a fim de realinhamento de possíveis fragilidades e avanços no que se propõe a desenvolver. **A quinta ação do ciclo expansivo** corresponde à aplicação efetiva da modelagem de solução, coletivamente desenvolvida, a fim de se reorganizar conceitos e antigas práticas. **A sexta e sétima ações do ciclo expansivo** estão voltadas para avaliação do processo vivido, ou seja, para o ciclo de ações e consolidação de resultados expressos por novas práticas e/ou conceitos, há nesta fase discussões de consequências das decisões tomadas.

O desenvolvimento de *expertise* profissional a partir deste ciclo de ações é caracterizado pelo compartilhamento de saberes e práticas, em processos de enfrentamento coletivo de desafios e contradições vividas ao longo do ciclo (ENGESTÖM; SANNINO, 2010), conforme descrevi anteriormente, com vistas ao desenvolvimento de novos modos de ação⁸⁷. Significa dizer que, no âmbito do desenvolvimento do projeto LG, à luz da TASHC, aprendizagem (para ensino de EIC) é caracterizada como movimento multidimensional constituído na/por meio da interconexão de conhecimentos teórico práticos entre sistemas de atividade.

Discuti nesta seção articulações entre a vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) e aprendizagem expansiva (ENGESTÖM, 1987; ENGESTÖM; SANNINO, 2010) no contexto de implementação e de desenvolvimento do projeto LG, à luz de fundamentos da TASHC (ENGESTÖM, 1987) e da teoria de aprendizagem expansiva na intersecção de sistemas de atividade e contradições no referido contexto.

Passo a olhar, na próxima seção, para pressupostos de formação docente colaborativa (MATEUS, 2005; JOHN-STEINER, 2000b; ROTH, 2009), (ROTH, TOBIN, ZIMMERMANN, 2002) entre outros; no âmbito de comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998) e comunidades de aprendizagem colaborativa (GUTIERREZ, 2000) com a intenção de aprofundar e fortalecer o aparato teórico que articulo para análise do desenvolvimento de aprendizagem expansiva nas/pelas práticas discursivas em contexto de formação continuada do projeto LG, em 2013.

⁸⁷ Análises do desenvolvimento de aprendizagem expansiva a partir do ciclo de ações expansivo (ENGESTÖM; SANNINO, 2010), a partir do corpus que compõe esta pesquisa será apresentada no capítulo 4- análise da prática argumentativa das participantes do projeto LG durante a formação continuada em 2013

2.4 PRÁTICAS COLABORATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ZONA DESCONFORTÁVEL DE AÇÃO

Práticas colaborativas de formação inicial e continuada de professores para ensino de LE vêm sendo investigadas no horizonte de teorias socioculturais de aprendizagem, com olhares em situações de negociação de significados entre formadores e professores aprendizes, tomando a prática e a natureza das relações colaborativas como elementos centrais na análise de processos de aprendizagem (LIBERALI, 2013; MATEUS; GIMENEZ, 2009; MATEUS, 2005, 2006, 2007, 2014), entre outros.

Neste âmbito, Mateus e Gimenez (2009, p. 121) argumentam o papel de práticas discursivas em espaços de formação marcados por dissenso, nas palavras das pesquisadoras: “aprendizagem de professores é tomada como processo colaborativo de ressignificação de práticas sócio pedagógicas e de identidades profissionais, mediado pela linguagem das possibilidades, ou pela valorização de práticas discursivas dialogizantes”.⁸⁸ Em outras palavras, relações colaborativas de aprendizagem permeiam situações de divergência de opiniões, saberes e práticas em processos de reorganização de elementos em sistemas de atividade do qual aprendizes (professores, alunos e formadores) participam. Neste sentido, reorganizações correspondem a mudança de papéis sociais, à recriação de regras, artefatos de mediação em relação ao objeto em foco no sistema de atividade, nova divisão de tarefas e, também, do próprio objeto da aprendizagem, conforme trata Oliveira (2016), entre outros. Ao contrário da concepção de aprendizagem pautada exclusivamente no plano da cognição, a convivência social e as relações colaborativas representam práticas determinantes do desenvolvimento e aprendizagem humana (LANTOLF, 2000; JOHN-STEINER, 2000a, 2000b).

Tendo como pano de fundo diferenças, divergências, contrastes de posicionamento, incertezas e dúvidas, pesquisas de John-Steiner (2000a, 200b), Dooner, Mandzuk, Clifton (2008); Roth (2009), entre outros, evidenciam que a constituição de comunidades de aprendizagem não representa, necessariamente, a solução de um problema uma vez que a discussão coletiva de incertezas e necessidades, muitas vezes divergentes traz à tona questões complexas envolvendo contradições. Neste âmbito, é possível inferir que relações colaborativas não se estabelecem e sustentam com o agrupamento de pessoas em um

⁸⁸ As autoras se pautam em Bakhtin (1981); Nystrand et al. (1997) e Matusov (2001).

determinado lugar, por um certo período de tempo e que, comunidades de aprendizagem colaborativa não solucionam seus problemas sem criar outros.

Nas palavras de Freitas e Pessoa (2014, p. 392) “a dinâmica destas comunidades é como a dinâmica da vida vivida”, descrita como momentos de encontros e desencontros, limitações, embaraços emocionais e cognitivos (JOHN-STEINER, 2000a). Diferentemente de uma visão romantizada de colaboração como prática social redentora de problemas e conflitos, corrobora ao sentido de relações colaborativas subjacente a estes estudos em que a natureza da colaboração está situada nas relações provocadoras de ruptura “no caráter conflituoso e contraditório da existência humana como elemento da dinamicidade intrínseca ao universo da criação dialógica-ideológica” (MATEUS; GIMENEZ, 2009, p. 121). Neste sentido, compreendo formação docente e aprendizagem no terreno das relações colaborativas e da hibridização de saberes e fazeres como zona desconfortável de ação pautada em diferenças que representam, por sua vez, complementaridades e enriquecimento de comunidade.

Ocupando-se de estudos de parcerias e trabalhos colaborativos entre escola e universidade no campo da educação inclusiva no contexto escolar, a partir da teoria da aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987), Waitoller e Kozleski (2013) explicam que relações colaborativas de aprendizagem entre diferentes comunidades equivale a um cenário de negociações permeado de tensões que, na maioria das vezes, gera constrangimentos devido aos questionamentos de saberes e fazeres culturalmente cristalizados em cheque entre aprendizes (formadores e professores).

Pelos estudos de Edwards (2010), John-Steiner (2000b), Roth (2009), Gimenez e Mateus (2009), Doyle (2004), Waitoller e Kozleski (2013) é possível inferir que a ação individual é provida de sentido pessoal fora de sintonia com significado social, na maioria das situações e relações de aprendizagem colaborativa, resultando em situações de conflito e divergências. Corroborando análises destes pesquisadores, vejo a aprendizagem colaborativa como prática provocadora de descontinuidades correspondentes às ações de aprendizagem na “zona de desenvolvimento proximal-ZDP” (VYGOTSKY, 2007, p. 97)⁸⁹ cujo princípio central é o de desenvolvimento pelas/nas interações como prática de avanço em relação ao que já é de domínio e conhecimento, definido como zona de desenvolvimento real. Nesse âmbito, Waitoller e Kozleski (2013) associam o conceito de ZDP ao desenvolvimento de

⁸⁹Zona de Desenvolvimento Proximal é definida, no contexto de aprendizagem entre crianças como: “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987) nas/por meio de relações colaborativas no “cruzamento de fronteiras”⁹⁰ por agentes em práticas e sistemas fronteiriços de atividade.

Assim, comprehendo fronteiras como o encontro de diferenças culturalmente constituídas provocadoras de recriação e inovação ou espaço híbrido de ação. Conforme explica Mateus (2013, 2014, 2016), a ideia de espaço híbrido é empregada por Gutiérrez e colaboradores (1999) no campo educacional para o estudo do papel de momentos de tensão e rupturas causadas pelas diferenças nas práticas de aprendizagem. Pelos estudos de Gutiérrez e colaboradores (1999), Gutiérrez (2000), entre outros, é possível identificar que o conceito de hibridismo não é novo, ele tem sido empregado para problematizar identidades, particularmente em estudos pós coloniais que capturam a luta na tradução da diferença em contextos onde práticas culturais e linguísticas, históricas e epistemológicas colidem. Nesta tradução, nas quais pessoas negociam o que é conhecido, por exemplo, conhecimento cultural local e registros linguísticos ocorrem quando pessoas tentam significar identidades em relação à prevalência de noções de *self* e práticas culturais.

O conceito de hibridismo é tratado em múltiplos níveis e instâncias nos ambientes de aprendizagem, ou seja, um grupo de aprendizagem é, geralmente, constituído de múltiplos sistemas de atividades interconectados, de espaços oficiais e não oficiais de aprendizagem. Embora estes espaços sempre sejam caracterizados por seus variados discursos e práticas sociais opostas, eles são também mutualmente constitutivos e transformativos. Em todos os casos, estas tensões causam ruptura de práticas normativas e novas atividades híbridas emergem. Em alguns contextos, entretanto, algumas comunidades resistem à transformação. Gutierrez (2000) utiliza o termo terceiro espaço para se referir às práticas de aprendizagem ou zonas de aprendizagem por meio da/na hibridização cultural.

Contextos de aprendizagem são eminentemente híbridos (multicontextuais, multivocais, multiculturais), reconhecer o hibridismo e a diversidade estimula a transformação de atividades, de saberes em contextos robustos de desenvolvimento coletivo. A diversidade passa a ser vista como recurso cultural importante no desenvolvimento ou traços significativos de construção plural do terceiro espaço. Para Engeström (1987), utilizar múltiplos, diversos e, ainda, conflitantes instrumentos de mediação promove a emergência do terceiro espaço ou zonas de desenvolvimento e, assim, a expansão da aprendizagem.

⁹⁰Boundary crossing, boundary systems, boundary practices, boundary workers, brokers (cruzamento de fronteiras, sistemas fronteiriços, práticas fronteiriças, trabalhadores, agentes fronteiriços) são conceitos desenvolvidos para tratar de relações de aprendizagem entre comunidades colaborativas (WAITOLLER; KOZLESKI, 2013, p. 35-45).

Gutiérrez e colaboradores (1999) conceitualizam em seus estudos os espaços discursivos como terceiro espaço, ou seja, nele discursos e posicionamentos de diferente natureza competem entre em um movimento de transformação de conflitos e diferenças em zonas ricas de colaboração e de aprendizagem. Na perspectiva da teoria da atividade, o terceiro espaço pode ser também considerado uma atividade expandida (ENGESTRÖM, 1996) no qual o objeto da atividade é estendido e a atividade é reorganizada com novas oportunidades de aprendizagem. Engeström (1996) e Gutierrez (2000) veem o terceiro espaço como zonas de desenvolvimento proximal.

Conforme estes estudiosos, o papel de agentes fronteiriços é criar conexões entre práticas de comunidades sobrepostas e promover relações entre elas, introduzindo elementos de um sistema de atividade no outro. Fronteiras no contexto de implementação de EIC por meio do projeto LG equivalem, à luz das lentes da TASHC discutidas na seção anterior, e de estudos de aprendizagem colaborativa (JOHN-STEINER, 2000b; LIBERALI, 2013; MATEUS; GIMENEZ, 2009; MATEUS, 2005, 2006, 2007, 2014; WAITOLLER; KOZLESKI, 2013), a um terreno desestabilizador de saberes e aprendizagens cristalizadas que coloca em cheque concepções e ações em diferentes momentos de desenvolvimento do projeto LG. Entre outros, é possível elencar: o ensino antes da implementação do projeto LG; sua ampliação em 2010; a institucionalização de projetos como mecanismo de hora-atividade, pela SME; a aprendizagem pelo projeto DAEIC durante a formação continuada em 2013.

A ação na ZDP pelas/nas relações colaborativas de aprendizagem em zonas fronteiriças de ações é amplamente analisada no contexto de comunidades colaborativas de aprendizagem em John-Steiner (2000a, 2000b). Estudos desta pesquisadora consideram o envolvimento emocional como questão essencial nas práticas de aprendizagem colaborativa. Assim, a interpretação de ZPD de Vygotsky (2007) é ampliada por John-Steiner (2000b) com inclusão da análise de questões emocionais nas relações colaborativas de aprendizagem.

Colaboração emocional envolve relações e desdobramentos pessoais multifacetados incluindo o desenvolvimento de confiança coletiva e senso de pertencimento pautado por aprendizagens em períodos de dúvidas e incertezas. Confidência cria uma “zona de segurança” (JOHN-STEINER, 2000a, p. 128, tradução minha)⁹¹ análoga a um suporte emocional entre parceiros aprendizes. Conforme descreve a pesquisadora, parceiros colaborativos podem construir e criar, tanto em relações solidárias como nas diferenças. O desenvolvimento de complementariedade de conhecimento e hábitos coletivos de trabalho

⁹¹ Safety zone.

gera estímulo e desafio individual que, por sua vez, provoca expansão e reorganizações de crenças e fazeres, de forma coletiva.

Compreendo que aspectos da aprendizagem colaborativa discutidos em John-Steiner (2000a, 2000b) correspondem, de certo modo, à vivência de agência relacional em Edwards (2010) no que tange ao desenvolvimento de mutualidade, saberes relacionais e conhecimentos comuns, na prática proposital de trocas de saberes e práticas vividas em contextos de aprendizagem docente. Em outras palavras, o oferecimento e a busca intencional de suporte e ajuda com intuito de aprender e aprimorar práticas de ensino envolve arriscar-se no compartilhamento de ideias e práticas em um espaço que denomino como **zona desconfortável de ação** (grifo meu) uma vez que, assim como explicam John-Steiner (2000a, 2000b) e Edwards (2010), trata-se da habilidade aprender a lidar com o desconhecido, produzir artefatos, reorganizar fazeres e saberes em rede.

Para John-Steiner, (2000b, p. 125) “a colaboração emocional” influencia a sustentabilidade de comunidades de aprendizagem, por meio delas participantes desenvolvem senso de pertencimento, segurança e, assim, passam a compartilhar sentimentos, emoções e riscos no enfrentamento de desafios pessoais e coletivos em aprendizagens inovadoras. A pesquisadora explica que o desejo de superar limitações impulsiona compartilhamentos.

Ao pensar nas relações, ações e movimentos entre participantes de diferentes comunidades de aprendizes, Gimenez e Mateus (2009), John-Steiner (2000b), Roth (2009, p. 21), entre outros, compreendem que identidades profissionais estão em constante processo de construção. Nas palavras de (ROTH, 2009, p. 25, tradução minha): “Identidade-em-construção, em que a identidade sempre é vista como uma fotografia em relação ao desdobramento constante da vida que conhecemos e para a qual nunca existem pausas.”⁹². Dito de outro modo, cada um e cada comunidade é aquilo que ainda está por vir, conceber comunidades, identidades e sujeitos em devir “no processo/no futuro desconhecido” (ROTH, 2009, p. 25, tradução minha)⁹³ corresponde a olhar para o mundo e para o homem como realidade cultural em constante transformação (FREIRE, 2002).

Relações colaborativas de aprendizagem também ocupam a agenda de pesquisa de Gutierrez (2000) no horizonte de aprendizagem docente em comunidades de professores pautadas na diversidade e heterogeneidade cultural. Gutierrez (2000, p. 295) explica que “comunidades robustas de aprendizagem” são compreendidas como contextos que consideram

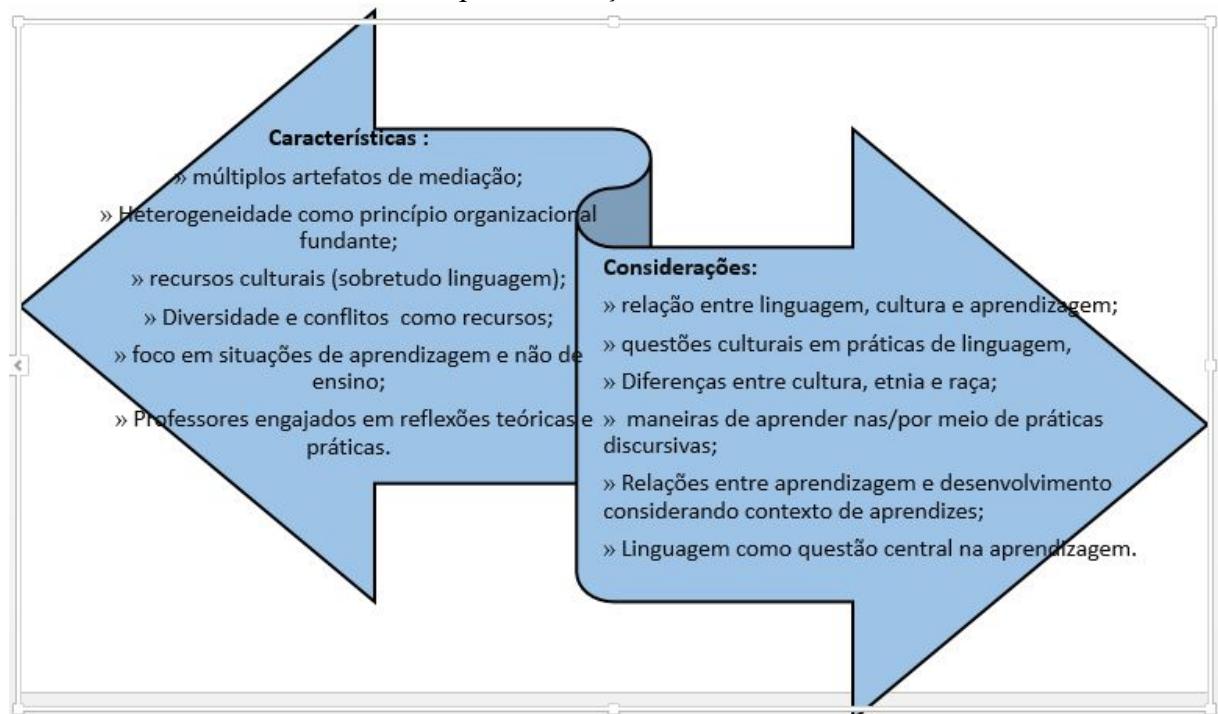
⁹²Identity-in-the-making, of which identity Always only is like a photograph in relation to the continuous unfolding of life that we experience and for which there never exists time out.

⁹³In the making/future not yet.

e valorizam todos os recursos socialmente constituídos, todas as teorias e experiências de seus participantes nas oportunidades de trabalho e de aprendizagem colaborativos.

Neste sentido, a pesquisadora argumenta que práticas e particularidades de contextos situados não podem ser desconsiderados na negociação coletiva de novas práticas. Assim como trata Johnson (2006), a pesquisadora sustenta a ideia de que experiências e conhecimentos prévios, interpretações de atividades nas quais professores/aprendizes se engajam, influências de forças contextuais do porquê e para que professores fazem o que fazem não podem ser ignorados na análise do desenvolvimento de aprendizagem. Considerando tais pressupostos, apresento uma imagem sintetizadora de características de comunidades robustas de aprendizagem docente, com desdobramentos significativos no horizonte da formação de professores para o ensino de LE, a partir de estudos de Gutierrez (2000, p. 295).

Figura 15 - Características de Comunidades Robustas de Aprendizagem Com Desdobramentos para Formação de Professores de LE



Fonte: Da autora, a partir de estudos de Gutierrez (2000).

A figura 15 organiza traços peculiares de comunidades de aprendizagem resistentes (GUTIERREZ, 2000) com desdobramentos para programas de formação de professores de LE, à luz de teorias socioculturais de aprendizagem. Pelas características destas comunidades, desdobramentos na aprendizagem docente estão voltados para a heterogeneidade de saberes como ponto forte de práticas colaborativas de formação docente,

com foco no estudo do papel exercido pela linguagem e cultura nos processos de aprendizagem.

Conforme explica Gutierrez (2000), professores iniciantes e em serviço possuem teorias que direcionam suas ações, entretanto, estes direcionamentos não são, muitas vezes, pautados em conhecimento esclarecido ou com poder explanatório suficiente que justifique suas ações de ensino. Para Gutierrez (2000), relações de formação colaborativa consideram saberes localmente produzidos no encontro de culturas e vivências pessoais que, por sua vez, figura como elemento importante nas relações de aprendizagem coletiva.

Tendo como pano de fundo a heterogeneidade e o hibridismo de saberes, a formação colaborativa nos moldes tratados por Gutierrez (2000) leva em conta dizeres e fazeres que compõem um currículo oculto da atuação docente em diferentes contextos de ensino, compreendendo, também, direcionamentos pedagógicos permeados de relações de poder, ideologias e constrangimentos vividos em situações cotidianas atreladas às condições dos professores para o exercício da profissão.

As temáticas colaboração e negociação de significados (LIBERALI, 2013) em comunidade de prática (WENGER, 1998) tomando a prática e as relações colaborativas vem sendo discutidas em Mateus (2011, 2013), Liberali e Magalhães (2009), Tanaca e Mateus (2014, 2016) que olham para formação de professores em contexto de comunidade de prática (WENGER, 1998). O conceito de comunidade de prática (WENGER, 1998) é tratado tomando a ação como elemento central para conceituar aprendizagem em comunidades. Estes estudos possibilitam inferir a construção de saberes em um plano social com o outro e, também, interno e individual (BAKHTIN, 2009, 2010; VYGOSTKY, 2007, 2008), neste sentido, práticas sociais são inerentes ao desenvolvimento e à aprendizagem (LANTOLF, 2000).

Conforme explica Wenger (1998), a inter-relação entre domínio, comunidade e prática distingue uma comunidade de prática de qualquer outro grupo de pessoas. O domínio refere-se aquilo que torna uma comunidade singular; o compartilhamento de entendimentos caracteriza e identifica um grupo que ao compartilhar interesse comum entre seus integrantes, constroem relações e se engajam em atividades conjuntas.

A prática consiste em um repertório de recursos utilizados de modo compartilhado, entre outros: linguagem com termos próprios da comunidade, assim como estratégias e artefatos físicos. Uma comunidade de prática se define no fazer coletivo, ou seja, o que marca a diferença entre comunidade de aprendizagem e um grupo de pessoas reunido para um trabalho coletivo são as ações contínuas e, colaborativamente desenvolvidas nas

fronteiras flexíveis de participação. As comunidades de prática são nutridas pelo sentido que a participação imprime nas ações internas e externas à própria comunidade. Assim, comunidades de prática adquirem identidade como comunidade e moldam identidades de seus participantes.

Para Wenger (2009), a prática no espaço de aprendizagem de uma comunidade de prática é caracterizada a partir de três dimensões: a) repertório compartilhado constituído pelas aprendizagens coletivas ao longo de um período histórico pela identificação de interesses e compromissos comuns, ou seja, pessoas desenvolvem linguagem, conceitos, ferramentas e discursos em relação à prática em comum; b) o engajamento mútuo por trabalho colaborativo na partilha de tarefas que faz com as pessoas se relacionem para resolver situações da prática comum; c) o empreendimento negociado marcado por confiança desenvolvida ao longo do tempo e a habilidade de interpretações coletivas e respostas para problemas localizados. Assim, uma comunidade de prática desenvolve um ritmo de trabalho próprio, fortalece vínculos e objetivos que mantém a comunidade.

O papel da linguagem e formas de semiose dentro dela, como por exemplo: relações de poder e outras dinâmicas definidoras de significado são considerados no exercício de olhar para a aprendizagem em comunidade de prática nos estudos de Tanaca e Mateus (2014, 2016), Tusting (2005), Gee (2000), entre outros. Conforme explica Tusting (2005), o conceito de participação incorporando questões de relacionamento, identidade e reificação com foco na projeção de experiências e artefatos são centrais na teoria de Wenger (1998) para análise de interação e aprendizagens em comunidade de prática. Entretanto, à luz da Linguística Social Crítica (TUSTING, 2005), análise de aprendizagem em comunidades de prática exclusivamente pela participação e reificação é considerada limitada.

Especificamente em relação ao contexto de formação de professores em foco nesta pesquisa, Tanaca e Mateus (2014, 2016) tomam como base as proposições de Tusting (2005) e articulam categorias da análise de discurso crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003) às teorias sociais de aprendizagem no estudo de espaços expandidos de aprendizagem em comunidade de prática na análise da negociação de sentido de atividades de EIC durante a formação continuada do projeto LG. Neste sentido, a aprendizagem figura como aspecto inseparável da prática social, sendo a prática como experiência de sentido (WENGER, 1998, p. 52), buscando no conceito de linguagem como prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003) arcabouço teórico-metodológico para análise de processos de aprendizagens inter-relacionados à prática discursiva que, por sua vez, envolve processo de sentido.

Análises da prática discursiva de professoras do projeto LG em encontro de formação continuada no ano de 2013 indicam que quanto maior o espaço para o dissenso maior a latitude para agência e desenvolvimento de aprendizagem expansiva: “questionar, analisar, responder, concordar, discordar, argumentar, avaliar, propor etc geram possibilidade de novas realidades” (TANACA; MATEUS, 2014, p. 215)⁹⁴.

Tanaca e Mateus (2016) ocupam-se em discutir esta questão olhando para relações entre as práticas discursivas de autoridade e internamente persuasivas (BAKHTIN, 2009, 2010)⁹⁵ na negociação de significados de atividades de EIC durante a formação continuada do projeto LG em 2013, desenvolvida com projeto DAEIC/2013. Conforme este estudo, discursos de autoridade (BAKHTIN, 2009) de diferente natureza (advindos do contexto de prática de ensino municipal e de contexto externo a ele) entram em choque na negociação de significados de atividades de EIC para crianças. Este movimento é provocado por forças caracterizadas como centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2009). Forças centrípetas são constituídas em discursos consensuais na/por meio da comunidade de prática LG, estas forças entram em choque com forças centrífugas, características dos discursos de autoridade da formação externa ao contexto de vivências das participantes do LG, que inscrevem novas maneiras de pensar e significar o planejamento de atividades de ensino de LI.

Conforme explicam Tanaca e Mateus (2016), quanto mais forte o sentimento de hierarquia nas situações de negociação, mais claras as fronteiras dos posicionamentos e, por conseguinte, menor a abertura para réplicas desestabilizadoras de significados na prática discursiva. Quanto mais impessoal o modo de retomar o discurso enunciado, quanto mais categórica e forte a palavra que retoma significados, menor a possibilidade de modificar o modo de compreender o que está em processo de negociação.

A força do estilo discursivo linear se mantém pelos contornos exteriores nítidos do discurso citado, pela impessoalidade e enfraquecimento da voz que retoma e, consequentemente, fortalecimento do posicionamento do discurso citado, que adquire contornos de discurso de autoridade. Ao contrário, o discurso internamente persuasivo (estilo

⁹⁴Este estudo analisa parte da prática discursiva do encontro de formação continuada do projeto LG de 24/05/2013.

⁹⁵Discurso de autoridade e internamente persuasivo são conceitos discutidos em Bakhtin (2009, 2010). O movimento de construção de significados pode ser analisado pelos estilos discursivo “linear” e “pictórico” (BAKHTIN, 2009, p. 156). O estilo linear ou discurso de autoridade é característico de ideias de “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressa, algumas tarefas fundamentais, lemas etc (BAKHTIN, 2010, p. 294, grifos do autor). Ao contrário, o estilo discursivo pictórico potencializa diferentes vozes nos processos argumentativos. Neste sentido, explica Bakhtin, (2009, p. 156) “a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta do discurso fechado, por absorvê-lo e apagar suas fronteiras”

pictórico) potencializa diferentes vozes pois a argumentação é descolada de autoritarismo ideológico. Desta maneira, o estilo pictórico ou discurso internamente persuasivo apaga contornos exteriores explícitos da palavra do outro pelo movimento discursivo fluído e mais individualizado que imprime coloração lexical autêntica por entonações, senso de humor, ironia, encantamento e/ou desprezo.

Considero que a discussão e articulação de estudos nesta seção compõe, em partes, a análise do desenvolvimento de aprendizagem expansiva desta pesquisa. Acredito que formação docente em moldes colaborativo são provocadoras de práticas de ensino diferenciadas. Corroboro estudos em Nevin, Thousand e Villa (2009), Magalhães e Fidalgo (2010) de que a compreensão do teor da formação tratada nesta seção (formação colaborativa em comunidades de aprendizagem) entre contextos escolar e acadêmico ou, em outras palavras, entre diferentes sistemas de atividade pode até ser clara, mas a distância entre a compreensão e a transformação de práticas cristalizadas de formação colaborativa, ingenuamente representadas como sinônimo de transferência de saberes, é longa.

Após discutir formação docente para ensino de LE no terreno de relações colaborativas entre comunidades de aprendizagem em espaços que hibridizam saberes, os quais compreendo e denomino de **zona desconfortável de ação**, (grifo meu) pautada por diferenças, assim como aspectos da colaboração em comunidades robustas de aprendizagem (GUTIERREZ, 2000) e comunidade de prática (WENGER, 1998), passo para a revisão de teses e dissertações desenvolvidas no campo do ensino e da formação docente para EIC, consideradas relevantes uma vez que retratam materialidades de ensino e de formação docente em diferentes contextos e vertentes de análise.

As teses e dissertações em foco são de âmbito nacional, entre 1993-2016, no campo de formação docente e de ensino de LE para crianças, além de viabilizar um panorama geral investigativo na área, busco identificar se trabalhos desta natureza abarcam fundamentos de formação e aprendizagem docente no quadro de teorias socioculturais de aprendizagem, em consonância com esta pesquisa.

2.5 INTERFACES DE ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS

A produção teórico-científica no campo da formação docente para ensino de LE para crianças em teses e dissertações do banco de trabalhos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bibliotecas digitais e programas de

Pós-Graduação de universidades brasileiras: PUC-SP/RJ, UEL, UFGO, UFSC, UFRS, UNEMAT, UNESP, UNICAMP, UNB, USP⁹⁶, no terreno da Linguística Aplicada, está voltada para as seguintes temáticas: a) aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças em diferentes contextos educacionais; b) identidade, crenças, saberes e representações sociais de profissionais atuantes e em formação; c) formação inicial e continuada de professores; d) políticas linguísticas para ensino de LE na infância; e) recursos e materiais didáticos para o ensino de LE para crianças.

Historicamente (1993-2016), as dissertações de Mestrado de Thomé (1993) e Lima (1996) podem ser consideradas pioneiras no horizonte de pesquisas de ensino e de aprendizagem de LE por crianças. Estes estudos apresentam análise da aplicação de teorias de ensino por professores e estratégias de aprendizagem de LI por crianças na EI, tendo como foco relatos de experiências de ensino por professores de escolas privadas no estado de São Paulo. Também sob este foco, Marins (2005) trata de influências do contexto social na motivação da aprendizagem de LE (Espanhol) por crianças de escolas rurais e urbanas, tendo como suporte teórico metodológico teorias sócioculturais de aprendizagem.

No terreno de práticas de ensino, percepções de alunos e professores acerca da aprendizagem de LE por crianças, especificamente a LI, em contextos público e privado de ensino, dissertações de Dellova (2009), Fernandes (2006), Guedes (2013), Marins (2005), Mello (2013), Pereira (2004), Rocha (2006), Santos (2005), Sccaffaro (2006), Secatto (2016), Szundy (2001), Tambosi (2006), Tonelli (2005), Tutida (2016), Vieira (2013), Villani (2003), contribuem com reflexões de processos de ressignificação de práticas e concepções de ensino, no campo de políticas linguísticas para ensino de LE nos anos iniciais.

Com foco na investigação de práticas de ensino de LI com materiais didáticos específicos para turmas de 2^a ano em escolas privadas de São Paulo, Villani (2003) analisa crenças de professores e alunos acerca da aprendizagem de LI, abordando mudanças no contexto de pesquisa com inserção de um recurso novo nas práticas de ensino nos moldes de práticas colaborativas de formação docente o que corresponde, de certa forma, às discussões no estudo de Oliveira (2016) de ressignificações e reorganizações de saberes e práticas docentes no EIC provocadas pela inserção de novos elementos no contexto de formação continuada, com práticas de formação colaborativas.

⁹⁶Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Mato Grosso, Universidade Estadual de São Paulo, Universidade de Campinas, Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo.

De modo semelhante, Pereira (2004) também investiga o campo de ressignificação de conhecimentos de alunos e professores a partir de processos reflexivos de aprendizagem docente que emergem de interações entre professores no planejamento de um curso de LI para crianças. A construção compartilhada de conhecimento entre professores de LI também é tratada em pesquisa de cunho crítico por Dellova (2009) que discute práticas colaborativas de formação docente em um contexto em que o compartilhamento de objeto (ensino e aprendizagem de LI para crianças) entre professores de uma escola estadual e uma escola particular de idiomas para EIC, em São Paulo, resulta na configuração de ambiente de aprendizagem não competitivo, de participação intensa.

Este foco investigativo também está presente em Santos, W. (2010) que analisa a implementação de um curso de LI para crianças em escola municipal na cidade do Rio de Janeiro, desenvolvido por um convênio com escola de idioma. O pesquisador analisa o discurso no documento que regulamenta o convênio, entrevistas com seus representantes, professores e alunos argumentando que vozes do contexto privado e público são divergentes na representação de alunos carentes. A relevância deste estudo recai em reflexões sobre EIC em espaços constituídos de vozes destoantes.

Os estudos de Szundy (2001), Tonelli (2005) e Scaffaro (2006), por sua vez, tratam de metodologias para EIC. Szundy (2001) analisa, especificamente, jogos de linguagem no processo de ensino de LE para crianças em uma escola de línguas no estado de São Paulo. Tonelli (2005) trata do processo de ensino e aprendizagem de LI a partir de histórias infantis como evento sócio histórico e instrumento de ensino para crianças em uma escola particular de Londrina- PR. O ensino de LI para crianças por meio de histórias infantis também é o foco de pesquisa de Scaffaro (2006), desenvolvida no estado do Rio Grande do Sul.

Com foco na investigação de crenças do ensino de LI para crianças por uma comunidade escolar em Sinop no estado do Mato Grosso, Santos (2005) identifica finalidades e papel utilitarista da inclusão de LI nos anos iniciais de escolas públicas nesta realidade e discute a importância desta aprendizagem para o desenvolvimento infantil, quando implementada com viés e finalidade formativa. Fernandes (2006) também trata de crenças e concepções de ensino de LE para crianças, por professores, mas tendo como foco concepções de ensino na constituição da identidade profissional para atuação com LE para crianças. A partir do contexto de necessidade de desenvolvimento de parâmetros e objetivos nacionais de implementação de ensino de LE para crianças no Brasil, Rocha (2006) trata de provisões para o ensino de LE no EF-I. As análises de crenças docentes no âmbito de práticas de ensino e

políticas educacionais no campo do EIC, tendo como pano de fundo sentido formativo de aprendizagem, são realizadas por Santos (2005), Fernandes (2006) e Rocha (2006) sob aporte de teorias socioculturais de ensino e aprendizagem.

Com relevância para o campo de políticas linguísticas e organização curricular para ensino de línguas estrangeiras para crianças, Vieira (2013) olha para processos de implementação ascendente e descente de políticas de ensino de LI nos anos iniciais. O conceito de professores como “*policy makers*⁹⁷”, considerando representações de professores e diretrizes de ensino do município de Campinas SP é discutido, de certo modo, alinhado ao sentido de agência que discorro no capítulo anterior. Em outras palavras, esta pesquisa argumenta em defesa de políticas educacionais ascendentes para EIC, compreendidas como práticas que incluem a participação de professores na construção curricular e materialidades de ensino. Ao contrário, políticas educacionais descendentes desconsideram o poder de ação, participação e práticas vividas por professores.

A implementação da LI como disciplina curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental em contexto público de ensino, por uma política pública específica, é analisada em Mello (2013) por meio da investigação de constructos ideológicos voltados à importância e necessidade de aprendizagem de LI para crianças, discursivamente constituídos em legislação educacional implementada no município de Rolândia PR, desde 2010.

Interlocuções entre estudos retomam interfaces de interesse entre pesquisadores. Rampin (2010) e Orige (2010), por exemplo, retomam a necessidade de implementar parâmetros e objetivos de ensino de LE para crianças e a importância de formação inicial para atuação com LE nos anos iniciais, com foco em saberes desejáveis para esta esfera de atuação, apontadas por Rocha (2006) e Santos (2005). Rampin (2010) discute, especificamente, relações entre a formação e as ações de professores de LI para crianças, focalizando habilidades almejadas para práticas de ensino neste contexto, por meio do acompanhamento do trabalho de três professoras, uma pedagoga e duas licenciadas em Letras, atuantes em escolas públicas do estado de São Paulo. Este estudo problematiza lacunas nas formações inicial em Letras e Pedagogia para a atuação com ensino de LE nos anos iniciais. Na mesma linha de pesquisa, Orige (2010) analisa entrevistas de professores e coordenadores de cursos de Letras e professores LI dos anos iniciais na cidade de Porto Alegre para tratar da formação de professores na ausência de diretrizes para atuação com LE na infância.

⁹⁷ Implementadores de políticas (no campo educacional).

Conforme analiso no capítulo dois deste trabalho, Tutida (2016) argumenta saberes desejáveis para o desempenho de papéis docentes com EIC, retomando provisões para este ensino em Rocha (2006) e saberes profissionais em Santos (2005). Ou seja, Tutida (2016) aprofunda análise de necessidades e prioridades na formação inicial docente e especificidades de ensino e de aprendizagem de LE por crianças. De maneira similar, no campo de pesquisa de representações sociais de ensino e de aprendizagem de LI em escolas públicas e particulares do 1º ao 5º ano, Ornelas (2010) e Silva (2013) examinam a carência de formação docente para EIC, corroborando análise da necessidade de formação específica para esta atuação, tendo em vista práticas de ensino desenvolvidas por crenças infundadas (SANTOS, 2009).

Por meio da análise de discursos de profissionais do contexto educacional privado e textos veiculados em diferentes mídias, Parma (2013) também trata de constructos sociais de ensino de LE na infância, com objetivo de compreender a rede de significação que compõe a crença de quanto antes o ensino, melhor, discutida em Santos (20005). Retomando análises de Rocha (2006) e Santos (2005), Guedes (2013) também contribui com o estudo de representações de professores, de contexto educacional público na cidade de Campinas, quanto ao ensino de LI na infância.

No horizonte de pesquisas de doutorado voltadas para implementação de LE na infância, formação e atuação de professores, estudos de Santos (2009), Rocha (2010) e Shimoura (2005) constituem referencial de relevância para práticas de ensino e pesquisas. Santos (2009) discute conhecimentos e habilidades necessários para atuar com LI em anos iniciais do EF-I em escolas públicas a partir de reflexões de Santos (2005), retomadas também por Colombo (2014) e Tutida (2016). Rocha (2010) argumenta parâmetros e diretrizes para orientar o ensino de LE nos anos iniciais do EF-I pautados em relações éticas e transformação social, retomando Rocha (2006), com foco no ensino de gêneros discursivos como organizadores de práticas e de currículo escolar a partir de sequências didáticas⁹⁸, com respaldo teórico metodológico no interacionismo sócio discursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEWLY, 2004). Discussões em Rocha (2010) e Tonelli (2008) empreendem defesa desta metodologia para o ensino e aprendizagem de LE por crianças, alinhando-se aos estudos

⁹⁸ A partir da concepção interacionista sócio discursiva de linguagem (ISD), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma metodologia de ensinar a escrever textos denominada de Sequência Didática (SD). Para os autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Nesta linha teórica metodológica, uma SD tem como finalidade auxiliar alunos (crianças e jovens/adultos) a dominar melhor um gênero textual, permitindo-os, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada, em relação ao contexto de uma dada situação de interação.

de Tutida (2016) e Buose (2016), ou seja, estes trabalhos são pautados em conceitos e referencial teórico afins. Estudos em Shimoura (2005) focam práticas colaborativas de formação docente entre universidade e escola. A pesquisadora investiga, especificamente, a constituição do trabalho de formadores de professores de LI para crianças, os saberes e as aprendizagens desenvolvidos em práticas de formação e de aprendizagem colaborativo-reflexivas, sob apporte de teorias socioculturais de aprendizagem, pelo desenvolvimento de projeto de assessoria pedagógica em parceria com a prefeitura da cidade de São Paulo.

No campo da formação inicial para EIC, o trabalho de Schweikart (2016) promove o diálogo entre teorias socioculturais de aprendizagem com objetivo de analisar um curso de extensão para alunos de Letras, com a finalidade de inserir ferramentas digitais no EIC. A estudos articula teorias de formação de professores de forma ampla e, especificamente, para EIC com estudos do uso de tecnologias, apoiando-se em preceitos da teoria da atividade. Este trabalho contribui para análises de conflitos e contradições em um sistema de atividade nos processos de planejamento, reflexão, ação e transformação de práticas de ensino.

Além de pesquisas de doutorado e mestrado, temáticas envolvendo a área em foco vem sendo discutidas em publicações científicas de periódicos no Brasil, entre outros, o volume 48(2) da Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, organizado por Scaramucci e Rocha (2009), o volume 6(2) a Revista Fólio – Vitória da Conquista (BA, 2014), organizado por Tonelli e Chaguri (2013) trazem artigos que contribuem com reflexões e práticas de EIC e espanhol em diferentes contextos e realidades brasileiras. Prevalece nestes artigos, de forma reiterada, a discussão da necessidade de diretrizes oficiais para o ensino de LE para crianças e da inserção desta área do conhecimento como disciplina nos currículos de ensino regular de escolas públicas brasileiras considerando a oferta heterogênea e facultativa ferindo direito desta aprendizagem por todas as crianças.

Pesquisadores da área também vêm reunindo artigos em livros que provocam reflexões de ensino e de aprendizagem de LE em diferentes contextos, atuação de formadores e professores, ausência de política pública específica para ensino e aprendizagem de LE para crianças, entre eles: Nicolaides et al. (2013), Rocha e Basso (2008), Rocha, Tonelli e Silva (2010), Tonelli e Chaguri (2012), Tonelli e Ramos (2007). Além dos trabalhos elencados até aqui, considero relevantes os artigos reunidos em obras que vem focando a importância de integração de redes e de diferentes atores sociais no contexto das práticas e da produção de textos de políticas linguísticas (ALMEIDA FILHO, 2001; GIMENEZ, 2005, 2013a; RINALDI; FERNANDES, 2012; SANTOS, 2012, entre outros).

Tomando como ponto de referência a integração de diferentes instâncias sociais no desenvolvimento de currículo de ensino de EIC em contextos públicos, o projeto de pesquisa e extensão *Construindo o Currículo para Língua Inglesa de Escolas Públicas de Londrina*⁹⁹ (GCLI) pode ser caracterizado como uma ação colaborativa entre atores de diferentes contextos a fim de contribuir com iniciativas de EIC. Análises de representações do conteúdo do referido documento, por professoras do projeto LG, são discutidas em Secatto (2016) que relata conexões entre a prática docente no projeto LG e os princípios para EIC do Guia Curricular, porém, com concepções não muito claras acerca de aplicações do princípio da interculturalidade¹⁰⁰.

Tendo como pano de fundo a ausência de orientações para ensino e formação docente, estudos de Boéssio (2013), Magalhães (2013), Picanço (2012), Rocha (2009, 2012), Rocha, Tonelli e Silva (2010), Santos (2009, 2011) Santos, L. (2010), Tutida e Tonelli (2014), analisam práticas, prospectos, perfil e saberes desejáveis aos professores de LE para crianças. Para Santos (2009, p. 335) “ainda não há respostas satisfatórias quanto ao profissional que pode/deve ministrar aulas de LEC, já que até o momento, não se é oferecida uma formação inicial específica”.

Conforme Rocha (2009, 2012), a atuação docente com LE nos anos iniciais do EF-II precisa ser desenvolvida a partir de bases plurilíngues e transculturais. Significa dizer, nas palavras de Rocha, Tonelli e Silva (2010, p. 31), pautados em Rocha (2009): “preparar o aluno para se apropriar dos modos sociais de fazer e dizer, levando-o, pelo ensino-aprendizagem de LE a atuar adequada e criticamente em diversos âmbitos sociais, esferas e campos, capacitando-os a transitar/agir por meio de variados e distintos gêneros discursivos”. Ou seja, as práticas de ensino neste documento são orientadas pelo significado de interações pelas crianças, na infância, com compreensão de diferenças socialmente constituídas.

Mantendo foco na formação para atuação nos anos iniciais, Tonelli e Cristovão (2010) argumentam a necessidade eminente de reformulação curricular de cursos de

⁹⁹ Cadastro de projeto de pesquisa e extensão sob nº 1532 (PROEX-UEL), proposto e coordenado pela profa Drª Telma Gimenez, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas- UEL, com participação: profa Anísia Vieira, profa Drª Denise Ortenzi, profa Ms. Eliane Provate, prof. Gledson Bernardelli, profa Drª Juliana Tonelli, profa Ms. Márcia Oliveira, profa Ms. Mariana Mello, profa Mariângela Silva, profa Mays Masson, profa Rafaeli Peres e a proponente deste estudo.

¹⁰⁰ Princípios orientadores de EIC no GCLI (GUIA..., 2013, p. 12) tratados na seção 2.2, capítulo 2 deste trabalho: a) *ludicidade*: brincadeiras comuns do universo infantil; b) *aprendizagem significativa*: maneira novas informações são integradas ao que o aluno já sabe; c) *currículo em espiral*: retomada e ampliação de conteúdos em diferentes etapas; d) *totalidade da língua*: interação pela totalidade da língua e não apenas à estruturas isoladas; e) *interculturalidade*: prática da língua contribui para consciência de diferenças entre línguas e culturas; f) *formação integral*: aprendizagem de LE compreende desenvolvimento afetivo, cognitivo e social; g) *interação*: desenvolvimento global da criança pela interação na língua estrangeira.

licenciatura em Letras, considerando o contexto de práticas de ensino de LE na infância. Compreendo estes e outros estudos como aparato teórico-prático profícuo, portador de discussões profissionais que reconhecem a necessidade de regulamentação do atual panorama de ações heterogêneas e facultativas de EIC no Brasil.

Acredito que os trabalhos explicitados nesta seção podem contribuir para a reformulação de textos da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em fase de reorganização, permitindo a participação de diferentes instâncias e representantes educacionais do campo de ensino de LE para crianças. De acordo com Gimenez (2016), a partir de estudos de Ball (1994 apud MAINARDES, 2006), organizadores e responsáveis pela sistematização de textos da BNCC, na área de ensino de LE vem recebendo contribuições para reformulações do atual contexto, no entanto, versões preliminares deste texto mantêm o apagamento do EIC no Brasil ao considerarem, exclusivamente, o que está pautado na atual legislação brasileira, a oferta facultativa e opcional de LE para crianças.

Especificamente no campo de constituição de discursos de políticas educacionais, estudos de Mainardes (2006), a partir de Ball (1998), explicitam variedade de intenções e disputas nos contextos de reorganização de políticas públicas (contexto de influência, de produção de textos, de práticas e de resultados). Esta variedade é constituída, entre outros elementos, por textos com estilo *readerly* (prescritivo, com pouca participação de leitores) e textos de estilo *writerly* (abertos, com ampla participação de leitores). Nesta linha de análise, comprehendo as pesquisas no campo de EIC como representantes de vozes significativas no processo de reconstrução de textos da nova BNCC, oficialmente identificado como texto de estilo *writerly* pela possibilidade participação social (BRASIL, 2017).

Além de desenvolver visão holística dos caminhos percorridos em pesquisas no campo de formação docente para o ensino de LE nos anos iniciais da escolaridade, a revisão de estudos desta seção possibilita inferir, de maneira geral, que teorias socioculturais de formação docente e aprendizagem constituem um aparato teórico metodológico de pesquisas com foco na aprendizagem colaborativa de professores para atuação com LE nos anos iniciais. Assim, acredito que estes estudos contribuem de forma relevante com a discussão que proponho neste trabalho e, da mesma maneira, com análises e discussões mais amplas no campo da formação para ensino de LE para crianças.

O próximo capítulo é direcionado para a descrição do percurso metodológico da pesquisa onde recupero, inicialmente, os objetivos e as perguntas da investigação, seguidos da descrição do caminho metodológico, do tratamento de dados, da natureza do estudo em relação ao contexto de formação continuada do projeto LG, bem como do processo de

constituição do *corpus* da pesquisa, dos procedimentos de geração e de análise dados, além de uma breve descrição de minha trajetória profissional,

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Tendo em vista o referencial teórico em discussão nos capítulos antecedentes, os objetivos e as questões investigativas que recupero da seção introdutória:

Objetivo geral: discutir práticas de aprendizagem expansiva no contexto de formação continuada do projeto Londrina Global, na rede municipal de ensino de Londrina-PR

Objetivos específicos: a) analisar modos de produção de conhecimento em práticas de formação docente no projeto Londrina Global, b) analisar dinâmicas de aprendizagem em espaço colaborativo de formação continuada de professores de Inglês para crianças.

Questão investigativa:

- De que modo conflitos, dilemas e inovações locais são negociados e expandidos, na formação continuada do projeto Londrina Global, no que diz respeito:

- a) ao posicionamento dos envolvidos em práticas colaborativas de aprendizagem?
- b) à construção de conhecimentos em espaço colaborativo de aprendizagem?
- c) à configuração de espaços colaborativos de aprendizagem docente?

Trato, neste capítulo, do percurso metodológico da pesquisa em três seções organizadas da seguinte maneira:

Seção 3.1: apresento a natureza da pesquisa em relação à concepção de aprendizagem subjacente a ela e pressupostos teóricos metodológicos que respaldam a investigação, com intenção de explicitar a articulação de teorias socioculturais de aprendizagem e de linguagem na análise dos dados.

Seção 3.2: descrevo o contexto histórico de desenvolvimento do projeto LG no município de Londrina simultâneo às práticas de formação continuada investigadas, assim como minha trajetória profissional. Trato, também, nesta seção do direcionamento do olhar de pesquisadora/participante para as práticas de aprendizagem docente na formação continuada do projeto LG em 2013, assim como de cuidados éticos na fase de geração e análise de dados, atenta às relações de respeito, com base em estudos de Freitas (2002), Celani (2005) e Mateus (2011, p. 188) quanto à “ética como prática social de cuidado com o outro”, no conviver entre nós (eu/pesquisadora-formadora com participantes da pesquisa). Estudos desta seção e da seção 3.1 no capítulo 3 complementam-se, uma vez que discorrem a inserção da LI no ensino municipal, com foco em questões de gestão sistêmica.

Seção 3.3: descrevo procedimentos de geração de dados, de constituição do *corpus* da pesquisa e análises. Trato dos processos de registro e análise de dados na fase de organização das transcrições, das categorias de análise da prática discursiva dos encontros de formação e convenções utilizadas nas transcrições.

Seção 3.4 apresento as categorias de análise de dados da prática discursiva no contexto de formação continuada do projeto LG, ao longo de 2013.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Qualifico a pesquisa como qualitativa, orientada por abordagem sócio histórica (FREITAS, 2002), ou seja, o trabalho é desenvolvido a partir de relação dialógica entre sujeitos em contexto histórico cultural específico. Situo-me como pesquisadora/participante do contexto investigado, parte integrante do processo investigativo em contraste com abordagem de tradição positivista guiada pela intenção do pesquisador de construir racionalmente conhecimento por análises de declarações explicativas (hipóteses) e declarações descritivas (observações) (DENZIN; LINCOLN, 2006).

De acordo com Minayo (1999, p. 240), nas pesquisas qualitativas “pesquisadores não se preocupam em quantificar, mas sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos.” Considero estas ideias aglutinadoras de elementos que significam a prática da pesquisa qualitativa como uma atividade social, não isenta de neutralidade, cujos pressupostos e procedimentos diferem de pesquisas de base positivista que buscam objetividade e rigor da “linguagem científica” Celani (2005, p. 109). Reconheço, ao contrário, a força da intersubjetividade permeando o desenvolvimento da pesquisa. Alinhada às palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 201) entendo que “não construímos nossas interpretações isoladamente, mas contra um pano de fundo de compreensões, de práticas de linguagem, etc, que temos em comum”.

Para Freitas (2002), estudiosos da abordagem qualitativa buscam explicar o comportamento humano por meio da investigação de particularidades relacionadas ao todo, do ponto de vista sociocultural, o que representa para André (1995) levar em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. Freitas (2002) fundamenta práticas de investigação qualitativas com olhar voltado para conduta humana não como produto exclusivo da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade.

Acredito que a investigação qualitativa pode ser mais bem compreendida quando comparada ao terreno de um lar que abriga estudos com interesses variados, cujas práticas de investigação caracterizam-se pela articulação da ação, do pensamento, da prática e de teorias em “um processo contínuo de reflexão crítica e transformação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 196). Incluo nesta linha de pensamento a percepção de que produzir conhecimento supõe encontro com o desconhecido e não compreendido, o que presume arriscar-se em um processo de compreensão que nos leva a colocar em cheque pressupostos tidos como verdades. Tendo em mente pressupostos teóricos do desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987), comprehendo o processo de desenvolvimento e o produto deste estudo com características peculiares à “atividade de aprendizagem expansiva.” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, p. 1).

Neste terreno, me posicionei (pesquisadora/formadora) em constante processo de aprendizagem, de ressignificação de minhas crenças, meus saberes e conhecimentos. Indubitavelmente, ao mesmo tempo em que busco compreender e reinterpretar aprendizagem de professoras de EIC, em contexto situado de prática, por relações com contextos que já vivenciei e vivencio, me reinvento. Admito, com Denzin e Lincoln (2006, p. 199), que “apesar do fato de que, na maioria das vezes, as tradições funcionam às nossas costas, elas já estão lá, à nossa frente, condicionando nossas interpretações”

Neste sentido, comprehendo a construção de conhecimentos perpassando o exame de minha herança histórica mantida, muitas vezes, sem reflexão. Não assumo, portanto, a investigação como uma atividade neutra, particularizada e isenta de influências de minhas vivências, dos valores do lugar de onde falo e das pessoas com quem convivo. Ao contrário, venho exercitando por meio da pesquisa o confronto destes valores com valores e conceitos que deles diferem na busca de uma construção crítica de conhecimentos que possam contribuir para compreensão da temática investigada no contexto que participo e, de maneira ampla, em outros contextos de formação docente para EIC.

Orientada por prática de pesquisa dialógica, de caráter emancipatório (CELANI, 2005), considero a liberdade e o poder de pesquisadora/participante carregados de responsabilidade não apenas em relação à conduta ética na pesquisa, mas também às escolhas metodológicas. A responsabilidade de construir conhecimento a partir de contexto situado de prática, além de mim e das professoras/coordenadoras participantes da pesquisa me direciona ao campo da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2015) e pedagogias críticas que possibilitem articular análise de discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2003) com teorias sócio

culturais de aprendizagem (EDWARDS, 2005, 2010; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; GUTIERREZ, 2000; WENGER, 1998, entre outros).

Conforme Pennycook (2015), pesquisas no campo da Linguística Aplicada Crítica representam, na atualidade, foco na língua, ação e transformação social salientando domínios, disparidades, diferenças sociais e desejos. De acordo com o autor, pesquisar no campo da Linguística Aplicada Crítica corresponde a trabalhar em direção à mudança e renovação de comunidades; construir conhecimento a partir de experiências diárias e abordagens sócio semióticas da linguagem que tem como escopo lugares, sentidos sentimentos e afeições diversos. Profissionais que atuam neste campo têm como foco trabalho crítico na área da linguagem, em comunidades permeadas de dissenso e ação criadora em situações imprevistas.

A opção pela análise de discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) como orientação teórico-metodológica remete à definição de práticas sociais de Fairclough (2003, p. 23-24), práticas sociais como: “formas de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais, a exclusão de outras e a retenção dessas seleções ao longo do tempo, em áreas específicas da vida social”. Elas são, deste modo, formas de reprodução da vida social e incluem sujeitos e suas relações, instrumentos, valores, motivações e discurso. Assim, se é verdade que a prática não se limita a discurso, também é fato que discurso figura como elemento central nas práticas uma vez que “práticas são parcialmente discursivas (falar, escrever etc é uma forma de ação), e são também discursivamente representadas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 37).

Tenho como foco investigativo o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no contexto de formação continuada do projeto LG, por meio/nas práticas discursivas que constituem processos de aprendizagem. A análise da prática discursiva está voltada para as relações e tensões entre estruturas sociais pré-construídas, práticas, identidades, ordens do discurso e organizações, de um lado, processos, ações e eventos, de outro. Pessoas com suas capacidades para agência são vistas como socialmente produzidas, contingentes e sujeitas à mudança, ainda assim, reais e possuidoras de poderes causais reais, em tensão com os poderes causais das estruturas e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 1995, p. 923).

Corroboro palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 25) “produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva de aprendizagem como processo social, compartilhado e gerador de desenvolvimento”, ou seja, acredito que é essencial compartilhar análises dos dados com os envolvidos no estudo, anterior à fase de sua finalização. Considero participação não apenas como meio de realizar a pesquisa, mas também um fim em si mesma

onde processo e resultados interessam aos envolvidos assim como outros contextos de aprendizagem e formação docente.

Prossigo, na próxima seção, com a descrição do contexto de realização da pesquisa e as participantes, comprehendo que a discussão apresentada na seção 2.2 do capítulo 2 é, de certa maneira, retomada na próxima seção, ou seja, elas se complementam uma vez que trato de movimentos sistêmicos no período de implementação e de desenvolvimento do projeto LG, simultâneos à formação continuada, que influenciam em práticas de aprendizagem, comprehendo práticas discursivas como modos de ação dialeticamente relacionadas com estruturas e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, 2008).

3.2 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O contexto de formação continuada que investigo faz parte de minha identidade e trajetória profissional desde 2007 quando fui chamada para reuniões de implementação do projeto LG pela secretaria municipal de educação¹⁰¹. A motivação em concretizar o ensino de LI para crianças em escolas municipais me acompanhava antes de se cogitar a iniciativa do projeto LG e continuou em todos os passos do projeto LG, considerando as minhas vivências com educação de forma geral e, especificamente, com o ensino de LI em escolas públicas.

Iniciei minha carreira como professora de EI em escolas particulares na década de oitenta. A partir de então passei a atuar como professora temporária de língua portuguesa e inglesa na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Em 1990 ingressei no quadro próprio de professores de Inglês da SEED e em 1993 no quadro de professores do sistema municipal de ensino de Londrina. Dois anos depois, participei de processo seletivo interno para compor a equipe pedagógica de formação continuada da SME, no campo de educação para as mídias pelo Canal Educativo Municipal¹⁰². Nessa fase conclui duas especializações, mestrado em Educação na UEL e passei a trabalhar, exclusivamente, na SME por termo de cooperação técnica entre SEED e prefeitura de Londrina em 2006, além de atuar como

¹⁰¹ Com a prof^a Dr^a Telma N. Gimenez, prof^a Dr^a Denise I B. G. Ortenzi, professoras da UEL, Sr. Tadeu Felismino representante de programa de fomento ao desenvolvimento de Londrina, na época, prof^a Cláudia Taha representante de instituto de idiomas, prof^a Maria Inês G. de Mello, diretora pedagógica da secretaria municipal de educação e prof^a Carmen L.B. Sposti, secretária de educação.

¹⁰² Canal Educativo Municipal foi vinculado à Secretaria Municipal de Educação entre 1996 até 2010 para disseminação de educação pelas e para as mídias, em canal de TV, pela NET-Londrina. Competia ao setor formação continuada de professores, veiculação de programas educativos cedidos pela TV Escola-MEC, fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e produção de programas infantis, em parceria com agências de publicidade.

docente na graduação em Pedagogia em uma instituição particular de ensino superior, durante cinco anos.

Meu papel no projeto LG é de coordenar a formação docente e organizar e acompanhar a estrutura de distribuição de aulas de LI nas escolas municipais. O projeto LG teve como objetivo inicial o desenvolvimento de proficiência linguística, desde a infância, em atendimento à demanda de mão de obra qualificada de multinacionais indianas que se instalaram no município de Londrina em 2008. Considero instabilidade e insegurança de continuidade uma constância no desenvolvimento do projeto, ou seja, na imprevisibilidade de ações transitórias de governo, a continuidade do LG, assim como de outros projetos, depende de circunstâncias sociais e políticas de grupos gestores que assumem a administração do município de quatro em quatro anos.

Assim, a garantia de continuidade do projeto LG foi um dos primeiros assuntos discutidos com aproximadamente 250 professores alfabetizadores em língua portuguesa interessados em participar do projeto LG, em reunião com representantes da SME no auditório do Centro Municipal Educação Infantil Valéria Veronesi, no final de 2007. Com a proposta de deixar local e a função que ocupavam, sem garantia de voltar para o local de origem (professores/as regentes de 1^a até 4^a série/ professores/as de contraturno, de biblioteca escolar e de Inglês de turmas 5^a a 8^a série), 29 professoras assumiram aulas de Inglês de 50' em turmas de 4^a série de diferentes escolas, a partir de 2008. Além e mim e das professoras, o projeto passou a contar nesta época com o trabalho de coordenação da profª Rafaeli Constantino Peres¹⁰³.

Com carga horária semanal de 20 horas, professoras do município com formação em Letras escolhiam “pacotes¹⁰⁴,” de turmas, pois as escolas possuíam em média de duas a cinco turmas de quarta série e o preenchimento de um padrão de 20 horas semanal de trabalho, com uma aula de cinquenta minutos por turma, na semana, necessitava do atendimento de no mínimo quatro escolas. O desenvolvimento de uma nova aprendizagem no sistema municipal de ensino despertou reações diversas na comunidade escolar pela necessidade de reorganização de ações pedagógicas nas escolas, conforme descrevo no capítulo dois, seção 2.2 deste estudo. Não era raro encontrar professores representando EIC como empecilho à alfabetização em língua portuguesa, como programa transitório de governo com foco em futuro promissor para crianças e para a cidade de Londrina.

¹⁰³ Com consentimento de identidade.

¹⁰⁴ O termo “pacotes” representa agrupamento de escolas por região geográfica, para diminuir o deslocamento de professoras entre regiões da cidade.

Com resultados de ensino favoráveis, conforme descrevem Gimenez et al. (2013) e incentivo de pais, o projeto LG foi ampliado além das quartas séries a partir de 2010, fazendo com que professores passassem a completar horário de trabalho em menos escolas. A ampliação para todas as turmas de uma mesma escola continuou sendo solicitada à SME, após a transição de governos (gestão 2005-2009 para gestão 2010-2012). Houve neste período a implementação das primeiras turmas do Ensino Fundamental de nove anos e, concomitantemente, do projeto de Educação de Tempo Integral, em algumas escolas municipais. Solicitações de ampliação continuaram na gestão 2013-2016, pelos resultados satisfatórios nas diferentes regiões da cidade.

Como estratégia de ampliação deste ensino, a gestão municipal no período 2013-2016 deliberou a inclusão de professores com cursos de idiomas no projeto LG que contava até então, exclusivamente, com a participação de professores formados em Letras. Esta gestão também institucionalizou o desenvolvimento de projetos no município (incluindo LG) como tempo de hora-atividade para professores regulares¹⁰⁵.

Com objetivo de facilitar a visualização de dados organizacionais de implementação e de desenvolvimento do projeto LG, em perspectiva histórica, organizei o quadro 4 com o número de escolas, alunos e professores envolvidos no projeto e, de maneira sintética, os dados da formação continuada entre 2008-2016.

¹⁰⁵ Jornal Oficial do Município de Londrina 2285 – Lei 1117, decreto de 14/10/2013, retomado pela Lei 11488, de 23/12/2012, no Jornal Oficial 1802.

Quadro 4 - Implementação e Desenvolvimento do Projeto Londrina Global (2008-2016)

ATENDIMENTO		PROFESSORES	FORMAÇÃO CONTINUADA
2008	58 escolas - “pacotes” 5.500 crianças de 4 ^a série	29 professoras Formação Letras/Inglês	Formação emergencial - Grupo de Estudos 24 horas para implantação – Formação contínua – 8 Grupos de Estudo
2009	54 escolas/ “pacotes” 7.494 crianças – 3 ^a a 4 ^a série,	31 professoras Formação Letras/Inglês	1 workshop de dois dias (16 horas/anual) 5 Grupos de Estudo 20 horas.- Planejamento de ensino.
2010	35 escolas/“pacotes” 13.000 crianças - E.I, 2 ^a a 4 ^a série,	30 professoras Formação Letras/Inglês	5 Grupos de Estudos de 4 horas (20 horas/anual) Planejamento de ensino. Troca de experiências
2011	30 escolas 8.881 crianças, 3 ^a e 4 ^a série, 1 ^º ao 3 ^º ano	28 professoras Formação Letras/Inglês	10 Grupos de Estudos (40 horas/anual) Planejamento de ensino, troca de experiências.
2012	38 escolas 10.000 crianças - E.I ao 4 ^º ano, 4 ^a série	30 professoras Formação Letras/Inglês	10 Grupos de Estudo (40 horas/anual) Troca de experiências, construção coletiva de atividades a partir de: literatura infantil e outros recursos.
2013	30 escolas 10.000 crianças - E.I. ao 5 ^º ano	29 professoras formação Letras/Inglês	10 Grupos de Estudo (20 horas/anual) Formação em parceria - Projeto DAEIC/UEL (20 horas) Construção coletiva de atividades, troca de experiências.
2014	45 escolas 12.000 crianças - E.I. ao 5 ^º ano	44 professoras 29 professoras Letras/Inglês 15 Pedagogas com Curso de Inglês	12 Grupos de Estudo (48 horas/anual) Troca de experiências, princípios de ensino (Guia Iº EPIC).
2015	45 escolas 13.000 crianças - E.I. ao 5 ^º ano	44 professoras 29 professoras Letras/Inglês 15 Pedagogas com Curso de Inglês	10 Grupos de Estudo (40 horas/anual) Troca de experiências, realimentação de unidades de ensino e temas eleitos pelo grupo.
2016	47 escolas 14.000 crianças - E.I. ao 5 ^º ano	29 professoras com formação Letras/Inglês 15 Pedagogas com Curso de Inglês em institutos de LE	10 Grupos de Estudo (40 horas/anual) – construção coletiva de atividades de ensino. Formação em parceria – Projeto Orientações Didático-pedagógicas para o ensino de Inglês nas séries iniciais- para realimentação do material Londrina Global. (prof ^a Dr ^a Juliana R.A. Tonelli)

Fonte: Organização da autora, a partir de dados do Projeto Londrina Global – Gerência do Ensino Fundamental – PML/SME.

A primeira coluna do quadro 4 evidencia a implementação e o desenvolvimento do projeto LG¹⁰⁶ de maneira heterogênea e facultativa. Pela falta de profissionais com formação específica e meta de ampliação do EIC no plano plurianual do governo 2013-2016¹⁰⁷, 15 professoras com formação em Pedagogia e curso de Inglês em institutos de idiomas ingressaram no projeto LG, a partir de 2014. O ensino da LI ocorria até então com professoras com formação em Letras, menos da metade do grupo atuante no LG desde 2014 possuía experiência com ensino de inglês para crianças antes de ingressarem no projeto.

Foi também a partir de 2014 que projetos pedagógicos das escolas municipais: Londrina Global, Laboratório de Informática, Palavras Andantes/hora do conto, entre outros a escolha de cada escola, passaram a ser vinculados à hora-atividade de professores alfabetizadores de língua portuguesa do 1º ao 5º ano, conforme Jornal oficial nº 2285, Lei 1117/PML, decreto de 14/10/2013/SME e Jornal Oficial nº 1802/PML, Lei 11488/PML, de 23/12/12. Esta ação reforçou, de certo modo, a representação do ensino de LI pela comunidade escolar como prática complementar, com finalidade utilitarista (gerar hora-atividade para professores do ensino regular).

Por iniciativa da gestão da educação municipal (2013-2016) de desenvolver projeto piloto diferenciado de Educação de Tempo Integral, a LI assim como Arte e Cultura, Educação Ambiental e Saúde, Esporte e Lazer, Língua Portuguesa e Matemática foram implementados como prática de ensino contínua e permanente na escola municipal de educação em tempo integral Elvio Esteves em 2014. Estas áreas do conhecimento são reconhecidas como disciplinas da parte diversificada da matriz curricular nesta escola, nos moldes de oficina. Elas foram inseridas no Sistema de Registro Escolar –SERE – implicando em ensino e aprendizagem não facultativo. Sendo assim, a LI consta como disciplina no histórico escolar de todas as crianças desta escola, com aprovação decorrente da verificação da aprendizagem, assiduidade e participação nas atividades das oficinas.

¹⁰⁶ Em 2008: o projeto esteve em 58 escolas, de um total de 66 com 5.550 alunos de quartas séries (Ensino Fundamental de 8 anos) e 29 professoras. Em 2009 e 2010: atendimento de 5.518 alunos de quarta série, ampliação para 1.976 alunos da Educação Infantil (EI) até o terceiro ano. Em 2011: atendimento de 35 escolas, 13.500 alunos da Ed. Infantil ao 4º ano (Ensino Fundamental de 9 anos), com 30 professoras. Em 2012 e 2013: atendimento de 39 escolas, de um total de 88 escolas, 10.000 alunos da Ed. Infantil ao 5º ano, com 30 professoras. Em 2014: atendimento de 45 escolas com 42 professoras, aproximadamente 12.000 alunos. Em 2015 o atendimento de 45 escolas, 14.000 alunos com 45 professoras. Em 2016 atendimento de 47 escolas, aproximadamente 14.000 alunos, 47 professoras (LONDRINA, 2016).

¹⁰⁷ Plano Plurianual de Governo traça diretrizes, objetivos e metas para 4 anos da administração municipal. Ele descreve quantia insuficiente de profissionais com conhecimentos específicos para o ensino nos seguintes contextos: Coordenação Pedagógica, Laboratório de Informática, Contraturno Escolar, Educação Física, Arte e Língua Inglesa e meta de ampliar, gradativamente, o quadro profissional, com criação de cargos, concurso público e chamamento de professores (PPA, p. 78), gestão 2013-2016, em consonância com Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei de orçamento anual (LOA)/PML/2013. (LONDRINA, 2017).

A participação de docentes de universidades locais e representantes do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade Estadual de Londrina (NAP/UEL), entre outros, na fase inicial do projeto LG contribuiu tanto para a implementação do projeto como para a formação de professores¹⁰⁸. A terceira coluna do quadro 4 traz dados específicos da formação continuada iniciada em 2008, com encontros mensais denominados grupos de estudos (GE), para aprendizagem de ações de EIC.

A fase de geração de dados da pesquisa está destacada no quadro na cor azul clara, período em que o projeto LG desenvolveu formação continuada em parceria com o projeto de pesquisa e extensão Desenvolvimento de Atividade de Ensino de Inglês para Crianças (DAEIC), coordenado pela Dr^a. Denise I. B. G. Ortenzi, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL, com objetivo de promover o desenvolvimento da atividade prática de ensino de Inglês nos anos iniciais, bem como gerar conhecimento empírico sobre essa experiência. A ação de formação colaborativa foi motivada por vínculos estabelecidos no período de construção do GCLI (2013) entre participantes do projeto LG com professoras do departamento de Letras Estrangeiras da UEL que compreenderam a formação continuada nestes moldes como prática relevante de aprendizagem para professoras do projeto LG.

Os encontros do projeto DAEIC pautaram-se em princípios para EIC, constantes no GCLI (GUIA..., 2013, p. 11-12), a saber: ludicidade, aprendizagem significativa, currículo em espiral, totalidade da língua, interculturalidade, formação integral e interação no desenvolvimento de atividades de ensino de LI, tendo como foco a literatura infantil. Análises de tipos de atividade no planejamento de ensino e fases do planejamento de aula, pautadas em Cameron (2012)¹⁰⁹, também foram trazidos para os encontros de formação do projeto DAEIC que ocorreram intercalados aos GE do projeto LG que, na época, discutia a criação de atividades de ensino para duas unidades didáticas: Família Anfitriã e Feira Agrícola¹¹⁰ para ensino de LI em turmas de 5º ano, conforme descrevem Tanaca e Mateus (2014) e Oliveira (2016).

A última linha do quadro 4, indica que a formação continuada colaborativa ocorre, atualmente, entre o projeto de pesquisa Orientações Didático-Pedagógicas para o Ensino de Inglês nas Séries Iniciais, coordenado pela professora Dr^a Juliana Tonelli do departamento de

¹⁰⁸ Consultoria da prof^a Dr^a Telma N. Gimenez, com participação inicial da profa. Dr^a Denise I.B.G. Ortenzi – Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas-UEL, assim como prof^a Dr^a Samantha Ramos e prof^a Dr^a Juliana R.A. Tonelli, autoras do material Londrina Global, para ensino nas turmas de 4^a série. Parcerias de formação inicial com Instituto Britânico de Línguas e Cultura Inglesa de Londrina.

¹⁰⁹ Cameron (2012) trata o planejamento de atividades de EIC em três fases, partindo de atividades introdutórias para uma atividade principal e retomada do processo de aprendizagem (*introduction, core activity, follow up*).

¹¹⁰ *Host Family – Agricultural Fair*.

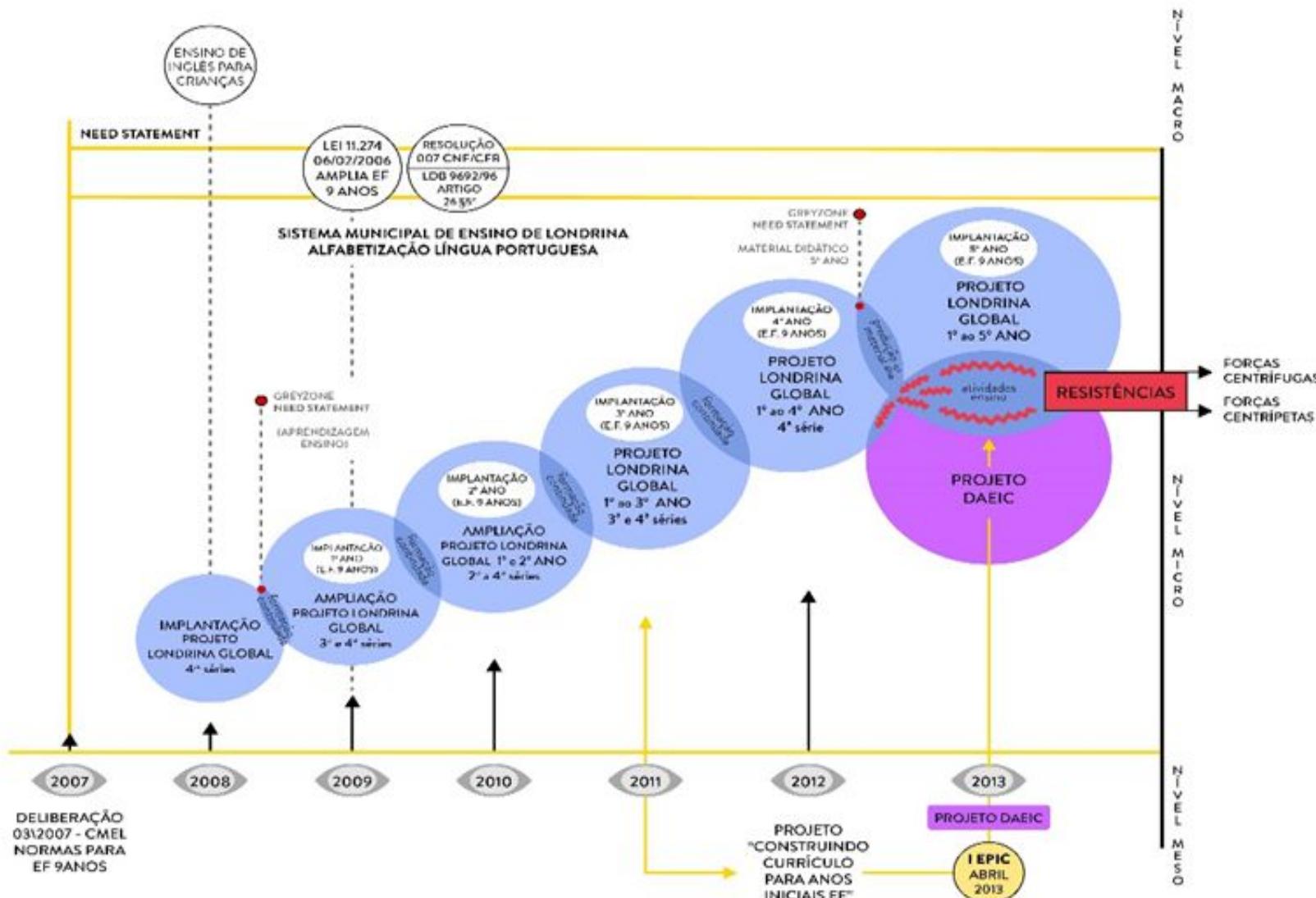
Letras Estrangeiras Modernas- UEL, com objetivo de reformular unidades do material Londrina Global.

Em suma, conforme apresenta Oliveira (2016), o contexto de formação continuada e de desenvolvimento do projeto LG é marcado por: (a) ausência de formação inicial específica por parte da maioria das professoras participantes do projeto; (b) instabilidade no quadro de professores; (c) carência de materiais de ensino específicos. Esta realidade é marcada pela necessidade constante de criar recursos de ensino, trocar experiências durante e após a formação continuada¹¹¹ e negociar significados (LIBERALI, 2013) do que é planejado para as aulas.

No quadro de teorias socioculturais de aprendizagem, questões históricas figuram de forma relevante na constituição das características de relações de aprendizagem. À luz de questões históricas que constituem aprendizagens no contexto de formação continuada do projeto LG, trago, na sequência, uma imagem representando a formação continuada de 2008 até 2013. Vejamos a figura 16, seguida de análise:

¹¹¹ O compartilhamento de atividades e experiências ocorre durante a formação e fora dela por grupo de *whatsapp*, pastas de *drop box* e *email*.

Figura 16 – Formação Continuada do Projeto Londrina Global no Sistema Municipal de Educação de Londrina-Pr



Fonte: Da autora.

O primeiro círculo da figura 16 representa a implementação do EIC em turmas de quartas séries no município (nível microssocial), em 2008, de maneira facultativa conforme delibera resolução nacional nº 007/CNE-CEB e parágrafo 5º, artigo 26 da LDB (em nível macrossocial). O sistema municipal de educação de Londrina/alfabetização em Língua Portuguesa e implementação do Ensino Fundamental de nove anos¹¹² permeiam a formação continuada do projeto LG, iniciada em 2008.

O Ensino Fundamental de 9 anos é implementado inicialmente apenas em turmas de primeiro ano, em 2009. Em 2010 em turmas de segundo ano e assim continua, sucessivamente, até 2013, com inserção de turmas de 5º ano, concomitante ao encerramento de turmas do Ensino Fundamental de 8 anos de duração. A formação continuada para EIC ocorre paralelamente a este processo, de maneira ininterrupta, no espaço representado pela intersecção de círculos de cor azul clara, ao longo dos anos.

Saberes e fazeres se constituem no contexto de formação continuada a partir de múltiplos ponto de vista em períodos de incerteza e instabilidade coletiva, marcados por questionamentos das participantes do projeto do que, como, com que a LI pode ser ensinada nas escolas. A implementação do LG em 2008 e a inserção de turmas de 5º ano do EF de nove anos, em 2013 criam necessidades e questões voltadas à produção de atividades de EIC sendo que em 2013 as atividades são específicas para alunos de 5º ano. Assim, zonas nebulosas de ação¹¹³, discutidas em Engeström e Sannino (2010), figuram como elementos desafiadores no desenvolvimento de aprendizagem no contexto de formação continuada. Assim como contradições de ordem sistêmica discutidas à luz da TASHC (ENGESTRÖM, 1987), no capítulo dois, seção 2.2. deste trabalho.

Pelos estudos de Engeström (1996, 2005b); Engeström e Sannino (2010), estas fases correspondem ao embarque em uma jornada trilhada em caminhos de terrenos desconhecidos da zona de desenvolvimento proximal (ENGESTRÖM, 1987, 2005a). A troca de experiências entre participantes do projeto LG hibridiza saberes e padrões de competência ao mesmo tempo em que provoca envolvimento emocional por decisões coletivas e distribuídas de recriação de práticas de ensino. Nesta linha de análise, é possível inferir um movimento distribuído e contínuo na zona do desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007, 2008) de professores aprendizes, provocado pelo cruzamento de fronteiras constitutivas entre sistemas de atividade em diferentes momentos da história do projeto LG, conforme

¹¹² Em atendimento à lei federal 11.274/2006 que estabelece Diretrizes Educacionais para Ensino de Crianças de seis anos no primeiro ano e à Deliberação 03/2007, do Conselho Municipal de Educação de Londrina/CMEL que normatiza a implementação gradativa deste ensino nas escolas municipais londrinenses.

¹¹³ Grey zone (ENGESTÖM; SANNINO, 2010 p. 3).

represento na imagem e trato no capítulo três deste trabalho, à luz de teorias socioculturais de aprendizagem e formação de professores.

Aprendizagem no contexto de formação continuada do projeto LG passa a ser desenvolvida com enfrentamento de desafios engendrados pelos/nos sistemas de atividades interconectados dos quais o projeto faz parte, conforme análises de aprendizagem a partir de ferramentas analíticas da TASHC, no capítulo dois, seção 2.2 deste trabalho.

De acordo com a Figura 16, a criação de atividades para ensino de LI em turmas de 5º ano nos GE do projeto LG e o desenvolvimento de atividades de ensino, sob coordenação do projeto DAEIC em 2013 ocorrem na dinâmica do movimento de forças centrífugas e centrípetas (BAKHTIN, 2009) que provocam tanto a expansão de saberes como resistências, conforme discutem Tanaca e Mateus (2016)¹¹⁴. Este espaço de formação está representado pela interseção dos três últimos círculos da imagem simbolizando formação colaborativa entre projeto LG e formação projeto DAEIC, na cor vermelha.

Tendo como ponto forte a prática de ensino, conforme tratam Tanaca e Mateus (2014, 2016) e Oliveira (2016), é possível inferir que a aprendizagem em desenvolvimento nos GE do projeto LG ocorre nos moldes de comunidade de prática (WENGER, 1998). Desta maneira, a prática de ensino e as relações colaborativas de aprendizagem são centrais na investigação do desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) articuladas à análise crítica da prática discursiva.

A próxima seção deste capítulo descreve procedimentos de geração de dados no contexto da formação continuada de 2013 e desdobramentos de análise da prática discursiva, constituinte de aprendizagem, longitudinalmente.

3.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O *corpus* da pesquisa é composto de transcrições de gravação em áudio de 10 (dez) GE do projeto LG, realizados em 2013, intercalados aos encontros coordenados pelo projeto DAEIC/LEM-UEL.

Os GE foram realizados em 24/05, 28/06, 19/07, 2/08, 16/08, 6/09, 20/09, 4/10, 8/11 e 13/12 na biblioteca da escola municipal Maria Carmelita Vilella Magalhães, localizada na região sul de Londrina, com duração aproximada de 4 horas, no período da manhã. O espaço é adequado para estudo, está equipado com data show, tela de projeção, estantes com

¹¹⁴ Este estudo será retomado no capítulo de análise da prática discursiva, no capítulo 4 (quatro).

livros infantis, seis mesas circulares e cadeiras individuais que possibilitam a realização de discussões, atividades e trabalhos manuscritos em pequenos e grande grupo.

O encontro de 4/10 ocorreu na biblioteca da escola municipal Carlos Dietz, situada na região central da cidade. Com exceção da acústica que dificulta a compreensão de falas durante discussões nas gravações em áudio, este espaço possui as mesmas características do espaço dos demais encontros.

Com objetivo de facilitar a visualização da organização de transcrições de áudio, identifico no quadro 5 a duração dos dez encontros de formação continuada, nomes (fictícios) das participantes, conforme compromisso de anonimato no termo de consentimento livre esclarecido (Anexo A). Assinalo as datas, os horários e denomino temas de discussão como sequência temática, ou seja, chamo de sequência temáticas sequências de turnos que tratam de um único tema ou conteúdo argumentativo. Segue o quadro 5 e, posteriormente, a descrição da organização:

Quadro 5 - Conjuntos de Sequências Temáticas da Formação Continuada: Projeto LG e Projeto DAEIC/LEM-UEL-2013

Identificação do Encontro de Formação	Etapa I - Sequências Temáticas
Conjunto 1- Formação Londrina Global Tópico 1.1- 24/05/2013 Tema: Atividades materiais: Família Anfitriã e Feira Agricultural Etapa I- 1h46'10" Etapa II- 46' Presentes: Tamires, Talita, Marina, Milena, Miriam, Roberta, Ester, Tatiane, Pamela, Janaina, Claudia, Marcela, Marlene, Regina, Meire, Antonia, Alice, Mirela, Marsilene, Rafaeli e Jozélia.	1.1.1- 0:01:06-0:36:51- negociação de atividade: partes da casa (Família Anfitriã ¹¹⁵) 1.1.2- 0:37:16-0:41:38- negociação de páginas iniciais (Família Anfitriã) 1.1.3- 0:42:09-1:05:44- análise do evento Iº EPIC/UEL e organização do ensino 1.1.4- 1:08:50-1:17:00- análise de atividades de ensino (A Galinha Ruiva ¹¹⁶) 1.1.5- 1:17:19-1:46:10- análise de cursos de Inglês para professores Etapa II – Sequências Temáticas 1.1.6- 0:00:35-0:15:16- negociação da atividade: comparativo/superlativo (Feira Agricultural ¹¹⁷). 1.1.7- 0:16:51-0:23:43- negociação da atividade: diálogo (Feira Agricultural, p. 6) 1.1.8- 0:25:32-0:34:18- negociação da atividade: cartaz/problemas 1.1.9- 0:34:22-0:41:018- negociação da atividade: diálogo
Identificação do Encontro de Formação	Etapa I - Sequências Temáticas
Conjunto 1- Formação Londrina Global Tópico 1.2 - 28/06/2013 Tema: Atividades – Feira Agricultural Etapa I- 52'19" Presentes: Miriam, Roberta, Ester, Tatiane, Pamela, Janaina, Claudia, Marlene, Regina, Antonia, Alice, Mirela, Marsilene, Rafaeli e Jozélia.	1.2.1- 0:00:15-0:09:40- negociação de página de abertura (Feira Agricultural) 1.2.2- 0:10:09-0:28:03- negociação de atividade: comparativo/superlativo (Feira Agricultural p.1) 1.2.3- 0:28:11-0:43:11- negociação de situações problemas (Feira Agricultural, p. 3 e 4) 1.2.4- 0:44:01-0:52:19- negociação de atividade: diálogo (Feira Agricultural, p. 6)
Identificação do Encontro de Formação	Etapa I - Sequências Temáticas
Conjunto 2- Formação DAEIC/LEM-UEL Tópico 2.1 - 19/07/2013 Tema: Apresentação Projeto DAEIC Etapa I - 45' Etapa II - 6'10 - Presentes: Roberta, Marina, Regina, Deise, Tatiane, Ana,	2.1.1- 0:00:01-0:14:19- apresentação do Projeto de (DAEIC/LEM-UEL) 2.1.2- 0:14:20-0:24:12- relato de necessidades profissionais 2.2.3- 0:24:53-0:37:14- princípios de ensino de Inglês para crianças Etapa II – Sequências Temáticas 2.2.4- 0:00:01-0:06:10- relato de necessidades profissionais

¹¹⁵ Host Family.

¹¹⁶ The Little Red Hen.

¹¹⁷ Agricultural Fair.

Aliny, Antonia, Talita, Tamires, Cláudia, Pamela, Marlei, Meire, Rafaeli, Alice, Miriam, Rafaeli, Jozélia, Denise e Larissa	
Identificação do Encontro de Formação Conjunto 1 – Formação Londrina Global Tópico 1.3 - 2/08/2013 Tema: atividades Feira Agricultural Etapa I – 1h40'00" Presentes: Rafaeli, Jozélia, Alice, Antonia, Aliny, Claudia, Ester, Fabiana, Fatima, Marina, Meire, Marsilene, Marlene, Marcela, Mirela, Pamela, Roberta, Regina, Talita, Tamires, Deise, Erica.	Etapa I – Sequências Temáticas 1.1.1- 0:06:09-0:19:09- pauta do encontro de formação. 1.1.2- 0:20:00-1:09:26 - negociação de atividades (em pequenos grupos) 1.1.3- 1:09:36-1:21:22- negociação da atividade: cartaz da exposição (Feira Agricultural, p.7) 1.1.4- 1:22:26-1:26:03- negociação da atividade: horas (Feira Agricultural, p. 8) 1.1.5- 1:26:03-1:41:20- negociação da atividade: jogo com animais (Feira Agricultural, p. 9)
Identificação do Encontro de Formação Conjunto 2- Formação DAEIC/LEM-UEL Tópico 2.2 - 16/08/2013 Tema: atividades –(O grande livro dos medos do pequeno Ratinho - <i>Little Mouse's: Big book of fears, Emily Gravett</i>) Etapa I - 0:03:47 Etapa II- 1:28:29 Etapa III -1:20:02 Presentes: Denise, Larissa, Marina, Mirela, Tamires, Milena, Meire, Roberta, Talita, Antonia, Tatiane, Cláudia, Marsilene, Regina, Pamela, Erica, Marlene, Janaina, Marcela, Alice, Rafaeli e Jozélia	Etapa I - Sequências Temáticas 2.2.1- 0:01:29-0:03:47- pauta do encontro de formação Etapa II- Sequências interacionais temáticas 2.2.2- 0:01:01- 0:17:03- atividade oral: vocês têm medo de aranhas? 2.2.3- 0:18:11- 0:28:39- atividade: classificação de animais 2.2.4- 0:28:55- 0:33:05- atividade: sequenciação de animais: dos menores para os maiores 2.2.5- 0:33:10- 0:38:28- atividade: sequenciação de animais: dos vagorosos para os rápidos 2.2.6- 0:39:11- 0:44:35- atividade: sequenciação de animais: dos mais quietos para os mais barulhentos 2.2.7- 0:44:48-0:51:37- atividade: classificação com punhos, animais que pulam 2.2.8- 0:51:57-1:03:12- atividade: falando de animais 2.2.9- 1:04:55-1:20:59- atividade: cadeia alimentar 2.2.10- 1:22:56-1:28:29- atividade: níveis de medo Etapa III- Sequências Temáticas 2.2.11- 0:01:02-0:27:15- análise de atividades: sequenciação e classificação de animais 2.2.12- 0:30:34-0:57:53- análise de video: linguagem corporal (Joanie Stewart) 2.2.13- 0:57:50-1:03:25- atividade: linguagem corporal 2.2.14- 1:03:28-1:08:23- apresentação : O grande livro dos medos do pequeno Ratinho (Emily Gravett) 2.2.15- 1:09:43-1:20:02- princípios de ensino aplicados às atividades de EIC e literatura infantil

Identificação do Encontro de Formação	Etapa I - Sequências Temáticas
Conjunto 1 – Formação Londrina Global Tópico 1.4- 6/09/2013 Etapa I - 1:24:52 – Etapa II - 1:27:09 – Tema: atividades Feira Agricultural Presentes: Rafaeli, Jozélia, Ana Maria, Alice, Antonia, Cláudia, Deise, Ester, Fatima, Marina, Meire, Marsilene, Mirela, Pamela, Roberta, Regina, Talita, Tatiane, Tamires.	<p>1.4.1- 0:00:01-0:05:30- análise projeto DAEIC/LEM-UEL</p> <p>1.4.2- 0:05:50-0:06:39- compartilhamento de experiências de ensino</p> <p>1.4.3- 0:08:59-0:13:44- análise projeto DAEIC/LEM-UEL</p> <p>1.4.4- 0:16:57-1:24:52- compartilhamento de experiências de ensino</p> <p>Etapa II- Sequências Temáticas</p> <p>1.4.5- 0:01:51-0:12:32- negociação da atividade situações problemas (Feira Agricultural, p. 3 e 4)</p> <p>1.4.6- 0:12:32-0:16:42- negociação da adaptação de página inicial (Família Anfitriã)</p> <p>1.4.7- 0:18:19-0:38:52- negociação da atividade situações problemas (Feira Agricultural, p. 3 e 4)</p> <p>1.4.8- 0:40:30-0:41:15- negociação da atividade cartaz da exposição (Feira Agricultural, p.7)</p> <p>1.4.9- 0:42:09-0:46:22- negociação da atividade horas (Feira Agricultural, p. 8)</p> <p>1.4.10- 0:47:17-1:01:51- negociação da atividade jogo com animais (Feira Agricultural p. 9)</p> <p>1.4.11- 1:06:11-1:22:01- negociação da atividade certificado, animal estimativa (Feira Agricultural, p. 10)</p>
Identificação do Encontro de Formação	Etapa I - Sequências Temáticas
Conjunto 2- Formação DAEIC/LEM-UEL Tópico 2.3- 20/09/13 Tema: atividades no planejamento de ensino Etapa I - 1:52:44 Etapa II - 0:23:08 Etapa III- 0:27:30 Presentes: Denise, Larissa, Aline, Antonia, Claudia, Janaina, Marina, Meire, Marsilene, Marlene, Pamela, Milena, Mirela, Roberta, Regina, Talita, Tatiane, Fátima, Rafaeli, Jozélia	<p>2.3.1- 0:00:01-0:04:50- apresentação de pauta de estudo</p> <p>2.3.2- 0:11:11-0:35:15- atividade de planejamento de ensino: Bingo</p> <p>2.3.3- 0:35:55-1:07:17- estudo rotina de sala de aula (CAMERON, 2012)</p> <p>2.3.4- 1:07:18-1:52:10- estudo de tipos de atividades (CAMERON, 2012)</p> <p>Etapa II - Sequências Temáticas</p> <p>2.3.5- 0:00:01-0:23:08- diferença entre tarefa e atividade: tarefas para aprender</p> <p>Etapa III – Sequências Temáticas</p> <p>2.3.6- 0:00:01-0:27:30- apresentação de atividades: tarefas para aprender</p>
Identificação do Encontro de Formação	Etapa I - Sequências Temáticas
Conjunto 2- Formação DAEIC/LEM-UEL Tópico 2.4- 4/10/13 Tema: princípios e planejamento de EIC Etapa I- 1:24:53 Etapa II- 1:10:23 Presentes: Larissa, Denise, Jozélia. Rafaeli, Aline, Antônia, Claudia, Deise, Marina, Meire, Marlene, Milena, Mirela,	<p>2.4.1- 0:00:07-0:58:51- estudo de princípios para EIC</p> <p>2.4.3- 0:58:54-1:24:53- estudo princípios e funções comunicativas em atividades de EIC</p> <p>Etapa II - Sequências Temáticas</p> <p>2.4.4- 0:00:04-1:10:23- estudo princípios e funções comunicativas em atividades de EIC</p>

Pamela, Roberta, Regina, Talita, Tatiane, Fátima, Erica, Alice, Tamires, Deise, Andrea	
Identificação do Encontro de Formação	Etapa I - Sequências Temáticas
Conjunto 1- Grupo de Estudos Londrina Global Tópico 1.5-08/11/2013 Etapa I –2:11:00 Tema: atividades Feira Agricultural Presentes: Roberta, Cláudia, Marcela, Meire, Mirela, Miriam, Tatiane, Regina, Pamela, Alice, Erica, Milena, Marina, Tamires, Marsileni, Antonia, Marlene, Fátima, Marlei, Erica, Rafaeli e Jozélia	1.5.1- 0:00:01-0:18:25- discussões do quadro estrutural do projeto LG 1.5.2- 0:20:10-0:50:50- negociação do encerramento do ano letivo, confraternização 1.5.3- 1:01:35-1:07:38- negociação da dinâmica deste encontro – (Feira Agricultural) 1.5.4- 1:07:26-1:11:50- negociação atividades – (Feira Agricultural, página Inicial e p.1, 2 e 3) 1.5.5- 1:12:00-1:23:15- negociação de atividades - situações problemas – (Feira Agricultural, p. 4 e 5) 1.5.6- 1:23:36-1:27:48- negociação da atividade: diálogo – (Feira Agricultural, p. 6) 1.5.7- 1:27:57-1:30:50- negociação da atividade: cartaz – (Feira Agricultural, p.7) 1.5.8- 1:30:53-1:35:17- negociação da atividade: horas – (Feira Agricultural, p. 8) 1.5.9- 1:35:49-1:45:39- negociação da atividade: jogo de animais- (Feira Agricultural, p. 9, 10 e 11) 1.5.10- 1:48:05- 2:11:00- negociação da atividade: partes da casa – (Família Anfitriã)
Identificação do Encontro de Formação	Etapa I – Sequências Temáticas
Conjunto 2- Formação DAEIC/LEM/UEL Tópico 2.5- 13/12/13 Tema: Compartilhamento de Atividades Etapa I – 0:59:50 Etapa II –0:45:42 Presentes: Denise, Jozélia, Rafaeli, Larissa Marina, Tamires, Miriam, Talita, Tatiane, Fátima, Deise, Meire, Milena, Mirela, Alice, Roberta, Marsileni, Antonia, Marlene, Pamela, Fatima, Marlei, Erica, Deise	2.5.1- 0:00:01-0:06:57- organização do espaço de formação (recursos equipamentos) 2.5.2- 0:07:06-0:10:13- possibilidade de ensino com histórias infantis 2.5.3- 0:10:19-0:22:41- compartilhamento de atividades a partir projeto DAEIC – Grupo 1 2.5.4- 0:27:43-0:58:43- compartilhamento de atividades a partir projeto DAEIC – Grupo 2 Etapa II- Sequências Temáticas 2.5.5- 0:00:40-0:05:40- compartilhamento de atividades a partir projeto DAEIC – Grupo 3 2.5.6- 0:06:24-0:08:06- sistematização de atividades em planos de aula 2.5.7- 0:12:30-0:45:42- avaliação do projeto DAEIC/normativas SME

Fonte: Da autora.

Identifico dois conjuntos de transcrição de gravação na primeira coluna do quadro 5, o **conjunto 1** é composto de transcrições de cinco GE coordenados por Rafaeli e eu. O **Conjunto 2** é composto de transcrições de mais cinco GE, coordenados pela formadora Denise. Com exceção das coordenadoras, demais nomes são fictícios, conforme compromisso no termo de consentimento livre esclarecido para realização da pesquisa. Identifico datas, temas e duração de gravação em etapas porque houve falhas no equipamento de gravação e intervalos para lanche durante os encontros.

Organizei os dados em dois conjuntos depois de várias leituras e análises das transcrições. Compreendem dados do **conjunto 1** transcrições dos GE do projeto LG, com os **tópicos: 1.1** de 24/05/2013, tema atividades das unidades de ensino: Família Anfitriã e Feira Agricultural, com duração de 2h32min10seg; **tópico 1.2** de 28/06/2013, tema: atividades da unidade Feira Agricultural, com duração de 52min19sec; **tópico 1.3** de 2/08/2013, tema: atividades Feira da unidade Agricultural, com duração de 1h40min; **tópico 1.4** de 6/09/2013, tema: atividades da unidade Feira Agricultural, com duração de 2h52min01seg e **tópico 1.5** de 8/11/2013, tema: atividades da unidade Feira Agricultural, com duração de 2h11min. O tempo de gravação total do **conjunto 1** é de **9h56min30seg**.

O **conjunto 2** é composto de transcrições dos GE do projeto DAEIC/LEM/UEL, compreendido, por sua vez, pelos **tópicos 2.1** de 19/07/2013, tema: apresentação projeto DAEIC, com duração de 51min10seg; **tópico 2.2** de 16/08/2013, tema: O grande livro dos medos do Ratinho¹¹⁸, com duração de 2h49min18seg; **tópico 2.3** de 20/09/2013, tema: atividades no planejamento de ensino, com duração de 2h43min22seg; **tópico temático- 2.4** de 4/10/2013, tema: princípios e planejamento de ensino, com duração de 2h36min20seg; **tópico 2.5** de 13/12/2013, tema: compartilhamento de atividades, com duração de 1h45min32seg. O tempo de gravação total do **conjunto 2** é de **10h45min42seg**.

A marcação de tempo de cada turno de fala foi feita durante as transcrições, também criei nesta fase algumas convenções para transcrição, constantes no final desta seção. A princípio, analisei os dois conjuntos de dados separadamente, ou seja, não considerei o cronograma de datas em que os GE ocorreram, entretanto, a medida que lia as transcrições, observava que as participantes se reportavam às discussões passadas. Percebi, então, que analisar as transcrições sem considerar o cronograma de datas de formação fragmentava a análise de discussões e aprendizagem desenvolvida longitudinalmente pelo movimento de retomada de vozes, de um encontro para outro.

¹¹⁸ Little Mouse's: big book of fears (Emily Gravett)

Nesta fase vi a intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2003, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011) como categoria analítica relevante para a investigação dos objetivos da pesquisa¹¹⁹. Organizei, então, as transcrições em sequências temáticas, criteriosamente identificadas pela duração de temas de discussões retomados em cada GE, conforme a segunda coluna do quadro 5. Pelos dados desta coluna é possível visualizar a recorrência de temas de discussão do conjunto 1 (transcrições do projeto LG) e do conjunto 2 (transcrições do projeto DAEIC). Esta organização foi estabelecida após inúmeras análises de conteúdo em um processo analítico respaldado teoricamente na análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Me apoiei nos pressupostos da “análise de conteúdo do tipo temático-classificatório” (BARDIN, 1977, p. 37) que considera na fase de pré análise de dados, a organização de blocos de conteúdos significativos, formados por elementos constitutivos de significado na busca dos objetivos e perguntas de pesquisa.

Esta categorização temática inicial justifica-se pela necessidade de análise minuciosa e produção de conhecimento a partir de um corpus extenso de transcrição de falas. De antemão, esclareço que os excertos da prática discursiva trazidos no capítulo de análise da prática discursiva durante a formação continuada são vistos como “unidades de significado relevantes” uma vez que eles estão diretamente relacionados aos objetivos, às perguntas de pesquisa e aos pilares teórico-metodológicos que subsidiaram a investigação (VAN MANEN, 1990, p. 78). As sequências temáticas trazidas à tona durante análises estão destacadas na cor amarela, no quadro 5.

Considero que aprendizagem e prática são conceitos centrais neste estudo, a partir da concepção de aprendizagem como aspecto inseparável das práticas sociais, do conceito de prática como “experiência de sentidos” (WENGER, 1998, p. 52). Articulo estes conceitos à compreensão de linguagem como prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003) a partir da análise de discurso crítico (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) na constituição do arcabouço teórico-metodológico para investigar o desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

Conforme Fairclough (2003, 2008) há uma correspondência entre ação e gêneros textuais, representação e discursos, identificação e estilos. Gêneros textuais, discursos e estilos são compreendidos como modos relativamente estáveis de agir, de representar, de identificar e identificar-se, respectivamente. A análise de discurso crítico investiga como os três tipos de significado (ação, representação e estilo) são realizados em traços linguísticos

¹¹⁹ A próxima seção deste capítulo é dedicada à apresentação das categorias de análise de dados.

dos textos e a conexão entre o evento discursivo e a prática social. Ramalho e Resende (2011) consideram categorias analíticas de discurso como maneiras particulares de representar, interagir e identificar-se que fornecem pistas do entrelaçamento de elementos discursivos (escolhas lexicais, valorações estabelecidas, modalizações, repetições, entre outros) e não discursivos (ideologias, pressuposições, entre outros) na constituição de sentidos e seus efeitos sociais. O quadro 6 explicita as normas utilizadas nas transcrições.

Quadro 6 - Convenções para as Transcrições

Convenção	Situação
*****	Sussurros, conversas paralelas
Grifo	Ênfase, tom de voz elevado
Negrito	Segmentos de textos destacados por mim
=====	Falas simultâneas (desde início de turnos)
{ }	Sobreposição de vozes (falas simultâneas, a partir de um certo ponto)
//	Interrupções, tomadas de turno
{ ... }	Sequência de fala inaudível
...	Pausa na fala
>>	Carga afetiva na voz
[]	Meus Esclarecimentos

Fonte: Da autora.

A próxima seção explica traços distintivos das categorias analíticas eleitas para a análise da argumentação desenvolvida pelas participantes do projeto LG nos GE de 2013.

3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS

A intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2003, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011) é eleita como categoria analítica que permite investigar o movimento de retomada de vozes nas sequências temáticas que negociam significados de atividades de ensino e suas implicações na aprendizagem.

Esta categoria possibilita ampliar lentes no estudo da combinação da voz de quem enuncia com outras vozes na prática discursiva por retomadas, citações, paráfrases, resumos, discurso indireto e indireto livre, bem como compreender a maneira que diferentes crenças, objetivos e interesses se articulam ou não (momentos de tensão) no empoderamento e/ou apagamento de vozes, na valorização ou depreciação do que é discutido, na adesão ou reprovação do que é dito. Assim como escolhas linguísticas e valorações estabelecidas por enunciadores para representar o discurso do outro, expondo a identificação com o que diz, ou seja, concordâncias e/ou discordâncias, algumas vezes, permeadas de constrangimentos pelas relações de poder.

Conforme explica Fairclough (2008), a intertextualidade se constitui como categoria de análise de discurso a partir de premissas de Bakhtin (2009, 2010) de que a fala ou enunciados discursivos estão repletos de palavras de outros, caracterizados pela alteridade ou assimilação de discursos de outrem em graus variados. Nas palavras do autor: “qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.” (BAKHTIN, 2010, p. 294). Assim, para investigar o desenvolvimento de aprendizagem expansiva no contexto de formação continuada, é preciso compreender a dinâmica de negociação de significados de palavras enunciadas e negociadas no discurso.

Significa dizer que todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si, nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutualmente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado precisa ser visto,

antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes, na concepção de resposta em seu sentido amplo: ela pode rejeitar enunciados precedentes assim como confirmá-los, complementá-los, basear-se neles, subentendendo-os como conhecidos ou os levando em conta. Nas palavras de Bakhtin (2009, p. 297) “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.”

Conforme tratam Tanaca e Mateus (2016), práticas discursivas de autoridade e internamente persuasiva no movimento de retomadas de vozes durante a formação continuada do projeto LG atuam, respectivamente, como forças que ora potencializam ora dificultam o desenvolvimento de aprendizagem expansiva¹²⁰. Significa dizer que pelo movimento intertextual de retomada de vozes durante discussões e negociações de significados de atividades de ensino no contexto de formação continuada do projeto LG, é possível identificar a maneira que discurso de autoridade e internamente persuasivo (BAKHTIN, 2009, 2010) figuram no desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

No discurso de autoridade, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa individual, como abreviatura do enunciado de alguém dotado de autoridade relacionada ao papel social exercido, por exemplo: pai, mãe, cientista, professor, escritor, etc. Bakhtin (2010, p. 294) se refere às “vestes verbalizadas” ou, em outras palavras, aos enunciados investidos de autoridade que cristalizam crenças em diferentes contextos sociais, “sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos senhores do pensamento de uma época verbalmente expressa, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc”.

Ao contrário, nos discursos internamente persuasivos a língua elabora meios mais sutis e versáteis para o falante infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem, a estrutura compacta e fechada do discurso de autoridade é apagada quando discurso internamente persuasivo consegue absorvê-la, atenuando nitidez de significados alheios, com apreciações, ironias, encantamentos, desprezos, metáforas, mecanismos lexicais autênticos e individualizados que diminuem a força e nitidez da fala de outrem (BAKHTIN, 2009). O autor caracteriza esse estilo de argumentação como pictórica, diferentemente, discursos de autoridade são caracterizados pelo estilo linear de construção discursiva ou manutenção de ideologias e saberes, socialmente cristalizados.

Assim como Tanaca e Mateus (2016), olho para a ocorrência de discursos de autoridade e internamente persuasivo e suas implicações no desenvolvimento de

¹²⁰ As categorias analíticas: discurso de autoridade e internamente persuasivo são discutidas no capítulo 3 (três), seção 3.4 deste trabalho.

aprendizagem expansiva, tanto nos GE coordenados por Rafaeli e eu como GE coordenados pela professora Denise- Projeto DAEIC.

Ocupo-me em olhar para mecanismos linguísticos da argumentação em contexto escolar, pautados em Liberali (2013) que fornece pistas para a interpretação do movimento de retomada de vozes (intertextualidade) em práticas discursivas desenvolvidas em contexto escolar, a saber:

- a) **Mecanismos lexicais:** dão sustentação à argumentação por experiências vividas, conhecimentos científicos ou expressões próprias criadas pelos interlocutores, especialmente metáforas. Conforme Bakhtin (2010, p. 241), “quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra”. Ou seja, metáforas organizam modos de pensar, agir e conhecer a realidade ao ponto de algumas delas se tornarem culturalmente naturalizadas.
- b) **Mecanismos conversacionais:** característicos em repetições de ideias, complementações, exclamações, pausas, questionamentos e permeabilidade discursiva.
- c) **Mecanismos de coesão nominal:** estabelecem conexão entre argumentos, compartilhamentos, retomadas, expansão de significados.
- d) **Mecanismos de valoração:** marcam posicionamentos por meio de adjetivação, expressões apreciativas, depreciativas, identificatórias e/ou descriptivas. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 290) as palavras não são de ninguém, ou seja, em si mesma nada valorizam, mas podem imprimir juízos de valor diversos, assim como a oração, enquanto unidade da língua, é neutra em si mesma, a expressividade da palavra, das orações é adquirida em enunciados concretos por meio de: ironia, humor, silêncio, metáfora, “um dos meios de expressar a relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral”. Em outras palavras, a oração enquanto unidade da língua possui uma entonação gramatical, mas não expressiva.
- e) **Mecanismos de modalização:** indicam obrigatoriedades, possibilidades, probabilidades, compreensão de uma ideia como única verdade, conformidade, julgamento, grau de adesão do falante com o que é dito. Fairclough (2001), explica que a modalidade está tradicionalmente relacionada ao uso de verbos auxiliares modais (dever - obrigação moral; poder - permissão, possibilidade;

poder - capacidade; etc). De maneira ampla, o tempo verbal também atua na modalização discursiva, por exemplo: uso do presente do indicativo realiza uma modalidade categórica, ao contrário do futuro do subjuntivo. Assim como, advérbios modais: provavelmente, possivelmente, obviamente, definitivamente, com adjetivos equivalentes: por exemplo, é provável, é possível expressam baixa afinidade de falantes. Padrões de fala hesitante, expressões indeterminantes como: uma espécie de, um pouco, uma coisa assim, penso que, acho, adição de perguntas ao final das respostas, entre outras, marcam a modalização subjetiva que indica baixa afinidade ou adesão do falante ao que é dito.

- f) **Mecanismos de distribuição de vozes:** denotam inclusão ou apagamento de vozes, envolvimento do outro no discurso próprio.
- g) **Mecanismos de proferição:** marcam silêncios, pausas, risos, ritmos de fala (simultaneidade). No que concerne à interpretação de entonações, esclarece Bakhtin (2010, p. 296), “situam-se entre as entonações gramaticais específicas: a entonação de acabamento, a explicativa, a disjuntiva, a enumerativa, a narrativa, a interrogativa, a exclamativa e a exortativa”, ou seja, a interpretação de elementos expressivos depende da compreensão de peculiaridades constitutivas da prática enunciativa como um todo. Conforme Bakhtin (2009, p. 15) “a entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada afeta a significação”.
- h) **Mecanismos de troca de turnos:** observáveis nas interrupções, pausas, mudanças de tópicos nos conflitos, tomada de turnos, controle de turnos, ênfase, complementação.

Considero que os mecanismos analíticos selecionados: a) intertextualidade (FAIRCLOUHG, 2003, 2008); b) elementos linguísticos (LIBERALI, 2013), c) discursos de autoridade e internamente persuasivo (BAKHTIN, 2009) atuam como dispositivos que possibilitam analisar a manutenção e/ou expansão de consensos, a ressignificação de aprendizagens nas situações de negociação de sentidos do que é discutido nos GE (ou não), bem como olhar para modo como dilemas, conflitos e inovações são tratados no contexto. Busco empregar estes mecanismos analíticos dialeticamente, ou seja, articulando-os

simultaneamente para inferências e interpretações da prática discursiva em relação ao contexto de implementação e de desenvolvimento do projeto LG.

Nas palavras de Bakhtin (2009, p. 116) “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”, ou seja, compreendo a prática discursiva dialeticamente articulada com práticas e questões estruturais do período de implantação e de desenvolvimento do projeto LG nas escolas municipais de Londrina.

Analiso, no próximo capítulo, o desenvolvimento de aprendizagem expansiva no contexto de formação continuada do projeto LG, inicio com a descrição das seções que compõem a análise em relação aos objetivos e questões investigativas da pesquisa, retomados no início do capítulo. Trago justificativas dos recortes feitos a partir do *corpus* completo de dados, organizando o capítulo em quatro seções que analisam a negociação de significados de atividades de ensino em GE coordenados por Rafaeli e eu, assim como em GE coordenados pela formadora Denise (projeto DAEIC). As categorias analíticas explicitadas nesta seção são retomadas nas análises em todas as seções que compõem o próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO LONDRINA GLOBAL

Tendo como ponto de referência o quadro 5 na seção 3.3 do capítulo 3, que organiza as transcrições dos GE da formação continuada do projeto LG em dois conjuntos de dados, amplio análises do *corpus* de pesquisa discutido em Tanaca e Mateus (2014, 2016) que compõe esta pesquisa. Pelo extenso volume de transcrições, aproximadamente vinte horas de gravação, esclareço que a discussão e análise de todas as sequências temáticas (agrupamentos de conteúdos de fala) transcritas e indicadas no quadro 5 inviabilizaria a realização da pesquisa. Assim, tendo em mente objetivos, questões investigativas e categorias de análise explicitadas na seção introdutória e no capítulo anterior do trabalho, priorizo a análise de discussões que retomam sequências temáticas ao longo dos encontros, começando pela sequência temática que inicia o primeiro GE do conjunto de dados 1.

Opto pelo início de análises pelo primeiro GE do ano de 2013 na compreensão do desenvolvimento de aprendizagem expansiva como prática longitudinal, assim me ocupo da análise da sequência temática *partes da casa*, entre 0:01:06-0:36:51/etapa I, de 24/05/2013 com a participação de dezenove professoras, além de Rafaeli e eu.

O conteúdo desta sequência temática é retomado no GE de 8/11/2013, com participação de 20 professoras, além de Rafaeli e eu, entre 1:48:05-2:11:00/etapa I, no conjunto de dados 1. As referidas datas, 24/05/2013 e 8/11/2013, marcam o início e o fim da formação continuada coordenados por mim e Rafaeli, em 2013. De maneira implícita, o conteúdo desta sequência temática é retomado em GE do projeto DAEIC, assim, intercalo análises da sequência temática *partes da casa* nestes encontros com outras sequências temáticas de GE coordenados pela formadora Denise, assim como por mim e Rafaeli, conforme análises em cada seção deste capítulo, a saber:

Seção 4.1, discuto o desenvolvimento de aprendizagem expansiva nas/por meio de práticas discursivas que negociam significados de uma atividade criada pelas participantes do projeto LG para ensino de LI em turmas de 5º ano. As análises são da sequência temática *partes da casa*, entre 0:01:06-0:36:51/etapa I, de 24/05/2013. Olho para a sequência temática *negociação de páginas iniciais do material Família Anfitriã* - 0:37:16-0:41:38 de 24/05/2013, etapa I, do conjunto de dados 1, voltada a discussão de atividades de ensino criadas pelas participantes do projeto LG, bem como para o silêncio nesta prática discursiva no desenvolvimento de aprendizagem expansiva, no encontro de 24/05/2013.

Seção 4.2, discuto o desenvolvimento de aprendizagem expansiva à luz das ações do ciclo de ações expansivo (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010)¹²¹ dando continuidade à análise da transcrição da sequência temática *partes da casa*, entre 0:01:06-0:36:51/etapa I, de 24/05/2013, do conjunto de dados 1 (um). Analiso o desenvolvimento de aprendizagem expansiva em situações de iniciativas de reposicionamento de papéis da LI e suas práticas de ensino, nas relações conflituosas e contraditórias no contexto escolas, pelas participantes do projeto LG, instauradas por direcionamentos de ordem sistêmica e organizacional do projeto LG.

Seção 4.3, discuto o desenvolvimento de aprendizagem expansiva em práticas de formação continuada, de natureza colaborativa, em GE coordenados por mim e Rafaeli e GE coordenados pela formadora Denise. Neste sentido, olho para transcrições da sequência temática *negociação da atividade partes da casa* de 8/11/2013 entre 1:48:05-2:11:00 (etapa 2, do conjunto de dados 1-projeto LG) que retomam conteúdos discutidos no encontro de 24/05/2013 (etapa I, do conjunto de dados 1) e que também se reportam ao conteúdo do GE de 20/09/2013, especificamente, sequências temáticas *rotina de sala de aula* entre 0:35:55-1:07:17 e *estudos de tipos de atividade* entre 1:07:18-1:52:10 (etapa I, do conjunto de dados 2- projeto DAEIC).

Seção 4.4. Olho, especificamente, para situações de resistência no desenvolvimento de aprendizagem expansiva no contexto de aprendizagem do GE do projeto DAEIC de 4/10/2013, com formação voltada para aplicações de princípios para EIC do GCLI (GUIA..., 2013) nas fases de planejamento de uma aula de EIC, pautada em Cameron (2012), a partir de dinâmicas de ensino desenvolvidas no GE de 16/08/2013, do projeto DAEIC.

Com a opção de análise de discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2003, 2008), retomo e me reporto, frequentemente, às questões históricas de implementação e de desenvolvimento do projeto LG, trazidas à tona na prática discursiva dos GE, uma vez que elas influenciam no desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

¹²¹ Apresentado na seção 2.2, capítulo 2 deste estudo, composto da sequência das seguintes ações: 1) questionar necessidades e/ou problemas; 2) analisar o contexto; 3) modelar soluções de problemas; 4) examinar modelo de solução; 5) implementar modelo examinado; 6 e 7) refletir sobre o processo e consolidar nova prática.

4.1 VOZES E SILÊNCIOS NA EXPRESSÃO DE AGÊNCIA RELACIONAL COMO MANIFESTAÇÃO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA

A sequência temática *partes da casa* analisa uma atividade composta da ilustração das partes da casa da personagem Julia, da unidade de ensino Família Anfitriã. Esta ilustração tem objetos numerados dentro das partes da casa (1-geladeira, 2- fogão, 3-sofá, 4-cama, 5-televisão, 6-xícara,7- copo, etc) e, ao lado dela, uma coluna com parênteses e nomes dos objetos escritos em Inglês para a criança numerar de acordo com a ilustração. O enunciado da atividade orienta crianças usarem dicionário e trabalharem em pares.

Análises desta atividade, pelas professoras e coordenadoras do grupo, objetivam realimentar a unidade de ensino Família Anfitriã, desenvolvidas ao longo de 2012 pelas participantes do projeto LG nos encontros de formação continuada para ensino de LI em turmas de 5º ano. Trata-se de um momento de partilha de opiniões de atividades aplicadas em salas de aula. Assim, é possível dizer que o objeto da argumentação está voltado para “opiniões, atitudes e comportamentos discutíveis” (LIBERALI, 2013, p. 26) tratados no estudo de Tanaca e Mateus (2014) de análise de espaços expandidos para aprendizagem em comunidade de prática, tomando com recorte do *córpus* de dados, exclusivamente, transcrições de gravações do encontro de formação continuada do dia 24/05/2013, componente desta pesquisa. Vejamos a Figura 17 da atividade *partes da casa*, a seguir:

Figura 17 - Atividade de Ensino Partes da Casa, Unidade de Ensino Família Anfitriã

Working with English Dictionary. Make in pairs and, put the correct number in the column, above Julia's house.

The numbered objects in the house are:

- LAUNDRY: 1, 2, 3
- GARAGE: 4
- BEDROOM: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
- BATHROOM: 31, 32
- KITCHEN: 33
- LIVING ROOM: 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
- GARDEN: 41

() washing machine
 () refrigerator
 () stove
 () sofa
 () pan
 () pillow
 () car
 () book
 () glasses
 () picture
 () flowers
 () easy chair
 () glass
 () vase
 () garden
 () chair
 () coffe pot
 () table
 () magazines
 () parfums
 () dresser
 () bedroom
 () cup
 () television
 () carpet
 () teddy bear
 () wardrobe
 () toilet
 () sink
 () mirror
 () tank
 () shower

Londrina English 5

Fonte: Unidade de Ensino Família Anfitriã (SME- Londrina/Projeto Londrina Global)

Em 24/04/2013 dezenove professoras, Rafaeli e eu participamos da discussão da maneira como a atividade partes da casa está configurada. O diálogo é iniciado pelas professoras Miriam, Milena, Rafaeli e eu, vejamos:

0:01:06- (Miriam) Posso dar mais uma sugestão? Mas, talvez... se antes tivesse um exercício de ligar o desenho à palavra...//
 0:01:08- (Jozélia) { } Tá! Antes desta atividade? //
 0:01:11-(Rafaeli) { } Antes da página 7, né?
 0:01:41-(Miriam) eu achei »» muita coisa nas partes da casa ali, naquela questão...// (*****)
 0:01:37- (Milena) { } Eu achei, também!» // (*****)
 0:01:44 (Jozélia) { } Muita coisa? Eu também achei, tive essa impressão, está muito desenhado!// (*****)
 0:01:50 (Miriam) { } Pode ser assim... as partes da casa, quarto, sala e alguns objetos // (*****)

A modalização discursiva destacada neste trecho entre as professoras Miriam, Milena, eu e Rafaeli por verbo auxiliar modal para pedir a permissão de fala (posso), com expressões que denotam incerteza (achei, pode ser), advérbios indicando dúvida (talvez) e, também, mecanismos de proferição (interrupções e complementos de turnos de fala) indica que há convergência de pontos de vista entre as professoras e eu, ao mesmo tempo, é possível identificar distância entre elas e o que é dito, abrindo espaço e poder para outras professoras compartilharem opiniões. A abertura cria possibilidade de constituir prática argumentativa internamente persuasiva (BAKHTIN, 2010) caracterizada por réplicas com contornos argumentativos autênticos por quem enuncia em um movimento de retomadas de vozes que negocia como a atividade partes da casa pode ser reconfigurada. Entretanto, vozes da maioria são apenas sussurradas, sem serem incluídas nas discussões.

No papel de mediadoras entre as experiências relatadas pelas professoras Miriam e Milena, eu e Rafaeli não provocamos compreensão do porquê/como/para que a professora Miriam sugere um exercício de ligar palavras ao desenho antes da atividade *partes da casa*, tão pouco suscitamos esclarecimentos do sentido implícito na expressão “muita coisa”, na opinião de Miriam. Ao contrário, nossos questionamentos são breves, retomam perguntas das professoras sem complementos e expansão de sentidos. Interrompo turnos das professoras Miriam e Milena retomando a expressão de senso comum “muita coisa”¹²², espelho e mantendo a opinião desta professora, criando a suposição de que “muito desenho” corresponde ao sentido implícito de “muita coisa”.

Da mesma maneira, o questionamento pela expressão “né”, por Rafaeli, funciona como espelhamento e confirmação do que é dito pela professora Miriam, sem gerar esclarecimentos. É possível inferir que tanto a minha prática inquisitória como de Rafaeli se constitui em atividade relevante na promoção da aprendizagem expansiva, ou seja, o papel de

¹²² Senso comum é compreendido como senso de plausibilidade (PRABHU, 1999), compreensão subjetiva do ensino praticado pelos professores, concepções pessoais.

mediador da aprendizagem exercido por nós, coordenadoras, flui com permeabilidade discursiva, porém, sem discussão do que permanece implícito nas expressões de senso comum, corroboramos e mantemos opiniões validando vozes das professoras que se posicionam.

Pelo tom informal da argumentação, constituída de expressões coloquiais (né, tá, coisa), questionamentos reiterados e modalização discursiva, caracterizo o espaço de formação com abertura para dialogar o que, por sua vez, cria possibilidade de argumentar e contra argumentar em um movimento de alternância de opiniões. A predominância de turnos de fala modalizados e expressões coloquiais prosseguem com as professoras Talita e Roberta retomando e compartilhando a opinião de “muita coisa”, trazida à tona pela professora Miriam e corroborada por mim. Na sequência, o posicionamento da professora Talita:

» 0:02:00- // (Talita) **Isso!!** » **E depois...** a visualização! » **Ainda mais que eu fiz aquela metade!!** »

Com forte carga emotiva na voz, conforme marcações, Talita interrompe meu turno, em tom exclamativo enfático com a expressão coloquial “isso！”, expressando concordância com opinião de “muito desenho”. Na sequência, a professora traz a sua experiência de ensino para prática discursiva como justificativa de que a atividade *partes da casa* não está adequada. Pelos estudos de Liberali (2013, p. 22), trata-se de argumentação pautada nas estruturas do real¹²³, pela referência a uma situação vivida com intenção de legitimar o que é dito. Ainda que a prática discursiva seja constituída de argumentos que relatam práticas não muito claras: “*eu fiz aquela metade*”, a professora Roberta, por sua vez, simultaneamente, reforça a fala da professora Talita», vejamos:

» 0:02:14- (Roberta): { } Eu ia falar **isso!** » **Eu achei que foi muito vocabulário de uma vez, né?** » **E depois, os meus alunos como eles estão tendo Inglês agora, né?** » **Talvez isso dificulte um pouco.** **Minha escola não tem dicionário e não tem intenção de comprar.** » **Porque eles estão vendendo a casa, as partes da casa.** **Eu introduzi no meio um exercício,** eu nem estou com ele aqui, **mas uma folhinha,** pegava um ponto da casa...; **eu peguei livro, né?** » **Eu peguei de um livro.** Então, na cozinha e na lavanderia, aí tinha fogão, **essas coisinhas, né?** » Até um **outro vocabulário de algumas palavras que são mais comuns como (NC), né?** **Essa coisa assim, né?** »

¹²³ Liberali (2013, p. 22) explica: “argumentos baseados na estrutura do real por elos com a experiência: sucessão vínculo causal, pragmático, fins e meios, desperdício, direção, superação; coexistência: relação pessoa-ato, interação entre ato e pessoa, autoridade *ad hominem* grupo e membros, hierarquias duplas (quantidade e qualidade), *a fortiori*.”

A fala simultânea da professora Roberta é a partir do momento que a professora Talita começa a relatar que “*fez a atividade*” antes dos alunos. Expressões coloquiais continuam constituindo a prática discursiva, ou seja, o turno de Roberta é iniciado pela expressão “*isso*”, que retoma a opinião de Talita. Esta expressão representa um mecanismo de coesão entre argumentos, com expansão de significados uma vez que a argumentação prossegue com explicações do porquê a professora Roberta adapta a atividade. Da mesma maneira que Talita, Roberta se reporta às experiências vividas para falar das estratégias criadas por ela para que seus alunos façam a atividade.

Com o olhar voltado para local-contexto-objeto-conteúdo da prática argumentativa de Roberta, é possível identificar que ela traz, por meio de discurso indireto, o pressuposto de dificuldade dos alunos com a atividade em discussão, pelo fato deles serem iniciantes na aprendizagem de LI. É possível inferir que a descrição do contexto de aprendizagem dos alunos, da condição e material disponível na escola [falta de dicionário, relatada em tom enfático/enunciado da atividade pede uso de dicionário] tem a intenção de buscar respaldo para a iniciativa de inserir outras atividades e recursos na atividade *partes da casa*.

Os elementos de ligação desta argumentação estão pautados no raciocínio de ações e adaptações de cunho prático, baseados na estrutura do real (LIBERALI, 2013), conforme destaque nas falas de Talita e de Roberta. A repetição reiterada do questionamento coloquial ao final das falas, cinco vezes “*né?*”, da professora Roberta, supõe que há busca de confirmação das demais participantes ao que ela diz e, ao mesmo tempo, abertura para outros posicionamentos. Nestes moldes, a prática argumentativa em foco se caracteriza como de autoridade, com aparência de internamente persuasiva, ou seja, Roberta se mostra aberta para acabamentos das ações relatadas ao mesmo tempo em que expressa práticas de ensino com legitimidade e segurança.

Pelas atitudes relatadas, é possível dizer que as professoras Roberta e Talita não atuam como espectadoras ou aplicadoras de um material de ensino pronto e acabado. Ao contrário, as ações de reorganizar atividades, colocar em prática e compartilhar experiências representam e constituem o desenvolvimento de aprendizagem de natureza colaborativa (MATEUS, 2005) e expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), ou seja, além de recriar práticas, as professoras as significam no compartilhamento.

A atividade *partes da casa* é ressignificada por Roberta no momento em que ela identifica e relata a necessidade de outras atividades correspondentes ao nível de aprendizagem dos seus alunos, anterior a esta atividade, ainda que as escolhas lexicais na

argumentação constituam ações de ensino não claras: “*uma folhinha, coisa, coisinha*”. As escolhas lexicais de Roberta: “*foi muito vocabulário de uma vez*” modifica a configuração inicial da atividade partes da casa, pela recuperação de sua prática de ensino na prática discursiva é possível identificar o papel de agente da professora no contexto de ensino, ou seja, ela diz o porquê da adaptação e explicita a aprendizagem docente, com intenção de que os alunos realizem a atividade em discussão.

A ressignificação da atividade, discursivamente constituída por Roberta, está em estreita relação com o local, momento físico e social de produção, recepção e circulação de seu discurso e das características do papel que ela exerce no contexto de ensino e de formação continuada. Ou seja, tanto Roberta como Talita atuam coautoras de material de ensino e, ainda que suas escolhas lexicais sejam de senso comum e imprecisas, considero a vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) em que ações de adaptação, reconfiguração e reorganização compartilhada criam e sustentam coletivamente o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) uma vez que o papel exercido por estas professoras é de agente no sentido discutido em Mateus e Resende (2012), na criação de modos de lidar com o EIC em relação às especificidades locais, o contexto e os saberes individuais, compartilhados no espaço de formação. Aprendizagem expansiva é gerada, nesta situação, em âmbito individual e também coletivo, em estreita relação com as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos nas escolas, conforme relato no trecho apresentado no trecho:

0:02:14- (Roberta) ‘foi muito vocabulário de uma vez, né? E depois, os meus alunos como eles estão tendo Inglês agora, né? Talvez isso dificulte um pouco. Minha escola não tem dicionário e não tem intenção de comprar. Porque eles estão vendendo a casa, as partes da casa’.

O contexto trazido à tona está voltado para a modificação das práticas de ensino com a atividade *partes da casa*. A prática discursiva explicita o caráter social e dinâmico de saberes docentes necessários para o EIC neste contexto, entre eles: a visão ampla de contexto em relação aos artefatos de ensino, às condições pedagógicas da prática de ensino e da aprendizagem dos alunos, associadas à criatividade e ao senso prático da professora. Estes representam elementos do *know how* (saber como fazer) docente, complementares aos saberes linguísticos e de conteúdos para o EIC, discutidos em Tutida (2016), Magalhães (2013), Tutida e Tonelli (2014), entre outros. As professoras Roberta e Talita passam a dominar e

alternar turnos de fala entre si, com reflexões norteadas por vivências próprias. Vejamos os trechos do domínio de turnos de fala por estas professoras, seguidos de análises.

»0:04:17- // (Roberta): **■ Só que aí,» por exemplo, na primeira versão, a página está muito confusa. »Isso aí que eu ia falar !! » Então, tem número que a criança não sabe, »por exemplo, se é cama se é quarto!!**
 »0:04:30- (Talita) »{ }**Ah! Sim... Nossa!** »Esse exercício ficou difícil, hein, gente?! »**Judiou, hein? //**
 » 0:04:35- (Roberta) { }**Lugar estranho para a criança.**» Então, a criança não sabe o que que é, e até a gente... »**Eu fiz tudo primeiro!! //**
 »0:04:36- (Talita): { } »**Eu fiz primeiro, também, eu errei um monte,** por causa desses números.

A professora Roberta toma repentinamente o turno da professora Talita, em tom de voz elevado e, em fala simultânea, expressa avaliação de cunho depreciativo da atividade “página está muito confusa”. As tomadas de turno e entonações marcam este trecho argumentativo, ou seja, os mecanismos de troca de turno e de proferição em relação à temática em discussão, papéis exercidos pelas professoras e contexto de produção da prática discursiva imprimem à argumentação um tom de desabafo e de reprovação da atividade.

As retomadas de turno são constituídas por coloração lexical autêntica e individualizada (BAKHTIN, 2009), significa dizer que as escolhas lexicais das professoras Talita e Roberta são carregadas de identidade pessoal, entonação e forte carga emotiva na voz, conforme marcações nos turnos, representando envolvimento e constituição de novos sentidos para a atividade.

Em outras palavras, a prática discursiva na negociação de significados da atividade pelas professoras neste trecho pode ser caracterizada como de autoridade, com aparência de internamente persuasiva, em que a opinião constituída pelas professoras se estabelece como válida e legítima porque reitera práticas vividas ao mesmo tempo em que, adquire discursivamente contornos autênticos e únicos pelos modos delas se posicionarem.

Movimento discursivo desta natureza evidencia que tanto as professoras Roberta como Talita projetam “ethos discursivo” Liberali (2013, p. 64) ou imagem de si, de professoras experientes, ou seja, são professoras que sustentam a argumentação pautando-se em experiências vividas. Pelo modo como se posicionam e direcionam a (re) configuração da atividade em foco (interrompem turnos de fala repentinamente, falam simultaneamente em tom enfático, expressam forte carga emocional com exclamações que traduzem envolvimento, conforme marcações nos trechos) as professoras expressam segurança e adesão ao que dizem.

Elas reagem, justificam e explicam os motivos da necessidade de adaptações, inicialmente apontada pela professora Miriam. As escolhas lexicais que identificam a atividade, por parte das professoras, alinham-se na (re) constituição do sentido da atividade. Para Roberta a atividade “*foi muito vocabulário de uma vez, está muito confusa*” é “*lugar estranho para a criança*”; para Talita, a atividade “*ficou difícil*” e “*judiou*”. Embora estas avaliações sejam com repertório linguístico de senso comum, é possível dizer que pela agentividade, pelo modo de se posicionar tanto no contexto de ensino como de formação continuada com domínio de práticas vividas, estas professoras atuam no contexto de negociação de significados da atividade *partes da casa*, como “*mestres de raciocínio*” que corresponde à habilidade de estabelecer relações entre ideias e conectar posições, criar base para ideias se entrelaçarem para compreender a situação em foco (LIBERALI, 2013, p. 64)

Ainda que Talita traga questionamentos ao final de suas falas: “*hein, gente? Judiou, hein?*” denotando busca de confirmação das demais participantes e espaço com abertura para participação, os mecanismos de proferição: entonação, timbre emotivo de voz, ritmo acelerado de fala com tomadas repentinhas de turnos (em: 0:04:30), falas simultâneas (em 0:04:36) caracterizam a prática discursiva como sendo de autoridade, com aparência de internamente persuasiva que imprimem validade e força de verdade ao que é dito mas, por outro lado, provocam reflexões para novas proposições.

O silêncio da maioria e o movimento discursivo que retoma ações de ensino das professoras experientes (Talita e Roberta) imprimem parâmetros de reconfiguração da atividade *partes da casa*. Pela prática discursiva das professoras Talita e Roberta, a atividade *partes da casa* é considerada difícil de ser realizada, tanto pelos alunos como pelas professoras, pelo excesso de informação que ela possui. O tom discursivo enfático do repertório lexical autêntico de Talita e Roberta expressam valores e envolvimento emocional: »»“*judiou, hein, ficou difícil hein, gente!?*», »*eu errei um monte!*»*Ah! Sim...*»*nossa!*”.

Conforme explica Bakhtin (2010, p. 209) “um dos meios de expressar relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto de sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral”. Neste sentido, reitero a adesão das professoras ao que é dito pelas marcações de entonação nas falas. Conforme John-Steiner (2000a) e Edwards (2010), é possível identificar implicações do envolvimento emocional na constituição de sentidos da atividade, em outras palavras, o objeto em negociação é significado pelas vivencias, pelo envolvimento que as professoras estabelecem com eles.

Significa dizer que a experiência emocional destas professoras representa um indicativo de engajamento e agência relacional (EDWARDS, 2010) na negociação de

significados da atividade e para o desenvolvimento de aprendizagem expansiva. O envolvimento emocional em situações de agência relacional expressa comprometimento e participação na construção de novos significados da atividade em discussão, assim como da ação de ensino. Em Vasilyuk (1991) e John-Steiner (2000b) experiências emocionais são discutidas no terreno do conceito de perezhivanie que corresponde, por sua vez, à compreensão do desenvolvimento de relações colaborativas de aprendizagem na/por meio da inter-relação entre questões da cognição, do afeto e da interação social, tendo como pano de fundo aprendizagem pelas/nas relações colaborativas, em contexto situado de prática.

Os mecanismos linguísticos e de proferição na argumentação dos turnos das professoras Talita e Roberta trazem à tona envolvimento emocional e comprometimento na negociação de sentidos da atividade em discussão. Talita toma o turno de fala de Roberta duas vezes para complementar e corroborar opiniões, elas se arriscam dizendo o que pensam e ao fazê-lo expressam envolvimento emocional. A reiteração das expressões: 0:04:35- (Roberta) »”*Eu fiz tudo primeiro!!* 0:04:35- e {}0:04:36- Talita »*Eu fiz primeiro, também*”, denota que a segurança é expressa na prática, ou seja, aprendizagem na/por meio de vivências fortalece a confiança e a condição de criar e compartilhar ações de ensino (agência relacional) no desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

Em outras palavras, é possível inferir que a prática representa desenvolvimento de aprendizagem expansiva, no contexto de formação continuada, a partir de momentos particulares coletivizados. Desta maneira, a prática de ensino vivida constitui “pontes fortes de quadros de referência amplamente aceitos” (MATEUS, 2013, p. 14). A prática se torna o ponto de referência e o elo das relações de aprendizagem expansivas, por discursos que podem ser qualificados como de autoridade, com aparência de internamente persuasivos (BAKHTIN, 2009).

O discurso de autoridade, com aparência de internamente persuasivo, constituído por quem possui e compartilha práticas com segurança apaga, em alguns momentos, a participação ampla e, assim, as professoras Talita e Roberta dominam os turnos de fala nesta sequência temática e o silêncio das demais professoras se estabelece nas situações de aprendizagem reforçando a validade das práticas compartilhadas, assim como o reconhecimento destas professoras como recursos de aprendizagem para as demais.

Neste sentido, considero relevante olhar, especificamente, para implicações do silêncio da maioria em relação à participação reiterada das mesmas professoras na discussão da atividade *partes da casa*, no dia 24/05/2013. Ainda que a prática argumentativa das 21 professoras do GE de 24/05 seja desenvolvida com espaço e abertura para participação,

apenas cinco professoras se posicionam, ou seja, a maioria se mantêm em silêncio, os posicionamentos reiterados são das professoras mais experientes. Neste sentido, passo a olhar para o silêncio em relação à participação das mesmas professoras, sem a pretensão de extrair um sentido do silêncio ou traduzi-lo, mas problematizar a relação entre ditos e não ditos no desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

Os posicionamentos recorrentes no GE de 24/05 são da professora Talita com 13 turnos e professora Roberta com 07 turnos. A professora Miriam tem 05 turnos, Tamires possui dois turnos, Marina e Milena possuem 01 turno cada uma. Quatorze professoras se posicionam apenas como expectadoras neste encontro. Ou seja, há uma certa liderança distribuída entre as professoras experientes na condução da negociação de significados da atividade *partes da casa*. No papel de coordenadoras de grupo, Rafaeli e eu controlamos temas de discussão o que supõe uma relação entre coordenadoras e professoras respaldada por carga histórica e socialmente constituída, no sistema municipal de ensino, por hierarquia em que recai sobre nós (coordenadoras/formadoras) o papel de conduzir e delimitar assuntos da formação continuada.

Esta era, de maneira geral, a regra de organização de GE do projeto LG em 2013. Tópicos de estudo eram discutidos e combinados no início do ano letivo entre professoras e formadoras e cada GE retomava tópicos combinados ou outro assunto conforme dinâmica de situações previstas e imprevistas nas escolas, no sistema municipal de ensino e, especificamente, no projeto LG. Os trechos a seguir são da transcrição da negociação de significados de atividades do material Família Anfitriã, na sequência temática *negociação de páginas iniciais do material Família Anfitriã* - 0:37:16-0:41:38, de 24/05/2013, logo após a sequência temática *partes da casa*. As discussões na sequência temática *negociação de páginas iniciais do material Família Anfitriã* são iniciadas pela professora Meire, seguidas de questionamentos meus e da professora Talita:

» 0:38:53 (Meire) É que eu comecei a trabalhar e... »só que... eu não xeroquei a page one e two [página um e dois], eu acho que essas duas deveriam ser capa e folha de rosto. (*****) (silêncio)

» 0:39:32 (Jozélia) Vocês entenderam e concordam com o que a Meire está falando, gente? (*****)

0:39:35 (Meire) Por motivo de economia eu e a Su, nós conversamos, » né, Su? Nós aumentamos essa capa para eu falar somente oral, né? »Sobre a Host Family, tal...e...o nome da equipe que elaborou, eu também não xeroquei. » Aí, eu comecei na page one [página um].. //

0:40:00 (Talita)- ■ » Eu só falei: esse material foi elaborado pelas professoras, la la... (sic)//

0:40:05- (Jozélia) { } »O que vocês acham dessa ideia da Meire e da Talita, gente?

Pela prática discursiva neste trecho, as iniciativas de adaptação, reconfiguração de atividades de ensino aparecem como frequentes entre as professoras, assim como a professora Roberta, as professoras Meire e Talita explicitam práticas diferenciadas de ensino com página inicial do material (Meire) – 0:38:53- » *só que eu não xeroquei, nós aumentamos a capa para eu falar, eu comecei na page one*; 0:40:00- (Talita) » *eu só falei...* . A professora Meire especifica as mudanças que ela faz na capa e na folha de rosto da unidade de ensino Família Anfitriã, antes da atividade *partes da casa*. Ela envolve a professora Su e o contexto de ensino nas justificativas de adaptações, denotando intenção de validá-las. Ou seja, as circunstâncias e condições de contexto e estrutura social (motivo de economia, praticidade) influenciam na maneira como a atividade se configura na aprendizagem das crianças, pela professora “*eu só falei*”.

A prática de ensino relatada pela professora Meire, envolvendo Su, explicita reflexão conduzida por senso prático (LIBERALI, 2013) em que os elementos de ligação e movimento intertextual da argumentação se reportam ao contexto, aos papéis e lugares ocupados pelas interlocutoras na prática de ensino. Novamente, comprehendo que a argumentação se fundamenta na estrutura do real, com raciocínio a partir de situação particular (LIBERALI, 2013, p. 22). Neste sentido, reconheço a relação dialética constitutiva e constituinte entre a prática discursiva e a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2003).

No papel de coordenadora do grupo, não classifico as adaptações como corretas ou erradas, conforme práticas tradicionais de aprendizagem por processos lineares de transmissão de conhecimento conforme discutem Mateus e Gimenez (2009), entre outros. Em curto espaço de tempo, lanço questionamentos que abrem espaço para debate, opiniões e possibilidade de participação de múltiplas vozes. Entretanto, o teor inquisitório destes questionamentos está voltado para busca de concordância coletiva em 0:39:32- (Jozélia) - *Vocês entenderam e concordam com o que a Meire está falando, gente?*”; 0:40:05 (Jozélia)- *O que vocês acham dessa ideia da Meire e da Talita, gente?* Estes posicionamentos supõem a prevalência de busca da opinião dos que não se expressam ou não participam, especialmente pela escolha lexical do vocativo “*gente*” ao final dos questionamentos.

Nestes moldes, a negociação de significados assume traços de argumentação como discussão, ou seja, é possível identificar que há abertura para negociar e, ao mesmo tempo, intenção da coordenadora de concluir e decidir a negociação da atividade pelo

consenso, o que representa no desenvolvimento de aprendizagem expansiva, um obstáculo. Significa dizer que consensos na prática discursiva presumem a manutenção de adaptações realizadas pelas professoras que compartilham suas práticas de ensino e o apagamento da opinião de quem se mantém em silêncio. Apenas Talita se posiciona após as minhas perguntas, com a ideia de que suas ações com a página em discussão correspondem ao que as professoras Meire e Su decidem fazer no contexto em que atuam.

Assim como no início da negociação da atividade *partes da casa* (0:01:08- Jozélia Tá! (sic), *antes desta atividade?*; Rafaeli- 0:01:11-*Antes da página 7, né (sic)*)¹²⁴ a prática inquisitória que eu e Rafaeli desenvolvemos não provoca expansão, ou seja, ela não busca a compreensão das razões dos fazeres das professoras Meire e Su (adaptações, modificações das atividades e do material de ensino) tão pouco, das proposições da análise das condições de trabalho mencionadas pelas professoras, regras e estruturas que criam necessidade de adaptações, como: redução de páginas em razão de economia e quantia reduzida de cotas de reprodução.

Compreendo que suscitamos reflexão de cunho prático (LIBERALI, 2008), caracterizada pela busca de solução de problemas pelas experiências vividas, com ênfase em questões pragmáticas trazidas à tona pelas professoras que se expressam. Esta situação gera consensos pela minoria e apagamento da opinião da maioria que não se posiciona; o que representa menos chances de desenvolver aprendizagem expansiva. A negociação de significados prevalece entre vozes participantes, constituintes de discurso de autoridade com aparência de internamente persuasivos.

Com base nestas análises, o silêncio é entendido como um traço discursivo que se funda e também fundamenta (ORLANDI, 2007). Significa dizer que o silêncio representa um *lócus* que atribui sentido à argumentação das professoras “mestres de raciocínio” (LIBERALI, 2013, p. 64) que expressam as práticas vivenciadas com as atividades em análise. Assim como discutem Tanaca e Mateus (2016), nenhuma resposta pode ser compreendida como resposta com múltiplos sentidos, a saber: medo de falar, insegurança pelas relações hierárquicas e de poder, distância entre experiência própria e o que é discutido, alienação do processo de aprendizagem (LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 1987) com pouco ou nenhum comprometimento com a discussão em foco, falta de interesse, frustração e/ou outros sentidos gerados nas condições subjetivas e concretas que constituem a prática e a percepção de cada um do que é discutido.

¹²⁴ Análises no início da seção 5.1.

Tendo como pano de fundo um apagamento de vozes, o silêncio constitui o pressuposto de que existe um “contrato implícito de participação” (LIBERALI, 2013, p. 63) nas situações de negociação de significado das atividades, em que discursos de autoridade, das professoras experientes, constituídos por meio de práticas vividas e compartilhadas, prevalecem nas situações de aprendizagem colaborativas. Assim, infiro que o discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 2009), caracterizado por retomadas constantes de múltiplas vozes, argumentação e contra argumentação de diferentes posicionamentos e significados vai perdendo espaço para o discurso de autoridade, as professoras experientes e as coordenadoras assumem o papel de porta vozes de professoras que não expressam opiniões e não reagem ao que é falado. Vejamos a continuidade desta negociação:

0:40:07 (Meire) »Vocês concordam? (*****)(silêncio)
 0:40:08 (Jozélia) »Eu concordo, vocês concordam? Em não ter os nomes?»
as crianças vão saber que as professoras elaboraram porque nós falaremos com elas.
 0:40:15 (Talita) » Acho que talvez um dia, quando a gente tiver um patrocínio para reproduzir esse material, » aí já daria para deixar isso... (*****)
 0:40:24 (Jozélia) » É!! »Dizer para eles que isso foi feito pelas professoras, mas, não precisa mostrar a lista de nomes!»
 0:40:30 (Talita) *Essa da apresentação aí que tem a imagem da família, a atividade que eu fiz com eles foi justamente colocar o nome!»//*
 0:40:40 (Rafaeli) { } Hum... você aproveitou!!
 » 0:40:44 (Talita) É, então...eles foram pondo a flechinha, né? »Label.» Aí eu fui falando: *“father’s name is Roberto [o nome do pai é Roberto]. Então, »Vamos lá! Onde será que está?...Procurem.» Qual será que é o Roberto? É o father, então tá. »Cadê ele? »Põe a flechinha, né?!”//*
 0:41:00 (Rafaeli) { } » Então você aproveitou a capa e já fez uma atividade!!»
 0:41:03 (Talita) » Para apresentar, para apresentar a Host Family, quem são os personagens que nós vamos conhecer, e tal...né?»

Pela abertura no espaço de formação e tom informal na prática discursiva da professora Talita, constituída de escolhas lexicais que retomam a dinâmica da criação e (re) organização de atividades de ensino, é possível inferir que a argumentação da professora é de autoridade, com aparência de internamente persuasiva, ou seja, ela é potencialmente provocadora de aprendizagem expansiva, pois a professora compartilha o modo como procede, adapta, reorganiza a atividade no contexto escolar, trazendo à tona suposições, possibilidades e prospecto de ações futuras com o material em discussão.

Questionamentos de concordância ou discordâncias de adaptações feitas pela professora Meire e eu ficam sem resposta e não correspondem a um cenário de expansão de

compreensão do que é discutido pela maioria, ou seja, é possível identificar pela pergunta da professora Meire, pelo meu posicionamento seguido de questionamento no início deste trecho, que há busca de consenso de minha parte.

Ou seja, como a maioria das participantes se mantêm em silêncio, sem responder ao meu questionamento, no trecho anterior em 0:39:32 (Jozélia) “*Vocês entenderam e concordam com o que a Meire está falando, gente?*”; 0:40:05 (Jozélia)- *O que vocês acham dessa ideia da Meire e da Talita, gente?*”; a professora Meire volta a questionar sobre adaptações que ela faz. Pelas escolhas lexicais da professora, é possível inferir que o foco da discussão é mantido na busca de “*concordância*” ou consenso. Sem a respostas do grupo, me posiciono favoravelmente às adaptações de Meire e busco, novamente, a opinião do grupo: 0:40:08 (Jozélia) “***Eu concordo, vocês concordam?***”. Questionamentos de concordância são reiterados (duas vezes por mim e uma vez pela professora Meire).

Não há contra argumentação favorável ou desfavorável da maioria, tão pouco da minha parte, repetições de ideias são contínuas (em 0:40:08; 0:40:24). Falas simultâneas (sem condição de transcrição, em 0:40:20) prevalecem após a contra-argumentação da professora Talita que corrobora a professora Meire com discurso modalizado e proposição de sugestão para manter a página com nome das autoras do material e apresentação dos personagens da unidade de ensino. Vejamos: 0:40:15 (Talita) “*Acho que talvez um dia, quando a gente tiver um patrocínio para reproduzir esse material, aí já daria para deixar isso...*”

A contra argumentação de Talita é fundamentada na estrutura social ou na base do real (LIBERALI, 2013). É a partir do contexto que ela justifica, exemplifica e concorda com Meire. A experiência de Talita com os alunos indica direcionamentos, ou seja, a prática é o elemento norteador das adaptações e modificações coletivizadas pelo discurso indireto livre¹²⁵ de Talita. Ela inclui alunos e ações de ensino nas justificativas de modificação da condução do ensino com o material em 0:40:44 (Talita) “»***É, então...eles foram pondo a flechinha, né?*** »*Label. Aí eu fui falando: “father's name is Roberto. »Então, Vamos lá!» Onde será que está?...Procurem. »Qual será que é o Roberto? »É o father, então tá. Cadê ele? »Põe a flechinha, né?!”*

Não há réplicas deste posicionamento pelas demais professoras com rupturas significativas no sentido construído da página em discussão por Talita “*apenas apresentação oral dos personagens do material de ensino, exclusão da página impressa do material*”. O

¹²⁵ No discurso indireto livre as falas surgem espontaneamente na primeira pessoa do discurso do interlocutor que se encontra em terceira pessoa, sendo gramaticalmente o discurso do narrador, mas transmitindo o sentido do discurso da personagem (NORMA CULTA, 2017).

consenso no modo de lidar com a atividade entre as professoras Talita e Meire é explícito, no papel de coordenadoras, Rafaeli e eu ratificamos opiniões e práticas relatadas em falas conciliadoras: 0:40:24 (Jozélia) É !!; 0:40:40 (Rafaeli) Hum... você aproveitou!!. Pelo tom afirmativo exclamativo de nossos posicionamentos, é possível dizer que as ações de adaptação (exercício de agência) pelas professoras, significadas com senso prático são aprovadas e consideradas legítimas.

Assim, como a busca de consenso, o silêncio da maioria como resposta nas situações de compartilhamento de práticas de ensino pelas professoras experientes, reforça discursos de autoridade. Ou seja, o silêncio e a busca de consenso figuram como elementos de um contrato implícito de participação (LIBERALI, 2013) e desta forma, discurso de autoridade constituído nas/pelas experiências práticas (da minoria que se posiciona) prevalece nas decisões e a maioria não se posiciona. Conforme Orlandi (2007, p. 172) “tudo significa, estar em silêncio é uma das formas de estar no sentido”, em outras palavras, em todo texto há a presença de um outro texto necessariamente excluído, mas que o constitui.

Na problematização da relação entre ditos (pela minoria experiente) e não ditos (pela maioria com menos experiência) no terreno do desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), vista como criação de cultura, hibridização de saberes, (re) criação de conhecimentos, é possível dizer que o silêncio da maioria e a busca de opiniões consensuais em relação às participações reiteradas das mesmas professoras representam uma zona confortável de ação (de aprendizagem) para as participantes deste GE, ou seja, ela ameniza situações de desconforto expressas pelas professoras Talita, Roberta, Meire com as atividades no contexto de ensino.

De outro modo, significa dizer ainda que existe a abertura para posicionamentos no espaço de formação continuada nos GE do projeto LG coordenados por Rafaeli e eu, infiltrações e réplicas que provocam desenvolvimento de aprendizagem expansiva e ação na zona de desenvolvimento proximal docente (VYGOTSKY, 2007, 2008) da maioria ficam bloqueadas no silêncio (da maioria), no reforço do que é relatado pela minoria (coordenadoras e professoras) e busca de consensos nas negociações de configuração da atividade. Pelo exercício de olhar para o silêncio e participação das mesmas professoras na análise da atividade *partes da casa*, entendo que o silêncio e a participação reiterada das mesmas professoras expressam vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) no desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

Com objetivo de prosseguir com análise de modos de produção de conhecimento na formação continuada do projeto LG e discutir práticas de aprendizagem expansiva neste

contexto, a próxima seção é voltada para análise de relações colaborativas de aprendizagem e manifestações da vivência de agência relacional na sequência temática *partes da casa*, do dia 24/05/2013 parte I, de 0:07:59 até 0 36:51.

Tomo como base, nesta tarefa, as sete ações de aprendizagem expansiva discutidas em Engeström e Sannino (2010) no ciclo de ações expansivo, apresentado na seção 2.2 do capítulo 2 deste estudo. O ciclo de ações expansivo (ENGESTÖM; SANNINO, 2010) é compreendido pela sequência das seguintes ações: 1) questionar necessidades e/ou problemas; 2) analisar o contexto; 3) modelar soluções de problemas; 4) examinar modelo de solução; 5) implementar modelo examinado; 6 e 7) refletir sobre o processo e consolidar nova prática de ensino, no contexto de ensino do projeto LG.

4.2 BUSCA DE REPOSIÇÃOAMENTOS PROFISSIONAIS COMO MANIFESTAÇÃO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA À LUZ DO CICLO DE AÇÕES EXPANSIVO

Do ponto de vista do ciclo de ações expansivo, a criação de um material de ensino no contexto de formação continuada do projeto LG, no ano de 2012, representa a modelagem de solução do problema de falta de recursos de ensino, ou seja, ela é uma ação colaborativa para resolver contradições geradas no processo sistêmico de desenvolvimento do projeto LG, entre elas: falta de material didático para as turmas de 5º ano criadas em 2013 com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, conforme descrevem Tanaca e Mateus (2014) e Oliveira (2016).

A negociação de significados de atividades para este material, durante os GE da formação continuada do projeto LG em 2013 representa o exame da modelagem de solução, em que participantes do projeto retomam as atividades aplicadas nas escolas com intenção de realimentá-las e reorganizá-las. Este momento tem como foco as ações da sexta e sétima ações do ciclo de ações expansivo, que buscam refletir e consolidar a aplicação das atividades em situações de ensino com turmas de 5º ano. Conforme explicam Engeström e Sannino (2010, p. 7) “a prática de aprendizagem expansiva deve ser compreendida como construção e resolução de contradições sucessivamente envolventes”, ou seja, pelo poder e pela habilidade de solucionar contradições vividas, o desenvolvimento de aprendizagem expansiva adquire legitimidade.

As situações que negociam configurações de atividades de ensino para o 5º ano, vão além da atividade, ou seja, elas olham para conflitos no contexto escolar que trazem à tona questões da estrutura social nas práticas discursivas na busca da compreensão da maneira

como as atividades em foco contribuem ou não na aprendizagem das crianças. Trago, a seguir, excertos subsequentes à discussão analisada na seção 4.1 neste capítulo em que as professoras Ester e Talita se posicionam retratando situações que elas vivem na escola, além do uso das atividades em pauta. Vejamos o excerto:

»0:07:50 (Ester) »*Minha preocupação são os problemas.* »Até você conseguir chegar, entregar o material deles... »achar a chave do armário da professora!//
 »0:08:00 (Talita) { }Aham... (*****)//
 »0:08:02 (Ester) { }*Porque ela deixa fechado!//*

Posicionamentos quanto à aplicação das atividades em discussão pela professora Ester são corroborados pela professora Talita. Conforme análises na seção anterior deste capítulo, os argumentos das professoras estão estreitamente relacionados com situações contextuais, com a dinâmica e a organização escolar na representação do projeto LG como uma atividade descolada da rotina escolar.

O tom enfático, hesitante e escolhas lexicais na prática discursiva da professora Ester “até você conseguir chegar e entregar o material deles...; ela deixa fechado” indicam desconforto relacionado ao lugar que ela e o EIC ocupam na escola. Em outras palavras, a professora Ester denota exclusão do EIC e das professoras do projeto LG na rotina da sala de aula bem como falta de espaço, tanto para ela como para a LI no contexto escolar e, consequentemente, insatisfações pelo desencontro com chaves de armários que ficam trancados. As discussões prosseguem com a ação expansiva número 1 (um) do ciclo de ações expansivo, ou seja, as professoras continuam negociando a configuração da atividade tendo como pano de fundo **questionamentos (ação inicial do ciclo de ações expansivo)** que trazem à tona a implementação e o desenvolvimento do projeto LG, discutidos na seção 3.2 do capítulo 2 e seção 3.2 do capítulo 3. Vejamos a continuidade da discussão com a professora Ester:

»» 0:08:05 (Ester) – Aí...!! »»*Já passou uns minutinhos.* »até você acalmar a turma e começar a trabalhar já, »*aí quando a coisa está ficando gostosa* »já chega o horário e você tem que ir para outra turma!! »Então, eu acho assim, duas aulas no quinto ano seria ideal. »*Será que a gente não precisa pensar nisso!?* (*****)//

A prática discursiva questionadora da professora Ester acessa elementos do contexto (ações de ensino & tempo de duração da aula) que compõem o relato de um quadro de pouco tempo para atuação com EIC. Ester sustenta sua argumentação por vivências

descritas com escolhas lexicais próprias, em destaque: “*ai...!! »»Já passou uns minutinhos... ai quando a coisa está ficando gostosa já chega o horário que você tem que ir para outra turma*”. Mecanismos conversacionais, de proferição, de troca de turnos e de coesão nominal (ênfase e repetição de ideia na discussão, pausas na fala, questionamentos, exclamações) reforçam vivência de constrangimentos por parte da professora, ou seja, pelo tom da prática discursiva e suas escolhas lexicais, as condições de ensino não constituem um contexto satisfatório de atuação profissional com a LI, conforme marcas de proferição (sussurros e falas simultâneas das demais professoras). Neste sentido, a professora Tamires toma, imediatamente, o turno da professora Ester para explicitar seu ponto de vista:

»0:12:43 (Tamires)- { }»**É verdade!!** »Agora... uma coisa elas têm que estar cientes, nós geramos hora-atividade. »Elas querem hora-atividade? »Que façam por onde!!»

Em movimento abrupto de tomada de turno, a professora Tamires corrobora opinião com expressão avaliativa que indica adesão ao que é dito “é verdade!” e traz à tona, por discurso indireto, em tom imperativo, posicionamentos que supõem conflito no exercício de papéis no contexto escolar (professoras de alfabetização em Língua Portuguesa, professoras de Inglês). Ou seja, pelas escolhas lexicais da professora Tamires, o papel desempenhado pelas professoras do projeto LG é posicionado em uma questão técnica e professoras de EIC são representadas como geradoras de hora-atividade para demais professores na prática discursiva da professora Tamires. Esta situação se remete, de certo modo, à maneira como a legislação brasileira orienta o ensino de LI nos anos iniciais, como ação facultativa e desarticulada de conteúdos de áreas do currículo regular de ensino.

O tom imperativo em referência ao comportamento das demais professoras (alfabetizadoras), na prática discursiva da professora Ester, denota desconfortos, gerados por uma disputa de tempo entre elas para ensino, pelo sentido constituído de EIC e modo como papéis sociais são significados na escola. Em outras palavras, pela prática discursiva da professora Tamires, o EIC é posicionado como moeda de troca para hora-atividade em decorrência das práticas vividas na escola a partir de normativas que regem o ensino da LI por meio de projetos¹²⁶ para gerar hora-atividade.

Dito de outro modo, a constituição de sentido utilitarista do ensino da LI na infância e contradições de base sistêmica discutidas nos capítulos antecedentes a partir dos estudos de Engeström e Sannino (2010), corresponde às práticas vividas pelas professoras do

¹²⁶ Conforme descrição de contexto, na seção 3.2 do capítulo 3 e discussões na seção 2.2 deste trabalho.

projeto LG nas escolas, ou seja, sentido de ensino por viés utilitarista ocupa espaço na ação docente e posiciona papel de professores de LI em questões técnicas, fazendo com que o sentido formativo de EIC seja redirecionado para outra finalidade, o que corresponde, nos estudos de Engeström e Sannino (2010), a constituição de objeto alienado no contexto do capitalismo e à vivência de contradição sistêmica.

A participação da professora Cláudia, na sequência da discussão, reforça o posicionamento de professoras do projeto LG como mecanismo gerador de hora-atividade, vejamos:

»0:16:09 (Cláudia) »Ôh! Rafaeli! »**Comigo** já aconteceu de eu esperar porque a sala, eu não poderia deixar que é bem sapeca, e da professora marcar na hora-atividade dela quarenta e seis minutos porque eu não estava ali. // (*****)

Iniciado por interjeição exclamativa que expressa forte carga emotiva na voz, conotando tom de desabafo em relação às regras de tempo para ensino de LI e alfabetização em Língua Portuguesa na escola, a professora Cláudia chama à atenção a coordenadora Rafaeli e corrobora opinião da professora Tamires de que elas não aprovam as situações que relatam. Seus argumentos se complementam e estabelecem conexão entre si, ou seja, o foco de discussão trazido à tona pela professora Ester é reforçado por Tamires e também por Cláudia, tendo como pontos de ligação da argumentação situações que acabam constituindo um quadro amplo de referência na significação de ações e papéis de ensino, conforme discute Liberali (2013), no âmbito da argumentação em contexto escolar.

O movimento discursivo internamente persuasivo, constituído de posicionamentos que reiteram o estatuto do projeto LG como gerador de hora-atividade, em um espaço aberto para posicionamentos, argumentações e contra argumentações que seguem uma mesma tônica, tendo como foco os mecanismos de troca de turno entre as professoras, reforça e integra justificativas trazidas à tona, inicialmente, pela professora Ester. Na sequência, a permeabilidade discursiva toma corpo e a professora Talita respalda falas anteriores, repentinamente, com tom elevado de voz:

»0:16:22 (Talita) »// Aconteceu isso também comigo, já!! »
 »0:16:26 (Cláudia) » Porque, na verdade!! » **para elas nós só somos hora/atividade delas!!** »**Mas, elas não veem o que elas fazem.** »**Professor de projeto tem que ter um jogo de cintura!** »

Em tom de indignação marcado pela eloquência na voz, a professora Talita valida o relato da professora Cláudia e na continuidade de seu turno expressa sua contrariedade, em tom enfático e imperativo com escolhas lexicais e expressões avaliativas que indicam adesão ao que é dito “*na verdade*”. Talita reforça posicionamento da professora Tamires e o papel de professoras de LI no projeto LG como mecanismo gerador de hora-atividade para demais professores.

A prática argumentativa da professora Cláudia é constituída de sentido implícito pelo uso de expressão coloquial e metáfora: “*professor de projeto tem que ter um jogo de cintura!*”. Esta argumentação se refere ao posicionamento de professores de projeto no contexto escolar ou, em outras palavras, significa dizer que professores de projeto precisam ser flexíveis para se adequarem às condições de contexto, uma vez que eles figuram, de certo modo, no papel de uma regra de conduta para a hora-atividade de demais professores da escola.

O estabelecimento de relações entre hora-atividade e ensino de LI, na prática discursiva de Cláudia e demais professoras que explicitam suas experiências profissionais, reitera vivências e relações conflituosas demarcadas a partir da representação do significado do papel social da professora de LI, do EIC e do ensino regular em desequilíbrio no contexto escolar. Embora estas práticas façam parte do mesmo contexto, com atividades da mesma natureza (ensino) voltadas para os mesmos sujeitos (alunos), a distância entre papéis e objetivos de atuação é marcada, na prática discursiva, pela necessidade explícita de adaptação de professoras de LI/projeto aos tempos da escola.

Pelas práticas discursivas em análise, projetos de ensino são vistos como uma ação pedagógica externa e menos importante em relação às demais práticas escolares na vivência de relações e práticas de ensino conflituosas no contexto escolar.

A prática discursiva das professoras traz, de forma implícita, a falta de compartilhamento de objetos entre professoras do ensino regular e professoras de LI, o que gera constrangimentos nas relações e ações de ensino, conforme falas em tom de desabafo das professoras Ester, Tamires, Cláudia e Talita. O tempo, estatuto e espaço para EIC continuam sendo retratados na prática discursiva, com tom de insatisfação na sequência dos turnos com a participação da professora Pâmela que retoma argumentos anteriores, ou seja, ela reitera posicionamentos de professoras de EIC no contexto escolar, tendo como pano de fundo situações vivenciadas. Vejamos a fala da professora Pâmela:

»»» 0:17:12 (Pâmela) «“Aí, ... »»a professora de Inglês é a bruxa, né?»»
Por que...a professora passa aquele monte de coisa no quadro, mesmo
sabendo que está faltando dez minutos para chegar e está todo mundo
atrasado ... Nossa!! »»E fica aquela briga, e a professora dentro da sala, »
ela finge que não está ouvindo. »»Ao invés dela falar: - Gente, agora é aula
de Inglês; não!... »»»Eu fico que nem louca! Acontece caso que eu entro
e a sala está esperando os professores, mas tem umas que...»»“Ah, você
não deixa eles terminarem de copiar? É cinco minutinhos, faltam cinco
minutinhos”.»»

Os mecanismos de proferição e conversacionais neste turno (pausas, ênfases na fala identificadas por reticências, exclamações, timbre de voz exaltado, ritmo e intensidade articulatória em desequilíbrio, com tom emotivo na voz, interjeições) e escolhas lexicais metaforizadas trazem à tona a prática de ensino de LI com importância menor em relação às ações do ensino regular. Pela maneira como a professora Pâmela fala de si pela voz e ponto de vista do “outro” “aí...*a professora de Inglês é bruxa*” e também pela maneira como fala de si, pela própria voz “*Eu fico que nem louca*” denota que existe distância e falta de compartilhamento de objetos entre a professora de EIC e demais professoras, no contexto escolar.

As escolhas lexicais da professora Pâmela: substantivos qualificados negativamente e pronomes definidos marcam a divisão nas relações de poder e papéis profissionais no mesmo espaço. “...*a professora de Inglês, a professora (da sala)...*” . O tom irônico no final da fala da professora Pâmela, pelo uso reiterado de diminutivo para se referir ao tempo de aula na voz de outra professora, por discurso indireto livre, reforça a disputa por tempo de ensino no contexto de ensino e de EIC, tendo como pano de fundo política de governo que não segue parâmetros igualitários no tratamento de ações de ensino. Refiro-me, especificamente, às normativas municipais que regulamentam projetos¹²⁷ de ensino como mecanismos de hora-atividade. A referência ao estatuto do ensino de LI, do ponto de vista de outras professoras, na voz da professora Cláudia enfatiza a distância entre profissionais que ocupam o mesmo espaço. Retomo a participação da professora Cláudia:

»0:16:36 – (Cláudia) »*para elas, nós só somos hora/atividade delas,» mas*
elas não veem o que elas fazem.»

A distância entre papéis profissionais no contexto escolar, nos excertos em análise pode ser identificada pelo emprego de pronomes pessoais, pronomes possessivos e

¹²⁷ Jornal Oficial do Município de Londrina 2285 – Lei 1117, decreto de 14/10/2013, retomado pela lei 11488, de 23/12/2012, no Jornal Oficial 1802.

substantivos qualificados nos turnos trazidos para análise nesta seção: “elas & nós”, “teacher & professor da sala”, “professora regente & professor de projeto”, “ela, a professora da sala”. É possível identificar uma disputa por tempo e de espaço de ensino em que o sentido do EIC (projeto) aparenta não ter legitimidade e o mesmo valor que demais práticas escolares por estar constituído como prática alternativa, geradora de hora-atividade. As falas das professoras Roberta, Talita e Antônia, nos trechos a seguir, comparam o lugar e o estatuto de práticas de ensino no contexto escolar e denomina o lugar e o espaço que o EIC possui nas escolas das professoras que se posicionam, vejamos o trecho seguido de análises:

»0:26:46 (Roberta)» “Então tem uma diferença de disciplina e projeto, porque o que é projeto eles não dão muita bola, por exemplo, Educação Física é tudo na escola... Verdade! »O professor de Inglês não é assim; o Inglês é por último...” (*****)

» 0:34:00 (Talita) “não tem lugar p’cê pôr (sic) o teu material, a gente num (sic) tem o armário nosso, a gente carrega tudo. » Então, você tá levando um monte de coisa. »Você num tem uma carteira, eu penduro na maçaneta da porta! (*****)

»0:35:33 (Antonia)» “Ah, então, gente é tudo isso aí!» Eu falo, preciso de um puxadinho nessa escola...» eu vou comprar aquelas cabaninhas sabe? Aquelas que tem na Havan e por os alunos tudo dentro”. (*****)

Comparações entre papéis e lugares sociais na fala da professora Roberta corroboram o sentido do EIC na/por meio de direcionamentos da LI como projeto para hora atividade na constituição de sentidos desconexos de ações pedagógicas no contexto escolar. Em outras palavras, por repertório lexical autêntico que reforça o valor de práticas vividas, é possível dizer que tanto textos que normatizam o EIC como projeto gerador de hora-atividade, como as práticas escolares posicionam e qualificam o EIC como ação suplementar em relação às demais condutas escolares. Significa reconhecer a relação dialética constituinte e constitutiva entre discurso e prática social. (FAIRCLOUHG, 2003).

Na sequência, contra argumentando, a professora Talita se posiciona com coloração lexical autêntica quanto a sua dificuldade de compartilhar espaços no contexto de ensino, as escolhas lexicais são próprias de suas práticas de ensino, retomando trecho: 0:34:00 – (Talita) “a gente num (sic) tem o armário nosso, a gente carrega tudo. Então, você tá levando um monte de coisa. Você num tem uma carteira, eu penduro na maçaneta da porta. A harmonia discursiva é expressa por mecanismos de coesão nominal que retomam, de maneira implícita, o lugar e espaço do EIC trazido à tona anteriormente na fala da professora Ester em: 0:07:50 »“Até você conseguir chegar, entregar o material deles...»achar a chave do armário da professora!”!»

Na sequência, a professora Antonia corrobora falta de espaço para ensino de LI e dificuldade de compartilhar lugares na escola. Antonia reitera vivência de constrangimentos com fala em tom informal de desabafo, em: 0:35:33- “Ah, então, **gente é tudo isso aí..**”, ou seja, ela se inclui na realidade representada pelas palavras das professoras Pamela e Talita que consolidam, com discurso categórico, a ideia de que ensino por meio de projetos e por disciplina não são considerados com o mesmo valor que disciplinas curriculares.

A disciplina de Educação Física é trazida à tona na prática discursiva da professora Roberta, em comparação às práticas de ensino de LI, o estatuto das professoras de LI é constituído por quadros de referência do real (LIBERALI, 2013), pelas vivências e comparações com o “outro”. Este estatuto é reforçado pelos lugares do contexto de ensino para a LI e o EIC trazidos para a prática discursiva: “*o armário, a maçaneta da porta, a cabaninha da Havan, um puxadinho*”.

Em resumo, os trechos analisados recuperam contexto de ausência para o ensino de LI para as crianças: ausência de política educacional em âmbito nacional que garanta a LI como prática educacional de cunho formativo para crianças, no currículo regular dos anos iniciais. Pelas análises, há falta de espaço e de tempo para a LI tanto em armários nas salas de aula, como nas práticas de ensino.

É possível afirmar que a negociação de significados de atividades de ensino vai além de olhar para atividades em si e que, a temática da prática discursiva se volta para a importância de relações entre a atividade de ensino e condições contextuais nas quais o ensino é desenvolvido em uma dinâmica discursiva que expressa a vivência de agência relacional no desenvolvimento de aprendizagem expansiva. Ou seja, a prática argumentativa explicita a **modelagem de solução** (material de ensino) para o problema da falta de material de ensino em turmas de 5º ano permeado e marcado pela retomada constante de **questionamentos** de situações contraditórias e constrangimentos vividos pelas participantes do projeto LG que buscam por meio/nas práticas discursivas o reposicionamento do sentido de papéis profissionais em situações vividas no contexto escolar.

Estas situações são analisadas na sequência da prática argumentativa em foco, em que as participantes do GE de 24/05/2013 passam a discutir ações para reorganizar o sentido, o lugar e o estatuto do EIC nas escolas. Como foco na criação de novas ações (aprendizagem expansiva) à luz do ciclo de ações expansivo, a primeira decisão tomada na **modelagem de solução** das situações de conflito do contexto escolar trazidas à tona na prática discursiva em análise é o envio de mensagem eletrônica às escolas para cumprimento de horários de aulas,

orientações do significado de EIC, necessidades e especificidades da prática de ensino sob ponto de vista diferente do que é representado na prática discursiva das professoras.

As participantes deste encontro chegam à decisão de reunir supervisores e diretores para tratar do sentido de ensino de LI para crianças no projeto LG, compreendida como solução dos conflitos trazidos à tona na prática discursiva. Esta negociação é iniciada com uma proposição minha (coordenadora) em resposta ao questionamento da professora Ester em 0:08:05 »Então, eu acho assim, duas aulas no quinto ano seria ideal. Será que a gente não precisa pensar nisso!?». Vejamos a resposta:

»» 0:08:21 (Jozélia) » ***Temos sim!*** »*Mas por enquanto não tem como fazer por causa do problema estrutural da rede mesmo, porque falta professor, porque o nosso grupo gera hora-atividade para os outros, daí vai gerar duas hora-atividade, a falta de professores vai ser maior ainda.* » ***Atuamos como projeto*** que nem todas escolas desenvolvem, então, por enquanto não tem como mexer. » Então, mas o que nós poderíamos fazer? Nós temos a lista de e-mail do grupo de Inglês, né? »*A gente pode enviar um e-mail para as escolas para uma sensibilização, pedindo por favor, né?* » Ou conversamos com as supervisoras qual o sentido do trabalho do Inglês, o respeito ao horário, ao trabalho deste projeto, aliás, » » já fizemos este trabalho há um tempo atrás e o resultado foi muito bom. »

O meu turno de fala traz a resposta do questionamento de Ester quanto a necessidade de aumento do número de aulas de EIC. Afirmo, de maneira categórica, que é possível aumentar o número de aulas por turma, porém, adverso em seguida a impossibilidade imediata dessa ação pela falta de professores e pelo fato das aulas de Inglês estarem atreladas à hora-atividade. Tal situação é retratada com o emprego de substantivo qualificado “*problema estrutural*”. Significa dizer que o desenvolvimento facultativo do EIC nos moldes de projeto atrelado à hora-atividade de professores resulta em dificuldades de reorganização pedagógica de ações de ensino nas escolas.

Na sequência de discussões, o envio de mensagem eletrônica e/ou conversa com supervisores das escolas para definir especificidades da prática de EIC é trazido à tona no meu turno como uma solução coletiva, ou seja, emprego verbos de ação na terceira pessoa do plural (*atuamos, poderíamos, conversarmos*) incluindo as participantes no meu posicionamento, o que supõe tentativa de distribuição de poder no espaço de formação.

Além de incluir o grupo na minha sugestão, meus questionamentos são seguidos de respostas, o que possibilita caracterizar a prática discursiva como de autoridade, com aparência de internamente persuasiva, constituída pelas posições e papéis ocupados por mim e participantes na discussão. Ao mesmo tempo em que minhas escolhas verbais indicam

distribuição de poder com possibilidade de outras opiniões, as sugestões para solução de problemas (envio de *e mail*, conversa com supervisoras) são previamente elaboradas na minha argumentação. Estas sugestões são retomadas e, à medida que a discussão flui, elas são renegociadas e assim, há a **modelagem de uma nova solução** das contradições e constrangimentos trazidos à tona na prática argumentativa das professoras que se posicionam. Vejamos uma proposta discutida um pouco depois da minha sugestão:

0:23:52 (Rafaeli) »*Nós podemos enviar uma CI.* (silêncio) //
 0:23:54 (Talita) { } »*E com relação à atestado também, o dia que a professora falta, vai no médico, gente!* »» *Não tem que repor. Igual você, quando você vai no médico, você não tem que repor!* (*****)

O envio de uma Circular Interna (CI) para as escolas que desenvolvem o projeto LG é colocado como possibilidade de solução das situações relatadas pelas professoras, por parte de Rafaeli, que também inclui o grupo em sua proposta (da coordenação) com emprego de pronome pessoal na terceira pessoa do plural (nós). A professora Talita interrompe o turno de Rafaeli com fala em tom de desabafo que trata do conteúdo da CI, a prática discursiva de Talita explicita diferenças nos papéis no contexto escolar marcadas por disparidades em relação aos direitos entre professoras de LI e professoras alfabetizadoras. Ainda que em sussurros, vozes de outras professoras somam-se à opinião de Talita, supondo reforço ao relato de diferenças de direitos e deveres entre as professoras no contexto escolar, conforme excertos anteriores e a seguir:

»0:22:52 (Meire) »*Está tudo bem! Mas, quando tem feriado também tem que repor.*»»*Tem professor que quer que repõe.* (*****) //
 »0:23:32 (Talita) { } *Gente!* »»»*Tem que por essa orientação aí!* »
 » 0:24:00 (Rafaeli)- *Eu estou na segunda página de anotação.* (risos)

O posicionamento adversativo da professora Meire, em tom categórico afirma que os parâmetros de conduta no que se refere aos direitos e deveres profissionais é desigual no contexto escolar, afirmativa enfaticamente corroborada pela professora Talita. Pelo tom de fala da afirmação de Rafaeli (0:24:00), com riso denotando ironia, é possível inferir que diversos posicionamentos e opiniões quanto ao conteúdo e teor da CI são trazidos à tona na prática argumentativa das professoras, com intuito de estabelecimento de regras para solucionar problemas gerados a partir do estatuto atribuído ao EIC no contexto escolar e suas consequências nas relações de ensino.

Na sequência da fala de Rafaeli, as considerações das professoras Meire e Talita para o teor da CI são em relação aos pedidos de reposições de aula em caso de faltas justificadas por doença, feriados e/ou eventos no horário da aula de LI. Pelos mecanismos de proferição (ritmo de fala em desequilíbrio) de troca de turnos (complementação abrupta de ideias, por Talita), mecanismos lexicais próprios do contexto vivido “*tem que repor*”/por Meire, tom discursivo enfático, sem modalizações, interjeições e vocativos que clamam adesão do grupo ao que é dito/por Talita, há rejeição das professoras das práticas relatadas. Com tom inquisitivo, a professora Tamires chama minha atenção (coordenadora) para a necessidade de orientar a permanência de outros professores na aula de Inglês. Na sequência:

»0:24:28 » (Tamires) “**Ô, Jozélia!** »**Esse horário não é o horário que a professora arruma armário, »ela tem horário da Educação Física que os alunos não estão na sala, dá para fazer isso.**”»

Há uma coesão interna na alternância de conteúdos nos turnos, conforme mecanismos conversacionais, de proferição (exclamação, intensidade articulatória destacada na fala de Tamires) e de coesão nominal (referência ao tempo e desempenho de papéis na escola, por Tamires). Ou seja, a tônica da discussão se mantém em relações escolares que constituem representações da aula de LI e papéis profissionais no contexto de ensino. O vocativo que interpela a coordenadora no início do turno (“**Ô, Jozélia!**”), com tom enfático e imperativo, é seguido de relato reprovador de condutas e rotina escolar. Pela prática argumentativa das professoras e coordenadoras é possível compreender o significado atribuído à CI em discussão **como modelagem de solução das situações constrangedoras vividas (ação três do ciclo de ações expansivo)**. Na sequência da discussão, me posiciono em relação à decisão de enviar uma CI para escolas com o projeto LG:

» 0:25:01 (Jozélia) – *Então, a gente vai orientar tudo isso, por escrito, porque daí fica como se... a gente ...vai por regra, orientação, forma de conduzir bem certinho,»»» a gente vai enviar documento para as trinta e poucas escolas.*

O uso reiterado da expressão “a gente” (3 vezes), por mim em curto tempo inclui a secretaria da educação (representada por mim e Rafaeli) como remetente da CI para as escolas que desenvolvem o projeto LG. O repertório lexical que acesso: “*orientar por escrito, por regra, conduzir bem certinho, encaminhar documento*”, com períodos de fala

incompletos: “*porque daí fica como se...a gente... vai por regra*” e posicionamento “*bem certinho*”, supõe a compreensão de CI como a solução de problemas do contexto uma vez que o envio de uma CI pela SME significa, nas relações hierárquicas do contexto escolar, um meio de orientar condutas profissionais, por parte do órgão gestor.

Identifico, neste sentido, que relações hierárquicas de poder são fatores de influência na significação do EIC no contexto escolar. Ou seja, a CI é vista por mim (coordenadora) como instrumento suficiente para o compartilhamento de objetos na escola e ressignificação do EIC. De outro modo, é possível inferir pelas análises trazidas até aqui que é a partir das relações intersubjetivas e imprevistas, geradas no contexto de variação do quadro de profissionais, espaços físicos e contornos diferenciados de estruturas e relações escolares que o significado de ações de ensino de LI se constituí.

Pelas práticas de **examinar e debater atividades da unidade de ensino (ação 4 do ciclo expansivo)**, problemas do contexto escolar são trazidos à tona. A sugestão de envio de *e mail*, conversa com supervisoras e envio de CI como soluções de problemas vividos são renegociadas até que a sugestão de conversa com as mesmas é retomada por mim, Rafaeli, professoras Talita e Tamires, chegando à decisão coletiva de uma reunião entre supervisoras e coordenação do projeto LG com intenção de discutir objetivos das práticas de ensino no projeto LG.

0:28:32 (Jozélia) Então, está na hora de fazer uma reunião sim!»» Entre esse encontro e o outro a gente vai marcar uma reunião, aí a gente compartilha os resultados. Os diretores que têm esse projeto, né? Pontuar tudo isso aí: o objetivo de ensinar Inglês o que está trabalhando, né? Os resultados com esse trabalho.

A minha afirmação categórica valida a decisão de reunião, o posicionamento exclamativo e assertivo “*sim!*” responde às falas anteriores da coordenadora Rafaeli e professora Tamires da necessidade de uma reunião com diretores, além dos supervisores escolares. A negociação da forma de conduzir esta ação prossegue e dentre as opiniões sobre a maneira como essa reunião deve ocorrer, a professora Roberta se posiciona:

»0:31:55 (Roberta) “Colocar assim, óh...!» Não, de repente, dando bronca nem nada, mas colocar qual é o **objetivo do Inglês**. »»**O Inglês é uma disciplina que precisa de... assim como a Educação Física, fazer um paralelo, assim como a Educação Física precisa de** uma quadra, precisa do ginásio, precisa de bola, porque é próprio daquela disciplina; **as pessoas têm que entender**, porque eles também não sabem, gente! »»**Tem gente que fala, falando mal, isso e aquilo, mas ninguém estudou, ninguém fez uma faculdade daquela matéria, não tinha na rede, então, não tem noção. Então... o que fazer ?”**

Pelas escolhas lexicais da professora Roberta que se reportam às vivências, afirmações categóricas e enfáticas que expressam alto grau de certeza em relação ao que é dito, é possível dizer que há abertura para posicionamentos, ou seja, o poder de agência é distribuído o que confere à prática discursiva contornos de posicionamentos de autoridade. Neste movimento discursivo, a professora Roberta expande o sentido da intervenção discutida até então (reunião entre diretores, supervisores e coordenação do LG).

Significa dizer que Roberta sugere como foco temático da reunião entre supervisores e coordenadoras do projeto LG a discussão do desenvolvimento da LI como disciplina no contexto escolar por meio de comparações entre práticas e papéis pedagógicos entre professores de LI e de Educação Física. Neste sentido, Roberta emprega quatro vezes a expressão “**precisa de**” para traçar um paralelo entre necessidades profissionais, trazendo implícita, a ideia de que existem culturas de ensino específicas no contexto escolar, mas, que se convergem uma vez que o foco é o ensino em todas as aulas e o sentido da educação é a formação humana.

É possível inferir também pelos mecanismos de coesão nominal que há conexão e harmonia entre argumentos na prática discursiva, as comparações de papéis sugeridos por Roberta no turno anterior remetem ao que ela já havia dito anteriormente: em 0:26:46 – (Roberta) »“**Então tem uma diferença de disciplina e projeto, porque o que é projeto eles não dão muita bola, por exemplo, »»Educação Física é tudo na escola... Verdade! O professor de Inglês não é assim; o Inglês é por último....”**

Roberta assume a posição de que há desconhecimento das especificidades das ações de EIC por parte de professores do ensino regular e, também, dos objetivos pedagógicos do projeto LG. A proposição da professora Roberta pode ser relacionada à dinâmica e movimento de conhecimento do “eu” pelo “outro” e vice-versa, no sentido de aprendizagem e conhecimento em Bakhtin (2009), conhecer especificidades e natureza da ação de EIC pelo ensino na Educação Física e/ou vice-versa.

Pela análise da prática discursiva nesta sequência temática, reitero abertura, possibilidade de participação na negociação coletiva de decisões e desenvolvimento de aprendizagem expansiva propensa e tensionada para ações com potencial de modificar a condução do EIC. A aprendizagem que analiso não pressupõe o desenvolvimento de capacidade de um ou de outro, mas de todos em contexto de aprendizagem colaborativa (MATEUS, 2014). Ela é compreendida em/no processo constante de reorganização de práticas, além da criação, da aplicação e da análise de atividades de um material de ensino, uma vez que soluções de contradições sistêmicas são negociadas coletivamente. A aprendizagem expansiva compreende a criação e recriação de performances, por meio do poder de agência relacional (EDWARDS, 2010), compreendida como seiva nutritiva do desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

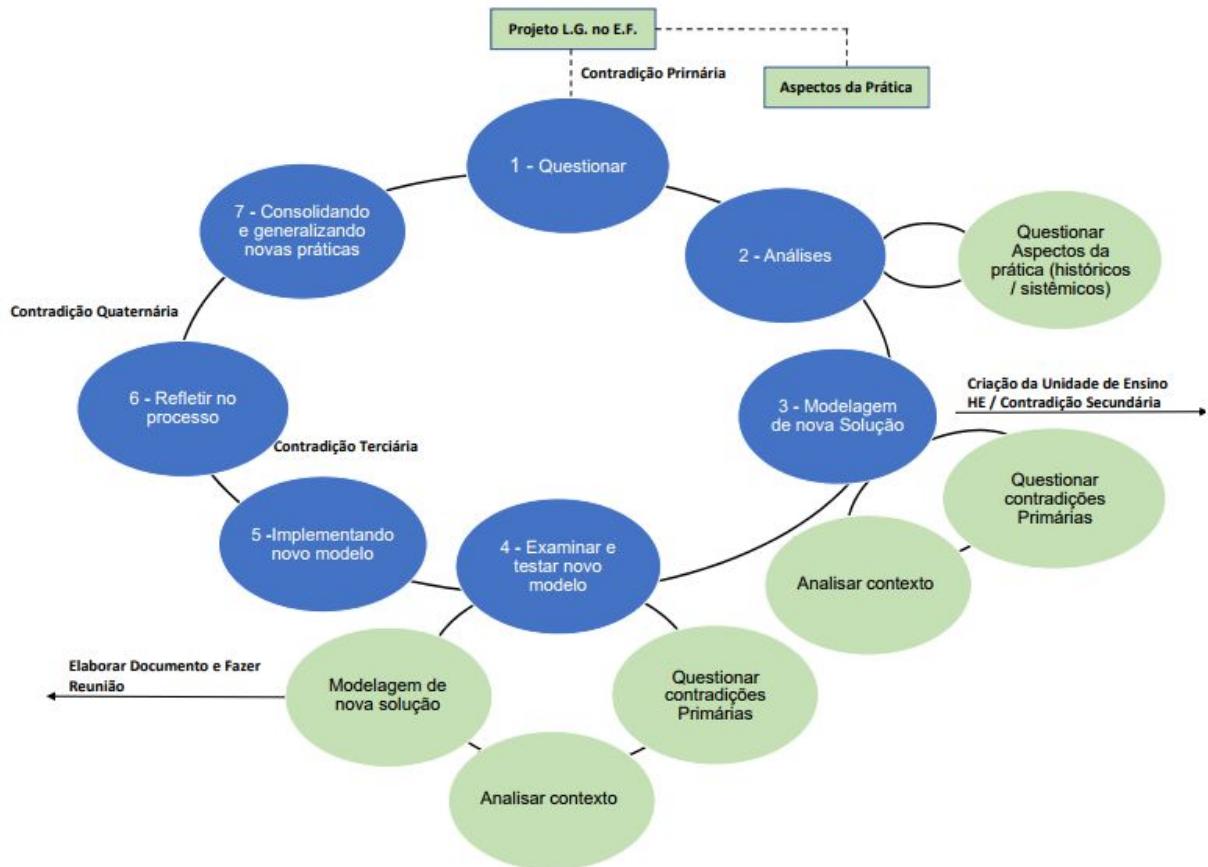
Tendo como foco a análise do desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) à luz do ciclo de ações expansivo, é possível dizer que a aprendizagem expansiva não é desenvolvida ciclicamente na sequência das sete ações propostas pela teoria de aprendizagem expansiva de Engeström e Sannino (2010), conforme discutem Tanaca e Mateus (2014).

As ações 1 e 2 do ciclo expansivo: **questionar e analisar** não são restritas a apenas uma fase do ciclo, elas permeiam todo o processo de aprendizagem, em um movimento distribuído de participação coletiva, considerando práticas discursivas que trazem à tona papéis, lugares sociais e significados de EIC, constituídos em situações vivenciadas no contexto escolar. As participantes do projeto LG retomam questionamentos e questões de base sócio histórica (contextuais) na **modelagem de solução do problema de falta de material para turmas de 5º ano** (criação da unidade de ensino Família Anfitriã) e no exame desta solução (decisão de reunião com diretores de escolas).

Questionamentos e análise de atividades do material Família Anfitriã, durante a formação de 24/05/2013 são voltados para a organização da prática de ensino e vão além da realimentação do material, em si. Significa dizer que a implementação do EIC no sistema municipal de ensino de maneira heterogênea, o tempo considerado insuficiente para o ensino pelas professoras (1 aula de 50 minutos por semana, por turma) e o estatuto constituído para esta prática, pelo próprio sistema (gerar hora-atividade para professores do ensino regular) interferem na aplicação e realimentação do material que, a priori, seria o foco da prática argumentativa e aprendizagem entre as professoras.

Trago, a seguir, uma imagem que representa o desenvolvimento de aprendizagem expansiva nos moldes que acabo de analisar e descrever.

Figura 18 - Aprendizagem Expansiva na Formação Continuada do projeto Londrina Global



Fonte: Da autora, com base no ciclo de ações expansivo de Engestöm e Sannino (2010)

A análise dos trechos trazidos à tona nesta seção indica que um material didático não resolve problemas de ensino de LI nos 5º anos e que é preciso retomar, constantemente, questionamentos e análises de situações de base contextual de desenvolvimento do ensino, a discussão de atividades é redirecionada para as relações e situações vividas e relatadas na prática discursiva da formação continuada.

O desenvolvimento de um sistema de atividade remanescente (alfabetização) concomitantemente ao projeto LG para aulas de LI, sem compartilhamento de objetos entre os sujeitos que participam destes sistemas emolduram as situações e relações de desconforto relatadas. Ou seja, as análises até aqui indicam que as discussões das situações individualizadas trazidas à tona denotam compartilhamento de objeto entre participantes do projeto, a vivência de agência relacional em práticas de aprendizagem expansiva e, ao contrário, relações entre professoras do projeto LG e do ensino regular e vice-versa com falta de compartilhamento de objetos.

A ação 4 **examinar e testar novo modelo** do ciclo de ações expansivo (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) retoma as ações de **questionar, analisar e modelar solução** para problemas gerados por questões organizacionais que conectam o EIC à horatatividade, caracterizado como prática regida por racionalidade técnica. Aprendizagem expansiva por posicionamentos contestadores é explícita na prática discursiva em foco, dialeticamente relacionada à estrutura social. Assim, tendo como base a intertextualidade como categoria de análise crítica de discurso (FAICLOUGH, 2003, 2008), entendo, que o discurso analisado é moldado pela estrutura, mas, por outro lado, também possui potencial para sua transformação em práticas de aprendizagem expansiva na vivência de agência relacional.

A próxima seção deste capítulo aprofunda a discussão e a análise do desenvolvimento de aprendizagem expansiva em perspectiva longitudinal, olhando para saberes e fazeres constituídos à partir de práticas de formação continuada em GE coordenados por mim e Rafaeli e GE coordenados pela formadora Denise, projeto DAEIC. Analiso o desenvolvimento de aprendizagem expansiva em situações que retomam e integram conteúdos e estudos de práticas de formação inter relacionadas.

4.3 ZONA DESCONFORTÁVEL DE AÇÃO EM ESPAÇOS HÍBRIDOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MANIFESTAÇÃO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA

O conteúdo da sequência temática que discute a atividade *partes da casa* pelas professoras e coordenadoras em 24/05/2013 é retomado no GE de 8/11/2013, na sequência temática *negociação da atividade partes da casa* entre 1:48:05-2:11:00, último encontro de formação do ano de 2013, coordenado por Rafaeli e eu. O GE de 8/11/2013 conta com a presença de 20 professoras, nove delas não se manifestam na sequência em análise. As professoras Mirela e Roberta são as que mais participam deste encontro, com sete e seis turnos, respectivamente, Rafaeli e eu participamos mais da discussão em comparação ao encontro de 24/05, com 15 turnos cada uma. Detemos o controle de tópicos de discussão e, neste sentido, considero a aprendizagem desenvolvida em ambiente com abertura para se posicionar, mas, com contrato implícito de participação (LIBERALI, 2013) reforçando cultura

de formação do sistema municipal de ensino em que coordenadores de grupo têm o papel de conduzir tópicos de discussão nas situações de aprendizagem¹²⁸.

A discussão da atividade *partes da casa* de 24/05/2013 é retomada em 8/11/2013 com questionamentos meus sobre as configurações da unidade Família Anfitriã, vejamos o início da sequência temática em foco, na etapa II do GE de 8/11/2013:

1:48:05 (Jozélia) *Da unidade Host Family, alguém trouxe alguma observação para corrigir? Vocês conseguiram usar a unidade Host Family? Deu tempo? (*****)*
 1:48:34 (Tamires) *eu usei!*
 1:48:38 (Meire) *Eu também usei! (*****)*
Falas simultâneas (NC)
 1:48:40 (Jozélia) *Tem alguma coisa que não deu certo, que vocês gostariam de mudar? A Talita, ela não está aqui agora porque ela está de licença prêmio, mas ela falou várias coisas para mim sobre essa unidade, que ela não gostou, que não ficou bom. Uma das coisas que ela falou foi que onde tem aquela página com o vocabulário da casa, dos objetos dentro da casa, tem muito vocabulário, que ela acha que precisa diminuir. Vocês têm qual opinião? (*****)*

Pelas minhas escolhas lexicais nos questionamentos no papel de formadora, em 1:48:05 e 1:48:40, tenho como foco “correções e mudanças”, ou seja, pelo tom interrogativo insistente, há intenção de retificar o material de ensino. Interrogo três vezes o uso do material Família Anfitriã, reforço a intenção de “corrigir” o que não está bom. As réplicas das professoras Tamires e Meire são curtas, seguidas de falas simultâneas do grupo, não captadas na gravação. No meio destas falas, insisto no questionamento, discursivamente constituído pela opinião da professora Talita, ausente no grupo nesta data, me reporto à opinião de uma das professoras mestre de raciocínio (LIBERALI, 2013) para construir a minha argumentação.

Após a pergunta em 1:48:40, por meio de discurso indireto, avalio a atividade *partes da casa* com expressões adjetivas negativas, pautadas na voz de Talita: 1:48:40 (Jozélia) “*ela não gostou, que não ficou bom, página com vocabulário da casa, objetos dentro da casa tem muito vocabulário, ela acha que precisa diminuir*”. Assim, a busca de respostas das opiniões do outro fica em segundo plano na minha pergunta, conferindo autoridade à opinião de Talita, uma das professoras que se posiciona e compartilha frequentemente suas práticas de ensino no contexto da formação continuada.

Na compreensão de que não há discurso neutro e que enunciados se conectam na comunicação discursiva constituindo significações e gerando atitudes responsivas variadas

¹²⁸ Formação Continuada ofertada pela SME é desenvolvida com professores coordenados, entre outros, por representantes de áreas do conhecimento da Equipe Pedagógica da SME.

(BAKHTIN, 2010), considero que meu papel e minha proposta enunciativa (formadora retomando e mantendo contorno forte da voz de professora experiente) carregam consigo relações de poder que atuam nas atitudes responsivas e ressonâncias dialógicas das participantes deste GE. Significa dizer que imprimo legitimidade à voz desta professora por contornos fortes do conteúdo da fala dela que se mantém na pergunta e argumentação que (eu/coordenadora) direciono às demais professoras na tentativa de corrigir o material em discussão. Assim, a minha prática discursiva, caracterizada como de autoridade, com aparência de internamente persuasiva pode inibir a participação de professoras com pouca experiência e dificultar o desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

Neste caso, comprehendo que quando coloco a opinião da professora experiente em primeiro plano na argumentação, considero que relações de poder permeiam a pergunta (voz da professora experiente reforçada por coordenadora) provocando atitudes responsivas enfraquecidas. Pelo teor dos questionamentos e argumentação na sequência temática que negocia a configuração da atividade *partes da casa* em 8/11/2013, a aprendizagem assume, finalidade de “*caça aos erros*”, vejamos próximos trechos da transcrição:

» 1:50:11- (Pamela) »*Eu percebi que tem alguns erros na página da mobília, tinha glasses [copos] aí tinha óculos e tinha copo, aí tinha glasses e glass..[copos e copo].; mas daí os alunos falaram assim»:* -“*mas teacher [professora] tem dois copos, os dois teria que ser glasses [copos]”, alguma coisa assim, não lembro muito bem.* »

1:50:24 – (Jozélia) »*A Talita falou a mesma coisa sobre essa questão do glass [copo]. Temos que corrigir!* (*****)

1:55:30- (Rafaeli) »*Tem que reduzir a quantidade de informação na página.* //

2:01:12- (Tatiane) »»{ } *Tem que limpar vocabulário,* » tem um monte de coisa porque é uma casa inteira, com um monte de detalhe de uma vez.

2:03:41- (Jozélia) »»*Então, a gente anotou essas observações todas,* » *a gente vai corrigir* e ver se dá para gerar arquivo pdf para enviar por email, tá?

Carregado de carga emotiva, constituído de discurso indireto livre, o turno da professora Pamela relata experiência vivida por ela, fundamentada em quadros de referência da realidade (LIBERALI, 2013). Com coloração lexical autêntica, sua prática discursiva expressa o que os alunos e a professora vivem com a atividade para fundamentar a necessidade de reformulação, por “erros” na página, conforme relata a professora. Eu retomo novamente o turno, sem modalização discursiva, me referindo à necessidade de corrigir: Jozélia 2:03:41- (Jozélia) *A gente vai corrigir* e ver se dá para gerar arquivo pdf para enviar por email, tá?. Pelas escolhas lexicais tanto no meu turno como da professora Pamela já

coesão de conteúdo em referência às práticas de aprendizagem por meio da negociação da configuração do material.

Há ênfase categórica na ideia de “corrigir” erros no meu turno (em 1:50:24 e 2:03:41) e também no turno de Rafaeli, que reforça o que digo. As expressões categóricas e de senso comum: “1:50:11- (Pamela) *alguns erros*; 1:50:24 – (Jozélia) *a mesma coisa*; 2:01:12- (Tatiane) *limpar vocabulário... um monte de coisa... um monte de detalhe*. “*tem que...*”, carregam necessidades de reformulações pautadas em traços da atividade implícitos em nossas falas.

A prática discursiva com adjetivos e expressões de cunho descritivo avaliativo de senso comum (*um monte de coisa, um monte de detalhe de uma vez, essas observações todas*), verbos do campo semântico da ordem e obrigação “tem que” imprimem às reformulações do material um tom pragmático. Estes traços conotam predominância de conhecimentos empíricos e desenvolvimento de reflexão de cunho prático (LIBERALI, 2008) mantendo sentidos implícitos da atividade na argumentação.

Com uso da expressão “a gente”, eu e Rafaeli tomamos para nós a tarefa de corrigir e deixar tudo certo para as professoras, gerando o encapsulamento da oportunidade de discutir e desenvolver novos saberes, por necessidade explícita de finalizar o trabalho, constituída na nossa prática discursiva. A professora Roberta traz à tona o argumento de discordância com a configuração da atividade, retomando suas opiniões do encontro de 24/05/2013, conforme análises na seção 4.2 deste capítulo. Na sequência, a retomada de ideia da professora Roberta (de 14/05/2013), por ela própria, em resposta ao meu questionamento (em 1:48:40).

» 1:50:21 – (Roberta) Bom!! »*O que eu percebi é que essa atividade é muito longa. É uma atividade muito longa para ser atividade inicial porque assim... quando você insere uma informação nova e com muito vocabulário e já pede um exercício, é complicado.* »» Então, ou você passa anteriormente que isso aparece com imagens, né? *Para que eles visualizem, mas para as crianças que nunca viram, por exemplo, os meus alunos eram alunos iniciantes no Inglês, né?* »*Então eles caíram já em uma página inteira, muito cansativa, mesmo para procurar em dicionário, uma coisa que cansa demais, os alunos não têm assim essa habilidade de procurar em dicionário, ainda mais bilíngue, né?*

»01:51:27 – (Rafaeli) //*Mas... Deixa eu te fazer uma pergunta? //*

»»»01:51:29 – (Roberta) { Então... »*o que que acontece... o que que eu trabalhei? Eu peguei um outro exercício, de um outro material que foi introduzindo aos poucos a mobília, os cômodos da casa. Porque se eu não me engano, porque eu não estou com a unidade aqui, mas parece que ela trabalha os cômodos da casa, não é?* »*Daí não tem aquela parte que faz esse reforço dos cômodos e já entra na mobília, é tudo de uma vez, então*

nesse material que eu encontrei, depois, fui procurar depois que eu percebi isso, então ele ia colocando dois cômodos e aí colocava a mobília.» Para eles, aquele exercício foi bem melhor, então eu parei a unidade, tirei xerox desse outro material, trabalhei bem as partes da casa e aquilo que eu trabalhei no outro livro, nesse material extra, eu verifiquei que eles internalizavam, porque fui apresentando aos poucos, então tinha lá dois exercícios com um espaço, que pedia para eles o que tinha na cozinha, daí tinha outro que pedia de novo o que tinha na cozinha, eles conseguiam fazer.

1:52:39 – (Rafaeli) E esse material??»... Você não poderia trazer para gente analisar, né? Porque a gente precisa repensar, quem sabe essa atividade que você usou, né Jozélia? »

A argumentação da professora Roberta está fundamentada em vivências de adaptações da atividade em discussão com uso de outros materiais, há questionamentos que buscam confirmações do grupo às suas atitudes de adaptação, bem como ênfase na avaliação e adjetivação negativa da atividade *partes da casa* pela professora Roberta em 1:50:41 “*muito longa... informação nova com muito vocabulário, ...é complicado...uma página inteira, muito cansativa... uma coisa que cansa...*” em relação à caracterização da mesma como *atividade inicial* e à realidade dos alunos: “*meus alunos eram alunos iniciantes no Inglês...não têm habilidade de procurar em dicionário, ainda mais bilíngue né?*”.

Em outras palavras, as escolhas lexicais explicitam que a professora Roberta passa a falar de “*tipos de atividades*” que compõem um material de ensino de LI para crianças, em relação às condições de aprendizagem e exigência de conhecimentos da própria atividade. É possível identificar a prática discursiva da professora significando a atividade *partes da casa* como “*atividade inicial*”, diferentemente do modo como ela se referia à mesma atividade no GE de 24/05/2013, como: “*muita coisa*”. A prática discursiva de Roberta explicita que a atividade em foco não condiz com as características de *atividade inicial* de um material de ensino para alunos com poucos conhecimentos de LI.

As escolhas lexicais, mecanismos de valoração e adjetivações no segundo turno da professora Roberta (01:51:29) trazem à tona contornos de ações que criam *atividade inicial* no material em foco (novo conceito empregado pela professora). Na descrição de um encadeamento de ações qualificadas percebo a compreensão de *atividade inicial* da professora, conforme destaque no trecho: 01:51:29 – (Roberta) “*eu peguei um outro exercício, de um outro material que foi introduzindo aos poucos a mobília, os cômodos da casa...; então nesse material que eu encontrei, ia colocando dois cômodos e aí colocava a mobília; eu parei a unidade, tirei xerox desse outro material, trabalhei bem as partes da*

casa e aquilo que trabalhei nesse material extra; eu verifiquei que eles internalizavam, porque foi apresentando aos poucos; eles conseguiram fazer.”

A argumentação da professora é focada na configuração de *atividade inicial* no material, com posicionamentos de “*introduzindo aos poucos, apresentando aos poucos*” correspondentes à compreensão de *atividade inicial* de um material de ensino para alunos iniciantes na aprendizagem de LI. Esta mudança na maneira de dizer sobre a atividade *partes da casa* corresponde, entre outras aprendizagens e vivências da professora, aos conteúdos de estudos desenvolvidos nos GE de 20/09/2013 e 4/10/2013, coordenados pela formadora Denise, no projeto DAEIC.

Neste sentido, caracterizo o desenvolvimento de aprendizagem expansiva pautado na hibridização de saberes (GUTIERREZ, 2000) tomando como pano de fundo o espaço e as práticas colaborativas de formação continuada. A expansão corresponde ao novo modo da professora Roberta significar a atividade *partes da casa*, às adaptações para criar *atividades iniciais*. A linguagem de Roberta em 24/05/2013 em relação à atividade em discussão modifica-se, “*muita coisa*” passa a ser identificada como “*atividade inicial*”, representando a atitude de reorganizar práticas de ensino.

Especificamente, em relação à hibridização de saberes, a retomada explícita do conteúdo de formação e conceitos estudados no GE do dia 20/09/2013, especificamente nas sequências temáticas *estudo de rotina de sala de aula*- 0:35:55-1:07:17/etapa I e *estudo de tipos de atividades*, entre 1:07:18-1:52:10/etapa I, do conjunto de dados 2, formação do projeto DAEIC.

As sequências temáticas em foco tratam de tipos de atividade no planejamento de aulas de EIC a partir de Cameron (2012) trazendo à tona a caracterização de atividades de ensino associadas aos conceitos “atividade inicial” e “atividade principal”, assim como ações de “introduzir” e “preparar” atividades na fase inicial do planejamento de uma aula de LI para crianças. Trago, a seguir, excertos de texturizações da formadora Denise em 20/09/2013 que foram retomados na prática discursiva da professora Roberta em 8/11/2013 em 1:50:21 e 1:51:29.

»0:39:17 (Denise) Então! »*Essas daí já poderiam estar na parte mais ampliada da aula, né? »Qual a atividade principal, a core activity, um jogo, por exemplo, ou ele é uma atividade mais rapidinha para introduzir a aula, ou ela é a core activity, né? É claro que se o objetivo é só para sinalizar that it's time for English, [que é hora do Inglês] ele não pode ser um jogo demorado, né? Você só está sinalizando que é uma aula de Inglês ali, então, as activities...[atividades], que atividades você precisa fazer para levar o seu aluno a fazer aquela atividade que você quer que ele faça, eu vou levar uma, duas ou talvez três até a atividade principal que eu quero que ele faça, né? E depois a conclusão, a despedida, né? Eu não sei se a gente consegue colocar Jozélia, aqueles videozinhos que a gente viu aquele dia, lá?*

A argumentação da formadora está orientada para tipos de atividades de EIC nas fases do planejamento de uma aula, sendo elas, respectivamente: atividade (s) introdutória(s), atividade principal e conclusão. A expressão “*essas daí*” corresponde às atividades citadas no turno anterior pela colaboradora do projeto DAEIC, Larissa¹²⁹ que lê uma lista de atividades para ensino de LI à partir de uma dinâmica realizada pelas professoras no estudo de atividades para planejamento de ensino. O questionamento da formadora é especificamente em relação à atividade principal de uma aula “*core activity*” nas fases do planejamento da aula de Inglês. Ou seja, há referência a um encadeamento de atividades até que a atividade principal da aula seja realizada, assim como ocorre na argumentação da professora Roberta no turno anteriormente analisado (01:51:29 – Roberta, em 8/11/2013, último GE do projeto LG).

Atividades rápidas são associadas à fase de introdução da aula de LI, na argumentação da formadora, tendo em vista objetivo de sinalizar início da aula de LI para crianças. A atividade principal necessita de várias atividades anteriores a ela, realizadas em uma sequência que desenvolve conhecimentos e, depois, a finalização. A formadora se reporta às situações de aprendizagem de GE passados, no questionamento que faz para mim, no final do seu turno. Na sequência, respostas breves da pergunta que a formadora Denise faz para mim:

0:40:42 (Jozélia) Ah tá...! Deixa eu ver se tem internet aqui? Espera aí.
 0:40:44 (Denise) Pode ser ... deixa para mais tarde também.
 0:40:45 (Jozelia) Tá bom.

Em seguida, a formadora lê atividades elencadas por professoras na dinâmica de estudo de tipos de atividade, solicita à colaboradora Larissa continuidade da leitura e,

¹²⁹ Com consentimento de Identificação, Larissa Segantini Pialarisi, aluna do curso de Letras, participante e colaboradora da formação continuada nos GE do projeto DAEIC.

novamente, retoma o conteúdo da categorização de tipos de atividades elencadas pelas professoras:

0:40:48 (Denise) *Então, vamos ver como se organiza dentro de um lesson plan [plano de aula]... I like to end the lesson with music, game, video, song, a song, a game, a song, games, an activity.* [eu gosto de terminar a aula com música, jogo, vídeo, canções, uma canção, um jogo, uma canção, jogos] *O que que apareceu aí Larissa*¹³⁰?

0:41:18 (Larissa) *I like to end the lesson with game, games, review, game, song, vídeos, jokes, play.* [Eu gosto de finalizar a aula com jogo, jogos, revisão, jogo, canção, vídeos, brincadeiras, jogo]

0:41:29 (Denise) *Então aí... »»a review [revisão] é uma maneira de fazer uma **sumarizada**, né? Para fechar a aula com alguma coisa que faça uma revisão, né? Então vamos dar uma olhadinha nesse lesson plan [plano de aula], que eu coloquei aí para vocês. Objectives [objetivo], então ele foi feito já para ver **em cima daquelas atividades que a gente fez no primeiro encontro**, com o Little Mouse, The Book of Fears, [O ratinho, o livro dos medos] naquela temática dos fears [medos]?* **Objectives:** exchange information about fears, language learning goal; ask and answer questions using “are you afraid of”? [objetivos, troca de informações sobre medos, objetivos de aprendizagem de linguagem]; perguntar e responder questões usando você tem medo de...?] *Como é que a gente vai saber é... qual... se... o nosso objetivo da aula foi atingido, a gente tem um language learning goal, [objetivo de aprendizagem de linguagem] »se os nossos objetivos foram atingidos? Eu tenho que fazer uma série de atividades que vão levar os alunos a serem capazes de usar .. are you afraid of... [você está com medo de...J ta ra ra? »A gente tá falando do que? »De que tipo de medo? De medo de animais, não é isso? »Então, o que a gente vai precisar trabalhar para que eles sejam capazes de exchange information about fears, [trocar informações sobre medos] primeira coisa, se a gente tá falando de fears of animals[medos de animais], então..., »temos que garantir que eles conheçam o vocabulário de animals, certo? Ou com flashcards [cartões ilustrados], ou de alguma maneira temos que trazer esse vocabulário e... a segunda coisa são as perguntas, né? A gente tem esses dois language learning goal: ask and answer questions using “are you afraid of”[objetivos de aprendizagem de linguagem: perguntar e responder questões usando: “você tem medo de..”] e o vocabulário de animals [animais]. »Ahmm...que materials and resources [materiais, recursos] estão aqui dentro desta aula aqui? »The calendar, the cd player, the bingo card, the song who is afraid of big bad Wolf, flash cards, information sharing with, paper... [o calendário, o porta CD, o cartão de bingo, a música que tem medo do lobo mau, cartões ilustrados, compartilhamento de papéis] aí tem uma diferença entre aquilo que os alunos vão estar escutando e aquilo que eu quero que o aluno produza, então.. quando a gente fez aquela série de atividades aqui, que a gente demonstrou classificando, »which animals can jump, which animals can fly? [quais animais podem pular, quais animais podem voar?] A gente... o professor estava usando muito mais língua do que era esperado que os alunos aprendam naquela aula, então tem um input muito maior do que aquilo que a gente espera que os alunos usem. Então, tem que ter essa clareza que tem um input (insumo) eu estou tentando tornar a língua compreensível, mas eu não vou esperar que os meus alunos tenham o conhecimento de todos*

¹³⁰ Com consentimento de Identificação, Larissa Segantini Pialarisi, aluna do curso de Letras, participante e colaboradora da formação continuada nos GE do projeto DAEIC.

aqueles tempos verbais que eu estou usando, não. Aquilo é oferecido como um input (insumo), é algo significativo, um ou outro vai começando a ver, percebendo como a língua funciona, ele vai falando um ou outro vocabulário.. fly, jump [voar, pular], o nome dos animais, né? Não vai esperar que aquilo que a gente está falando eles irão falar tudo. Então, é aquilo que a gente vai ouvir, aquilo que a gente.. eles vão usar, né? Então, who is afraid of big bad Wolf, the three little pigs say I'm not afraid of big bad Wolf..[quem tem medo do lobo mau, os três porquinhos dizem eu não tenho medo do lobo mau] e aí são algumas amostras do que a gente tá usando e que de repente esse vocabulário a gente vai usar em outra aula, lá. Então eu trouxe aqui já na introduction, are you afraid of bats, wolves?/[introdução, você tem medo de morcegos, lobos?] Yes or no[sim ou não], então... o que a gente quer que eles usem é isso aqui, a gente vai fazer atividades que levem eles a utilizarem essa linguagem, ok? Então vamos ver como que esse lesson plan [plano de aula] fica organizado aqui. Introduction: Time for English, play the song, [introdução, hora do Inglês, tocar a música], então trazer um cdzinho, tocar ali na internet, só para sinalizar que é hora de Inglês, pode ser muito mais língua do que eles estão acostumados, de repente eles vão ficar só repetindo só essa estrofe, as outras estruturas ficam lá, de input. Depois, who is going to be my helper today?[quem será meu ajudante hoje?] Vocês costumam fazer atividade com calendário, não? Então, setting the calendar [marcar o calendário] pode ser uma das coisas da classroom routine,[rotina da sala] você pode ter um calendário mais ou menos como atividade de introdução da aula.

Tanto este como demais turnos de fala da formadora são relativamente mais longos que das demais participantes uma vez que o papel de mediação exercido pela linguagem da formadora no projeto DAEIC na aprendizagem é pautado na discussão de situações amplas de atuação docente (metodologias, recursos e materiais de ensino, planejamento de aula, papéis e condutas do professor, comportamentos e atitudes de crianças em situações de aprendizagem), em exemplificações, em questionamentos, probabilidades, hipóteses e possibilidades de ensino. Sua prática discursiva acessa conceitos que significam e caracterizam ações de professores, de alunos e recursos de ensino em contextos indefinidos de EIC, são análises amplas.

A coordenadora mescla língua portuguesa e inglesa nas suas explicações, a parte inicial de seu turno (0:41:29) trata da fase final do planejamento de uma aula de LI para crianças, compreendida como momento de revisão, resumo e retomadas. A argumentação a partir de então é marcada por ressonâncias discursivas de conteúdos de ensino, dinâmicas de grupo e recursos didáticos (livro de literatura infantil) tratados no seu turno anterior, (em: 0:39:17) e também no GE de 19/07/2013 do projeto DAEIC, que discute dinâmicas de EIC com o tema medo, a partir de literatura infantil.

Ressonâncias discursivas são explícitas na proposta de análise coletiva de um plano de aula trazido pela formadora para o contexto de formação a partir de pressupostos do

planejamento de EIC de Cameron (2012) e de exemplos de objetivos de aprendizagem de linguagem no contexto de ensino de LI para crianças. A formadora hipotetiza situações de aprendizagem questionando e explicando, reiteradamente, tipos e objetivos de atividades de EIC em diferentes etapas do planejamento para ensino de ações de linguagem.

O significado de *atividade inicial* na fase de preparação para uma atividade principal [*core activity*], objetivos, funções de aprendizagem de linguagem e tipos de atividades nas aulas de EIC, entre outros assuntos, também são tratados no GE de 4/10/2013, especificamente na sequência temática *estudo de princípios e funções comunicativas em atividades de EIC* entre 0:00:04-1:10:23/etapa II, do conjunto de dados 2. A seguir, trechos da argumentação da formadora Denise, sobre tipos de atividade no planejamento em diferentes fases de uma aula (CAMERON, 2012), retomados na fala da professora Roberta (introdução, atividade inicial). A formadora relata situações hipotéticas de ensino, em resposta ao questionamento que ela mesma lança para as participantes da formação sobre a estrutura linguística utilizada na formulação de hipóteses em Inglês por crianças. Vejamos a explicação:

0:17:48 (Denise)- *A estrutura, né?...» I think the snake eats the frog.[eu acho que a cobra come o sapo]. »Então, se você quiser ter uma outra função, vamos supor, um aluno..., se você quiser que um aluno tenha a resposta da food chain [cadeia alimentar] correta, daí ele, ou vão dizer no outro dia... você vai trabalhar com ele o seguinte: »“óh, agora eu trouxe, e fui pesquisar, lembra que vocês não sabiam se, se o frog comia a ant [se o sapo comia a formiga], tá rá rá, lembra que vocês não sabiam? Então, eu fui pesquisar e agora eu tenho a resposta correta. Então, agora vocês vão fazer perguntas e eu vou dizer se está certo ou errado”. Quer dizer, numa sequência, veja bem: numa primeira aula eu posso trabalhar com a language function [função de linguagem] para hipotetizar, então, eu vou formular hipótese, que tipo de língua que eles vão usar? Structure [estrutura] ? I think the snake is tá nã nã. Eles só estão fazendo hipótese. Na sequência, num outro dia, eu posso trabalhar com uma outra language function [função de linguagem] que é asking for[perguntar por], não é? Já pode ter ask for this picture of something or someone, [perguntar sobre esta imagem ou alguém] não é? Daí eu vou pedir, os alunos vão trabalhar com does [?], does the snake eat the frog? [A cobra come o sapo?] »Ou eles formulam a frase de uma maneira afirmativa e eu só falo yes or no, true or false,[sim ou não; falso ou verdadeiro] né?» Eles formulam lá, »se a gente achar que é muito para eles, does the snake is [a cobra é...] tá rá rá. Eles só formulam: the snake eat the frog, True or false, né? [a cobra come o sapo, falso ou verdadeiro?] »Então, você pode ter um aluno com a resposta certa aqui. »Aí todo mundo pergunta, se você achar que eles têm essa condição de se organizar para isso. Ou todos perguntam para teacher [professora], e você que vai dizer true or false, [falso ou verdadeiro] entendeu? »»Então, você tem um encadeamento, lembra que a gente falou de encadeamento das tarefas? Que uma tarefa dessa pode se tornar a preparation [preparação] para uma outra, né? Você trabalha com a hipótese, com a*

formulação de hipótese em uma aula, na outra aula você já trabalha mesmo com information sharing, [compartilhamento de informação] né?. »E se eu sei alguma coisa que você não sabe, você tem que fazer perguntas, né? The structure, [a estutura] se for hypothesizing: I think the tá rá rá is the tá tá tá, né? [hipotetizar: eu acho que ...] Vocabulario vamos ter os animais, né? Ah, esse verbo aí o think [pensar] né?,» ah, só speaking [falar], né? Ah, é, o presente. De novo, vai ficar enfocando, vai ficar corrigindo se eles não falarem com it's [é...]. Itá rá rá? Não, fica como insumo, alguns de repente vão pescar isso, né? »Que é assim que fala, na hora que ele perguntou não tinha, ele vai poder hipotetizar também sobre o funcionamento da língua, não é o foco: Olha, como é terceira pessoa a gente põe S. Fica de Input[insumo], né? O que você quer é que ele use the snake eats the frog. [a cobra come o sapo] Ah, preparation!! Preparation [preparação] você pode trabalhar um pouquinho com imagens, vamos dizer, você tem o nome do bicho, aí você tem lá, por exemplo, alguma coisa que ele come, eles têm que formular alguma coisa. It's, it's, [é] daí você põe uma figurinha, né? »Para preparação, né? Ainda não é a Food Chain [cadeia alimentar], não é? »É meio solta assim, né? »Eles vão estar podendo ouvir, de vez em quando vem mouse [rato], de vez em quando vem mice [ratos], né? »Mesmo que no começo ainda...né? Não é o foco agora ainda ficar esclarecendo, né? Plural, o que é plural irregular, né?

A argumentação da formadora está pautada em ressonâncias discursivas dos GE de 16/08/2013 e 20/09/2013, ou seja, seu turno acessa conteúdos estudados naqueles encontros, no que se refere às atividades para diferentes momentos de uma aula de EIC. Pelas escolhas lexicais que reiteram um mesmo campo semântico, é possível identificar que a argumentação é voltada para etapas de planejamento: “sequência, sequenciação, preparação, encadeamento”. Pelos mecanismos conversacionais que estruturam a argumentação: (complementação e repetição de ideias, permeabilidade discursiva com busca constante da adesão do grupo ao que está sendo dito, com questionamentos ao final das falas, posicionamentos com alto grau de modalização); mecanismos de coesão nominal 0:17:48-“vamos supor...; se você...; daí...; ou..., quer dizer...; ou eles...; não é?; E, se...; então...”., a coordenadora retoma, constantemente, explicações de situações hipotéticas de ensino, abertas à múltiplos acabamentos e complementações. Não há afirmações categóricas de práticas de ensino e as situações discutidas são abertas, sem ressonâncias de experiências vividas pelas participantes do espaço colaborativo de aprendizagem. Os pronomes “você”, “eles” no discurso indireto da formadora retratando situações de ensino se referem, respectivamente, às professoras de EIC e às crianças em contextos de aprendizagem de LI, de modo geral.

As retomadas, pela formadora, se referem às dinâmicas de aprendizagem de GE anteriores, do projeto DAEIC, que trataram de medos de animais a partir de literatura infantil, por discurso indireto livre. A formadora conjectura frequentemente perguntas e respostas de

situações hipotéticas de EIC, provocando diferentes maneiras de compreender e de significar ensino e de aprendizagem de LI. Ela se coloca no lugar das professoras do projeto LG no relato de práticas de ensino: “*óh, agora eu trouxe, e fui pesquisar, lembra que vocês não sabiam se, se o frog comia a ant [se o sapo comia a formiga], tá rá rá, lembra que vocês não sabiam? Então, eu fui pesquisar e agora eu tenho a resposta correta. Então, agora vocês vão fazer perguntas e eu vou dizer se está certo ou errado*”. Pronomes e verbos em primeira pessoa neste trecho (*eu trouxe, fui pesquisar, eu tenho, eu vou dizer*) correspondem a formadora representando papel de professora, o pronome na terceira pessoa do plural (vocês) refere-se às crianças.

O mecanismo de coesão nominal “*quer dizer...*” no relato da situação hipotética de ensino estabelece conexão argumentativa e amplia o significado de conteúdos de ensino relatados, ou seja, a formadora explica pontos de vista de práticas docentes e da aprendizagem, por múltiplos ângulos de análise. Exemplos, perguntas seguidas de respostas são frequentes, diferentemente das relações de aprendizagem nos GE do projeto LG, que recupera constantemente situações vividas pelas professoras nas práticas argumentativas, conforme análises de excertos anteriores, neste capítulo, que explicitam a busca de soluções de problemas.

Dinâmicas e relações de aprendizagem nos GE do projeto DAEIC são pautadas na retomada constante de conteúdos de aprendizagem de GE passados, pela formadora, vejamos uma destas situações, retomando argumentação da formadora Denise no meio do turno em: 0:17:48: *Então, você tem um encadeamento, lembra que a gente falou de encadeamento das tarefas? Que uma tarefa dessa pode se tornar a preparation [preparação] para uma outra, né?*

É possível dizer que este espaço de formação se configura a partir de conhecimentos esclarecidos de práticas de EIC, de maneira ampla, não restrita às ações de ensino, saberes e fazeres das participantes do projeto LG. Significa dizer que os conceitos trazidos à tona na formação do projeto DAEIC: atividade inicial, atividade principal (*core activity*) entre outros, não fazem parte da rotina de planejamento das professoras do projeto LG, do modo como são discutidos pela formadora.

Na sequência da argumentação, as professoras Tatiane e Deise se posicionam quanto aos objetivos das situações de ensino relatadas pela formadora. Vejamos a recuperação da fala final da formadora Denise pela professora Tatiane. Em seguida, há participações minha e de Rafaeli.

0:22:53 (Tatiane) *Não é o objetivo ele ter que usar o plural, né?*
 0:22:54 (Denise) *Não é o objetivo. »Mas é um Input, você dá um modelo, aí se você tiver dando conta de repetir, de usar o modelo, está ótimo! Né? »Então, pode ser uma preparation [preparação] com imagens, qualquer coisa dessas que a gente pensar aqui, né? »Um videozinho de uma cobra, de um bicho.//*
 0:23:27 (Jozélia) { } *Uma cobra comendo um ratinho?*
 0:23:28 (Denise) *É!! »Pode ser um videozinho desse, né?//*
 0:23:32 (Rafaeli) { } *Ah!!! eles adoram essas coisas! A gente fica com dó deles.*
 0:23:33 (Denise) *Olha!»» A gente descobriu isso, mas vamos ver como é que funciona, né? »Dependendo do recurso que você quiser. Ou com pupets, né? Formular algumas pensando de preferência que aquela preparação ela cria o contexto também já que facilita para a core activity [atividade principal], né? E o follow up [finalização]pode ser... pode ser que eles...//*
 0:24:00 (Deise) { } *A core activity é a principal, né?»»*
 0:24:08 (Denise) *É,! »»A principal, é aquela na qual eles vão estar realmente praticando aquela função, né? A preparation [preparação] é para eles darem conta de fazer.*

Pelos mecanismos de coesão nominal e de modalização na prática discursiva nas respostas da formadora (0:22:54 e 0:24:08) aos questionamentos das professoras e demais formadoras, especificamente em 0:22:54: “*não é objetivo, mas é input..., aí se você tiver..., né?, então, pode ser, a gente pensar aqui..., né?*”, é possível assinalar momentos de complementação e ampliação do significado de atividades em discussão, assim como abertura com múltiplas possibilidades de aplicação dos conhecimentos em pauta.

Em 0:23:28 e 0:23:33 mecanismos coesivos na prática discursiva a criam possibilidades de compreender situações de ensino sob diferentes pontos de vista: “*pode ser..., a gente descobriu isso, mas vamos ver como é que funciona, né? Dependendo; Ou; né? pode ser... pode ser que eles...*”. Com falas reiteradamente modalizadas, emprego da conjunção adversativa “*mas*”, seguida de afirmações, negações e questionamentos ao final das falas, os pontos de referência de análise das situações de ensino em pauta são totalmente abertos à complementações.

Em outras palavras, pela argumentação em análise é possível configurar o espaço formativo colaborativo do projeto DAEIC com possibilidade amplas de acabamento pelos saberes e fazeres das professoras, a partir das propostas trazidas pela formadora. Assim como nos GE do projeto LG, a aprendizagem nos GE do projeto DAEIC se pauta em relações colaborativas, porém, mediadas por prática argumentativa ampliada da formadora e fundamentação em contextos externos à prática de ensino vivida no projeto LG. Ou seja, a prática argumentativa da formadora é estruturada por exemplos de situações de ensino,

aplicação de conceitos às práticas inerentes ao fazer docente (planejamento, criação de atividades, entre outras), ela funciona como elemento provocador de reflexões e maneiras diferenciadas de conceber e conduzir o EIC, além do que é conhecido.

Contornos e ressonâncias discursivas dos conceitos e conteúdos tratados pela formadora Denise são explicitamente recuperados na fala da professora Roberta e também na minha fala (coordenadora do projeto LG). No papel de formadora do projeto LG, eu procuro reforçar o sentido da atividade *partes da casa* discutido pela professora Roberta, no último GE do projeto LG, me reporto ao conteúdo de formação discutido pela formadora Denise. O turno de fala que trago para análise, a seguir, reage à argumentação da professora Roberta no GE de 8/11/2013 (em 1:50:21 e 1:51:29, anteriormente analisado), durante a negociação da configuração da atividade *partes da casa*. Vejamos:

»»1:52:50 (Jozélia) Bom! »*O que a Roberta falou, eu fico aqui relembrando dos encontros da Denise e associando com o nosso. Então, como que vocês vêem a relação do que a gente está vendo nos encontros do projeto com o que a gente está fazendo, eu consegui fazer uma ponte agora, não sei. »O que vocês conseguem relacionar? (*****)* (silêncio)

Olhando para a relação entre conteúdo, contexto e papéis desempenhados na situação enunciativa que participo, reconheço que recupero e mantenho contornos de conteúdo de formação do projeto DAEIC na minha fala/coordenadora. Retomo, inicialmente, o sentido de atividade de ensino tratado pela professora Roberta, tendo como pano de fundo o conteúdo da formação entre os projetos DAEIC e LG. Estes contornos são reiterados no questionamento que busca identificar se as professoras possuem a mesma percepção que eu (coordenadora), ou seja, se as professoras estabelecem relações entre o conteúdos de formação do projeto DAEIC com as atividades em negociação para material didático do projeto LG.

Pelos mecanismos lexicais em referência às práticas de formação nos GE do projeto LG (***a gente está fazendo***) e no projeto DAEIC (***a gente está vendo nos encontros do projeto***), identifico o modo como signifco as práticas de formação nos espaços colaborativos de aprendizagem (na comunidade de prática e no espaço colaborativo de formação entre os dois projetos). Como forma peculiar de (re)constituir significado, a construção metafórica “*fazer ponte*”, presente na minha fala, explicita necessidade de eu/coordenadora estabelecer elos entre conteúdos das formações. Ou seja, pela minha fala, o que é “*visto*” nas práticas de aprendizagem colaborativa de formação do projeto DAEIC é tido como importante para expansão de conhecimentos e práticas no projeto LG.

Há silêncio de 1min10segundos após o meu questionamento, o que pode representar falta de compreensão da minha pergunta e/ou, por outro lado, dificuldade e ausência de estabelecimento de relações entre os objetos questionados. Ainda assim, continuo argumentando com mecanismos avaliativos apreciativos do conteúdo de fala da professora Roberta (*o que a Roberta falou é muito importante*) e retomadas de conteúdos (*tudo o que foi falado, o que estamos estudando nos grupos da Denise*), ora incluindo-me, ora apagando-me do contexto de uso das atividades e do material em foco e também das práticas de formação desenvolvidas pela professora Denise/projeto DAEIC. Vejamos, a seguir, o turno com a continuidade da minha argumentação:

1:53:10 (Jozélia) Bom! »»Por exemplo, o que a Roberta falou é muito importante, essa página ela tem muita informação, muito vocabulário, então, a gente está percebendo, como a Roberta está dizendo fica muito difícil para um, para o outro já não fica, tudo depende da forma como eu vou usar esse material no planejamento da minha aula de cinquenta minutos. Então, esse material é um material que eu vou seguir do começo ao fim? Uma página atrás da outra, uma página atrás da outra, seguir como um livro, uma apostila mesmo, ou eu estou pensando nesse material, por exemplo, quando a gente trabalhou os passos da aula com a Denise, planejamento? »»Hoje a gente queria trabalhar planejamento também, mas não vai dar, sempre a gente tem na pauta, mas não dá tempo, né? »»Mas vocês lembram da core activity[atividade principal]?»» A core activity é a atividade principal seria esta página, mas antes dessa página teria que ter outras atividades até para que a gente trabalhe dentro dos princípios, do currículo em espiral, da totalidade da língua, da interação, tudo o que foi falado, nós estamos considerando, ou não? Se a gente vai seguir esse material do jeito que ele está com essas colocações que a Roberta fez, a gente não está considerando o que estamos estudando nos grupos da Denise. Então, »»»a gente tem que fazer essa ponte, vocês conseguem visualizar aqui? Então, isso que a Roberta falou tem a ver com isso, uma página da unidade tem várias informações. Mas essa página e esse material, ele entra no meu planejamento como? »»»Eu vou seguir ele desse jeitinho ou, por exemplo, eu estou trabalhando com esse assunto, porque ele é retomado, mas tem uma hora que a atividade precisa de outras atividades que não precisam estar necessariamente nesse material.

No papel de formadora no GE do projeto LG, a minha prática argumentativa inquisitiva cria espaço para opiniões mas, por outro lado, estabiliza e fortalece contornos de conteúdo de formação do projeto DAEIC. O fortalecimento ocorre por meio de palavras e expressões de *outrem* integradas por discurso indireto, percebidas em suas particularidades, na minha fala. Conforme Bakhtin (2009, p. 169), este movimento causa um “estranhamento” da voz alheia que lhe confere relevo e destaque, ao mesmo tempo, a voz e contexto referenciado (projeto DAEIC, coordenado pela profª Denise) é acomodada às nuances discursivas de quem

enuncia (eu/coordenadora). Este estranhamento ocorre, justamente, na direção que convém à quem enuncia.

Embora minha argumentação seja constituída por coloração lexical autêntica, o conteúdo semântico da enunciação é mantido no discurso citado, em outras palavras, retomo o conteúdo das falas da professora Roberta e da formadora Denise integrando-os ao meu discurso, porém, com um certo estranhamento que atende à minha intenção (coordenadora) de fortalecer falas das professoras Roberta e da formadora. Os questionamentos no meu turno (sete perguntas) pressupõem busca de respostas, mas, por outro lado, a insistência no tom inquisitivo fortalece contornos de conteúdos da negociação de significados da atividade *partes da casa*. Neste sentido, comprehendo minha prática argumentativa como discurso de autoridade, com aparência de internamente persuasivo (BAKHTIN, 2009), na retomada de contornos de ações de ensino e de significado de atividades da fala da formadora Denise, recuperados pela professora Roberta.

Nestes moldes, a minha prática argumentativa instaura uma situação de dúvida no modo de inserir atividades no planejamento de ensino. Eu (coordenadora) qualifico a atividade *partes da casa* com o adjetivo “difícil”, intensificado pelo advérbio “muito”- “*muito difícil*” e, em seguida, passo a argumentar que a dificuldade está relacionada à metodologia e ações de ensino com material didático e não à atividade em si. Sem modalização na fala e questionamentos reiterados, meus argumentos supõem a aprendizagem colaborativa entre o projeto LG e do projeto DAEIC desestabilizando práticas e saberes constituídos nos GE do projeto LG.

Mecanismos de valoração e expressões apreciativas das opiniões da professora Roberta, retomados em 1:53:10 (Jozélia) *o que a Roberta falou é muito importante, essa página, ela tem muita informação, muito vocabulário...*, explicitam necessidade de estabelecer relação entre o que é desenvolvido na formação do projeto LG e formação do projeto DAEIC (*os passos da aula com a Denise..., nos grupos da Denise..., a gente tem que fazer essa ponte...*). Questionamentos reiterados de como proceder diante de uma nova maneira de organizar o planejamento indicam que o espaço e as práticas de formação em análise criam um certo impasse e desconforto em relação aos saberes e fazeres constituídos entre professoras e coordenadoras do projeto LG.

A argumentação desenvolvida por mim/coordenadora parece buscar na maioria das professoras a compreensão do significado que a professora Roberta e eu explicitamos da atividade *partes da casa*, de que esta atividade necessita de outras anteriores a ela, conforme tratado anteriormente pela formadora Denise. Diferentes modos de compreender e fazer o

ensino são trazidos à tona pelos contornos de conteúdos de formação do projeto DAEIC incorporados na minha argumentação que mescla saberes e práticas do contexto das práticas de ensino e de aprendizagem pela comunidade de prática, entre eles 1:53:10 (Jozélia) “*uma página da unidade tem várias informações. Mas essa página e esse material, ele entra no meu planejamento como? Se a gente vai seguir esse material do jeito que ele está com essas colocações que a Roberta fez, a gente não está considerando o que estamos estudando nos grupos da Denise*”, com conhecimentos e estudos dos GE do projeto DAEIC 1:53:10 (Jozélia) “*os passos da aula com a Denise, planejamento... A core activity é a atividade principal seria esta página, mas antes dessa página teria que ter outras atividades até para que a gente trabalhe dentro dos princípios, do currículo em espiral, da totalidade da língua, da interação, tudo o que foi falado, nós estamos considerando, ou não?*”

Significa dizer que o espaço colaborativo de formação, caracterizado pela hibridização de saberes e fazeres de diferente natureza é representado como **uma zona desconfortável de ação** porque provoca perturbações e desorganizações do que é tido como única maneira de fazer e conceber atividades de EIC no desenvolvimento de aprendizagem expansiva. O desarranjo é resultado da colisão de diferentes concepções de ensino, esta colisão é constituída pelo movimento discursivo entre forças centípetas e forças centrífugas (BAKHTIN, 2009), constituídas na/por meio de práticas discursivas de diferente natureza.

As forças centípetas atuam no âmbito do desenvolvimento de aprendizagem expansiva, no projeto LG, com a estabilização de crenças, ações e saberes, por discursos de autoridade constituídos pela experiência de ensino que, por sua vez, imprimem parâmetros estáveis de atuação ou quadros fortes de referência ampla de atuação (LIBERALI, 2013). São forças geradas em práticas consensualmente aceitas como válidas e legítimas por um grupo ou comunidade, à partir de padrões de conduta e ações culturalmente constituídos.

Por outro lado, forças centrífugas, desestabilizadoras de crenças e ações cristalizadas, potencializam novas ações, mudanças e desenvolvimento de modos diferentes de compreender saberes e práticas vividas, o que se configura no âmbito da expansão. Estas forças atuam em fronteiras de conhecimento e hibridização de saberes de diferente natureza neste espaço de formação e exercem influências relevantes na reconfiguração de práticas discursivas que podem reorganizar ações de ensino e vice versa.

No tocante às relações de poder, considero necessário não perder de vista a posição que um discurso citado ocupa na hierarquia social de valores. Conforme explica Bakhtin (2009, p. 159), quanto mais forte o sentimento e as relações hierárquicas na enunciação de outrem, mais claramente definidas são as fronteiras do discurso citado e menor

a possibilidade de penetração de réplicas e comentários exteriores. O espaço de formação em foco nesta seção, GE do projeto DAEIC/LEM/UEL em colaboração com GE do projeto LG, se configura por práticas de aprendizagem discursivamente constituídas à partir do lugar e dos papéis que as participantes da formação ocupam, ou seja, independente da expressão linguística nas situações enunciativas em análise, forças e saberes constituídos em contexto sóciocultural hibridizado acabam criando inquietações e incômodos na retomada e reorganização de práticas e saberes em vigência no projeto LG.

De maneira geral, análises até aqui permitem inferir que participantes dos GE do projeto LG constituem aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) por um quadro forte de ampla referência profissional (LIBERALI, 2013) a partir de experiências de ensino vividas, com pressupostos teóricos implícitos em suas práticas, conforme discute Gutierrez (2000). A força desta referência fortalece, de maneira coletiva, saberes e fazeres que dialogam entre si, uma vez que eles se vinculam aos contextos de trabalho e de aprendizagem das participantes do projeto LG.

Por outro lado, a força deste quadro de referência amplamente aceito (consituído da prática de ensino vivida) entre pares resulta em um certo apagamento de pontos de vista e práticas externas ao contexto vivido pelas participantes do projeto LG. Estes pontos de vista trazem desconfortos identificados nos estudos de Tanaca e Mateus (2016) com momentos de tensão e resistência. A próxima seção deste capítulo aprofunda análises neste sentido, ou seja, busco olhar para implicações de situações de desconforto, de resistência no desenvolvimento de aprendizagem expansiva, especificamente, no contexto de aprendizagem do GE do projeto DAEIC de 4/10/2013, com formação voltada para aplicações de princípios para EIC do GCLI (GUIA..., 2013) nas fases de planejamento de uma aula de EIC, pautada em Cameron (2012), a partir de dinâmicas de ensino desenvolvidas no GE de 16/08/2013, do projeto DAEIC.

4.4 RESISTÊNCIA COMO EXPRESSÃO DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA EM PRÁTICAS HÍBRIDAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROJETO LONDRINA GLOBAL

A formação desenvolvida pelo projeto DAEIC em 2013 é finalizada no GE de 4/10, este encontro retoma conteúdos de encontros anteriores voltados para princípios para EIC do GCLI (GUIA..., 2013) nas fases de planejamento de uma aula de LI para crianças, e tipos de atividade para EIC, pautadas em Cameron (2012). Estudos do GE de 4/10 recuperam, inicialmente, dinâmicas vividas pelas participantes do GE do projeto DAEIC de 16/8/2013 com foco no tema medos a partir da literatura infantil: “O grande livro dos medos do pequeno ratinho¹³¹”. Entre dinâmicas e atividades do GE de 16/08/2013 está a dramatização de uma sequência lúdica de ensino de LI, pelas participantes do projeto LG para classificar e agrupar animais de brinquedos com critérios coletivamente definidos.

De maneira geral, os tópicos de discussão do GE de 4/10//2013 são mantidos com a formadora do projeto DAEIC, tanto na etapa I da transcrição (entre 0:00:07-1:24:53, sequências temáticas: *estudo de princípios para EIC e de funções comunicativas em atividades de EIC*), como na etapa II (entre 0:00:04-1:10:23, *sequência temática estudo de princípios e funções comunicativas em atividades de EIC*). Os turnos da formadora também são mais longos em relação aos das demais participantes. O turno a seguir, no início da etapa I deste GE, sequência temática: *estudo de princípios para EIC* traz o questionamento inicial da formadora sobre princípios de ensino, objetivos e função de aprendizagem de linguagem¹³², aplicados às dinâmicas lúdicas de ensino desenvolvidas pelas professoras no GE de 16/08/2013, vejamos o turno inquisitivo inicial da formadora, respondido pela professora Meire e, na sequência, complementado com esclarecimentos da formadora:

0:14:02 (Denise) Então, vamos lá! »»Voltando aqui... Nos próximos... aí então, princípio da totalidade da língua e princípio da interculturalidade. O que vocês acham que já foi abordado? »Conseguem relacionar com alguma coisa que a gente já tenha feito? (*****)

0:14:40 (Meire) Você diz no curso, né?

0:14:43 (Denise) É...! »Falar do que a gente ensina, promover o ambiente que a língua esteja sendo utilizada, não só ensinada, »por exemplo... se eu quero ensinar vocabulários de animais, restringir o uso de Inglês só para vocabulários de animais, então é... trazer mais oportunidades para que o aluno ouça essa língua de uma maneira mais ampliada do que só vocabulário. »Quando se tem uma história, você traz um todo significativo, que para um pode ser que ele esteja entendendo só vocabulário mesmo, o outro já está prestando atenção, já está ampliando um pouquinho mais a

¹³¹ Little Mouse's big book of fears, de Emily Gravet.

¹³² language learning goal' e "language learning function.

compreensão, você está dando o input, você está dando para que ele amplie, para que ele vá além daquilo que você tem como objetivo específico, como vocabulário por exemplo. »O que mais que a gente viu, que a gente propôs aqui?

Pelas escolhas lexicais no início do turno interrogrativo da formadora, 0:14:43, assim como mecanismos de proferição (ênfase na fala expressa por reticências, pausas) em 0:14:02, é possível identificar que há uma busca de articulação de saberes de grupos de trabalho e de conteúdos anteriormente tratados. Ou seja, as interrupções “voltando aqui...; nos próximos...” , significa que as participantes do GE, organizadas em grupos de discussão de aplicações de princípios de EIC nas atividades desenvolvidas no GE de 16/08/2013 são chamadas a compartilhar seus saberes. Pelo trecho: “*alguma coisa que a gente já tenha feito*” identifico ênfase do questionamento da formadora recaindo na aplicação de princípios nas atividades desenvolvidas no encontro anterior (16/08/2013). Ainda que esta intenção esteja explícita, a professora Meire espelha a pergunta da formadora para esclarecer a referência das atividades de ensino:

0:14:40 (Meire) *Você diz no curso, né?*

Na sequência, a formadora Denise confirma a referência às atividades da formação do projeto DAEIC do GE de 16/08/2013, compreendida em sua argumentação como interações em língua inglesa por criança e não apenas ensino e aprendizagem de vocabulário desconexos de ações de linguagem. Este significado é constituído, na fala da coordenadora, com exemplos de práticas de ensino, de possibilidades de ação docente e justificativas destas possibilidades na retomada de recursos e comportamentos das crianças. Desta maneira, os turnos da formadora são, em sua maioria, relativamente mais longos e caracterizam-se de forma geral como ilustrativos, explicativos e informativos.

Na sequência, colocações reiteradas de outras professoras trazem à tona atividades vividas nas escolas atreladas aos princípios para EIC do GCLI (GUIA..., 2013): totalidade da língua e interculturalidade. A prática argumentativa prossegue entre as participantes do GE enunciando um encadeamento de situações vividas nas escolas. A seguir, trago uma sucessão de turnos que relacionam princípios para EIC e objetivos de aprendizagem de linguagem às práticas de ensino, apresento inícios de turnos da professora Tamires, seguidos de explicações minhas, visto que seus turnos elencam o ensino articulado ao princípio da totalidade da língua:

0:17:25 (Tamires) Nesse **princípio da totalidade, por exemplo:** tem **um exemplo** que **eu tenho feito** em sala, eu estava querendo trabalhar com **numbers[números]**...[a professora Tamires prossegue relatando passos da aula e reações das crianças na situação de ensino com o conteúdo números, com aplicações de princípios de EIC nesta situação de ensino]

0:19:13 (Rafaeli) »»Parabéns Tamires!

0:19:15 (Tamires) Aí, para conseguir trabalhar isso com eles, **eu fui fazendo várias pontes com os conteúdos...** J..[a professora Tamires prossegue relatando passos da aula e reações das crianças na situação de ensino com o conteúdo números, com aplicações de princípios de EIC nesta situação de ensino]

Tanto em 0:17:25 como em 0:19:15, a professora Tamires explica as estratégias de ensino para ensinar números em Inglês para crianças, ela retrata a contextualização do conteúdo números com a literatura infantil, reações de aprendizagem, estratégias de ensino, planejamento de atividades e princípios de EIC aplicados às situações relatadas. Na sequência, estes relatos são amplamente analisados pela formadora Denise que complementa, cita exemplos buscando ressignificar práticas, aplicando princípios para o EIC e objetivos amplos de ensino.

A argumentação da formadora acessa conhecimentos externos à situação trazida à tona pela professora Tamires promovendo expansão de ideias. Significa dizer que tanto Tamires como demais professoras possuem saberes, teoria e conhecimentos implícitos em seus relatos, constituídos na prática e em situações de aprendizagem diferentes das situações trazidas pela formadora. Refiro-me, especificamente, à aprendizagem nas/por meio de compartilhamentos de experiências vividas durante GE do projeto LG e às situações de alfabetização em Língua Portuguesa discutidas nesta ocasião como prática que subsidia o EIC, no projeto LG. O turno a seguir apresenta o modo como teorias implícitas operam em aprendizagens e saberes docentes, incluindo teorias e práticas de alfabetização em língua portuguesa, vejamos um turno na sequência da discussão, seguido da análise:

0:25:00 »Jozélia **Mesmo na alfabetização, em língua portuguesa, a gente trabalha muito isso**, »ter que ensinar o a, e, i, o, u, de maneira linear, método sintético, ensinar o alfabeto, não parte do texto, não parte do global, »»**então a gente traz muito isso da alfabetização em Português. A gente, quando trabalha com as professoras alfabetizadoras, questiona assim... vai do sintético para o global, ou do global para o sintético? O que é mais significativo, é você ensinar letra, palavra solta, ou você partir de um texto, de um contexto que tem um objetivo? É o mesmo princípio.**

No papel de formadora do projeto LG, eu retomo explicações da formadora Denise em 0:14:43 de aplicações do princípio da totalidade da língua no EIC, me referindo à interferência de pressupostos teóricos e saberes do campo da alfabetização em língua portuguesa em práticas de EIC. Ou seja, a minha prática discursiva conecta o conteúdo em discussão (princípio da totalidade da língua e da aprendizagem significativa no EIC) com experiências de formação em alfabetização em Língua Portuguesa. O modo de significar ações e princípios de ensino para EIC se constitui pelo estabelecimento de relações entre ações vividas e situações propostas pela formadora Denise, no projeto DAEIC.

É possível identificar pelas escolhas lexicais, no meu turno, que o foco de análise de princípios para EIC é à partir das experiências vividas: “*alfabetização, em língua portuguesa*”; “*a gente trabalha muito isso... a gente traz muito isso da alfabetização em Português*” o que possibilita inferir que esta prática é representada como suporte teórico para EIC por mim, ou seja, alfabetizar em Língua Portuguesa constuiu quadro de referência para o ensino de LI para crianças, no que diz respeito aos princípios de ensino aprendizagem significativa e totalidade da língua.

Tanto o meu relato como das demais participantes do encontro, com teorias implícitas das ações de ensino, são retomados nos turnos da formadora do projeto DAEIC que exerce papel de mediadora de situações relatadas com argumentação pautada em questionamentos, exemplos, suposições, conceitos e definições que ampliam a significação dos relatos. Desta maneira, a aplicação de princípios de EIC se mantém com foco em situações vividas e não na análise de princípios em conteúdos e atividades do GE de 16/08/2013, do projeto DAEIC, conforme solicitado no início do GE de 4/10/2013 pela formadora Denise.

Na sequência, a participação a seguir identifica práticas de ensino vividas no estudo de princípios para EIC, entre 0:17:25-0:58:54. Ou seja, as professoras se referem aos princípios para EIC e os significam à partir de suas vivências. Vejamos o turno da professora Milena relatando ensino de pronomes pessoais a partir de situações lúdicas que contextualizam a aplicação deste conteúdo, de maneira significativa para crianças:

»»» 0:28:01 (Milena) *Al... »»eu comecei e esqueci de tudo isso que eu estava ensinando, »ai ...eu planejei as próximas aulas com atividades diferentes. Passei no quadro algumas coisas e falei, »“olha para nós isso aqui é ela em Inglês é it [isto]”, dei uma estruturada: She is... [ela é] »“Ah! Mas não tem tu e nem vós?”. “Não!” Eles adoraram quando eu pus aquela adoraram! Al... eu falei: »“olha isso é chamado verbo to be, tá?, »Olha que chique,»vocês estão aprendendo a falar... ”. Eu coloquei venda, ai...eu*

escolhi um deles e coloquei venda nos olhos de um aluno e falei» “agora vou escolher” two friends, pay attention, they are here! [dois amigos, prestem atenção, eles estão aqui] né? They are here [eles estão aqui]. »Ai...eu perguntava para os amigos, “they are beautiful![eles são bonitos!], Yes or no?” [sim, ou não?]. Ai. eles falavam: “No!No”. Então, eles estão aqui e eles são bonitos. E esse que estava com a venda nos olhos, era um boy [menino] e uma girl [menina], aí falava: “Paulo, She is here and he is here [ela está aqui, ele está aqui]”. »Ai eu colocava lá “start,[começar]”. »Ai... passava a mão e ele falava assim: “he is Marcelo,[ele é Marcelo]” “yes,[sim] Acertou!! Point! Now, she is Mariana”. [Ponto, agora ela é Mariana, ponto]. Mas eles amaram!»»» Aprenderam she is, she is here [ela está, ela está aqui].. Mas eles aprenderam tudo! »»»E quando eu contei a história da galinha ruiva que tem she [ela], eles questionaram, eu falei: »»“olha que coisa boa!” Eu falei: “mas porque que está she [ela] na galinha ruiva? Eu falei: “é porque é uma historinha que é permitido de vez em quando, é mais íntimo, você pode até colocar o seu verso.

A coesão de ideias no turno da professora Milena é mantida pela argumentação constituída de uma sequência de ações conectadas pelas expressões “aí...”, empregada oito vezes, e “então” funcionando como operadores argumentativos da narrativa de uma sucessão de ações vividas, predominantemente, por discurso indireto livre, enfatizando a aplicação de princípios de EIC.

O pronome pessoal “eu”, seguido de verbos no pretérito perfeito do indicativo “comecei, esqueci, falei” (seis vezes); *contei, passei*” evidencia o poder de recriação da professora no âmbito do princípio da aprendizagem significativa, na vivência de agência e desenvolvimento de aprendizagem expansiva. Este poder de ação sustenta a prática argumentativa com discurso indireto livre, explicitando comportamentos na situação vivida. Desta maneira, a prática figura como elemento estruturante da narrativa e constituinte de discurso de autoridade, com aparência de internamente persuasivo que, por sua vez, atua no desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

A prática de ensino se sobressai na argumentação do estudo de princípios para EIC uma vez que é a partir dela que conceitos e conteúdos do projeto DAEIC são significados. A prática de ensino é retomada na análise de princípios para EIC em fases do planejamento e tipos de atividades, reiteradamente, na argumentação das participantes deste encontro, entre 0:00:07-0:58:51, na sequência temática *princípios para EIC*, tanto no turno da professora Milena (em 0:28:01), como turnos da professora Tamires (em 0:17:15 e 0:19:15, anteriormente analisados) e turnos subsequentes. Na sequência da discussão, a professora Regina recupera o conteúdo do relato da professora Milena para se refir à sua própria experiência:

0:30:15 (Regina) »»**O meu quinto ano também**, »na história da carterpillar, o quinto ano é demais, né? »»Um dos meninos falou assim para mim, quando a gente falava, falava e falava e ninguém prestou atenção, »até que um falou assim:»» «mas professora, teacher, ele fala he [ele], quando fala da cartepillar, he não é ele?»

Pelo mecanismo de coesão nominal “também” na fala da professora Regina, é possível afirmar correlação de aprendizagens e práticas de ensino entre as professoras na vivência de agência relacional. A prática de ensino vivida por Regina é relatada em conexão e na retomada da experiência compartilhada pela professora Milena. Contornos da prática discursiva deste encontro são mantidos à partir de ações docentes com narrativas de aplicações de princípios, objetivos de ensino e tipos de atividades para EIC fundamentadas na prática das professoras e frequentemente reforçadas com mecanismos de valoração e apreciação positiva, por parte das coordenadoras do projeto LG. Em 0:19:13, por exemplo, a coordenadora Rafaeli realça e fortalece a prática retratada pela professora Tamires, anteriormente analisada, com a fala:

»» “Parabéns, Tamires!”

A progressão referencial argumentativa se mantém na recuperação de experiências de ensino atreladas aos princípios e não às atividades propostas no último encontro do projeto DAEIC, conforme solicitado pela coordenadora do projeto, no início do GE em análise (4/10/2013). No âmbito da análise do desenvolvimento de aprendizagem expansiva como criação de cultura, hibridização de saberes e desenvolvimento de conhecimentos (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), a força da prática neste contexto de aprendizagem pode ser analisada pela maneira como vozes vão sendo retomadas ao longo da argumentação. Dito de outro modo, há retomada reiterada de atividades de EIC vividas nas escolas, deste modo a articulação de conceitos e a ressignificação de saberes se mantém na prática.

A prática cria, de certo modo, uma espécie de resistência em relação às situações propositivas de aprendizagem docente externas à ela, a aprendizagem expansiva nutrida pela vivência de agência relacional (práticas de ensino vividas e compartilhadas) figura como mecanismo de resistência ao que não é vivido pelas participantes da comunidade de prática. A prática vivida age, também, no apagamento da aprendizagem para EIC pela sequência de atividades lúdicas do GE de 16/08/2013, uma vez que aprendizagem na comunidade de prática é culturalmente constituída de vivências compartilhadas pelo poder de ação em

situações inusitadas no contexto escolar e pela abertura para participação no contexto de formação continuada.

Há predomínio de tópicos de discussão com a formadora Denise entre 0:00:04-1:10:03 *sequência temática estudo de princípios e funções comunicativas em atividades de EIC*, na segunda etapa do GE de 4/10/2013 do projeto DAEIC. Seus turnos continuam relativamente mais longos no início desta etapa, com análise de conteúdos de formação por situações hipotéticas de ensino associadas às práticas relatadas pelas professoras. Entretanto, em 0:24:59 do início desta etapa, subsequente aos turnos anteriormente analisados, a argumentação de atividades de ensino correlacionadas ao estudo de princípios e funções comunicativas em atividades para EIC passam a se manter predominantemente, entre as professoras Talita, Milena, Rafaeli e eu (coordenadoras do projeto LG), com análises da formadora Denise.

Os turnos a seguir, a partir do ponto de referência de transcrição indicado (0:24:59) contribuem para o movimento de resistência às situações de ensino discutidas pela formadora Denise, conforme analisam Tanaca e Mateus (2016) no estudo de práticas de aprendizagem colaborativa no projeto LG. Vejamos os turnos, seguidos de análises:

»0:24:59- (Jozélia) *Ah!!»» Por exemplo, a Talita estava falando, acabou de me mostrar os livrinhos, ela está trabalhando com os planetas, é..., qual o maior, qual o menor, e daí... ela fez livrinhos. »»Em que momento você colocou aquele livrinho, Talita? No final, não é? »»Depois de você ter feito todo o trabalho.*

Pelos mecanismos de coesão nominal e verbal no meu turno: “*por exemplo; acabou de me mostrar; e daí*” eu/coordenadora correlaciono, explicitamente, o que vem sendo argumentado pela pela formadora Denise (encadeamento de atividades no planejamento, no princípio para EIC: currículo em espiral) às práticas de ensino da professora Talita com o conteúdo planetas do sistema solar, por meio da confecção de livros. Pelo discurso indireto, atuo como porta-voz do trabalho da professora Talita, significando-o como exemplo de prática de ensino correlata ao que vinha sendo discutido pela formadora Denise, até então.

Pela maneira que acesso o conteúdo e a experiência da professora Talita na minha fala, é possível perceber interações paralelas aos turnos explicativos da formadora Denise: 0:24:59- (Jozélia) “*por exemplo, a Talita estava falando, acabou de me mostrar livrinhos...*”. Compreendo a situação enunciativa descrita como significativa no contexto de aprendizagem porque, embora o momento de interação entre mim e Talita não tenha sido captado pela gravação e, desta maneira, não consta nas transcrições, ele aparece explícito na minha

argumentação para referenciar um exemplo de princípios de EIC nos estudos propostos pelo projeto DAEIC, no contexto de ensino no projeto LG .

A referência desta interação no meu turno representa tentativa de correlacionar diferentes sentidos e argumentos de ensino postos em evidência pela formadora Denise e professora Talita na constituição de sentido de atividades de ensino e princípios para EIC em discussão. A resposta da professora Talita ao que eu digo apresenta, novamente, o que acabo de descrever: falas paralelas à argumentação da formadora Denise sobre encadeamento de atividades em um planejamento de ensino, na aplicação do princípio de EIC currículo em espiral. Vejamos a resposta de Talita:

0:25:21 (Talita) É!! »Faz parte do projeto da própria professora da oficina dela...dos planetas do Sistema Solar. »Então, primeiro eu saí da história da caterpillar que tinha dias da semana, dos dias da semana a gente foi explicar que a origem dos dias da semana tem a ver com o nome dos planetas, em Inglês. »É daí, dos nomes dos planetas a gente foi fazer o livrinho. Então, está vindo de um contexto, né? »A coisa está vindo lá de trás. »E...daí que você ia falar aquilo que eu te falei?

A coesão nominal e verbal interna mantida no relato de Talita pelos mecanismos de coesão: “então (duas vezes), primeiro, e daí (duas vezes)” e a linguagem de senso comum “...estão vindo de um contexto...; a coisa ta vindo de lá de trás” retomam, de maneira implícita, conteúdos da argumentação da formadora Denise. Refiro-me, especificamente, à associação dos passos da prática de ensino da professora Talita às etapas do planejamento e princípios para EIC, dicutidos nas formações do projeto DAEIC. De maneira implícita, há a correlação de significados entre o que a professora Talita relata e os conteúdos de formação do projeto DAEIC.

Pelo questionamento ao final da fala da professora Talita para mim: “E...daí que você ia falar aquilo que eu te falei, identifico, novamente, interações restritas entre mim/coordenadora e a professora Talita, simultâneas à argumentação da formadora Denise. Esta prática pode ser compreendida como momento de resistência às situações externas das práticas vividas com tentativa de explicitar o ensino no projeto LG em estreita relação com o que vem sendo discutido no projeto DAEIC, pelo poder de ação e criação no contexto de ensino, na vivência de aprendizagem expansiva.

Compreendo o questionamento aberto “né?” ao final de período de fala de Talita, sem espaço de réplicas pelas demais participantes, como maneira de confirmar fala própria, na constituição de discurso de autoridade, com aparência de internamente persuasivo. Ao mesmo

tempo em que há uma espécie de apagamento de conteúdos de ensino acessados pelo projeto DAEIC, há tentativa de inter-relacionar práticas vividas com o que é trazido para a formação, por este projeto. Compreendo, assim, aprendizagem expansiva pela hibridização de diferentes saberes na formação docente constituído em um espaço que caracterizo como **zona desconfortável de ação**, neste espaço há expansão de significados, reconstituição de saberes de princípios para EIC entre as participantes do projeto LG em práticas de formação que vão além do relato de vivências.

A minha resposta ao turno da professora Talita reforça o conteúdo de sua fala, da afirmação da prática de EIC a partir de planejamento de atividades sequenciadas, pautadas no princípio do currículo em espiral, conforme discutido na formação do projeto DAEIC. Vejamos a minha resposta à fala de Talita:

0:25:54 (Jozélia) *É, tudo em cadeia, né?*

Na sequência, a professora Talita assume análise das ações de ensino que ela mesma desenvolve, a professora prossegue argumentando objetivos e enfoque de conteúdo da atividade com planetas do sistema solar, incluindo outras professoras na sua argumentação por meio da expressão “*a gente*” e questionamentos ao final das suas falas, na busca de confirmação ao que ela diz. Na sequência:

0:26:08 (Talita) »*É que ali no vocabulário, por exemplo »tem o superlativo, por exemplo, mas a gente não enfoca isso, né? »A gente só fala o que é o mais.., o planeta mais brilhante, o maior planeta, o mais perto do sol, né?.*

A formadora Denise reitera e complementa a argumentação em relação ao significado das práticas de EIC pela professora Talita, vejamos:

0:26:10 Denise) *Mas, »você pode preparar, por exemplo,» é...para eles hipotetizarem: qual que vocês acham que é? Então, quando você coloca o que você acha vai ser a hipótese e fornecer a estruturinha, aí ele vai usar lá I think [eu acho], ah... Mars is closer the Sun ou the closest to the sun ou closer to the sun, then [Marte está mais perto do Sol ou é o planeta mais perto do sol ou mais perto do sol, então] tá rá rá, né? Então, monta essa estrutura de um jeito que eles consigam, faz uma preparação para eles usarem a língua na hipótese, né? »Depois, agora nós vamos vê que: Olha, gente será que a gente está certo, né? Então, o hipotetizar vira uma fase para depois apresentar a informação mesmo, né? Criar essa hipotetização.*

A formadora se posiciona com conhecimentos que ampliam as possibilidades de ação da professora Talita, com ponto de vista diferente à ação de ensino da professora, com a ideia da hipotetização como estratégia de ensino, compreendida como possibilidade de expandir a compreensão do significado de ações pedagógicas. Talita, por sua vez, retoma o diálogo comigo (coordenadora do LG) para reafirmar o que ela diz sobre o seu trabalho em relação ao que é dito pela formadora Denise, na sequência a réplica da professora Talita à fala da formadora Denise e a minha resposta àquela:

0:27:04 (Talita) »*Era isso que você falava né, Jozélia? (*****)*»
 0:27:08 (Jozélia) -*Era sim!! »»É que essa sequência que você vai dando para o trabalho, sai de uma história que vai para outra. Isso, o livrinho é um Follow Up [finalização]. É igual o trabalho da Regina. //* (*****)
 0:27:21 (Rafaeli)- { }*A Regina também trabalha com mini books [livrinhos]. (*****)*

No papel de formadora do projeto LG, eu respondo ao questionamento da professora Talita, retomando contornos de conteúdos tratados pela formadora Denise (*follow up* como fase de planejamento de ensino) articuladas às práticas da professora Regina. A argumentação da formadora Denise permanece em segundo plano neste trecho, a medida que eu e Rafaeli/coordenadoras do LG e a professora Talita passamos a alternar turnos que se reportam às ações de ensino nas escolas. Demais participantes permanecem sem se manifestar, entretanto, algumas conversas paralelas, em tom baixo, são identificadas neste trecho, sem a possibilidade de gravação e transcrição.

Rafaeli e eu evidenciamos, em nossos turnos, reforço de contornos de conteúdos de formação do projeto DAEIC nas práticas de ensino das professoras Talita e Regina. Pelas escolhas lexicais e vozes articuladas na nossa argumentação (das professoras Regina e Talita), a prática e a ação de ensino representam elementos fortes na constituição de quadros de referência para a significação de atividades de ensino e desenvolvimento de aprendizagem expansiva pela agência relacional ou, em outras palavras, pelos saberes e práticas compartilhadas no contexto da comunidade de prática.

A partir de então, tanto eu como Rafaeli passamos a atestar, frequentemente, relações entre as práticas de ensino do projeto LG com conteúdo de formação do projeto DAEIC, em meio ao silêncio da maioria das professoras e falas reiteradas da professora Talita. Em 0:40:57 da sequência argumentativa em análise, a coordenadora Rafaeli pede a palavra para exercer o papel de porta voz da experiência de ensino da professora Regina, vejamos o trecho, seguido da análise:

0:40:57 (Rafaeli) *Gente!! »»»Posso pedir a palavra aqui? »Vou ficar em pé porque ela não quer ficar em pé. »» Vou ficar em pé **por ela**. »Óh, a **Regina trabalhou** com o Brown, Brown Bear do Eric Carle [livro Urso Marrom, de Eric Carle], óh! »»Então **ela construiu** esse livrinho com **eles**, cada criança tem o seu, então cada um vai ter a sua história, **né?** »Óh, então ela vai passar o modelo para gente. Então, Brown bear, Brown Bear [Urso marrom, urso marrom].*

Ao assumir papel de porta voz da professora Regina, a coordenadora Rafaeli traz à tona o modo como a aprendizagem se desenvolve na comunidade de prática, a coordenadora acessa o compartilhamento de práticas de ensino, evidenciando que assim como a professora Talita, a professora Regina constrói livrinhos com as crianças. O compartilhamento de atividades de ensino pode ser identificado pelas escolhas lexicais de Rafaeli, como prática constituinte de aprendizagem entre as professoras, conforme afirma Rafaeli no final de seu turno em 0:40:57: »» “Óh, então **ela** vai passar o modelo para gente”. A reiteração e o reforço de práticas de ensino entre as professoras se mantém explícitas e robustas na argumentação, evidenciando a vivência de agência relacional no desenvolvimento de aprendizagem expansiva. Na sequência, trago turnos de fala entre a professora Milena, eu, formadora Denise e professora Talita. Vejamos o trecho seguido de análises.

»0:42:03 (Milena) *Ôh,» »gente, vocês não acham que.., assim.., a Talita incomoda a gente?!![risos].*
 »» 0:42:04 (Jozélia) *A Talita!?* (*****)
 »0:42:05 (Rafaeli) *»Elá cutuca [risos].* (*****)
 »0:42:04- (Milena) *»Elá incomoda,» ela faz a gente querer fazer!!! [risos]*
 0:42:10 (Denise) *Você está incomodando Talita! //*
 »0:42:15- (Jozélia) *»Mas é isso que é bom, hein? //*
 0:42:17 (Milena) *»Pois é, é muito bom! [risos]*
 »0:42:22 (Denise) *»Então, podemos colocar para...//*
 »0:42:29 (Talita) { }*Na verdade, »não é que eu incomodo porque eu estou fazendo, »eu incomodo porque eu venho aqui e falo, vocês também estão fazendo, só que vocês não falam!*

Mecanismos de proferição neste trecho: ênfase nas falas, pausas, intensidade articulatória denotando caga emotiva nas vozes, ritmo de fala hesitante, risos, assim como escolhas lexicais contribuem para a constituição de significado na argumentação entre professoras e coordenadoras. O questionamento inicial da professora Milena, em tom irônico, performatizado por pausas e fala hesitante, com a busca da confirmação da representação que ela constitui da professora Talita, permite supor que a ação de incomodar é considerada positiva, pela professora Milena. O tom de ironia permanece na minha réplica na tentativa de

dissimular o desconhecimento do que é dito pela professora Milena, por meio de uma nova pergunta.

A escolha lexical da coordenadora Rafaeli para representar o comportamento e a influência da professora Talita entre as professoras, em tom de ironia performatizado pelo riso, “*ela cutuca*”, reforça a ação de “*incômodar*” por parte de Talita, tratada pela professora Milena. Pela análise dos papéis sociais desempenhados, conteúdo e objetivos da situação enunciativa, assim como mecanismos de valoração empregado pela professora Talita, eu (coordenadora), é possível dizer que o verbo “*incomodar*” retomado no segundo turno da professora Milena, em relação à professora Talita, possui conotação positiva, ou seja, o incômodo causado por Talita significa uma qualidade importante para a aprendizagem e o desenvolvimento de novas ações de ensino pelas participantes.

Os turnos de fala na sequência apresentam alinhamento de conteúdo discursivo na avaliação positiva de “*incômodo*”, as práticas de ensino compartilhadas pela professora Talita, mestre de raciocínio (LIBERALI, 2013). Conforme análises nas seções anteriores deste capítulo, o trecho argumentativo em foco funciona como elemento potencializador do desenvolvimento de aprendizagem expansiva. Inovações, recriações de práticas, pelo poder de ação e experiência compartilhados pela professora Talita. Recuperando estudos de Edwards (2010), no âmbito do desenvolvimento de agência relacional, é possível dizer que a professora Talita atua na mediação de aprendizagem de novos conhecimentos e práticas, suas ações de ensino se configuram como recurso no desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

A formadora Denise corrobora falas das partiticipantes quanto ao posicionamento da professora Talita no contexto de formação, pelas demais professoras. Na tentativa de prosseguir com sua argumentação (em 0:42:22), a coordenadora é interrompida pela professora Talita que prossegue interpretando a própria prática discursiva. Ela relaciona e significa o sentido de “*incômodo*”, acessado nas falas das colegas às ações de “*fazer e compartilhar*”, no trecho: “*Talita: eu estou fazendo, eu incomodo porque eu venho aqui e falo, vocês também estão fazendo, só que vocês não falam*”. A ação de significar a linguagem própria a partir da significação dada por outro(s): o “*incômodo*”, pode ser compreendida como exercício metalinguístico, por parte da professora Talita, que exerce no contexto de formação o papel de mestre de raciocínio (LIBERALI, 2013) pelas participações reiteradas e posicionamentos do que ela e as demais professoras e coordenadoras compartilham.

Em outras palavras, o sentido do compartilhamento de ações de ensino da professora Talita na voz da professora Milena, recuperada na própria voz de Talita (incômodo (fazer e falar), reitera práticas de ensino dialeticamente constituídas e significadas pela/na

prática de ensino. Neste sentido, a prática discursiva funciona como elemento constituinte de aprendizagem(ns), a medida em que práticas de ensino são compartilhadas, provocam novas ações e expansão de conhecimentos.

Nesta linha de análise, o desenvolvimento de agência relacional perpassa ações individualizadas, reconstruídas no coletivo. Ironia, pelo sentido figurado das palavras “*incomodar, cutucar*” e risos, funciona como elemento mitigador de poder que estabelece relação de confiança identificada na prática argumentativa fluída. Confome discussões de John-Steiner (2000a), da importância do envolvimento emocional e relações de confiança em contextos de aprendizagem colaborativa, identifico envolvimento e relações de confiança entre as participantes do projeto LG, explícitos no trecho em análise, atuando no desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

As discussões de atividades de ensino com o conteúdo planetas do sistema solar prosseguem, práticas de outras professoras são analisadas e na sequência (0:47:27), as participantes do encontro assistem um trecho do filme *Bee Movie*, canção: *Here comes the sun* [Lá vem o Sol], trazido por mim/coordenadora do LG. Este direcionamento indica que práticas de ensino geradas entre a comunidade de prática no GE projeto DAEIC instauram momentos de apagamento de práticas de ensino externas a ela.

Pontos de vista externos à prática são posicionados em um plano figurativo, descolado de práticas constituídas na/pela comunidade de prática. Falas em tom baixo na gravação/transcrição intercalam argumentação da formadora Denise a medida em que ela procura retomar conteúdos da formação do projeto DAEIC inter relacionados à literatura infantil entre 0:52:50-0:57:48. A partir de então, a coordenadora sugere modificações nas discussões, conforme trecho a seguir, entre a professora Deise, coordenadoras Denise e Rafaeli:

0:57:48 (Deise) *É um gênero textual, né? E é uma..., uma..., é um gênero de texto, assim..., geralmente ele é enfeitado, né? Decorado.*
 (*****)

0:59:04 (Denise) *Depende do contexto que você vai usar, se for em um contexto da aula: I had a [eu tive um...]. Como é que você está se sentindo? Daí..., né? Contar como você está se sentindo. I feel well...I have a [Me sinto bem, tenho uma...][trechos (NC)]. »»»É...pessoal, vamos pensar para onde vamos agora, assim..., »porque...eu tinha uma rota prevista, mas... se vocês acharem ... (*****)* //

0:59:14 (Rafaeli) { } *Aqueles alunos que mudam o rumo da aula.* »»[risos]
 (*****)

0:59:17 (Denise) *Você viu que a aula chegou num momento de euforia,» e daí murchou.* »»*Então, agora, vamos ver se a gente, é, porque eu tinha proposto que a gente olhasse agora para essas communicative functions*

*[funções comunicativas] relacionadas com o gerenciamento da sala de aula, mas se vocês acharem melhor, a gente trabalha na produção de algumas sequências para o livro da Talita, não sei. O que vocês preferem?» Desenvolver mais nessa linha do livrinho aí hoje ou a gente deixa para outro encontro, ou quem sabe o que era o plano aqui inicial, era também trabalhar com esse princípio da interação, né? »Quer dizer, como que a gente faz tarefas para que os nossos alunos sejam capazes de usar a língua alvo nas interações em sala de aula, né? (*****)*

Os mecanismos de proferição neste trecho: entonação, pausas e hesitação nos turnos representam pensamentos não concluídos, pelos sussuros e falas em tom baixo e conversas paralelas [NC], é possível inferir manutenção de interesse em situações externas à prática argumentativa em desenvolvimento, pelas participantes. Entre 0:57:48-0:59:14 a formadora Denise e a professora Deise analisam uma situação de escrita de cartões entre crianças no contexto de falta de alunos em uma sala de aula, em meio às conversas paralelas, falas em tom baixo, a professora Deise questiona sobre as características composticionais desta escrita.

Na sequência, a formadora Denise analisa possibilidades do contexto de produção do cartões, este turno apresenta pausas e mudança de foco discursivo. A coordenadora abre espaço para as participantes se posicionarem quanto às mudanças de conteúdo temático das discussões, sua fala não é concluída porque há interrupção repentina da coordenadora Rafaeli que, em tom de ironia e humor com analogias e sentidos implícitos, se refere ao contexto de mudança de planejamento da formação, proposto pela formadora, relacionando-o a uma sala de aula em que o planejamento prévio é modificado pelo (a) professor (a) pela reação de alunos (as).

Pelos destaque nas escolhas lexicais da formadora Denise, mecanismos de coesão verbal na narrativa 0:59:04- »»»*É...pessoal, vamos pensar para onde vamos agora, assim..., porque ...eu tinha uma rota prevista, mas... se vocês acharem ...*(*****)// ; e em 0:59:17, “*a aula chegou num momento de euforia, e daí... murchou*”, infero momentos de incerteza de como prosseguir com a formação, considerando interesses e reações das participantes neste penúltimo encontro de formação do projeto DAEIC. Pelas escolhas lexicais na argumentação da formadora, identifico uma situação de impasse na prática argumentativa, ou seja, a formadora caracteriza a participação e as práticas de aprendizagem com termos opostos e incompatíveis: “*momento de euforia*” e “*momento murcho*” .

Olhando para o conteúdo-papéis-contexto e práticas da situação enunciada, comprehendo o termo *momento de euforia* correspondente à participação intensa das professoras na análise princípios de ensino de LI para crianças e fases de planejamento de

aula com retomada constantes de práticas vividas, compartilhamento de experiências de ensino e saberes constituídos no coletivo, à partir da prática escolar. O relato de trabalho com livrinhos de literatura infantil pode ser considerado como situação de participação intensa entre as professoras Talita, Regina, Tatiane, Milena e a coordenadora Rafaeli. Ao contrário, *momento murcho* entendo como correspondente à discussão de princípios de EIC atrelados às suposições e situações externas à vivência da comunidade de prática.

De outro modo, digo que no âmbito de comunidade de prática, aprendizagem adquire características associadas ao campo semântico da euforia, animação e vivacidade; no âmbito da formação colaborativa pelo projeto DAEIC, aprendizagem adquire contornos do campo semântico do apagamento de práticas vividas. O tom irônico, performatizado pelo senso de humor da coordenadora Rafaeli interrompe a afirmação da formadora Denise e dissimula momento de impasse. O turno da formadora Denise em (0:59:17) é constituído de questionamento ao final da fala, pela expressão interrogativa “nê?” que busca confirmação ao que é dito e/ou opiniões diferentes. Há abertura para participação identificada, também, por modalizações discursivas, preposições, perguntas e conectores que marcam probabilidades e situações abertas: “*vamos ver se a gente...; mas, se vocês acharem melhor...; o que vocês preferem?; quem sabe....*”

Esta situação de impasse se instaura em decorrência de um movimento de discursos de autoridade (BAKHTIN, 2009) de natureza oposta, partindo de práticas diferentes. Do ponto de vista de estudos socioculturais de formação de professores de línguas estrangeiras (EDWARDS, 2010; JOHNSON, 2006; MATEUS; GIMENEZ, 2009; MATEUS, 2014; OLIVEIRA, 2016; ORTENZI, 2007, entre outros), considero a formação continuada desenvolvida em 2013 intercalando GE do projeto DAEIC e LG como aprendizagem que integra saberes de sistemas de atividade vizinhos. Significa dizer que os projetos LG e DAEIC desenvolvem formação docente de natureza colaborativa, compartilham do mesmo objeto: aprendizagem docente para EIC, entretanto, regras, artefatos de mediação da aprendizagem e divisão do trabalho nos GE destes projetos se configuraram diferentemente, daí resultam traços na argumentação que constituem discursos de autoridade de diferente natureza (configurados pela reiteração de práticas de ensino ensino no projeto LG e, de outro modo, configurados por saberes e conhecimentos amplos, externos ao contexto situado de práticas de participantes do LG), com momentos de impasse.

Conforme trata Oliveira (2016), Tanaca e Mateus (2014, 2016), aprendizagem nos GE do projeto LG se caracteriza nos moldes de comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998) e neste sentido, a essência da prática é compreendida pelos fazeres

sociais significados coletivamente a partir das vivências da comunidade. A comunidade de prática LG pode ser caracterizada como espaço em que o engajamento e a prática coletivamente vivida pela/na comunidade imprimem contornos de senso prático e comum às aprendizagens, na busca de soluções de contradições, constrangimentos e problemas coletivamente vividos além de questões pedagógicas e de saberes específicos para a atuação docente.

Diferentemente, contornos de aprendizagem nos GE coordenados pelo projeto DAEIC podem ser qualificados no âmbito da comunidade de aprendizagem constituída por este projeto, como prática que busca desenvolver aprendizagem articulada com saberes e fazeres de cunho amplo, além do que é vivido na intenção de trazer à tona as teorias e os saberes implícitos na prática em momentos de reflexão crítica, observação e análise de práticas e conhecimentos. Entretanto, a influência da prática da comunidade de prática é forte, ao ponto de gerar uma certa resistência aos conhecimentos não advindos da prática.

Em outras palavras, a comunidade de prática significa saberes da formação do projeto DAEIC a partir do que ela desenvolve, uma vez que praticar representa poder agir e constituir significados, coletivamente pelo poder de ação (agência) compartilhado no âmbito do desenvolvimento de aprendizagem expansiva, pela possibilidade de recriações coletivas em resposta às necessidades pautadas em contextos situados (aprendizagem em meio ao caos). Aprendizagens provocadas pelo projeto DAEIC partem de lugres diferentes da prática, daí decorre insistências, na prática argumentativa de participantes do projeto LG, no compartilhamento de experiências vividas.

Discursos de autoridade, constituídos na/por meio da prática (forças centrípetas/pautadas por crenças e saberes consensuais) colidem com discursos de autoridade de natureza teórica, respaldado por relações hierarquias do contexto de formação (forças centrífugas/provocadoras de dissenso) (BAKHTIN, 2009). Conforme tratam John-Steiner (2000b), Mateus (2005, 2014), entre outros, nas fronteiras e diferenças de conhecimento, em momentos de resistência, dissenso e ruptura se instaura a oportunidade de resignificar fazeres consensuais e de expandir o conhecimento além do que é/está socialmente constituído como válido.

Pelas análises desta seção, comprehendo o desenvolvimento de aprendizagem expansiva em práticas híbridas de formação docente permeado de forças antagônicas, ora potencializadoras, ora inibidoras de avanços na ressignificação de saberes e fazeres. Resistências na comunidade de prática aos saberes externos a ela decorrem do encontro de práticas discursivas de autoridade de diferente natureza, bem como da falta de vínculos entre a

comunidade do projeto LG e formadora do projeto DAEIC. As análises possibilitam inferir que a constituição de vínculos no espaço de formação continuada do projeto LG é pautada em interesses comuns e historicamente constituídos no compartilhamento e busca de soluções de problemas vividos, além da aprendizagem de saberes específicos voltados ao ensino da LI para crianças, apresentados no Guia (2013), em Cameron (2012), além de outros tratados na formação continuada.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo é voltado para análise do objetivo geral da pesquisa de discutir práticas de aprendizagem expansiva no contexto de formação continuada do projeto LG, na rede municipal de ensino de Londrina, bem como para os objetivos específicos de: analisar modos de produção de conhecimento em práticas de formação docente e analisar dinâmicas de aprendizagem em espaço colaborativo de formação continuada no projeto LG. A discussão recupera uma questão investigativa ampla que direcionou a condução da pesquisa, com desdobramentos voltados para as seguintes questões:

- De que modo conflitos, dilemas e inovações locais são negociados e expandidos, na formação continuada do projeto Londrina Global, no que diz respeito:
 - a) ao posicionamento dos envolvidos em práticas colaborativas de aprendizagem?
 - b) à construção de conhecimentos em espaço colaborativo de aprendizagem?
 - c) à configuração de espaços colaborativos de aprendizagem docente?

Na compreensão de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987); (ENGESTROM; SANNINO, 2010) como (re) criação coletiva de práticas e conhecimentos por movimentos dinâmicos de (re) configuração de cultura na/pela hibridização de saberes socialmente constituídos, a investigação do desenvolvimento de aprendizagem expansiva, entre participantes do projeto LG nesta pesquisa, não é guiada na crença de que aprendizagem se constitui e desenvolve como processo de aquisição ou transferência de saberes entre professores aprendizes, nas palavras de Engeström e Sannino (2010. p. 1, tradução minha) “ambos têm pouco a dizer sobre transformação e criação de cultura”¹³³.

Inicialmente, pelas análises de conceitos fundantes da pesquisa, entre eles: aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), agência relacional (EDWARDS, 2010) e aprendizagem colaborativa (MATEUS, 2005, 2013, 2014), (JOHN-STEINER, 2000b) articulados ao contexto de implementação e desenvolvimento do projeto LG (2008-2016), no capítulo dois, e análises de representações de sentido da LI e suas práticas de ensino e aprendizagem em âmbitos micro e macro social, entendo o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) além do período de coleta e geração de dados da pesquisa (formação continuada do projeto LG, em 2013).

¹³³Both have little to say about transformation and creation of culture.

Significa dizer que práticas de transformação e (re) criação de cultura no terreno do projeto LG são desenvolvidas pelas participantes do projeto de 2008 até os dias atuais nas iniciativas constantes de (re) criar maneiras de desenvolver o EIC nas escolas municipais londrinenses, permeadas de contradições e conflitos gerados pela maneira heterogênea e facultativa de implementar este ensino na rede municipal.

Falo da análise do desenvolvimento de aprendizagem expansiva como prática socialmente mediada, constituída por sujeitos que vivem constrangimentos em suas trajetórias profissionais para implementar e desenvolver uma ação inovadora em relação ao que lhes é de domínio até 2008 ou, em outras palavras, da criação de saberes e fazeres em espaços que convivem com diferentes regras e maneiras de conduzir o ensino, conforme análises da figura 16 representando a implementação e o desenvolvimento do ensino da LI na seção 3.2 do capítulo 3, na apresentação do contexto pesquisado, e análises de pressupostos de teorias socioculturais de aprendizagem em relação ao *lócus* de pesquisa na seção 2.2 do capítulo 2.

Refiro-me, especificamente, às situações de incerteza e de dúvida no período de (re) organização de práticas de ensino pré-existentes ao projeto LG (alfabetização em Língua Portuguesa e Educação Infantil), bem como dos questionamentos provocados pela necessidade de criar e (re) organizar ações de ensino circunscritas antes e após o período de coleta e geração dos dados, analisados na seção 2.2 do capítulo 2. Considero aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no contexto de implementação e de desenvolvimento do projeto LG correspondente à busca constante de superar conflitos que marcam zonas nebulosas de ação (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) entre participantes do projeto LG.

Dito de outro modo, momentos de incerteza e conflitos instaurados por contradições de diferentes naturezas no contexto de implementação e de desenvolvimento do LG potencializam o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) e que contradições exercem forças propulsoras de mudanças. A partir dos estudos de Engeström e Sannino (2010), compreendo como contradição primária a inserção do projeto LG de maneira facultativa e heterogênea na rede municipal atuando na iniciativa do ensino da LI com sentido e finalidade utilitarista, ou seja, de prática educacional com sentido formativo e direito constitucionalmente garantido, o ensino da LI para crianças ocorre de maneira parcial por um projeto de governo, com propósito inicial de desenvolver recursos humanos para o mercado de trabalho globalizado.

A natureza desta prática gera incerteza e dúvida da continuidade deste ensino e gera zonas nebulosas de ação (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) marcadas por indefinições,

questionamentos e insegurança do que, como e o que ensinar nas aulas de LI para crianças. Necessidades profissionais coletivas de professoras que ingressam no LG de (re) criar situações de ensino instituem práticas colaborativas de aprendizagem na formação continuada das participantes do projeto LG na busca de aprendizagem de ações de ensino, criação de recursos pedagógicos, estudo de maneiras de gerenciar uma aula de LI, entre outras práticas, em uma rede constituída de ações de ensino e de formação de professores voltada para a Língua Portuguesa em turmas de alfabetização e para turmas de Educação Infantil.

Na ausência de saberes específicos para o ensino de LI para crianças e orientações para este âmbito de atuação em diretrizes educacionais, o espaço de formação continuada do projeto LG se constitui no compartilhamento de práticas de ensino vividas com a LI e aprendizagens docentes em diferentes escolas. Ou seja, as participantes do projeto LG empreendem ações de ensino de LI para as crianças no projeto LG pelas relações colaborativas de aprendizagem da formação continuada que trazem à tona dificuldades, limitações e constrangimentos vividos no contexto escolar. Reporto-me ao compartilhamento de situações de desconforto nas escolas envolvendo posicionamentos que colocam a LI e suas agentes de ensino em situações embaraçosas no compartilhamento do tempo de aulas e de espaços coletivos de trabalho nas escolas, conforme análises da prática discursiva de participantes do projeto LG, na seção 4.2 do capítulo 4.

Pelo estudo do contexto de implementação e desenvolvimento do projeto LG e análises da prática discursiva durante a formação continuada de 2013, é possível dizer que conflitos profissionais correspondem à implementação de uma nova atividade na realidade de ensino municipal (projeto LG) sem (re) alinhamentos de objetos, regras e artefatos entre profissionais que atuam com a alfabetização em Língua Portuguesa e com a Língua Inglesa nas escolas. Compreendida como contradição secundária, esta situação fortalece o desenvolvimento de conhecimento compartilhado e interdependência, exclusivamente, entre participantes do projeto LG na constante busca de suprir necessidades, criar estratégias, recursos de ensino e regras de gerenciamento da LI no contexto escolar, entre outras situações analisadas na prática discursiva. Assim, laços de colaboração emocional (JOHN-STEINER, 2000a) entre as participantes do projeto se fortalecem e sustentam o desenvolvimento de agência relacional (EDWARDS, 2010), aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) e, consequentemente, a continuidade do projeto ao longo dos anos.

Conforme estudos da realidade e da formação em foco, a ampliação do projeto LG em 2010 em algumas escolas e turmas de Educação Infantil, no contexto da implantação do EF de 9 anos, gera novas inquietações e necessidade de (re) organização estrutural e

pedagógica entre as participantes do projeto LG. Ou seja, a convivência entre um novo modo de atividade (ensino de LI em turmas de EI e EF de nove anos) concomitantemente aos modos de ensino de LI remanescentes (ensino de LI em turmas de 4^a série, e alfabetização em língua portuguesa), compreendida como contradição terciária (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), gera a necessidade recriação de artefatos de mediação do ensino, (re) organizações do planejamento de aulas, de conteúdos de aprendizagem, atividades de ensino, entre outras práticas.

Em 2013, interconectados com sistemas de atividade vizinhos (alfabetização em Língua Portuguesa-Ensino Fundamental de Nove Anos e projeto DAEIC-2013) ações, saberes e práticas de ensino de LI coletivamente constituídas no contexto de formação continuada do projeto LG são desestabilizadas em iniciativas de (re) organização deste contexto. Compreendida como contradição quaternária (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), a inserção de novas ferramentas de mediação do ensino (como o Guia Curricular), de diferentes maneiras de pensar e construir planos de aula (pelo projeto DAEIC) e a institucionalização de projetos (LG, Hora do Conto, Informática, entre outros) como mecanismos de geração de hora-atividade, pela rede municipal de ensino em 2013, geram contradições de natureza pedagógica no âmbito de práticas de ensino do projeto LG.

De maneira sucessiva, a condução do ensino de LI no projeto LG é marcada por constantes perturbações e fragilidades que colocam em cheque práticas e teorias de ensino causando momentos de avanços e de retrocessos tanto na aprendizagem docente como no desenvolvimento desta prática de ensino. Considero que aprendizagem colaborativa entre as participantes do projeto são geradas em situações de embaraço sustentadas pelo envolvimento e engajamento das participantes do projeto LG nas ações de ensino, pela vivência da agência relacional (EDWARDS, 2010) e aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) no contexto de formação continuada do projeto LG, pelo encontro e desencontro de práticas e saberes provocadores de novas ações na zona do desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007) de aprendizes (professoras e coordenadoras do projeto LG).

Especificamente em relação à análise do desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) nas práticas discursivas das participantes da formação continuada de 2013, identifico espaço e abertura para diferentes posicionamentos tanto no contexto de formação, coordenado por Rafaeli e eu (GE do projeto LG) como no contexto coordenado pela formadora Denise (GE do projeto DAEIC), ou seja, estes espaços de aprendizagem se configuram na/pela heterogeneidade e hibridização de saberes compartilhados entre formadoras e professoras.

No âmbito da formação continuada de GE do projeto LG, professoras e coordenadoras acessam, constantemente, práticas de ensino vividas nas escolas durante a negociação de significados de atividades aplicadas em turmas de 5º ano, carregando em suas argumentações teorias, saberes e constrangimentos de relações escolares que dizem, de certo modo do porquê e como atividades de ensino são significadas e (re) organizadas. Significa dizer que conhecimentos e aprendizagem são gerados neste espaço a partir de vivências compartilhadas no campo de comunidade de prática (WENGER, 1998) que desenvolve ações, recursos, linguagem e traços próprios da identidade da comunidade LG, bem como da natureza social e mediada da aprendizagem.

Em outras palavras, a aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) nos GE do projeto LG se desenvolve nas/pelas relações colaborativas que (re) significam atividades de ensino de LI para crianças a partir do que é vivido pelas professoras, além de saberes inerentes às práticas docentes com as atividades de ensino em discussão. Neste sentido, é possível identificar relação constituinte e constitutiva entre discursos e a estrutura de ensino e vice-versa, assim como o caráter social, dinâmico e intersubjetivo da construção de conhecimentos e saberes docentes para EIC neste contexto.

Entre outras práticas discursivas analisadas, o relato das professoras Meire, Su e Roberta de adaptação de atividades evidencia a relação constitutiva e constituinte entre discurso e práticas de ensino. Ou seja, as professoras Meire e Su adaptam as páginas iniciais do material criado para ensino de LI em turmas de 5º ano pautadas em situações de economia de xerox na escola e a professora Roberta (re) organiza a atividade *partes da casa*, que pede uso de dicionários em um contexto escolar que não possui dicionários e não intenciona comprá-los, com atividades que não necessitam usar dicionários e possibilitam a realização da atividade pelas crianças.

Pela análise da prática discursiva, seção 4. 3 do capítulo 4, é possível dizer que há um contrato implícito de participação no espaço de formação do projeto LG, compreendidos como práticas de mediação de aprendizagem, os questionamentos das coordenadoras do projeto LG buscam, de maneira geral, solucionar situações de dúvidas e incertezas pautados em senso prático, pelos discursos de autoridade (BAKHTIN, 2009) de professoras que participam frequentemente de situações de negociação de significados de atividades, na condição de professoras experientes ou mestres de raciocínio (LIBERALI, 2013) com o consenso da maioria das professoras que se mantém em silêncio e não participa.

As professoras experientes estruturam suas práticas argumentativas a partir de pontos de referência da realidade de ensino municipal e assim, estas professoras se constituem

em potenciais recursos de aprendizagem para as demais participantes do projeto que não se posicionam durante os GEs. Vivências compõem um forte e amplo quadro de referência de práticas docentes (LIBERALI, 2013) assim como estruturam discursos de autoridade (BAKHTIN, 2009) que prevalecem nas significações e decisões de como atividades de ensino podem se configurar e de que maneira conflitos e dilemas vividos podem ser solucionados. Desta maneira, é possível dizer que o desenvolvimento de aprendizagem expansiva tem como pano de fundo a prevalência de vozes e práticas de professoras experientes que participam do contexto de formação continuada.

Relações de poder durante os GE do projeto LG influenciam no reforço do discurso de autoridade (BAKHTIN, 2009) de professoras mestres de raciocínio (LIBERALI, 2013), ou seja, pela análise da prática discursiva, identifico que tanto eu como Rafaeli (papel de formadoras/coordenadoras do projeto LG) reforçamos, frequentemente, em nossas argumentações práticas de ensino e opiniões de professoras participativas (Talita, Roberta, Tamires), mestres de raciocínio (LIBERALI, 2013) no grupo.

O silêncio da maioria que não participa é compreendido também como *lócus* que atribui sentido à argumentação de professoras mestres de raciocínio (LIBERALI, 2013), ou seja, o discurso de autoridade prevalece e a prática reforçada no silêncio faz com que práticas discursivas internamente persuasivas (BAKHTIN, 2009), com condição de provocar movimentos de (re) criação de sentidos e redirecionamento do foco argumentativo de discursos de autoridade, percam a força. Por outro lado, o silêncio que reforça a prática discursiva de autoridade das professoras que compartilham vivências evidencia (re) criações, avanços e expansão no conhecimento e saberes da ação docente com a LI para crianças, isto é, práticas compartilhadas explicitam a condução da reorganização da cultura de ensino na rede municipal focada, exclusivamente, na alfabetização em Língua Portuguesa até 2008.

De maneira ampla, análises à luz do ciclo de ações expansivo, na seção 4.2 do capítulo 4, possibilitam dizer que, diferentemente da representação do ensino de LI pelas participantes do projeto LG, a LI e suas práticas pedagógicas são reconhecidas e significadas entre professoras de alfabetização em Língua Portuguesa no contexto escolar como mecanismos de gerar hora-atividade. Esta situação é descrita por relações e gerenciamentos do ensino da LI como atividade suplementar, não integrante do currículo escolar seguindo o contexto de ausências de políticas educacionais brasileiras que não reconhecem o ensino de LE para crianças como disciplina curricular para formação humana.

Neste sentido, considerando os posicionamentos analisados no contexto de formação, entendo o desenvolvimento de aprendizagem pelas participantes do projeto LG

além de questões pedagógicas, isto é, aprendizagem corresponde ao desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas vividos e desenvolver saberes relacionais voltados para questões de implementação do ensino da LI na rede municipal. A aprendizagem de ações docentes envolve visão crítica de contexto, criação de estratégias e maneiras de solucionar conflitos gerados por posicionamentos que colocam o ensino de LI como meio de gerar hora-atividade aos demais professores, pela rede municipal, conforme análises da prática discursiva de participantes da formação continuada.

Constrangimentos gerados pela heterogeneidade da oferta da LI, como a distância entre papéis profissionais e disputas de espaço e tempo na escola (nos armários, na sala de aula, nos horários das aulas) reforça a necessidade de vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) distribuída entre participantes do projeto LG. Agência distribuída funciona como seiva nutritiva do desenvolvimento de aprendizagem expansiva na busca constante de solução de contradições voltadas ao sentido da LI e suas práticas de ensino por projeto, daí a natureza social, subjetiva e situada da produção de conhecimentos e aprendizagens coletivas. Relações geradas nas/pelas diferenças e imprevistos entre professoras nas escolas constituem um profissional por todos e todos os profissionais por um e torna a aprendizagem uma prática ampla, plural e diversa na abertura e possibilidade de decisões coletivizadas, propensas e tensionadas para modificar a condução do ensino da LI no contexto de aprendizagem do projeto LG.

O desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) ao longo da formação continuada desenvolvida em 2013, na análise da prática discursiva na seção 4.2 do capítulo 4, não ocorre de acordo com a representação idealizada do ciclo de ações expansivo de Engeström e Sannino (2010) porque questões sistêmicas e estruturais em torno do objeto da aprendizagem (ensino) são retomadas reincidemente entre participantes de GE do projeto LG. O movimento dinâmico de retomada de questões de base sistêmica na busca da solução de problemas acessa constantemente experiências que posicionam professoras do projeto LG como moeda de troca para hora-atividade de demais profissionais das escolas, assim, a **aprendizagem expansiva pode ser compreendida como prática colaborativa desconfortável** que busca a transformação de situações, por meio/nas práticas discursivas internamente persuasivas (BAKHTIN, 2009).

Em perspectiva longitudinal na interconexão de práticas de formação do projeto DAEIC e LG, analisadas nas seções 4.3 e 4.4 do capítulo 4, é possível identificar um movimento discursivo que interconecta forças centrífugas (BAKHTIN, 2009) ou desestabilizadoras de saberes e fazeres nas práticas de aprendizagem de GE do projeto LG, no

terreno de comunidade de prática (WENGER, 1998). Este movimento cria um espaço que caracterizo como **zona desconfortável de ação** para a formação docente em relação aos fazeres e saberes constituídos nos GE do projeto LG, potencializando o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010).

Estas análises me permitem afirmar que, diferentemente dos GE do projeto LG, as situações de aprendizagem nos GE do projeto DAEIC não partem do contexto de ensino vivido pela comunidade de prática e não são guiadas por linguagem e questionamentos de senso prático. Isto é, a linguagem da formadora do projeto DAEIC procura desenvolver conhecimento esclarecido de ações de ensino, de maneira ampla, não restrita às práticas do projeto LG e participantes da formação continuada. No papel de mediadora de situações de aprendizagem, a formadora do projeto DAEIC busca, em diversos momentos da formação, explorar situações de ensino externas às práticas das professoras do projeto LG, articulando-as aos princípios de ensino de LI do GCLI (GUIA..., 2013) e fases de planejamento de aulas de LI em Cameron (2012), discutindo diferentes pontos de vista de fundamentação teórica metodológica para atividades de ensino, além das práticas da comunidade de prática.

A prática discursiva da formadora busca construir significados de ações de ensino apoiados na universalidade e historicidade de saberes, além do contexto situado de práticas vividas na/pela comunidade de prática (WENGER, 1998), com intenção de desenvolver conhecimentos amplos sobre elas. Com a maioria de seus turnos de fala prolongados, abertos a acabamentos, exemplificações, com questionamentos reiterados e análises de situações de ensino, a linguagem da formadora atua como instrumento de mediação de ensino no desenvolvimento de uma visão fundamentada de ações docentes. Desta maneira, a formação continuada no espaço que interconecta práticas de aprendizagem vividas nos GE do projeto LG e projeto DAEIC é pautada em relações colaborativas de aprendizagem e hibridização de saberes de diferente natureza.

Pela análise da prática discursiva do GE do projeto DAEIC de 04/10/2013 retomando estudos do GE de 16/08/2013 na seção 4.3 e 4.4 do capítulo 4, este espaço de formação procura fundamentar ações docentes de EIC com base em saberes externos ao contexto do projeto LG. Desta maneira, as práticas colaborativas de aprendizagem provocam desestabilização e resistências entre as participantes do projeto LG em relação aos estudos deste encontro de formação. Identifico resistências e desestabilização pelas práticas discursivas das participantes do projeto LG (professoras e coordenadoras) nestes GE procurando acessar, constantemente, experiências de ensino vividas nas escolas na análise de conteúdos e situações de ensino externas às suas práticas, trazidas para o GE de 16/08/2013,

pela formadora do projeto DAEIC. Ou seja, há um movimento discursivo de resistência entre discursos de autoridade (BAKHTIN, 2009) de diferente natureza que se encontram neste espaço (de um lado discurso de autoridade das participantes do projeto LG, constituído a partir da prática e, do outro lado, discurso de autoridade da formadora do projeto DAEIC, constituído de saberes além das práticas vividas). As posições hierárquicas na relação de formação participam deste movimento.

Este espaço de formação (projeto DAEIC) provoca uma espécie de estranhamentos entre o que é vivido na escola, pelas professoras do LG, e o que é trazido para análise coletiva pela coordenadora do projeto DAEIC. Momentos de resistências se instauram por formações discursivas entre as participantes do LG (professoras e coordenadoras) que deixam em segundo plano a reflexão de atividades externas ao contexto do projeto LG configurando, por um lado, o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) e, por outro lado, um certo encapsulamento de aprendizagens em torno de si em relação ao que é externo às vivências.

Contornos fortes de sentidos de atividades de ensino constituídos na voz de uma das professoras participativas do projeto LG (Roberta), que compartilha a reorganização da atividade *partes da casa*, pautada em conteúdo de formação do projeto DAEIC, tratados pela formadora Denise são mantidos na minha argumentação, quando reforço o discurso da professora Roberta que (re) significa a atividade *partes da casa*, retomando conteúdos discutidos pela formadora Denise. Este movimento discursivo explicita desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) pela professora Roberta tendo como pano de fundo as práticas de formação que hibridizam saberes e fazeres de diferente natureza. Refiro-me aos diferentes modos da professora Roberta denominar a atividade *partes da casa* no início e no final da formação continuada de 2013, após os GE do projeto DAEIC que tratam da organização de atividades de ensino em uma sequência de aulas.

Pela análise das práticas argumentativas no capítulo 4, a aprendizagem expansiva pautada em relações colaborativas de formação se desenvolve em um espaço que caracterizo como **zona desconfortável de ação**, tanto no contexto da formação continuada como das práticas de ensino, aprendizagens neste terreno provocam modos diferentes de compreender o que é de consenso na comunidade de prática. Por outras palavras, na fronteira de saberes e momentos de ruptura em práticas colaborativas de formação docente, incômodos e desconfortos teóricos metodológicos potencializam o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) e, consequentemente, a recriação de atividades e fazeres docentes de diferentes natureza.

Neste sentido, retomo análises da argumentação no espaço de formação continuada do projeto DAEIC, realizada na seção 4.4, em que as participantes do projeto LG e a formadora Denise discutem o “incômodo” causado pela professora Talita, significado na voz das professoras, coordenadoras e da própria professora Talita, como ponto “positivo”, provocador de novas ações de ensino. Em resumo, situações de “incômodo”, pelas análises de discurso das participantes da formação de 4/10/2013, correspondem à vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010) que perpassa o poder de ação individual e coletivo de reorganizar saberes e práticas no desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). Corroborando análises destes pesquisadores, comprehendo aprendizagem colaborativa como prática provocadora de descontinuidades correspondentes às ações de aprendizagem na “zona de desenvolvimento proximal-ZDP” (VYGOTSKY, 2007, p. 97)¹³⁴

Reafirmo que pontos de referência constituintes da prática discursiva das participantes da comunidade de prática (WENGER, 1998) nos GE do projeto DAEIC atuam como forças centrípetas (BAKHTIN, 2009) em movimentos de reorganização de saberes e fazeres docentes. As participantes do projeto LG procuram manter em foco modos próprios da comunidade de prática (WENGER, 1998) planejar atividades e desenvolver ações de ensino em relação ao que é trazido para a discussão pela formadora do projeto DAEIC: princípios para EIC, fases do planejamento de aula, entre outros conteúdos. A prática constitui discursos de autoridade (BAKHTIN, 2009) entre participantes do projeto LG com crença de que seus saberes representam um modo legítimo de conhecimento.

Ao fortalecer a comunidade de prática, a prática posiciona em segundo plano pontos de vista de atividades de ensino de LI para crianças externas à elas, a força da prática pode ser identificadas na prática discursiva das professoras e coordenadoras do projeto LG que acessam, com frequência, no GE de 4/10/2013 atividades de ensino desenvolvidas nas escolas pelas participantes do LG, articuladas ao conteúdo do projeto DAEIC, bem como pelos momentos de silêncio, com poucas participações e turnos das participantes do LG com réplicas sucintas de questionamentos e explicações da formadora do projeto DAEIC, embora haja abertura para posicionamentos amplos.

Discursos de autoridade constituídos da prática buscam na experiência profissional nos diferentes locais de ensino e papéis sociais desempenhados nas relações

¹³⁴Zona de Desenvolvimento Proximal é definida, no contexto de aprendizagem entre crianças como: “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

escolares elementos estruturantes e fortalecedores da prática e da argumentação. A força desta argumentação colide com forças centrífugas (BAKHTIN, 2009), constituídas de discursos de autoridade que acessam, por sua vez, saberes e fazeres amplos em que o papel de quem enuncia (coordenadora do projeto DAEIC e coordenadoras do projeto LG), procuram manter contornos de conteúdo do projeto DAEIC.

Aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) se concretiza no espaço e pelas práticas de formação que hibridizam saberes de diferentes naturezas quando os conteúdos de formação do projeto DAEIC são correlacionados às experiências pessoais de ensino, pois é na prática que as participantes da formação constituem quadros de referência da ação docente bem como a expansão de significados das mesmas. Por este motivo, é possível compreender que existem momentos “murchos” (sem expansão de significados) e momentos de “euforia-resistência” (que avançam no modo de compreender ações próprias), em 4/10/2013. Entendo, desta maneira, que conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e o critério de verdade é dado pela prática social (de ensino).

Por meio das análises no capítulo 4, aprendizagens desenvolvidas pelo projeto DAEIC não garantem a transformação ampla de crenças e práticas docentes de participantes do projeto LG, mas, representam forças provocadoras de questionamentos do *status quo* e do significado de práticas compartilhadas pela/na comunidade de prática (WENGER, 1998). Ou seja, a aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) na resignificação de sentidos de atividades de ensino ocorre permeada de choques teóricos e metodológicos explicitados ora pelo estilo discursivo pictórico (internamente persuasivo pelo movimento de retomadas de vozes), ora pelo estilo discursivo linear (de autoridade, pelo movimento de manutenção de significados socialmente cristalizados) (BAKHTIN, 2009). O silêncio em práticas discursivas que interconectam conteúdos de formação de GE do projeto DAEIC e GE do projeto LG pode significar a falta de “pontes” entre saberes e fazeres destas formações que eu (formadora do projeto LG) procuro estabelecer, na minha prática discursiva mantendo contornos de conteúdos de formação do projeto DAEIC.

Finalmente, reforço a ideia de que o espaço de formação no âmbito de comunidade de prática (WENGER, 1998) vai além da aprendizagem de questões pedagógicas voltadas para a produção e análise de atividades e recursos de ensino de LI para crianças. A forma como este espaço é organizado corresponde à necessidade discutida por Gee (2000) no contexto do novo capitalismo¹³⁵ de formação de pessoas *portfólio* cujas características estão

¹³⁵ New Capitalism (GEE, 2000)

voltadas à capacidade de interagir, colaborar, compartilhar saberes e especialidades, com o desenvolvimento da aptidão de agir junto com outros e aprender a fazer melhor por meio de interações regulares na busca de novas especialidades e, consequentemente, o fortalecimento e a tomada de decisão para a solução de problemas comuns, gerados por questões e práticas de ordem sistêmicas.

Assim como em Tanaca e Mateus (2014), acredito que cada vez mais a organização de pessoas em comunidade de prática (WENGER, 1998) responde aos ideais do novo capitalismo na busca de inovações, criações, adaptações eficientes, não autoritárias coletivamente desenvolvidas para a solução de problemas sistêmicos. Ou seja, importa neste paradigma de aprendizagem o que todos podem fazer juntos para, eficientemente, agregar conhecimento e valor às práticas coletivamente desenvolvidas e não o que cada um sabe por si.

Pelas análises considero, também, que desencontros e desconfortos em **zonas desconfortáveis de ação** entre maneiras variadas de conceber e exercer o EIC, tanto nos GE do projeto LG como nos GE do projeto DAEIC são benéficos por provocarem reflexões e reorganizações diversas pelo modo que o outro vê e conduz o ensino. Acredito que novos modos de ver e conduzir ações de ensino em **zona desconfortável de ação** (de formação e aprendizagem docente) potencializam aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) e transformações.

Considero práticas de formação desta natureza, no âmbito escolar público uma possibilidade enriquecedora pelo fomento de múltiplas oportunidades de aprender. De maneira ampla, acredito que tais iniciativas são desenvolvidas timidamente e que existe um certo receio no contexto escolar quanto à aprendizagem nestes moldes visto que relações colaborativas nem sempre se pautam na “ética do cuidado e respeito com o outro” (MATEUS, 2011, p. 188) em situações de dissenso. Acredito que comunidades escolares e acadêmicas precisam insistir na trilha de formações colaborativas para que todos tenhamos a chance de vivenciar e conhecer pontos de vista externos ao de nossas próprias práticas.

Resistências expressas, frequentemente, pela reiteração de práticas de ensino do projeto LG no âmbito de práticas colaborativas de formação docente do projeto DAEIC significam “eu faço/nós fazemos” ou, em outras palavras, as análises realizadas permitem afirmar que existe o desenvolvimento de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010) entre participantes do projeto LG na vivência de agência relacional (EDWARDS, 2010).

Na compreensão de que a ação desta pesquisa representa uma experiência limitada, temporal e situada de análise de um contexto amplo e complexo, acredito que outras investigações neste terreno podem expandir entendimentos e compreensões desenvolvidos até aqui no terreno de aprendizagem para o ensino de LI para crianças em contextos públicos.

Sobretudo, na busca de responder aos questionamentos de especificidades do contexto de aprendizagem para ensino de LI para crianças no projeto LG, da rede municipal de ensino londrinense e especificidades de práticas de aprendizagem docente, comprehendo como necessária e importante práticas híbridas de formação continuada para o ensino de LI para crianças para que todos tenhamos a oportunidade de ver e compreender além de nossos próprios olhos, saberes e fazeres.

No terreno da formação e da aprendizagem docente, ver e aprender além de nós mesmos constitui **zonas desconfortáveis de ação** que representam, em uma linguagem figurada, o espaço de encontro de águas diferentes que só se percebem diferentes no encontro que possui o potencial de transformar modos próprios de ser, ver e agir no curso infinito de encontros e desencontros das relações de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. Por uma Política de Ensino de (outras) Línguas. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, n. 1, p. 103-108, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Myths and facts. **Contexturas**, Mogi das Cruzes, n. 5, p. 11-26, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BALL, S. J. Big policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.
- BARBA, M. D. Escolas municipais terão Inglês na 4ª série. **Folha de Londrina**, Londrina, 23 fev. 2008. Caderno Geral. Disponível em: <<http://www.folhadelondrina.com.br/cadernos-especiais/escolas-municipais-terao-ingles-na-4-serie-625635.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERNS, M. English as a língua franca: a conversation with margie berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 293-303.
- BOÉSSIO, C. P. D. Reflexões sobre formação do professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do fundamental. In: TONELLI, J.; CHAGURI, J. **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. 2. ed. Curitiba: Apris, 2013. p. 219-238.
- BONI, P. **Retratos da cidade**: o uso da fotografia para a recuperação de fragmentos históricos de Londrina. Londrina: EDUEL, 2014.
- BONINI, A. Entrevista. In: SILVA, K. A; ARAGÃO, R.C (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013. p. 33-42.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Beltrand, 1989.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 jun. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 9 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rcnei_voll>. Acesso em: 2 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 9 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 2 set. 2016.

BRITISH COUNCIL. **English in Brazil:** an examination of policy, perceptions and influencing factor. 2015a. Disponível em: <<http://www.teachingEnglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Brazil.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

BRITISH COUNCIL. **English in Latin América:** an examination of policy and priorities in seven countries. 2015b. Disponível em: <<http://www.teachingEnglish.org.uk/article/English-latin-america-examination-policy-priorities-seven-countries>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRITISH COUNCIL. **Sobre nós.** Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/sobre>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BUOSE, V. L. O. P. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação.** 2016. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop, 2016.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion to teaching children. **ELT Journal**, Oxford, v. 57, n. 2, p. 105-112, 2003.

CAMERON, L. **Teaching language to young learners.** 17. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in english teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANDOTI, E.; FRANÇA, E. **Londrina:** olhares sobre o tempo e o espaço: 4º ano. Londrina: Secretaria Municipal de Educação de Londrina, 2016.

CÁRDENAS, M. L. Encuentros y desencuentros em la formación de professores de Ingles em Colombia: una mirada a las políticas del programa nacional de bilingüismo. In: GIMENEZ, T. N.; MONTEIRO, M. A. A. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.** Campinas: Pontes, 2010. P. 19-44.

- CASTELS, M. **The rise of the network society**. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- CELANI, M. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2009. p. 9-12.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de Inglês como língua estrangeira para crianças**: a fala do professor em foco. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.
- COOK, G. Language play, language learning. **ELT Journal**, Oxford, v. 51, n. 3, p. 224-231, 1997.
- CORADIM, J. N; TANACA, J. J. C. Inglês nas séries iniciais e Inglês no contexto de língua franca: contribuições reflexivas para processos de formação continuada e ensino-aprendizagem. **Gláuks**, Viçosa, v. 13, n. 1, p. 135-155, 2013.
- CORDEIRO, G. S. Apresentação. In: TONELLI, J.; CHAGURI, J. **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. 2. ed. Curitiba: Apris, 2013. p. 15-24.
- CRISTOVÃO, V. L. Entrevista. In: SILVA, K. A; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013. p. 361-374.
- CRISTOVÃO, V. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O Inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, p. 229-245, jul./dez. 2009.
- CRUZ, L. F. Ensino de Inglês esbarra na falta de legislação. **Folha de Londrina**, Londrina, 28 abr. 2013, p. 7. Caderno Geral. Disponível em: <<http://www.folhadelondrina.com.br/geral/ensino-de-ingles-esbarra-na-falta-de-legislacao-840640.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- DELLOVA, C. C. **A mediação no ensino-aprendizagem de Inglês para crianças**: o papel do lúdico. 2009. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147.
- DOMINGUES, D.; GIBK, C. K. S. Narrativas no ensino de língua inglesa na Educação Infantil: discutindo algumas práticas. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Narrativas no**

ensino de língua inglesa na educação infantil: discutindo algumas práticas: Curitiba: Appris, 2012. p. 161-197.

DOONER, A. M.; MANDZUK, D.; CLIFTON, R. Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 24, p. 564-574, 2008.

DOYLE, M. Partnering practice and complexities of collaboration: a case study in curriculum development. In: EDUCATION IN CHANGING ENVIRONMENT, 13., 2004, Salford. **Proceedings...** Salford, 2004.

EDWARDS, A. **Being an expert professional practitioner:** the relational turn in expertise. Berlin: Springer, 2010. v. 3.

EDWARDS, A. How can Vygotsky and his legacy help us understand and develop teacher education? In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (Ed.). **Cultural historical perspectives on teacher education and development.** New York: Rutledge, 2005. p. 63-77.

ENEVER, J. (Ed.). **Ellie:** early language learning in Europe. London: British Council, 2011. Disponível em: <<http://www.teachingEnglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. **Young learner English language policy and implementation:** international perspectives. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009.

ENGESTRÖM, Y. Communication, discourse and activity. In: _____. **Developmental work research:** expanding activity theory in practice. Berlin: Lehmanns Media, 2005a. p. 139-157.

ENGESTRÖM, Y. **Developmental work research:** expanding activity theory in practice. Berlin: Lehmanns Media, 2005b.

ENGESTRÖM, Y. et al. The change laboratory as a tool for transforming work. **Lifelong Learning in Europe**, Reino Unido, v. 1, n. 2, p. 10-17, 1996.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding:** an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity theoretical study of an innovative teachers team. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Ed.). **Teachers in mind in action.** London: Falmer Press, 1994.

ENGESTRÖM, Y. The future of activity theory: a rough draft. In: ISCAR CONFERENCE, 2008, San Diego. **Actas...** San Diego, 2008. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/ISCARkeyEngestrom.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, Netherlands, v. 4, p. 1-24, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse:** textual analysis for social research. New York: Routledge, 2003.

- FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. London. Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. Essex: Pearson Education, 2001.
- FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de Inglês**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- FERREIRA, A. J. Prefácio. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2012. p. 11-14.
- FOOT, K. A. Cultural historical activiy theory as practice theory: iluminating the development of a conflict – monitoring networks. **Communication Theory**, Malden, v. 11, n. 1, p. 56-83, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- FREITAS, M. T. U.; PESSOA, R. R. Discursos e identidades, ensino crítico de língua e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, E. F.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 365-395.
- GARCIA, B. Z.. **Passarela do Big Bem**: ufanismo provinciano e mentiras da história de Londrina. 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/notes/bianco-zalmora-garcia/passarela-do-big-ben-ufanismo-provinciano-e-mentiras-da-hist%C3%B3ria-de-londrina/588966641149503>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- GATTI, B. Formação de professores. FERREIRA, M. (Ed.). **Diálogos**, 22 nov. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i3EhCJ3MGA>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Mutlliteracies**: literacy learning and the desing of social futures. London: Routledge, 2000. p. 43-68.
- GIMENEZ, T. “**Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga**”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. 2008. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes e ALAB, 2013a. p. 199-218.

GIMENEZ, T. Cola ou costura? Contexto de produção de textos e políticas educacionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 11., 2016, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2016. (Mesa Redonda: Base Curricular Nacional).

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: MAXIMINA, M. F.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201.

GIMENEZ, T. English at primary level in Brazil: challenges and perspectives. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. **Young learner English language policy and implementation: international perspectives**. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009. p. 25-35.

GIMENEZ, T. Entrevista. In: SILVA, K. A; ARAGÃO, R. C (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013b. p. 349-359.

GIMENEZ, T. et al. The introduction of English language learning at early stages of schooling: the experience of Londrina global. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 343-362, jul./dez. 2013.

GIMENEZ, T. Texto de apresentação. In: ROCHA C. H.; TONELLI, J. H.; SILVA, C. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010. v. 7. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010.

GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. Building an EFL curriculum for young learners: a brazilian experience. **International Journal of English Language and Translation Studies**, Sebha, v. 1, p. 92-101, 2013.

GONÇALVES, J. Passarela com réplicas do Big Ben causa polêmica em Londrina. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 9 set. 2013. Vida e Cidadania. Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/passarela-com>. Acesso em: 1 maio 2016.

GRADDOL, D. **English next: why global English may mean researchn the end of English as foreing language**. 2006. Disponível em: <www.britishcouncil.org/learning>. Acesso em: 5 fev. 2017.

GUBA, E. G. (Ed.). **The paradigm dialog**. London: Sage Publications, 1990.

GUEDES, C. S. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

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: 1 maio 2016.

GUTIERREZ, K. Teaching and learning in the 21th Century. **English Education**, Urbana, v. 32, n. 4, p. 290-298. 2000.

GUTIERREZ, K., LOPEZ, B. Patricia, TEJEDA, Carlos. Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space, *Mind, Culture, and Activity*, 6:4, 286-303, 1999.

IBGE. Cidades. **Paraná**: Londrina. Disponível em:
 <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=411370search=parana>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

IBGE. **Indicadores sociais municipais**. 2000. Disponível em:
 <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indicadores_sociais_municipais/tabela1e.shtml>. Acesso em: 15 ago. 2016.

IBGE. **População**: projeção da população do Brasil e das unidades da federação. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

IBGE. **Sinopse do censo demográfico**. 2010. Disponível em:
 <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>>. Acesso em: 1 set. 2016.

JOFFILY, J. **Londres-Londrina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

JOHNSON, K. **Second language teacher education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2006.

JOHN-STEINER, V. J. Felt knowledge: emotional dynamics of collaborate on. In: _____. **Creative collaboration**. New York: OUP, 2000a. p. 123-150

JOHN-STEINER, V. J. Thought communities. In: _____. **Creative collaboration**. New York: OUP, 2000b. p. 187-204.

JOHNSTONE, R. Na early start: what are the key conditions for generalized success? In: ENEVER, J. M.; RAMAN, U. (Ed.). **Young learner English language policy and implementation**: international perspectives. Reading: Garnet, 2009. p. 31-42.

JORDÃO, C. A Língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. *Anais...* Coimbra, 2004.

JORDÃO, C. Entrevista. In: SILVA, K. A; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013. p. 77-91.

- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimated peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEONTIEV, A. **Activity, consciousness, and personality**. Tradução de Marie J. Hall. 1978. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/leontev>>. Acesso em: 11 jul. 2003.
- LIBERALI, F. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- LIBERALI, F.; FUGA, V. P. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 49-78.
- LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009. p. 43-66.
- LIMA, D. M. A. **O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen**. 1996. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Araraquara, 1996.
- LONDRINA. Prefeitura Municipal. **Londrina ganha mais duas cabines telefônicas inglesas**. 2010. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9190:londrina-ganha-mais-duas-cabines-telefonicas-inglesas-&catid=108:destaques>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- LONDRINA. Prefeitura Municipal. **Plano plurianual 2014-2017**. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=552&Itemid=561&showall=1>. Acesso em: 5 mar. 2017.
- LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Quadro organizacional do Projeto Londrina Global**. Londrina, 2016.
- MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-97, 2010.
- MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de Língua Inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba, Apris, 2013. p. 239-258.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARINS, I. M. M. **O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira**. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

MATEUS, E. F. Aprendizagem sem fronteiras: ressignificando os limites da formação inicial e contínua de professores. In: ABRAHÃO, M. H.; GIL, G.; RAUBER, A. C. (Org.). **Anais do I congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 672-689. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm>. Acesso em: 5 maio de 2016.

MATEUS, E. F. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores**: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATEUS, E. F. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 187-211.

MATEUS, E. F. Investigando oportunidades de aprendizagem em práticas situadas: contribuições de pesquisas socio críticas para formação de professores/as de línguas. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições tórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 339-364.

MATEUS, E. F. Por uma abordagem sociocultural da aprendizagem do professor. In: MACHADO, L. T. (Org.). **Aspectos da linguagem**: considerações teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2006. p. 95-113.

MATEUS, E. F. Práticas de formação colaborativa de professores/as de Inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

MATEUS, E. F.; GIMENEZ, K. M. P. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELLES, J. A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2009.

MATEUS, E. F.; RESENDE, V. M. (Dis) posicionamentos em práticas sociais recontextualizadas: uma análise discursiva crítica do Pibid. In: SEMINÁRIO PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DISCURSO: DEBATES TRANSDISCIPLINARES, 3., 2012, Brasília. *Anais...* Brasília: UNB, 2012.

MELLO, M. G. B. **Teaching English in the elementary school**: a study about public policy in the city of Rolândia, PR, Brazil. 2013. 149 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOON, J. **Teaching english to young learners**: the challenges and the benefits. London: British Council, 2005.

MURPHY, V. A.; EVANGELOU, M. **Early childhood education in English for speakers of other languages**. British Council, 2016. Disponível em: <<https://www.teachingEnglish.org.uk/sites/teacheng/files/F240%20Early%20Childhood%20Education%20inners%20FINAL%20web.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

NEVIN, A. I.; THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say? **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 25, p. 569-574, 2009.

NICOLAIDES, C. et. al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

NORMA CULTA. **Discurso indireto livre**. Disponível em: <<https://www.normaculta.com.br/discurso-indireto-livre/>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

OBE, J. K. Foreword. In: MURPHY, V. A.; EVANGELOU, M. **Early childhood education in English for speakers of other languages**. British Council, 2016. Disponível em: <<https://www.teachingEnglish.org.uk/sites/teaching/files/F240%20Early%20Childhood%20Education%20inners%20FINAL%20web.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

OLIVEIRA, M. E. “**Alguém como nós**”: uma iniciativa de reorganização do contexto de ensino de Inglês para crianças no município de Londrina. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ORIGE, M. M. **Língua inglesa para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**: quem prepara esses profissionais? 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2010.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ORNELAS, L. L. H. **Representações de professores de inglês do ensino fundamental I**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ORTENZI, D. I. B.G. **A produção coletiva de um material pedagógico para prática de ensino de Inglês**. 2007. 281 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PARMA, A. F. **Ensino infantil da língua inglesa no Brasil**: uma análise discursiva da evidência do “quanto mais cedo melhor”. 2013. Dissertação (Master’s Degree in Language Studies) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PASSARELA para pedestres no norte do Paraná homenageará o ‘Big Ben’. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2013/09/passarela-para-pedestres-no-norte-do-parana-homenageara-o-big-ben.html>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistic challenges. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS, 2015, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

PENNYCOOK, A. Other Englishes. In: GLOBAL Englishes and transcultural flows. Abingdon: Routledge, 2007. p. 17-35.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of english as na international language**. London: Longman, 1994.

PEREIRA, M. F. M. **Entre o querer fazer e o saber fazer**: uma ponte em contínua construção pelo professor e alunos na aula de Inglês. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PHILLIPS, S. **Young learners**. Oxford: OUP, 2003.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PICANÇO, D. C. L. Para que queremos ensinar LE a nossas crianças. In: TONELLI, J.; CHAGURI, J. **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Apris, 2012. p. 249-268.

PICANÇO, D. C. L. Para que queremos ensinar LE às nossas crianças. In: TONELLI, J.; CHAGURI, J. **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. 2. ed. Curitiba: Apris, 2013. p. 261-280.

PINTER, A. **Teaching young language learners**. Oxford: OUP, 2006.

PRABHU, N.S. **There is no best method - Why?**. *TESOL Quarterly*, v. 24, n.2, p.161-176, 1999.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H. et al. (Org.). **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 9-12.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOITA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços linguísticos resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 17-24.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T. et al. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**. Campinas: Pontes, 2011.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (Inglês) para crianças**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RINALDI, S.; FERNANDEZ, I. G. E. Ensino de língua estrangeira a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. In.: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2012. p. 61-113.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas. v. 48, n. 2, p. 250-274, 2009.

ROCHA, C. H. O ensino de LE para crianças no Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In. TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007a. p. 1-34.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005>. Acesso em: 5 mar. 2017.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Clara Luz. 2008. p. 15-34.

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

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes, 2012.

ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Clara Luz, 2008.

ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R.; SILVA, K. A. S. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010.

RODRIGUES JUNIOR, A. S. Entrevista com Adail Sebastião Rodrigues Junior. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-32.

ROGOFF, B. **The cultural nature of human development**. Oxford: Oxford University, 2003.

ROTH, W. M. Identity and community: differences at heart and future to come. **Education et Didacitque**, Rennes, v. 3, n. 3, p. 99-118, 2009.

ROTH, W. M.; TOBIN, K.; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogeenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. **Learning Environments Research**, Dordrecht, v. 5, p. 1-28, 2002.

SANTOS, L. I. S. A criança como aprendiz de língua estrangeira: currículo e práticas de ensino. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais:** quanto antes melhor? 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez. 2010.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental:** fazer pedagógico e formação docente. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Por que discutir formação docente e práticas pedagógicas no ensino de língua estrangeira para crianças? Busca de possíveis respostas. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de línguas estrangeiras para crianças:** o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2012. p. 281-286.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 1, p. 333-351, 2009.

SANTOS, W. **Implementação de um projeto de ensino de Inglês nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro:** vozes e discursos em contraponto. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, 2006.

SCARAMUCCI, M. V.; ROCHA, C. H. Apresentação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 181-184, 2009.

SCHWEIKART, J. F. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças:** conflitos e contradições. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2016.

SECATTO, M. G. **Políticas linguísticas e as representações da prática docente no Ensino Fundamental I:** língua inglesa em foco. 2016. 186 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de Inglês para crianças: o trabalho do formador.** 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino – aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos: Estudos Linguísticos e Literários.** Sinop, v. 4, n. 8, jul.dez. 2011. Disponível em: <http://projetos.Unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso em: 5 out. 2016.

SILVA, T. M. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos:** uma amostragem do problema. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, V. R.; FREITAS, C. C. Who wants to go on the bus? Eventos de Story Telling e a interação professor-aluno em uma sala de aula bilíngue. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. **Ensino de língua estrangeira para criança:** o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2012. p. 199-217.

STAL, E. Internacionalização de empresas brasileiras e o papel da inovação na construção de vantagens competitivas. **Revista de Administração e Inovação,** São Paulo, v. 7, n. 3, p. 120-149, jul./set. 2010.

SZUNDY, P. T. C. **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças:** a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

TAMBOSI, H. H. F. **Investigating language play in interaction:** a study with children as foreign languages learners. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TANACA, J. J. C.; MATEUS, E. F. Atividade para ensino de Inglês para crianças: negociação de significados no espaço de formação continuada. In: SEPECH, 11., 2016, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2016. Disponível em: <<https://mfr.osf.io/render?url=https://osf.io/bgeyw/?action=download%26mode=render>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

TANACA, J. J. C.; MATEUS, E. F. Formação de professores/as de Inglês para crianças: analisando espaços expandidos para aprendizagem em comunidade de prática. **Vertentes & Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados,** Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 189-221, jul./dez. 2014.

THOMÉ, A. C. **Aprendizagem do Inglês por crianças pré-escolares:** relato de um experimento. 1993. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol13/artigo2vol13-2.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. Novas propostas e novos desafios no ensino de línguas estrangeiras para crianças. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS – CLAFPL, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Apris, 2012.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. C. O papel dos cursos de letras na formação de professores de Inglês para crianças. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 30, n. 1, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. M. G. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007. p. 77-106.

TONELLI, J. R.; SILVA, K. A. S. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010.

TUSTING, K. Language and power in communities of learning. In: BARTON, D.; TUSTING, K. **Beyond communities of practice**: language, power and social context. Oxford: OUP, 2005. p. 36-54.

TUTIDA, A. F. **ensinando língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática**. 2016. 190 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. **Vertentes & Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados**. Vitoria da Conquista, v. 6, n. 2, p. 121-143, jul./dez. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas. **Desenvolvimento da atividade de ensino de Inglês para crianças através da produção coletiva de material didático**. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/pages/projetos/em-andamento.php>>. Acesso em: 1 set. 2016.

VAN MANEN, M. **Researching lived experiences**: human science for an action sensitive Pedagogy. Routledge: New York Press, 1990.

VASILYUK, F. **The psychology of experiencing**. New York: Harvester Wheatsheaf, 1991.

VIEIRA, K. A. **Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público**: de representações de professores a políticas linguísticas. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

- VILLANI, F. L. **O processo de transformação na elaboração e aplicação de um material didático.** 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WAITTOLER, R. F.; KOZLESKI, E. B. Working in boundary practices: identity development and learning in partnership for inclusive education. **Teacher and Teaching Education**, Oxford, v. 31, p. 35-45, 2013.
- WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER, E. **Social learning capability:** four essays on innovation and learning in social systems. Lisbon: MTT SS/GEP&Equal, 2009.
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice.** U.S.A.: Harvard University Press, 2002.
- XAVIER, A. C. Entrevista. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com professores formadores de línguas:** avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-76.
- ZINNI, A. V. M. Atividade social: um conceito para reflexão sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para crianças através de histórias infantis. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. (Org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças:** o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2012. p. 131-159,

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Este documento tem por objetivo formalizar a sua concordância em participar voluntariamente do projeto de pesquisa voltado para *Relações entre a formação Continuada e a aprendizagem profissional de professores de Inglês para crianças no contexto público de ensino*, que tem o objetivo de investigar formação de professores de Inglês para crianças. O trabalho é parte de meus estudos em nível de doutorado, com orientação da Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus, do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Serão analisados neste estudo documentos de implantação do ensino da Inglês para crianças em escolas municipais de Londrina e outras regiões do Brasil; o contexto de ensino de Inglês para crianças e suas vertentes: estudos de currículo de ensino, metodologias, didáticas, concepções de ensino e aprendizagem, assim como processos de formação continuada de professores de Inglês. Além destes, outros dados serão coletados e gerados por meio de gravações de encontros de formação continuada. A população alvo da pesquisa é composta, nesse sentido, de professores/as participantes do projeto de ensino de Inglês para crianças do município de Londrina – Projeto Londrina Global e o objeto de estudo é composto de diferentes tipos de textos produzidos neste contexto.

Ao participar deste estudo você permitirá que a eu (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 com a preservação de 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 a mim, pessoalmente ou por meio do telefone (43) 9993-3673 e e-mail jozeliatanaca@gmail.com.

Sua participação nesta pesquisa não traz qualquer implicação legal ou riscos da sua dignidade ou integridade. Os procedimentos adotados na pesquisa obedecem a 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 são resguardadas, sendo que somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso direto aos dados “brutos”.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum prejuízo ou benefício financeiro. Esperamos que os resultados da pesquisa tragam contribuições a partir da compreensão dos movimentos discursivos das práticas de formação de professores. Em termos concretos, desejamos que a desnaturalização de mecanismos potencializadores e inibidores de alternativas às condições 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 profa. Jozélia Jane Corrente Tanaca, eu:

Assumo a minha concordância em participar da pesquisa que integra seus estudos, intitulado “*Relações entre a formação Continuada e a aprendizagem de professores de Inglês para crianças, em contexto público de ensino*” e assino a presente declaração em duas vias, de igual teor.

RG: _____ assinatura: _____ data: ___ / ___ / ___

Tendo em vista a declaração da participante acima assinada, eu, Jozélia Jane Corrente Tanaca, como pesquisadora responsável, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo todos os requisitos éticos envolvidos em pesquisa com seres humanos.

RG 4.076.956-0 Assinatura:  Data: 15/03/2013

ANEXO B

NOTICIA DE JORNAL 1

Escolas municipais terão Inglês na 4^a série

(Maurício Della Barba - Especial para a FOLHA)

Fonte:

http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=4035&FWS_Cod_Categoria=2, acesso em fevereiro de 2017.

De olho no futuro, Londrina implanta o aprendizado da língua estrangeira e beneficia diretamente mais de 6 mil alunos

O ensino público em Londrina está prestes a dar mais um passo rumo ao futuro. A partir de 2008, a cidade passa a ser uma das poucas do País a oferecer o ensino de Inglês às crianças do Ensino Fundamental. O projeto, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade do Norte do Paraná (Unopar) e Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná (Apliepar), vai começar beneficiando mais de 6 mil estudantes da 4^a série de todas as escolas municipais, urbanas e rurais.

Conhecido como “Londrina Global”, o projeto é inovador e ambicioso: em poucos anos, o Inglês deverá ser matéria curricular em toda Educação Infantil da cidade, ou seja, estará sendo ensinado a crianças a partir da 1^a série. “A implantação será gradativa e estruturada. Todo conteúdo e material pedagógico serão específicos, adequados às idades, ao mundo ao redor da criança e, principalmente, à realidade social de nossa comunidade”, explica a Secretaria de Educação Carmem Baccaro Sposti.

Inicialmente, a língua inglesa será matéria curricular de 224 turmas, beneficiando diretamente 6.143 alunos em Londrina. As aulas serão semanais e terão duração de 1 hora por turma.

O objetivo do projeto é começar a capacitar a população para nova etapa de desenvolvimento que a cidade vive e que envolve a internacionalização. “Hoje, em tempos de globalização e internet, o Inglês se tornou regra básica para qualquer um. Por isso, não podemos deixar as crianças fora dessa evolução natural”, diz a secretária de Educação.

A necessidade de uma segunda língua, principalmente o Inglês, é um dos pontos chaves que preocupam e levam grandes empresas do setor de tecnologia a investirem pesadamente na cidade. Londrina está avançando novamente e a atração de novas indústrias e empresas também se apóia na estrutura e no nível educacional oferecido. Por isto, o investimento de agora é fundamental para construir a cidade no futuro. “Com a implantação desse projeto, o Inglês não será mais um privilégio de famílias mais abastadas. Agora, toda a população de Londrina terá sua chance”, explica a secretária.

Inclusão

Pedagogicamente, o ensino de uma língua estrangeira na escola proporciona o acesso a outros bens sociais e culturais, além daqueles alcançados por meio da língua e da cultura nativas. “O ensino de Inglês é uma tendência mundial e necessária diante do desenvolvimento global. Os benefícios decorrentes dessa oportunidade são importantes para a sociedade, que terá impacto a longo prazo”, detalha a professora da UEL, Telma Gimenez, doutora em Lingüística Aplicada pela Lancaster University, da Inglaterra, e integrante do grupo que planeja a inserção do ensino de Inglês nas escolas municipais.

Segundo a professora, a adoção do Inglês de forma precoce promove o desenvolvimento cognitivo das crianças, facilita a compreensão do português e ajuda na interação social. “Economicamente, a importância da adoção de Inglês no Ensino Fundamental é chave para o desenvolvimento de recursos humanos. Uma população que tem essa formação é mais atraente aos olhos das empresas investidoras”, justifica Telma.

A doutora, que em janeiro participa na Índia de uma conferência internacional sobre experiências de inserção do Inglês nas escolas públicas no mundo, ainda aponta outros pontos positivos da nova investida londrinense: irá promover a inclusão das classes mais baixas e formar cidadãos mais conscientes.

“Hoje, não saber falar o Inglês limita a interação social. É um processo excludente. Conhecer outra língua também contribui com a cidadania, ajuda na formação do pensamento e amplia as perspectivas do futuro”, lista.

O projeto “Londrina Global” apresenta outras particularidades. Não se trata de uma iniciativa isolada, de apenas um órgão. São vários interessados, como a prefeitura, as universidades, o Núcleo Regional de Ensino e as empresas. “O importante do processo que começa em 2008 é a sua manutenção, a sua continuidade. Por isso, essa união é valiosa e vital”, afirma Telma.

Na avaliação da doutora, o ensino do Inglês às crianças só tem a contribuir com o progresso da cidade, que a cada dia ganha novos rumos. “A ampliação do conhecimento só traz avanços, e Londrina está dando um grande passo rumo a isso”.

ANEXO C
NOTÍCIA DE JORNAL 2

FOLHA DE LONDRINA

Domingo, 28 de abril de 2013 Ano 64 - Edição 19.458

www.folhaweb.com.br

Falta de legislação prejudica ensino de inglês PÁG. 7

FOLHA DE LONDRINA, domingo, 28 de abril de 2013

Ensino de inglês esbarra na falta de legislação

Lucio Flávio Cruz
Reportagem Local

Londrina - O aprendizado de uma língua estrangeira é fundamental na formação de qualquer criança. Em Londrina, o ensino de inglês na rede pública municipal esbarra na falta de uma lei que regulamente a disciplina e com condições pedagógicas específicas para que as aulas atendam a todos os alunos.

Apenas 33 das 83 escolas municipais oferecem a disciplina. Cerca de 11 mil alunos, da educação infantil ao quinto ano, da zona urbana e rural, estudam inglês uma vez por semana. Ontem na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o 1º Encontro de Professores de Inglês para Crianças reuniu professores de língua inglesa que atuam no ensino infantil e fundamental para a discussão de temas relacionados à área.

"Existe uma pressão grande para se aprender inglês, mas é preciso criar condições para isso. Como a regulamentação de uma lei, a contratação de professores, recursos didáticos e condições pedagógicas", apontou a professora Telma Nunes Gimenez, do Departamento de Letras Estrangeiras

Disciplina não é obrigatória na rede municipal de educação; Em Londrina, menos da metade das escolas oferecem as aulas



Alunos da Escola Cecília Herminia Gonçalves apresentaram cantigas Inglesas aos participantes do encontro

Moderna (LEM) da UEL.

A professora coordena o projeto de extensão "Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas de Londrina", que conta com a participação de gestores da educação municipal e estadual, professores e estudantes do curso de Letras. "Procuramos pensar a continuidade deste ensino. É necessário haver uma integração entre

município e Estado. O que acontece é que hoje o aluno sai do quinto ano e no sexto vai aprender tudo aquilo que ele já viu no ensino fundamental. Isso desmotiva", ressaltou Telma Nunes.

O município oferece a disciplina de inglês por meio do projeto Londrina Global, iniciado em 2008 com cinco mil alunos. A grande dificuldade para a expansão do ensino é

a falta de docentes. "Há um planejamento a médio e longo prazos para a contratação de novos professores. Hoje apenas 39 professores atuam com esta disciplina na rede municipal", explicou Jozélia Jane Tanaca, assessora técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. "Apesar de ser apenas uma aula por semana e das nossas dificuldades os resultados aparecem. Pesquisas nossas apontam que os alunos chegam no sexto ano com muito conhecimento. Os professores também atestam este crescimento".

A professora de inglês da Escola Municipal Cecília Herminia Gonçalves, no Jardim Sabará, zona oeste, Telma Andrade, acredita que o aprendizado de um novo idioma diminui as fronteiras e promove a troca de experiências. "No mundo global as distâncias não existem mais. Falar uma nova língua contribui para uma expansão cultural destas crianças", frisou. "O que eu mais gosto é aprender músicas e palavras novas. Sei que isso vai me ajudar quando eu crescer", contou a estudante do quarto ano Giovana Siebri, de nove anos.