

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS:  
ANALISANDO ESPAÇOS EXPANDIDOS PARA APRENDIZAGEM  
EM COMUNIDADE DE PRÁTICA**

*Josévia Jane Corrente Tanaca\**  
*Elaine Fernandes Mateus\*\**

**RESUMO:** Este trabalho objetiva investigar aprendizagem em contexto da formação continuada de professoras do projeto “Londrina Global”, desenvolvido em escolas municipais de Londrina PR, desde março de 2008. O estudo insere-se no campo da teoria social do desenvolvimento humano e dos estudos críticos de linguagens. Com base na análise da transcrição de um encontro de professoras realizado em 19 de abril de 2013, os resultados indicam contradições pela ausência do compartilhamento de objetivos de aprendizagem entre professoras. As implicações dizem respeito ao (re)planejamento de programas e de espaços de formação continuada de professores/as de Inglês para crianças, considerando que existem poucos trabalhos que investigam este tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada de Professores; Comunidade de Prática; Aprendizagem Expansiva; Ensino de Inglês para crianças.

## **Introdução**

Diferentemente de modelos de formação pautados na competência, instrumentalização e treinamento de professores/as<sup>1</sup>, compreendemos formação docente como

---

\* Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

\*\* Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pós-doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).

<sup>1</sup> Optamos pelo uso discriminado de gênero quando os termos fizerem referência genérica e pelo uso do feminino quando os termos fizerem referência a participantes exclusivamente do sexo feminino.

possibilidade de transformação de quem somos, com potencial para (re)criação das práticas sociais nas quais estamos engajados/as e das quais participamos no esforço de compreendê-las e de transformá-las. Nesta perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento docente caracterizam-se como processo de inserção crítica, colaborativa e dialógica em práticas sociais situadas, no interior das quais buscamos expandir as possibilidades de ação daqueles/as nelas envolvidos/as, incluindo, além de nós mesmos/as, nossos pares, estudantes, pais e demais membros das comunidades escolares. Isso significa dizer que aprendizagem e desenvolvimento profissional forjam-se em uma complexa rede de práticas sócio-discursivas, na qual a produção intersubjetiva de sentidos determina e é determinada pelas “relações de controle sobre as coisas, relações de ação sobre os outros, relações consigo mesmo/a” (FOUCAULT, 1994, p. 318).

No conjunto de estudos contemporâneos fundamentados na teoria social do desenvolvimento humano, desenvolvida na escola Russa do início do século passado por Vigotski e Leontiev, tomamos como centrais neste trabalho os conceitos de *aprendizagem expansiva*, proposto por Engeström em 1987, e de *comunidade de prática*, conforme mais recentemente discutido por Wenger (1998). Mesmo cientes de que a metáfora da *participação periférica legítima* (LAVE; WENGER, 1991) não é suficiente para tratar de aprendizagem (ENGESTROM, SANNINO, 2010), entendemos que o conceito de comunidade de prática é essencial para a compreensão e explanação dos movimentos de expansão e de hibridização das práticas sociais, de modo específico, das práticas de formação de professoras de inglês para crianças que investigamos. Reconhecendo ainda a necessidade de articular aparato teórico-metodológico sólido para análise do funcionamento da linguagem em comunidades de prática (TUSTING, 2005), bem como em ciclos de aprendizagem expansiva (SANNINO, 2008), este estudo busca, no diálogo com estudos críticos de linguagens (FAIRCLOUGH, 2003; TUSTING, 2005), elementos para analisar mais profundamente os processos localmente situados de produção de sentidos. Nosso interesse pela aprendizagem na comunidade de professoras de língua inglesa para crianças decorre do fato de que iniciativas de inserção desta língua nos anos iniciais da educação básica

têm ocorrido em contextos de ausência de diretrizes educacionais para o ensino de línguas estrangeiras (TONELLI; CHAGURI, 2012; GIMENEZ, 2009, 2013; GIMENEZ *et al.*, 2013) e da falta de saberes específicos para este ensino na grade curricular dos cursos que formam professores/as para atuar na educação básica (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010). É um trabalho que busca somar a outros (por exemplo, ROCHA, 2006, 2008, 2009, 2012; SANTOS, 2005; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI, 2008; ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010; GIMENEZ, 2009; TONELLI; CHAGURI, 2012; GIMENEZ; TONELLI, 2013) e suprir, ao mesmo tempo, a necessidade de melhor compreender os modos pelos quais comunidades de professores/as aprendizes transformam e (re)criam práticas sociais, em contextos não tradicionais de formação docente, em que os limites entre os posicionamentos sociais de quem ensina e quem aprende são fluidos, híbridos e multi-orquestrados.

A comunidade de prática que investigamos neste estudo é parte de uma rede de práticas sociais articuladas ao redor do projeto “Londrina Global”<sup>2</sup>, em vigor no município de Londrina desde março de 2008, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação do Município, gestores de empresas locais e incentivo de docentes de universidades locais. O foco de análise recai sobre os Grupos de Estudo (GE), dos quais participam professoras que deixaram o cargo PROA-01<sup>3</sup>, assumido por concurso público, para atuar na função de professoras de inglês para crianças dos anos iniciais da Educação Básica. De modo específico, analisamos a transcrição da gravação em áudio do GE realizado no dia 19 de abril de 2013, no qual participaram 21 professoras, além de duas professoras-

---

<sup>2</sup> Em 2008 o projeto foi desenvolvido em 58 escolas, de um total de 66, com 5.550 estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I e 29 professoras. Em 2009 e 2010 foram atendidos 5.518 estudantes do mesmo ano e nível e ampliado para 1.976 estudantes da Educação Infantil (EI), primeiro, segundo e terceiro anos. Em 2011 foram contempladas 35 escolas, 13.500 estudantes da EI até o quarto ano e 30 professoras. Em 2012 e 2013 foram atendidas 39 escolas, de um total de 88, 10.000 estudantes da EI até o quinto ano e 30 professoras. Em 2014 participam do Projeto 44 escolas, 42 professoras e aproximadamente 14.000 estudantes (fonte dados estatísticos: PML/SME/2014).

<sup>3</sup> Professor Alfabetizador da Educação Básica.

coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, uma delas, a primeira autora deste trabalho.

O objetivo deste estudo é investigar as possibilidades de aprendizagem que emergem nesta comunidade de prática. Como dissemos, seu caráter não tradicional tem relação com sua natureza inovadora, uma vez que nem aquilo que precisa ser aprendido, tampouco os modos como se deve aprender, estão definidos a priori pelas coordenadoras ou pelos órgãos gestores, mas se desenha e ganha forma nas próprias práticas da comunidade de professoras aprendizes. Trata-se, de modo descritivo-conceitual, de uma iniciativa de formação pautada em saberes localmente produzidos, engendrado no compartilhamento de experiências vividas por profissionais envolvidos/as em atividade colaborativa (MATEUS, 2005), em contexto público de ensino. As perguntas que orientam nossa discussão são: a) de que modos conflitos, dilemas e inovações locais são apresentados, negociados e expandidos na comunidade de prática investigada?; b) que transformações são iniciadas e nutridas pelas professoras de inglês envolvidas nesta comunidade de prática? O texto está organizado de modo a apresentar as linhas gerais sobre as quais apoiamos teoricamente nosso trabalho para, em seguida, tratar do contexto específico do estudo, incluindo aí os procedimentos de coleta e de análise dos dados em foco. As duas últimas seções estão voltadas à análise e interpretação dos recortes selecionados e à discussão dos resultados.

## 1. Referencial Teórico Metodológico

Os desafios ligados à aprendizagem são centrais aos programas e projetos de formação de professores/as. No campo dos estudos sócio-culturais do desenvolvimento humano, metáforas como *participação periférica legítima* (LAVE; WENGER, 1991), *apropriação participativa* (ROGOFF, 1995) e *aprendizagem expansiva* (ENGESTROM, 1987) enfatizam aprendizagem como mudanças nos relacionamentos dos/as aprendizes com e no interior das práticas sociais nas quais estão engajados/as (EDWARDS, 2010). Como explica Feinwick (2006, p. 286), estas metáforas têm foco “sobre a aprendizagem que ocor-

re tanto nas dinâmicas dos indivíduos agindo *sobre* as forças culturais que os configuram, quanto nas relações dos indivíduos *com* seus pares sociais e com as atividades e objetos que fluem destas relações” (destaques no original). Pouco exploradas em estudos desta natureza, contudo, são as relações transformacionais entre as possibilidades e constrangimentos preexistentes às ações dos indivíduos e os modos como agem criativamente e, por vezes, transformam os lugares sociais que ocupam, no processo de criativamente ocuparem-nos na prática (WEELAHAM, 2007).

Este aspecto pouco explorado nos estudos que tratam de aprendizagem e, de modo particular, naqueles que tratam da formação de professores/as, é essencial para a discussão que empreendemos sobre as relações entre aquilo que as práticas sociais potencializam-inibem e aquilo que se pode realizar em razão destas circunstâncias, incluindo acesso a práticas discursivas. Como argumenta Thorne (2005, p. 400) ao discutir agência na perspectiva da teoria social, “no interior de configurações sócio-espaco-temporais específicas, existem constrangimentos e potencialidades que tornam certas ações prováveis, outras possíveis e outras impossíveis”. Isso significa dizer que agência não é um valor preexistente que as pessoas possuem, tampouco é uma propriedade dos indivíduos. Agência, do modo como discutimos, é somente uma possibilidade constantemente negociada e colaborativamente (re)criada pelos indivíduos no curso das práticas vividas; uma possibilidade instanciada quando intencionalidade, desejos e motivos encontram as condições necessárias nas complexas redes de prática social, sempre abertas ao dissenso e a rupturas (MATEUS; RESENDE, 2014). Nesse sentido, padrões dialógicos e multi-vocais de interação discursiva figuram dentre estas condições necessárias, mas não se reduzem a eles, como retomaremos adiante.

Dentre as metáforas para analisar aprendizagem, optamos pela *teoria da aprendizagem expansiva*, desenvolvida por Engeström em 1987, com base nas proposições de Leontiev, quanto à distinção entre ação e atividade, e de Vigotski, especialmente quanto à na-

tureza social do desenvolvimento humano, culturalmente mediado<sup>4</sup>. Na formulação da teoria lê-se que

a atividade de aprendizagem [expansiva] é o *domínio da expansão das ações para uma nova atividade*. Enquanto a escolarização tradicional é uma atividade essencialmente produtora de sujeitos e a ciência tradicional uma atividade essencialmente produtora de instrumentos, a atividade de aprendizagem expansiva é uma *atividade produtora de atividade*. (ENGESTRÖM, 1987, p. 125, destaques no original)

Isso significa dizer que aprendizagem expansiva possibilita a criação de novas práticas sociais por meio do questionamento e ruptura das limitações e contradições presentes naquilo que se pretende compreender e transformar; o que, nas palavras de Engeström e Sannino (2010, p. 7), implica “embarcar em uma jornada por terrenos inexplorados da zona de desenvolvimento proximal”.

Numa definição prototípica-idealizada, a teoria da aprendizagem expansiva se realiza em um ciclo de sete ações, cada qual voltada à análise, compreensão e resolução de contradições sucessivas, representado pela figura seguinte.

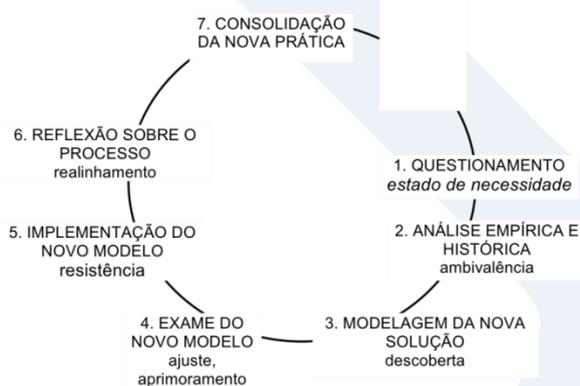


Figura 1: Ciclo de aprendizagem expansiva  
Engeström (2001[2005], p. 84).

<sup>4</sup> Para uma discussão mais aprofundada dos conceitos de ação e de atividade, bem como sobre os estudos de Vigotski, sob o viés da formação de professores/as, ler Mateus (2005).

Nesta concepção, o estudo da aprendizagem com base na investigação e análise das sequências de ações, conforme dispostas no *ciclo de aprendizagem expansiva* acima representado, parte da natureza eminentemente social da prática permeada de momentos de confronto, tensão, questionamentos e dúvidas. A *expertise* é, assim, caracterizada pelo movimento horizontal e híbrido entre pessoas que participam das mesmas práticas e a transformação se dá por meio do enfrentamento coletivo de desafios e contradições vivenciadas.

Ao descreverem o ciclo de aprendizagem expansiva, Engeström e Sannino (2010, p. 7) esclarecem:

A primeira ação diz respeito ao *questionamento*, crítica ou rejeição de alguns aspectos da prática aceita e do conhecimento existente. (...) A segunda ação é aquela que *analisa* a situação. A análise envolve transformação prática, discursiva ou mental da situação a fim de encontrar causas ou mecanismos explanatórios. Análise evoca questões do “por quê” e princípios explanatórios. Um tipo de análise é a *genético-histórica*; ela busca explicar a situação traçando suas origens e evolução. A outra é a *empírico-factual*; esta busca explicar a situação construindo uma imagem das suas relações sistêmicas internas. A terceira ação é a modelagem (...). Isso significa construir um modelo explícito e simplificado da nova ideia que explica e oferece uma solução para a situação problemática. A quarta ação é aquela que *examina o modelo*, pilotando e experimentando a fim de capturar de modo mais completo suas dinâmicas, potenciais e limitações. A quinta ação é aquela que *implementa* o modelo, por meio de sua aplicação prática, aprimoramento e extensões conceituais. A sexta e sétima ações são aquelas da *reflexão* e avaliação do processo e da *consolidação* dos resultados em uma nova forma de prática estável. (destaques no original)

Assim sendo, aprendizagem expansiva envolve a busca de algo que não está dado e que é produzido no processo de negociação de diferentes sentidos sobre o objeto (motivo) de uma prática social, coletivamente desenvolvida. Dito de outro modo, a teoria da aprendizagem expansiva permite reconceitualizar práticas de formação de professores/as “não mais como um processo exclusivamente positivo de ampliação do domínio dos sujeitos sobre o 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, 2005, p. 74).

Assim como a teoria de aprendizagem expansiva, o conceito de comunidade de prática (CP) toma a ação como elemento central para conceituar aprendizagem em comunidades. O próprio Wenger (1998, p. 47) define prática como “fazer, mas não um fazer com fim nele mesmo. É um fazer em um contexto histórico e social que oferece a estrutura e os sentidos para o que fazemos”. É precisamente esta natureza social e situada da prática humana que nos permite articular os estudos de Engeström aos de Wenger em diálogo com estudos críticos de linguagens, especialmente aqueles que buscam examinar o papel de discursos em práticas situadas, marcadas por relações de poder e por padrões de inter(ação) histórico-culturalmente forjados, como é o caso dos estudos de Fairclough.

É relevante destacar que, de acordo com Wenger (1998), a inter-relação entre *domínio*, *comunidade* e *prática* distingue uma CP de qualquer outro grupo de pessoas. O *domínio* refere-se àquilo que torna uma comunidade singular; o compartilhamento de entendimentos caracteriza e identifica um grupo e ao compartilharem de interesse comum, membros da comunidade constroem relações e se engajam em atividades conjuntas. A *prática* consiste em um repertório de recursos utilizados de modo compartilhado (linguagem, recursos materiais, etc). Uma CP se define no fazer coletivo, ou seja, o que marca a diferença entre CP e um grupo de pessoas reunido para trabalho coletivo em ambientes organizacionais 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, as CP adquirem identidade enquanto comunidade e também moldam as identidades de seus participantes.

A prática no espaço de aprendizagem de uma CP, para Wenger (2009), pode ser caracterizada a partir de três dimensões: a primeira delas é o repertório compartilhado que é constituído pelas aprendizagens compartilhadas ao longo de um período histórico pelo compromisso decorrente da identificação de interesses comuns entre pessoas que

desenvolvem linguagem, conceitos, ferramentas, discursos e artefatos que permitem discutir a prática comum dos que integram a CP. A segunda dimensão característica de uma CP é o engajamento mútuo, estabelecido com a realização de trabalho colaborativo, pela partilha de tarefas que fazem com as pessoas se relacionem para resolver (re)criar situações inerentes à prática comum (neste caso, o ensino de língua inglesa para crianças). A terceira dimensão característica de uma CP é o empreendimento negociado, marcado pela confiança mútua desenvolvida ao longo o tempo e a capacidade de interpretações coletivas, com respostas locais para os problemas. Assim, uma CP desenvolve um ritmo de trabalho próprio, fortalece os vínculos e objetivos que mantém a participação de cada membro da comunidade e a manutenção da comunidade em si.

Estudos de Wenger (1998) sobre CP nos provê uma demonstração de que aprendizagens são desenvolvidas em diferentes configurações de comunidades e de que a prática social é a chave para a compreensão da complexidade do pensamento humano, ancorada em experiências vividas. Para Gee (2000), cada vez mais a organização de pessoas em CP responde aos ideais do novo capitalismo: solução, inovação, adaptações eficientes e não autoritárias em relação aos problemas sistêmicos. Para o autor, ao contrário do velho capitalismo, no novo capitalismo não importa o que as pessoas sabem por si, mas o que elas podem fazer colaborativamente para, eficientemente, agregar conhecimento e valor às ações coletivamente desenvolvidas. A estas Gee chama de *pessoas portfólio*. Assim, a tomada de decisões para mudanças é distribuída em iniciativas coletivas com flexibilidade de papéis e conhecimento distribuído.

De acordo com Tusting (2005) os conceitos de *participação*, incorporando questões de relacionamento e identidade, e de *reificação*, focando a noção de projeção de experiências e produções de artefatos, são centrais na teoria de Wenger (1998) para análise da interação em CP.

Entretanto, estudos sobre CP, desenvolvidos por Wenger, exclusivamente pelos conceitos de *participação* e de *reificação*, sob a ótica da Linguística Social Crítica (TUSTING 2005) são considerados limitados pela omissão do papel da linguagem e formas de semi-

ose dentro dela, como por exemplo, relações de poder e outras dinâmicas definidoras de processos de significado. Entendemos a negociação de significado, com probabilidade de mudanças, como o aspecto central da interação em CP, relacionada com o engajamento dos envolvidos (em maior ou menor grau) em desafio coletivo e repertório compartilhado de práticas e/ou discursos. Deste modo, este estudo volta-se para análise crítica da prática discursiva das relações poder) que se estabelecem na comunidade de professoras, de maneira a favorecer ou não relação dialógica (FAIRCLOUGH, 2003) no interior das ações do ciclo de aprendizagem expansiva (ENGESTROM, SANNINO, 2009).

A partir do conceito de aprendizagem como aspecto inseparável da prática social e do conceito de prática como *experiência de sentidos* (WENGER, 1998, p. 52), buscamos no conceito de linguagem como prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001; 2003) arcabouço teórico-metodológico para análise de processo(s) de aprendizagem(ns) inter-relacionados à prática discursiva que, por sua vez, envolve processo de sentido(s).

Fairclough (2003, p. 23-24) define as práticas sociais como “formas de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e 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 (re)produção da vida social e incluem sujeitos e suas relações sociais, 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). Análise discursiva, nesse sentido, ocupa-se das

relações e tensões entre as pré-construídas estruturas sociais, práticas, identidades, ordens do discurso, organizações, por um lado, e os 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 poderes causais reais que, em tensão com os poderes causais das es-

truturas e práticas sociais, são o foco da análise. (FAIRCLOUGH, 1995, p. 923)

Consideramos assim que a análise de textos é central na investigação das ações do ciclo de aprendizagem expansiva de professoras em comunidade de prática. Como também afirma Tusting (2005, p. 40), “língua é claramente central a muitas das experiências de negociação de sentidos que encontramos em comunidades de prática”. As formas de agir, de representar e de ser (posicionar-se e ser posicionado/a, identificar-se e ser identificado/a) são concretamente realizadas pelos atores sociais nos processos de produção de sentidos. Optamos pela análise pautada no campo dos estudos críticos de linguagens, tratados como termo guarda-chuva que abriga estudos voltados à língua como prática social.

Oportunidades de aprendizagem tanto ocorrem em comunidades discursivas de prática quanto são requisito necessário para delas participar. Nesta direção, Fairclough (2003) sugere que quanto maior a abertura para o dissenso e para a diferença, mais expandidas as possibilidades de produção de sentidos. O autor apresenta, assim, um *continuum* de práticas em reação progressiva ao consenso: (1) uma abertura para aceitação e reconhecimento da diferença; uma exploração da diferença, como em diálogo no sentido mais rico do termo; (2) uma acentuação da diferença, conflito e polêmica – em embate sobre sentido, normas e poder; (3) uma tentativa de resolver ou superar a diferença; (4) o encapsulamento da diferença, um foco nos aspectos comuns, solidariedade; (5) consenso, uma normalização e aceitação das diferenças e poder que encapsulam ou suprimem as diferenças de sentido e sobre as normas.

Em termos de CP isso significa dizer que quanto maior a orientação para diferença, mais ampliada a latitude para agência. A análise das propriedades que os textos possuem de serem mosaicos de outros textos que podem ser assimilados, contestados, ironizados, incorporados ou explicitamente ignorados tem potencial para indicar de que modos atores sociais instanciam estes recursos de modos criativos que, sob dadas cir-

condições, podem contribuir para transformar o caráter das práticas sociais em que estão inseridos.

Dentre os elementos linguísticos que combinam possibilidades de abertura-e-fechamento ao dissenso, vamos explorar neste estudo as categorias de modalização epistêmica e deontica, que permitem discutir o grau de adesão e comprometimento do falante com o que diz, além dos modos como as diferentes professoras, em diferentes posicionamentos sociais, (inter)agem na CP; neste caso, vamos examinar a presença de pontos de vista e de explicações inesperadas, o predomínio de hipóteses no lugar de conclusões, a aceitação, reconhecimento e valorização da diferença de modo explícito ou tácito, a presença de questionamentos legítimos e abertos, a exploração de diferentes sentidos, possibilidades e pontos de vista, a presença de exemplos do mundo da vida ou de narrativas pessoais. Estas categorias, embora não exaustivas, dão pistas sobre as dinâmicas das práticas sociais e suas relações de poder (CHEYNE; TARULLI, 2004; DANIEL *et al.*, 2003; NYSTRAND *et al.*, 1997).

## 2. Contexto e Tratamento dos Dados

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre aprendizagem e desenvolvimento de professores/as de inglês para crianças em contexto de formação continuada. Pretendemos, neste recorte, investigar aprendizagem das professoras do projeto Londrina Global, por meio da análise do GE realizado em 19 de abril de 2013, cujo foco foi análise da aplicação de uma unidade de ensino denominada *Host Family*<sup>5</sup> (HF), coletivamente produzida pelas professoras para solucionar problema de falta de recurso de ensino com turmas de quinto ano.

Analisamos a transcrição integral da gravação em áudio do referido GE, com duração de 1 hora e 46 minutos. Depois de transcrita e analisada, a reunião foi dividida em sete tópicos temáticos, a saber: 1) análise da aplicação da unidade de ensino *Host Fa-*

---

<sup>5</sup> Em português: família anfitriã.

*mily* (HF) coletivamente construída; 2) análise do “Iº Encontro de Professores de Inglês para crianças” (EPIC/UEL/2013); 3) conversa sobre evento *Global Campaign for Education*<sup>6</sup> (UEL/CCH/2013); 4) divulgação de evento de imersão; 5) apresentação de material de ensino elaborado a partir de literatura infantil e outros recursos didáticos; 6) conversa sobre cursos de Inglês para professores; 7) conversa sobre estudos em desenvolvimento por uma das coordenadoras do grupo.

O objetivo é investigar as possibilidades de aprendizagem que emergem na comunidade de prática durante o processo de análise da referida unidade, analisando de que modo conflitos e inovações são tratados, negociados e expandidos e se as professoras iniciam e nutrem transformações na prática de ensino. Em virtude deste objetivo e questões, optamos pela análise do tópico temático 1.

O projeto Londrina Global vem sendo desenvolvido de forma facultativa e opcional no currículo do ensino regular de escolas municipais. A maioria das professoras participantes do GE que analisamos faz parte do projeto desde sua implantação, sob coordenação de duas professoras formadas em Letras e Pedagogia, lotadas na Secretaria Municipal de Educação. Como já dissemos, participaram deste GE 21 professoras, sendo Rafaeli e Jozélia professoras com a função de coordenadoras do grupo. Com exceção dos nomes das coordenadoras, todos os demais são fictícios.

### 3. Negociação de sentidos na análise de material didático de inglês para crianças

A discussão no tópico temático 1 analisa a aplicação da unidade de ensino HF, cujo tema é a recepção de uma estudante intercambista na casa de uma família brasileira. No **excerto 1**, a seguir, as professoras Roberta, Talita e Marina tratam da adaptação da atividade nº 1, página 7, cujo enunciado pede para numerar uma coluna de acordo com as partes da cada de Júlia, como se vê na imagem 1. As professoras Roberta, Talita e Marina compartilham da opinião de que a distribuição de informações na página 7 não está

---

<sup>6</sup> Em português: campanha global para Educação.

clara e que o volume de dados na página é excessivo, o que, somado à falta de conhecimento prévio de língua inglesa de alguns alunos, dificulta a realização da atividade.

( )wahing machine  
 ( )refrigerator  
 ( )stove  
 ( )sofa  
 ( )pan  
 ( )pillow  
 ( )car  
 ( )book  
 ( )picture  
 ( )flowers  
 ( )easy chair  
 ( )glass  
 ( )vase  
 ( )garden  
 ( )chair  
 ( )coffe pot  
 ( )table  
 ( )magazine  
 ( )parfums  
 ( )dresser  
 ( )bedroom  
 ( )cup  
 ( )television  
 ( )carpet  
 ( )Teddy bear

Londrina  
English 5

Page seven

Imagem 1: Unidade de ensino *Host family* Londrina Global – 2013.  
 Atividade 1 – *Number the column ac* Londrina English 5 *parts of Julia's house.*

### Excerto 1

0:04:17 - 0:04:34 <sup>7</sup>	<b>Roberta:</b> Só que aí, por exemplo, <b>na primeira versão, a página tá muito confusa.</b> Isso aí que eu ia falar. Então, <b>tem número que a criança não sabe, por exemplo, se é cama se é quarto.</b>
0:04:30 - 0: 03:32	<b>Talita:</b> [fala ao mesmo tempo em que Roberta] ah! sim... Nossa! esse exercício ficou difícil hein gente, judiou, hein?
0:04:35 - 0:04:40	<b>Roberta:</b> Lugar estranho para a criança. Então a criança não sabe o que que é, e até a gente... eu fiz tudo primeiro para depois fazer com eles.

<sup>7</sup> Estes números referem-se ao momento e intervalo da transcrição do áudio de 1hr e 46 min.



## Excerto 2

0:05:44 - 0:06:05	Tamires: verdade ... antes de fazer isso daí, eu queria que eles fizessem um relato do que eles tinham dentro da casa deles por cômodos, a cada semana dois cômodos apenas e eles colocaram lá <i>in my house there is</i> ou <i>there are</i> , daí vai aproveitando, né? O verbo, e eles trouxeram uma relação, só que daí eles trouxeram assim <i>in my house there is</i> .
0:06:06	Talita: Uma lista.
0:06:07 - 0:06:11	Tamires: Tá. Tudo bem, né? Válido! Perfeitamente!
0:06:12 - 0:06:16	Jozélia: porque a gente vai associando isso ao contexto deles.
0:06:17 - 0:06:22	Tamires: e alguns trouxeram palavras novas, né?. é...nomes de objetos, assim ...
0:06:24	Jozélia: palavras que não estavam lá na página.
0:06:25 - 0:06:32	Tamires: é... que não estavam ali, que os outros até desconheciam, foi válido também por causa disso, gerou uma pesquisa.
0:06:34	Rafaeli: Uhum, é, dá pra trabalhar vários dias só com essa atividade ...
0:06:35 - 0:06:42	Tamires: Sim, dá no mínimo uns três encontros, no mínimo.

As professoras compartilham nos **excertos 1 e 2** as formas com que elas lidam com as dificuldades de ensinar com o material, elas questionam e buscam compreender o que, porque e como ensinar com a unidade em análise e, assim, a conversa é marcada por turnos de fala distribuído. As professoras evidenciam pluralidade de prática pelas mudanças que implementam e compartilham. A prática discursiva indica que elas procuram entender de que lugar falam, adaptam, significam e ressignificam o material pela escuta e avaliações do que é adaptado, o que denota ambiente de formação colaborativo-dialógico. Outro traço característico de ambiente colaborativo-dialógico é a possibilidade de abertura para se posicionar em relação ao que é discutido, levantar questões, reformular posições, repensar convicções próprias e dos colegas. Este traço pode ser analisado pela modalização discursiva das professoras e neste aspecto elas utilizam, em geral, muita modalização de baixo grau, tentando criar uma distância com o que está sendo dito, sem tomar para si a responsabilidade de decisão sobre o que é discutido. As professoras Miriam, Milena e coordenadoras analisam a atividade 1 – página 7, no **excerto 3**, a seguir, com a sugestão de uma atividade antes da atividade 1. Elas utilizam construções como

“talvez” “pode ser”, “eu achei difícil”, “se tivesse”, “eu achei” o que indica baixo comprometimento com o valor de verdade do que dizem, permitindo supor que seus pontos de vista estão abertos a outros acabamentos.

Logo depois, no mesmo excerto, as professoras Meire e Talita discutem a (re)organização das informações das páginas 1 e 2 da unidade, que trazem a apresentação dos personagens e nome das autoras do material. Adaptações da disposição de informações nestas páginas também são alternativas discutidas, devido ao problema com cópias de reprodução.

### Excerto 3

0:00:56 - 0:01:06	<b>Miriam:</b> posso dar mais <b>uma sugestão?</b> Mas <b>talvez se</b> antes <b>tivesse</b> um exercício de ligar o desenho à palavra.
0:01:08	<b>Jozélia:</b> <b>Tá, antes da atividade?</b>
0:01:11	<b>Rafaeli:</b> <b>Antes da página 7, né ?</b>
0:01:34	<b>Miriam:</b> <b>pode ser.</b>
0:01:36 – 0:01:37	<b>Milena:</b> Eu <b>achei</b> , sim.
0:01:41 – 0:01:43	<b>Miriam:</b> Eu <b>achei</b> muita coisa nas partes da casa ali, naquela questão.
0:01:44 – 0:01:45	<b>Jozélia:</b> <b>Muita coisa ?</b>
0:01:48 – 0:01:52	<b>Miriam:</b> <b>Pode ser</b> assim, as partes da casa, quarto, sala e alguns objetos.
0:38:53 – 0:39:04	<b>Meire:</b> É que eu comecei a trabalhar e, com elas, <b>só que</b> eu não xeroquei a <i>page one</i> nem a <i>two</i> , <b>eu acho</b> que essas duas <b>deveriam ser</b> capa e folha de rosto.
0:39:32 –	<b>Jozélia:</b> <b>Vocês entenderam e concordam com o que a Meire está falando, gente?</b>
0:39:35 – 0:39:53	<b>Meire:</b> por motivo de economia eu e a Su, <b>nós conversamos</b> , né, Su? Nós aumentamos essa capa pra eu falar somente oral, né? Sobre a <i>Host Family</i> , tal...e...o nome da equipe que elaborou eu também num xeroquei.
0:39:57	<b>Meire:</b> <b>ai</b> eu comecei na <i>page one</i> .
0:40:00	<b>Talita:</b> <b>Eu só</b> falei: esse material foi elaborado pelas professoras, lala-lala...
0:40:05	<b>Jozélia:</b> <b>O que vocês acham dessa ideia da Meire e da Talita, gente?</b>

Neste excerto, as duas coordenadoras apresentam falas com teor interrogativo na busca de compreender o posicionamento das professoras e na tentativa de distanciar-se da decisão de modificar a reorganização de páginas propostas pelas professoras Meire e Talita. Primeiramente, Jozélia e Rafaeli questionam a sugestão de mais um exercício e a opinião de Miriam quanto ao volume excessivo de informações na página sete: Jozélia - “*tá, antes da atividade?*”; Rafaeli - “*antes da página sete, né?*”; Jozélia - “*muita coisa?*”. Em seguida, Jozélia (0:39:32 e 0:40:05) busca no grupo a aprovação ou não das adaptações de reorganização de páginas propostas por Meire e Talita: “*Vocês entenderam e concordam com o que a Meire está falando, gente?*”. “*O que vocês acham dessa ideia da Meire e da Talita, gente?*”. Assim, a coordenadora compartilha a tarefa de pensar sobre o que é negociado, o que acolhe outros pontos de vista.

As adaptações de atividades, mudança de *lay out* de página não são classificadas como certas ou erradas pelas coordenadoras, diferentemente de modelos fixos e tradicionais de formação onde poder de avaliação fica centralizado em quem exerce papel de formador. Pelas participações e teor interrogativo de fala das professoras e das coordenadoras, o espaço é aberto para colocação de perspectivas diferentes e o diálogo está orientado para novas ações, o que representa mudança na prática de ensino pelo poder da ação coletiva em favor da transformação do material e prática de ensino. Neste sentido, a vivência de Agência Relacional e desenvolvimento situado Edwards (2010) são pertinentes à perspectiva de aprendizagem desenvolvida na Comunidade de Prática em foco, ou seja, a aprendizagem é desenvolvida pelo compartilhar de narrativas pessoais de ensino coletivamente analisadas, *Relational expertise*<sup>9</sup> e compreensão coletiva *common knowledge*<sup>10</sup> sobre o que importa na atividade.

Entretanto, ainda que haja abertura para participação, das 21 professoras presentes no encontro, apenas nove se posicionam. Neste aspecto, compreendemos que a análise

---

<sup>9</sup> Competência relacional.

<sup>10</sup> Conhecimento comum.

se do número de turnos de fala das professoras também possa ser significativa para a investigação da participação, assim como a qualidade destas interações. O tópico temático 1 tem 92 turnos de fala, as formadoras Jozélia e Rafaeli tem 20 turnos e 14 turnos de fala, respectivamente; do total de professoras, 6 se colocam na discussão. Talita possui um número de participação expressivamente maior que as demais, com 27 turnos, seguido de Roberta e Miriam com (7) cada uma, Tamires e Meire com a mesma quantia (5), Milena e Marina (1) cada, e todas falando junto na gravação (5) vezes. Esses dados nos dão indícios de uma participação não muito intensa na medida em que metade das professoras não se posiciona e não participa e, por outro lado, de que há professoras com participação frequente, sendo o número de falas de Talita significativamente maior do que das demais, o que denota participação e liderança distribuída na condução das discussões. A participação nula de dez professoras, associada ao fato de que o controle dos tópicos de discussão é mantido pelas coordenadoras, evidencia a relação entre coordenadoras e professoras respaldada por uma carga histórica e socialmente construída por hierarquia, em que recai sobre as coordenadoras o papel de organizar e controlar pauta de discussão. O controle dos tópicos de discussão pelas coordenadoras é acatado pelo grupo que se posiciona contra mudanças de assunto poucas vezes.

Em uma destas vezes, a coordenadora Jozélia (0:38:00-0:38:44) tenta concluir a análise da unidade HF para iniciar estudo da unidade de ensino *Agricultural Fair*<sup>11</sup>, também em construção coletiva. Esta coordenadora propõe a organização das professoras em grupo para analisar fotos. Porém, sua fala é interrompida pela coordenadora Rafaeli para que a professora Meire, em discordância com a mudança de assunto, continue falando de adaptações com a unidade HF. Vejamos o trecho das falas (0:38:43-0:38:44): Jozélia: “*A gente vai colocando em prática e marca um encontro só pra essa unidade. Certo? Que a gente combinou pra hoje? Pra ter um encontro só pra conversar sobre a unidade da feira. Então, nós trouxemos as fotos da feira e nós vamos montar os grupos pra ouvir as observações de vocês, só*

---

<sup>11</sup> Feira Agropecuária.

*que antes de entrar nesse material da feira, eu vou falar mais algumas coisas.”; Rafaeli: “Jozélia, a Meire quer falar do material.”; Meire: “é uma observação da unidade Host Family...”*

Assim como nestes trechos, o controle dos tópicos de discussão pelas coordenadoras ocorre no período integral de gravação. Considerando a natureza e espaço proposto neste trabalho, apresentamos seis trechos em que o controle dos tópicos de discussão pelas coordenadoras é evidente. O primeiro deles é em (0:38:00), onde Jozélia se refere a unidade de ensino Feira Agrícola e toma para si a pauta de discussão do momento: “... só que antes de entrar nesse material, eu vou falar mais algumas coisas.”. Em (0:41:45) a pauta de discussão é novamente conduzida por Jozélia para que a conversa do grupo seja sobre o 1º Encontro de Professores de Inglês para Crianças (UEL/2013): “...mudando um pouquinho de assunto gente teve os cursos do EPIC da UEL”. Em (1:08:50) Jozélia novamente se posiciona sobre o que vai ser conversado, a fim de apresentar ao grupo material elaborado a partir de literatura infantil : “então, é, agora o outro assunto! Esse aqui é o material que elaboramos com a galinha ruiva.”. Em (1:13:00) Jozélia indica que o próximo assunto é um recurso de ensino (1:13:00) “Bom, o próximo assunto aqui é ... eu queria falar de um cartaz”. Em (1:22:02) Jozélia orienta novamente o rumo da discussão, indicando que a coordenadora Rafaeli vai iniciar a discussão de cursos para professores: “A Rafaeli vai falar agora dos cursos de Inglês, que a gente fez a cotação dos preços e os testes feitos”. Em (1:34:38) Rafaeli orienta a pauta da conversa, indicando que a unidade da Feira Agrícola será o assunto tratado antes de intervalo: “...enquanto o lanche não vem, nós vamos começar então o nosso trabalho com a Agricultural Fair, né?...”.

Embora haja o controle dos tópicos de discussão pelas coordenadoras, a prática discursiva evidencia aprendizagem e tomada de decisão distribuída. Assim, passamos a analisar aprendizagem desenvolvida pela sequência de ações do Ciclo de Aprendizagem Expansivo (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010). A análise da unidade HF, desenvolvida para solucionar problemas de dificuldade com falta de material de ensino para turmas de 5º ano, vai além de aspectos didáticos e pedagógicos. **Questionamentos e análises** trazem para discussão aspectos organizacionais da ação de ensino que remetem à inserção

da prática de ensino língua inglesa no sistema municipal de forma heterogênea (projeto opcional), ao tempo e ao espaço insuficiente para o ensino (1 aula de 50 minutos por semana por turma) e ao estatuto desta prática (gerar hora atividade para professores do ensino regular); conforme questionamentos e análises das professoras Ester, Tamires, Cláudia e Talita no **excerto 4**, a seguir. A prática discursiva questionadora de Ester em (0:08:05-0:08:18, **excerto 4**) denota pouco tempo para a aplicação do material em análise. Pelas falas das professoras Ester, Tamires e Cláudia, as aulas de Inglês usam o espaço e o tempo do ensino regular, atendendo à política de hora atividade para demais professores. Assim, conflitos nas relações de trabalho são gerados e marcados pela disputa por tempo e por espaço nas escolas e nestas bases, professoras de Inglês indicam que o sentido da prática de ensino é compreendido, por parte de professores do ensino regular, enquanto mecanismo de apoio técnico para atender hora atividade. Vejamos a discussão no **excerto 4**, a seguir.

#### Excerto 4

0:08:05-0:08:18	<b>Ester -</b> <b>Aí já passou uns minutinhos</b> , até você acalmar a turma e começar a trabalhar já, <b>aí</b> quando a coisa tá ficando gostosa já <b>chega o horário</b> e você tem que ir pra outra turma. <b>Então, eu acho assim, duas aulas no quinto ano seria ideal. Será que a gente não precisa pensar nisso?</b>
0:12:43 – 0:12:48	<b>Tamires-</b> <b>É verdade.</b> Agora uma coisa <b>elas têm que estar cientes, nós geramos hora atividade. Elas querem hora/atividade?</b> Que façam por onde.
0:16:09 - 0:16:19	<b>Cláudia -</b> <b>Ó, Rafaeli!</b> Comigo já aconteceu d'eu esperar porque a sala eu não podia deixar que é bem sapeca, e da <b>professora marcar na hora/atividade dela quarenta e seis minutos porque eu não estava ali.</b>
0:16:22	<b>Talita-</b> <b>Aconteceu isso</b> também comigo já.
0:16:36- 0:16:42	<b>Cláudia –</b> Porque, na verdade, pra <b>elas nós</b> só somos hora/atividade delas, mas <b>elas não veem o que elas fazem. Professor do projeto tem que ter um jogo de cintura.</b>

A ação de Ester de questionar sobre a necessidade de mais aulas traz a tona dilemas e conflitos que podem ser considerados manifestações das contradições do modo facultativo e heterogêneo de implementar e de desenvolver as ações de ensino. Pensan-

do nas ações do ciclo de aprendizagem expansivo, a criação da unidade HF representa, a princípio, **modelagem** para a solução do problema de falta de material de ensino para o 5º. Sua aplicação, entretanto, parece não alcançar este objetivo uma vez que **questionamentos e análises** retomam dimensões sociais e históricas do ensino de inglês no município. As ações do ciclo da aprendizagem expansiva não ocorrem, assim, de acordo com a definição prototípica idealizada pela teoria porque a unidade HF não representa em si, solução dos problemas porque há falta de compartilhamento de objetivos de ensino entre professoras do ensino regular e professoras de Inglês, o que restringe as ações de ensino conforme falas de Ester, Tamires, Cláudia e Talita no **excerto 4**. Este contexto tem como pano de fundo a ausência de diretrizes educacionais que não legitimam o direito à igualdade de ensino de Inglês para crianças em escolas públicas e a falta de regulamentação da carreira dos profissionais que nele atuam, o que faz com que este ensino esteja implementado e ofertado de maneira facultativa (por projeto).

A disputa por tempo e por espaço para a aula de língua inglesa também está discursivamente retratada pela fala da professora Pâmela (0:10:12-0:10:55): “*Aí, a professora de inglês é a bruxa, né? Por que...a professora passa aquele monte de coisa no quadro, mesmo sabendo que tá faltando dez minutos pra chegar e está todo mundo atrasado ... (continua falando) e fica aquela briga, e a professora dentro da sala, ela finge que não tá 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.”* Em tom irônico e em situação de desabafo sobre disputa de tempo na escola, a linguagem metafórica da professora Pâmela traz sua imagem e identidade desqualificada, conforme destaque no trecho.

A fala de Pâmela denota também, falta legitimidade de sua ação de ensino, o que faz com que esta seja considerada menos importante em relação às ações do ensino regular. A distância entre os profissionais que ensinam a língua inglesa e a alfabetizam em língua portuguesa pode ser analisada pela forma como as professoras se referem aos seus

pares. Com emprego de substantivos qualificados e pronomes, as professoras marcam a divisão dos papéis e das relações de poder no mesmo espaço. Vejamos algumas destas falas nos seguintes períodos de gravação: (0:10:12)-Pâmela fala do respeito de horários das aulas qualificando a situação dos envolvidos nesta situação: “...**a professora de inglês, a professora (da sala)...**”; (0:16:36) Cláudia se refere ao estatuto do ensino de Inglês, por parte das professoras do ensino regular empregando pronomes e substantivos qualificados que marcam distância em profissionais que ocupam o mesmo espaço: “...**pra elas, nós só somos hora/atividade delas, mas elas não veem o que elas fazem, professor de projeto tem que ter jogo de cintura...**”; (0:09:34) a coordenadora Rafaeli referindo-se à colaboração e organização desejáveis para sala de aula também qualifica os papéis sociais: “...**o professor da sala colabora para deixar a carteira limpinha esperando a teacher...**”; (0:10:04)-Talita analisa o comportamento de seus colegas qualificando as como as responsáveis pela governabilidade do espaço: “**É, mas a professora tem que saber que não dá pra dar aquela atividade aquela hora, a regente, né?**”. A divisão de papeis se apresenta conforme estes trechos marcada e destacada pelo emprego de pronomes: “elas & nós”, “*teacher* & professor da sala”, “professora regente & professor de projeto”, “ela, professora da sala”.

O contexto escolar pode ser representado, desta forma, como arena de disputa de tempo e de espaço onde e o lugar do Inglês (Projeto) no sistema de ensino regular aparenta ser de menor valor por estar constituído como prática alternativa e não legitimada por concurso público, conforme falas das professoras Roberta e Talita nos trechos, a seguir, em compara o lugar e estatuto de diferentes práticas de ensino e denomina o lugar e o espaço que esta prática possui nas escolas, conforme destaques: (0:26:46)-Roberta faz as comparações: “**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...”;** em (0:34:00)-Talita se posiciona sobre dificuldade em compartilhar espaços: “**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!. A professora Antonia se une discursivamente às colegas, resumindo e corroborando com a fala da falta de espaço para a prática de ensino de Inglês e os lugares compartilhados, reiterando dilemas vividos, vejamos: (0:25:33)-Antonia: “*Ab, então, gente é tudo isso aí. Eu falo, preciso de um puxadinho nessa escola... eu vou comprar aquelas cabaninha sabe, aquelas que tem na Havan e por os alunos tudo dentro”*”

A **modelagem solução** dos problemas discutidos durante análise do material que, a priori, representou solução para a falta de recurso de ensino no 5º ano (modelagem de problema) é feita pela negociação de ações para (re)organizar o sentido e o estatuto do ensino. A primeira decisão tomada na **modelagem de solução** é o envio de mensagem eletrônica às escolas para estabelecer cumprimento de horários, orientar sentido, necessidades e especificidades da prática de ensino de Inglês, conforme fala da coordenadora Jozélia: (08:21-09:01) – “*Temos sim, mas por enquanto não tem como fazer por causa do problema estrutural da rede mesmo, porque falta professor, porque 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, o que repercutiria em mais diferenças entre as escolas. 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 manda um e-mail para as escolas para uma sensibilização, pedindo por favor, né? Ou conversamos com as supervisoras sobre 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*”. A primeira frase do trecho (em destaque) é a resposta da coordenadora à pergunta sobre necessidade de aumento do número de aulas, feita pela professora Ester no início do **excerto 4**. A coordenadora justifica a impossibilidade de ampliação do número de aulas pela falta de professores e também pelo fato de que as aulas de inglês estão atreladas à hora atividade de outros professores. O envio de mensagem eletrônica e/ou conversa com supervisores de escola para solução de problemas é, desta forma, apresentado como solução.

A proposta de envio de mensagem eletrônica, que pelas palavras da coordenadora Jozélia, teria o papel de “*sensibilização, pedir favor*” para o respeito de horário e trabalho do projeto é negociada e repensada e, à medida que as professoras discutem, esta decisão é novamente negociada e moldada para a proposta de envio de Circular Interna (CI) pela secretaria de educação, representada pelas coordenadoras. Nas palavras da coordenadora em (0:13:41) é preciso que haja: “*revindicações*”, “*organização*”, “*orientação*”, e em (0:24:10) Jozélia: “*estabelecimento de regras*”, “*forma de conduzir, bem certinho*”.

A decisão de envio de CI gera diversos posicionamentos e opiniões quanto ao conteúdo e teor deste documento, com intuito de estabelecimento de regras que solucionem problemas de diferentes natureza e esfera, uma vez que o contexto de atuação possui características variadas. Além das falas apresentadas, a coordenadora se posiciona em relação ao cumprimento de tempo da aula e organização da sala, em (0:14:14) Jozélia: “*... atraso na chegada da aula, vai gerar desconto do tempo da aula. Então, a aula vai ser mais curta.*”; e em (0:19:45), “*...no Material também, estar com tudo pronto, com a sala pronta, o quadro, a professora vai passar, não vai deixar o quadro cheio. Todos esses detalhes que falamos pra melhorar o formato do trabalho, né?*”. As contribuições das professoras para o teor do documento são em relação aos problemas de reposições em caso de faltas justificadas por doença e/ou quando eventos e outras situações pedagógicas ocorrem no horário da aula de inglês. Talita, por exemplo, refere-se à necessidade de constar no documento orientação sobre reposições em casos de justificativas médicas em (23:54- 24:00)-Talita: “*E com relação a atestado também, o dia que a professora falta, foi no médico gente! Num (sic) tem que repor. Igual você, quando você vai no médico, você não tem que repor*”. Esta professora também argumenta sobre a necessidade de recursos disponíveis para as aulas. Já a professora Tamires, com tom impositivo, chama atenção para a necessidade de orientar sobre a permanência de outros professores na aula de Inglês. (0:24:28 – 24:34) – “*Ó, Jozélia! Esse horário não é o horário que a professora arruma armário, ela tem horário de da Educação Física que os alunos não estão na sala dá para fazer isso.*” Outros apontamentos são discutidos durante a negociação, entretanto,

pela natureza e delimitação deste estudo mencionamos discussões referentes às análises dos problemas tratados no **excerto 4**.

A prática discursiva apresentada na **modelagem de solução** de problema reitera interação e laços de confiança entre professores, porém, denota falta deles entre os sistemas de atividade (ensino regular e projeto LG) com papéis e maneiras de agir sendo determinados por condutas fixas de um documento, que pode não ser ideal em se tratando de contexto organizacional heterogêneo e diferenciado.

Pelas ações de **examinar** e debater o modo de resolver problemas da prática de ensino, a deliberação do envio de CI é novamente negociada. Há, então, a decisão de convocação de supervisores e diretores para uma reunião de trabalho, por parte da coordenação do projeto, com intuito de estabelecer regras e organização sobre a prática de ensino de Inglês. A negociação da forma de conduzir esta ação é discutida, o assunto é amplamente debatido, dentre as opiniões e análises sobre a maneira como essa reunião pode ser conduzida, trazemos a fala da professora Roberta que compara, tanto nos **questionamentos** (anteriormente apresentados) como na **modelagem de solução**, o estatuto e a natureza do trabalho dos professores de Educação Física com o estatuto e natureza das professoras de Inglês. Além deste paralelo, Roberta assume a posição de que há desconhecimento das especificidades das ações de ensino de língua estrangeira por parte de professores do ensino regular e, também, das intenções pedagógicas do projeto Londrina Global. Vejamos texto com fala de Roberta (0:28:55) *“Colocar assim, ó, 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, num tem noção. Então, o que fazer?”*

Tanto a fala das coordenadoras como das professoras para a **modelagem de solução de problemas** tratados com a análise do material recaí na implementação hete-

rogênea do ensino. As falas evidenciam que, em contexto de oferta de ensino facultativo, onde algumas crianças têm acesso a aprendizagem e outras estão alheias a ela, a implementação de uma unidade de ensino representa uma prática contraditória. A prática discursiva do encontro de formação indica, reiteradamente, possibilidade de participação, de abertura para posicionamento, com potencial de (re)alinhamento de objetivo do ensino de Inglês entre professores do ensino regular e professoras de Inglês. A aprendizagem expansiva pelas sete ações propostas pela Teoria do Ciclo de ações de Aprendizagem Expansiva Engeström, Sannino (2009) não se concretiza ciclicamente na sequência de ações propostas pela teoria porque **questionamentos e análises** partem da **implementação da unidade de ensino *Host Family*** enquanto **modelagem de solução** para a dificuldade de ensino nos 5º anos.

### Considerações finais

Por emergirem de contextos situados de práticas e serem (re)significadas no espaço de formação/GE, as possibilidades de aprendizagem da CP analisada não estão restritas ao desenvolvimento e uso compartilhado de recursos de ensino para sala de aula. Este posicionamento implica dizer, pela análise da prática discursiva e ações do ciclo de aprendizagem expansiva, que a aprendizagem desenvolvida na CP com possibilidade de participação em discussões e deliberação distribuída sobre problemas tratados na análise da aplicação da unidade de ensino HF, é expansiva, embora não ocorra em conformidade com o modelo teórico de Engeström, Sannino (2009). A participação distribuída pelo movimento horizontal e híbrido corresponde à abertura para a troca de papéis na proposição e intercâmbio de ideias e ações (questionar, analisar, responder, concordar, discordar, argumentar, avaliar, propor etc) que geram possibilidades de novas realidades.

A organização de CP para formação de professores de inglês para crianças em Londrina atende à necessidade de aprendizagem de práticas de ensino, respondendo à iniciativa de inserção do projeto Londrina Global (LG) na primeira fase da educação básica. Tendo como pano de fundo a ausência de legislação e diretrizes que garantam a

equidade da oferta de ensino e regulamentação da carreira docente. Assim, o projeto LG vem sendo implementado e desenvolvido de maneira heterogênea e opcional. A análise da prática discursiva dos professores nos permite afirmar que conflitos e dilemas se manifestam na prática de ensino em decorrência deste panorama, o que leva o sentido da prática deste ensino estar atrelado à hora atividade dos professores/as do ensino regular. Há evidências, pela prática discursiva analisada, que há espaço para agência relacional (EDWARDS, 2010), em outras palavras, para a criação e construção coletiva de novas práticas, instrumentos materiais e simbólicos que potencializam a mudança nas ações de ensino, resultantes da aprendizagem (expansiva), caracterizada como aquela que vai além do que está dado como certo, tanto na implementação de unidade didática, coletivamente desenvolvida, como na maneira que o projeto LG está implementado.

A negociação da solução dos problemas discutidos sobre aplicação da unidade HF que, a princípio, representa a modelagem de solução para a dificuldade de ensinar Língua Inglesa no quinto ano, ocorre porque há compartilhamento de objetivo e engajamento em tarefa coletiva. Estes traços são característicos das relações de aprendizagem que sustentam a CP em foco e fortalecem as ações de ensino. Mas, por outro lado, eles não são suficientes para solucionar problemas e contradições da base organizacional e de política educacional do contexto em as professoras da comunidade atuam. Em outras palavras, é preciso que haja o compartilhamento de objetivos entre as comunidades e atividades de ensino inter-relacionadas (ensino de Inglês – Projeto LG & alfabetização - ensino regular). A unidade HF, desenvolvida pelas professoras para solucionar dificuldade de ensino nas turmas de quinto ano, não rompe com contradições situadas na base organizacional de implementação e desenvolvimento de ensino de Inglês, por ser uma construção limitada, linear e temporal de ensino. A tomada de decisões durante a análise deste material na CP potencializa o desenvolvimento da confiança mútua que faz com que as professoras explicitem narrativas e experiências problemáticas de ensino vividas, com desa-bafos pessoais, coletivamente discutidos. Assim, o espaço de formação expande a possibilidade de aprendizagem para além da produção e análise de recursos de ensino (unidade

HF). A forma como este espaço está implementado e é desenvolvido responde à necessidade discutida por Gee (2000) no contexto do *new capitalism*<sup>12</sup> que é a de formação de pessoas *portfólio* cujas características são determinadas pela capacidade de interagir, colaborar, compartilhar saberes e especialidades, com desenvolvimento da aptidão de agir junto com outros e aprender a fazer melhor por meio de interações regulares que buscam novas especialidades no outro e, conseqüentemente, fortalecem a tomada de decisão para a solução de problemas comuns. Juntas em um mesmo espaço, estas pessoas formam a CP que desenvolve e (re)significa as maneiras pelas quais a prática em comum é desenvolvida.

#### EDUCATION OF ENGLISH TEACHERS FOR CHILDREN: ANALYZING SPACES EXPANDED FOR LEARNING IN COMMUNITY OF PRACTICE

**ABSTRACT:** This work aims to investigate learning in the context of continuing education of teachers of "Londrina Global" project, developed in public schools in Londrina PR, since March 2008. The study is based on the social theory of human development (ENGESTRÖM, 2001; WENGER, 1998) and critical studies of language (FAIRCLOUGH, 2003; TUSTING, 2005). Based on the analysis of the transcript of a teachers meeting held on April 19, 2013, the results indicate contradictions because of the absence of sharing learning goals among teachers. The implications concern to (re)planning programs and continuing education opportunities for English teachers for children, considering that there are few studies that investigate this topic (ROCHA; TONELLI & SILVA, 2010; TONELLI & CHAGURI, 2012).

**KEYWORDS:** Continuing teacher education; Community of practice; Expansive learning; Teaching English to children.

#### REFERÊNCIAS

CHOUILIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999.

---

<sup>12</sup> Em português: novo capitalismo.

EDWARDS, A. How can Vygotsky and his legacy help us understand and develop teacher education? In: ELLIS; EDWARDS, A. SMAGORINSKY, P. (eds.). *Cultural historical perspectives on teacher education and development*. p. 63-77. New York: Rutledge.

\_\_\_\_\_. A. *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Springer. Vol.3. 2010.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: OrientaUKonsultit. Disponível on-line em: <<http://lhc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em 28 out. 2003.

\_\_\_\_\_. Y. *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. Journal of Education and Work, 2001, 133-156.

\_\_\_\_\_. N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: M Routledge, 2003.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. *Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges*. Educational Research Review, v. 4, 2010, - 1-24.

\_\_\_\_\_. N. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. 2a. Ed. London: Sage Publications, [2001] 2009. p.162-186.

FEINWICK, T. Towards enriched conceptions of work learning: participation, expansion and translation among individuals with/in activity. *Human resource development review*. v. 5, n.3, 285-302, 2006.

FOUCAULT, M. What is enlightenment?. In: RABINOW, P. (Ed.). *Michel Foucault: essential works*. Vol. 1 (Ethics). Harmondsworth: Penguin, 1994. p. 303-319.

GEE, J. P. *New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools*. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the desing of social futures*. London; New York: Routledge, p. 43-68, 2000.

GIMENEZ, T. *English at primary level in Brazil: challenges and perspectives*. In: ENEVER, Janet; MOON, Jayne; RAMAN, Uma. Young Learner English Language Policy and Implementation: international perspectives. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009, p. 25-35.

\_\_\_\_\_. T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes e ALAB, 2013.

\_\_\_\_\_. T. TANACA, J. J. C.; PERES, R.; OLIVEIRA, A.V. *The introduction of English language learning at early stages of schooling: the experience of Londrina Global*. *Linguagem e Ensino*, v. 16, n.2, 2013. p. 343-362.

\_\_\_\_\_. T.; TONELLI, J.R.A. Building a curriculum for young learners: a Brazilian experience. *International journal of English language and translation studies*. v1, n.3, 2013, p. 92-101.

JOHN-STEINER, Vera. *Felt knowledge: emotional dynamics of collaboration*. In: \_\_\_\_\_. *Creative Collaboration*. New York :OUP, 2000, p.123-150.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.

MATEUS, E. F. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando os limites da universidade-escola*. 2005. 310f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. disponível em: <[http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html)>. Acesso em: 15 mar. 2006.

\_\_\_\_\_, E. F. Pesquisa colaborativa e seus significados para os envolvidos em um programa de formação docente. In: 12<sup>o</sup> Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba. *Anais do 12<sup>o</sup> ENDIPE*. Curitiba, Pr : PUCPR, 2004. v. 1. p. 1978-1986.

MATEUS, E.; RESENDE, V de M. (Dis)posicionamentos em práticas sociais recontextualizadas: uma análise discursiva crítica do Pibid. In: Seminário Práticas Socioculturais e Discurso: Debates Transdisciplinares, 3., *Anais...* 2014, no prelo

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar ler no ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> 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.

\_\_\_\_\_. *O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas*. IN: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs). *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Clara Luz. 2008, p. 15-34.

\_\_\_\_\_. *A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas, SP, n.1, 2009, p. 250-274.

\_\_\_\_\_. *Gêneros discursivos e multiletramentos no ensino de inglês no fundamental I: em busca da formação plurilíngue*. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs). *Gêneros Textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 271-294.

\_\_\_\_\_. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I*. Plurilinguismo, Multiletramentos e Transculturalidade. Campinas.SP. Pontes, 2012.

ROGOFF, B. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: WERTSCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (eds.). *Sociocultural studies of the mind*. p. 139-164. Cambridge University Press. 1995.

ROTH, W-M.; TOBIN, K.; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. *Learning Environments Research*, v. 5, p. 1-28, 2002.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. *Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos de Linguagem, 2009, n.1, p. 333-351.

SANNINO, A. Experiencing conversations: bridging the gap between discourse and activity. *Journal for the Theory of Social Behavior*. v.38, n.3, p. 267- 291, 2008.

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, II, 2008, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_, J.R.A; CHAGURI, J. P. *Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Apris, 2012.

\_\_\_\_\_, J. R. A.; CRISTOVÃO V. L. C. *O papel dos cursos de letras na formação de professores de inglês para crianças*. *Calidoscópio*, São Leopoldo, vol. 30, n° 01, 2010, p. 65-76

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*. OUP, 2005, p. 36-54.

THORNE, S. L. Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. iii, p. 393-409, 2005.

WEELAHAN, L. Blending activity theory and critical realism to theorize the relationship between individual and society and the implications for pedagogy. *Studies in the Education of Adults*. v. 39, n. 2, p. 183-196, Autumn 2007.

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*. Social innovation, Sociedade e Trabalho. Booklets, 12, Separate Supplement, MTT SS/GEP&Equal, Portugal, Lisbon, 2009.

Recebido em 24/11/2014.  
Aprovado em 15/01/2015.