



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCIA ELAINE DE OLIVEIRA

“ALGUÉM COMO NÓS”: UMA INICIATIVA DE
REORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO MUNICÍPIO
DE LONDRINA

Londrina
2016

MARCIA ELAINE DE OLIVEIRA

“ALGUÉM COMO NÓS”: UMA INICIATIVA DE
REORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO MUNICÍPIO
DE LONDRINA

Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras
Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa
Grassano Ortenzi

Londrina
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48a	<p>Oliveira, Marcia Elaine de. "Alguém como nós" : \b uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina / Marcia Elaine de Oliveira. – Londrina, 2016. 63 f. : il.</p> <p>Orientador: Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2016.</p> <p>1. Professores de inglês - Formação. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Crianças. 3. English teachers - Training of. I. Oliveira, Marcia Elaine de. II. Ortenzi, Denise Ismênia Bossa. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 802.0:371.13</p>
------	--

MARCIA ELAINE DE OLIVEIRA

“ALGUÉM COMO NÓS”: UMA INICIATIVA DE REORGANIZAÇÃO DO
CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA
CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE LONDRINA

Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras
Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Andréia da Cunha Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

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

Londrina, 31 de maio de 2016.

OLIVEIRA, Márcia Elaine de. **“Alguém como nós”**: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento do contexto de formação de professores de língua inglesa para crianças no Município de Londrina através do Projeto Londrina Global a partir de iniciativas de reorganização de seus elementos. O referencial teórico-metodológico da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1987) adotado no estudo permite compreender o modo como contextos são reorganizados, como elementos de um sistema de atividade se alteram e se transformam, gerando o seu desenvolvimento. Foi realizada uma oficina de formação, com a participação de uma professora do grupo, mediada por ferramentas, tais como o Guia Curricular e materiais produzidos pela professora com base nesse guia, com o objetivo de disseminar princípios que devem nortear o ensino de inglês no projeto. Os dados provem de um questionário que buscou obter as percepções sobre as contribuições do encontro de formação e de documentos do contexto investigado. Os resultados indicaram percepções positivas e contribuições como ampliação de conhecimento, aplicabilidade ao contexto, qualidade das atividades e efeito de motivação na professora, recriação e ampliação da prática, transposição de princípio para a prática, troca de experiências e sua valorização e ampliação de repertório de ensino. Além disso, foi evidenciada a reorganização desse contexto em sua divisão de trabalho, regras e instrumentos mediadores da formação.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores. Ensino de Inglês para crianças.
Contexto reorganizado.

OLIVEIRA, Márcia Elaine de. "**Someone like us**": an initiative to reorganize the context of English teacher training for children in the borough of Londrina. 2016. 63 p. Final conclusion work (Master in Modern Foreign Languages) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

This article aims to analyze the development of the English language teacher training context for children in Londrina through the Londrina Global Project from reorganization initiatives of its elements. The theoretical framework of Activity Theory (ENGESTRÖM, 1987) was adopted in this study. This theory allows us to understand how contexts are reorganized, as elements of an activity system change and generate its development. An in-service workshop was run by a teacher of the group, mediated by tools such as the Curriculum Guide and materials produced by the teacher. Data stems from a questionnaire aimed at obtaining teachers' perceptions about the workshop. Results indicate positive perceptions and contributions such as knowledge extension, applicability to the context, quality of activities, effects on other teachers, practice recreation and expansion, transposing principles into practice, exchange and valuing of experiences and teaching repertoire expansion. Moreover, context reorganization was evidenced in its division of labor, rules and teacher education tools.

Keywords : Continuing teacher training . Teaching English to children. Reorganized context.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O modelo básico de mediação de Vygotsky	16
Figura 2 - Estrutura do sistema da atividade humana, adaptado de Engeström	17
Figura3 - Estrutura da formação de professores de inglês até 2013	22
Figura 4 - Estrutura do sistema de atividade de formação de professores em 2014	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Recursos utilizados na unidade didática The Odd Egg e sua função	24
Quadro 2 - Informações sobre a coleta de dados.....	28
Quadro 3 - Análise quantitativa das respostas.....	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual da resposta em relação à pergunta 3.....	34
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Formação de professores de língua inglesa para crianças	10
Alguns Modelos de Formação de Professores	11
Teoria da Atividade	15
Metodologia	18
A pesquisadora	18
A formação no contexto do projeto LG	21
Uma oportunidade de reorganização das práticas de formação	23
Procedimentos de coleta e análise de dados	28
Resultados apresentados	30
Contribuições percebidas pelas professoras	30
Percepções quanto à professora da comunidade como formadora	34
O contexto reorganizado	36
DISCUSSÃO	38
CONCLUSÃO	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Tem se tornado cada vez mais unânime a ideia de que uma língua estrangeira é fundamental na formação de nossos alunos (CHAGURI; TONELLI, 2011; MAGALHÃES, 2011; ROCHA, 2007). No entanto, Rinaldi e Fernández (2011) explicam que a legislação brasileira não prevê a obrigatoriedade de ensino de línguas estrangeiras para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF daqui em diante). Isso provoca uma diferenciação: enquanto a rede particular tem maior autonomia na composição do currículo podendo atender ao interesse pela aprendizagem de língua desde muito cedo, a falta da obrigatoriedade faz com que nem todas as escolas públicas propiciem esse ensino. Programas como o da Escola de Tempo Integral, no estado de São Paulo, que oferece o ensino de língua estrangeira no espaço dedicado às oficinas culturais (LINGUEVIS, 2007), seriam exceções a essa realidade.

O município de Londrina oferece a disciplina de língua inglesa por meio do Projeto Londrina Global¹, da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Tendo o projeto como objetivo ensinar a língua inglesa para os alunos da rede municipal, ele esbarra na falta de uma lei que regulamente a disciplina e possa abranger todos os alunos do município. Não é o que acontece, por exemplo, com o município de Rolândia, localizado na região metropolitana de Londrina, que está um passo à frente, pois instituiu a língua inglesa no currículo das escolas municipais, amparado na lei municipal 3.446/ 2010. Segundo Mello (2013), não se trata de inclusão de aulas de língua estrangeira no currículo: a lei reforça o interesse específico pelo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

O ensino de inglês para crianças nas escolas municipais de Londrina tem sido conduzido por professores que, em sua maioria, são portadores de diploma de curso de graduação em Letras Anglo-Portuguesas ou Letras Inglês e outros com formação em pedagogia, mas que também possuem proficiência em língua inglesa. No entanto, sabe-se que os currículos desses cursos não oferecem subsídios para o ensino de línguas nos anos iniciais do ensino fundamental. Rinaldi e Fernández (2011) atribuem a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas séries iniciais à problemática da ausência de licenciatura específica

¹Em 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).

para esse contexto, o que é reforçado por Tonelli e Cristovão (2010) quando mencionam que no curso de Letras deveria haver um foco de atenção para a formação do profissional que ministra as aulas de inglês para crianças.

Santos (2005, 2006) e Rocha (2006) têm apontado que ainda não há respostas satisfatórias quanto ao profissional que pode/deve ministrar aulas de língua estrangeira para crianças, já que até o momento, não se é oferecida uma formação inicial específica.

No Projeto Londrina Global (LG doravante), a cada ano mais escolas têm sido incorporadas. Consequentemente, há um aumento do número de professores, havendo uma necessidade de formação continuada constante para dar unidade ao ensino de inglês do município. Somando-se a isso, há também uma ausência de materiais comuns a todos esses professores, especialmente para o 1º, 2º e 3ºano. Em suma, esse contexto é marcado por: (a) ausência de formação específica nos currículos de Letras; (b) aumento constante do quadro de professores; (c) ausência de materiais específicos; d) a falta de uma lei que regule a disciplina.

A coordenação do projeto LG tem organizado oportunidades de formação continuada. Mais especificamente, foram propostos grupos de estudos no qual professores elaboram coletivamente materiais para quarto ou quinto ano (dependendo do ano de inserção do inglês na escola), oficinas do Projeto DAEIC² para disseminação do Guia Curricular³ e produção de materiais abrangendo os outros anos. Essas iniciativas visam não apenas o desenvolvimento individual do professor, mas colocar novos mediadores no contexto de ensino de inglês para crianças do município. Trata-se de promover a inserção, apropriação e criação de novas ferramentas para conduzir o trabalho pedagógico.

Em momento de avaliação das oficinas do projeto DAEIC, feita por mim e pela coordenadora do projeto⁴, observou-se o interesse dos professores quando um colega do próprio grupo compartilhava experiências relacionadas com as propostas sendo apresentadas.

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

3 Guia Curricular foi elaborado pelos participantes do projeto “Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina” (cadastro PROEX 1532). Fizeram parte da equipe professores de escolas municipais de Londrina e região, gestoras da Secretaria Municipal de Educação e docentes da UEL⁴Sou professora do projeto desde 2013 e o trabalho de conclusão de mestrado Profissional foi feito junto a esse projeto.

⁴ Sou professora do projeto desde 2013 e o trabalho de conclusão de mestrado Profissional foi feito junto a esse projeto. Projeto coordenado pela Profª. Drª Denise Ismenia Bossa Grassano Ortenzi.

Essa constatação levou a um redirecionamento das oficinas para colocar uma professora do próprio contexto como ministrante, a fim de analisar os resultados de uma reorganização nesses moldes. Como desdobramento, houve o planejamento de um encontro de formação a ser ministrado por mim, como integrante do grupo, assumindo o papel de formadora, o que significava uma reorganização na divisão de trabalho na atividade de formação. Surgiu daí o interesse em conhecer as possíveis contribuições que essa reorganização traria.

Conforme será demonstrado adiante no referencial teórico-metodológico da Teoria da Atividade adotado neste estudo, toda atividade humana consiste na interação de seis elementos inseparáveis e mutuamente constitutivos: *sujeitos, ferramentas, objeto, regras, comunidade e divisão de trabalho* (ENGESTRÖM 2001 apud HOOKER, 2009), compondo um *sistema de atividade*. Tentativas de reorganização, ou remediação, de sistemas de atividade a fim de resolver suas contradições são consideradas, nesse referencial, como *desenvolvimento*. A *reorganização* se refere às mudanças que acontecem quando novos mediadores são inseridos no sistema de atividade, ou ainda quando se modificam seus elementos. A título de ilustração, pode-se dizer que houve uma reorganização na rede municipal de ensino, a partir do momento em que o ensino da língua inglesa foi implantado na rede. Com relação à divisão de trabalho, houve remanejamento de professores para trabalhar no projeto LG; surgiu a necessidade de *ferramentas* para realizar o ensino, especialmente materiais didáticos; em termos de regra, o inglês seria implantado como projeto e não disciplina porque nem todas as escolas participariam. Assim sendo, mudanças aconteceram dentro do sistema de atividade provocando perturbações e resultando em transformações. Os alunos que participam do projeto LG teriam a oportunidade de se familiarizar mais cedo com uma língua estrangeira, ao passo que para outros, esse contato só é feito a partir do 6º ano do EF.

O objetivo deste trabalho é analisar o desenvolvimento do contexto de formação de professores de língua inglesa para crianças a partir de iniciativas de reorganização de seus elementos. De modo mais específico, pretende-se investigar as percepções de participantes de um encontro de formação continuada quando a formadora é uma das integrantes do grupo. Para tanto, pretende-se responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual a percepção dos professores sobre a formação oferecida por uma professora do grupo?

- Há evidências de reorganização no contexto de formação de professores de inglês para crianças? Quais?

Este trabalho está organizado em quatro partes. Depois desta seção introdutória, inicia-se uma apresentação sobre o panorama de formação de professores de língua inglesa para crianças e modelos de formação. Em seguida, será apresentado o referencial da Teoria da Atividade utilizado para caracterizar o contexto de formação de professores do município e demonstrar sua reorganização. Na seção seguinte apresento os procedimentos metodológicos utilizados. Após a apresentação dos resultados, retomo as perguntas de pesquisa e apresento as conclusões do estudo.

Formação de professores de língua inglesa para crianças

Estudos sobre formação de professores têm sido alvo de pesquisa, mas, de acordo com Santos e Benedetti (2009), poucos são direcionados especificamente para a compreensão dos aspectos relacionados à formação do profissional para atuar em anos iniciais do EF tanto na rede pública como na rede particular de ensino. Um dos trabalhos que se propõe a discutir a formação é o de Magalhães (2011). A autora defende que a formação deve contemplar o conhecimento teórico das características de desenvolvimento e particularidades das diferentes fases, que potencializaria o conhecimento prático do professor.

A formação continuada poderia enriquecer os professores já atuantes há mais tempo na disciplina e auxiliar aqueles que abraçaram esse novo contexto e não tem experiência ou formação para o ensino de inglês para crianças, já que, como mencionado anteriormente, a maioria é de portadores de diploma de graduação de cursos cujo currículo não oferece subsídios para o ensino de línguas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na ausência de modelos específicos de formação continuada de professores de línguas para crianças, é apresentado a seguir alguns modelos procurando evidenciar aqueles que aproximam do que considero adequado para a realidade local.

Alguns Modelos de Formação de Professores

O processo de formação continuada de professores pode ser um dos caminhos para melhorar a qualidade de ensino, seja a formação pela instituição de ensino ou junto à elaboração da proposta pedagógica da escola. Vários autores tem se ocupado em descrever modelos de formação de professores. Entre diversas alternativas, destacam-se os modelos técnico, prático, crítico e colaborativo, sobre os quais irei discorrer a seguir.

De acordo com Pereira (2014, p.36) os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo técnico, no qual “o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. Ainda segundo o autor, em muitos países do mundo é nesse modelo que é construído o currículo de formação de professores, embora haja variações no seu conteúdo. Não é proposto ao professor que argumente ou dê opiniões, apenas que execute seu trabalho. Araújo (2009, p.02) reforça que

[...] esse modelo distancia a teoria da prática, portanto, teoria e prática possuem tempos distintos no processo de formação docente, nesse sentido o papel da teoria seria o de iluminar o pensamento do professor para aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o processo de formação inicial e continuada, mas destituídos de crítica, uma vez que, nesse modelo, os professores não participam da construção desses conhecimentos que utilizam em sua prática educativa, pois assumem uma posição subserviente diante dos teóricos e pesquisadores educacionais que não os consideram profissionalmente capazes de pensar a educação, pois os percebem apenas como executores da ciência produzida nas academias, nessa perspectiva o saber experiencial do professor é desvalorizado.

O modelo prático da formação docente apresenta diferenças em relação ao modelo técnico. O professor não é visto apenas como um executor das ideias de autores, mas neste modelo ele é visto como quem tem a capacidade de partir de sua experiência e refletir sobre sua prática. De acordo com Carr e Kemmis (1986, apud PEREIRA), a visão prática concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. De acordo com essa visão, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica.

No modelo crítico, com embasamento em Araújo, o professor deve buscar compreender as razões de sua ação social orientada por uma dada teoria. Ghedin (2002, p. 149 apud Araújo) afirma que “[...] tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado”. Dessa forma, o professor não recebe nada pronto, é passível de pensar e refletir sobre uma teoria e a partir dessa reflexão e de suas experiências surge esse novo fazer.

Inserir-se também nessa discussão, segundo Leal e Fontinelli (2006), o estudo desenvolvido por Contreras (2002) que caracteriza esse modelo pela capacidade de compreensão crítica do professor sobre o contexto social no qual desenvolve sua ação educativa, ou seja, defende a importância dos professores questionarem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino. Dessa forma, esses profissionais estarão participando tanto da construção e utilização do conhecimento teórico quanto da transformação do pensamento e da prática social. Segundo o teórico citado, na perspectiva do modelo crítico o professor deve

[...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (p.157-158).

Um exame dos modelos descritos acima permite concluir que nenhum deles enfatiza a contribuição que o professor possa receber ou oferecer colaborativamente ao seu grupo, não só rompendo barreiras em sua sala de aula, com suas experiências, mas levando adiante um fazer diferente compartilhado com aqueles que pertencem a sua *comunidade de prática*⁵, conceito discutido por Wenger (2002) definindo como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente.” Uma situação que ilustra o compartilhamento de preocupações dos professores do projeto LG seria a falta de material didático específico para alguns anos do ensino fundamental. Diante desse problema, o grupo se uniu em encontros de formação continuada e ali seriam pensadas novas estratégias para lidar com os problemas dessa

⁵Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis(Wenger, McDermott e Snyder define)

comunidade. Mateus e Tanaca (2014) desenvolveram um estudo sobre a formação de professores/as de inglês do projeto LG, mesmo contexto de ensino sobre o qual desenvolvo minha pesquisa.

Com base na análise da transcrição de um encontro de formação continuada de professores/as de inglês para crianças, as autoras chegaram a resultados que indicam contradições pela ausência do compartilhamento de objetivos de aprendizagem entre professores. Segundo as pesquisadoras, em numa comunidade prática não basta só o compartilhamento de problemas, mas é necessário também partilhar objetivos. As implicações do estudo dizem respeito ao (re) planejamento de programas e de espaços expandidos para aprendizagem em comunidade de prática. Tanaca e Mateus (2014) apontam 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 ensinam e quem aprende são fluidos, híbridos e multi-orquestrados (p.191).

As comunidades de prática favorecem 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 a de seus colegas. Esse modelo reconhece a mediação de outras pessoas e difere dos demais, pois ele reconhece a importância do outro, que partilha a mesma prática, no conjunto das atividades. Esse modelo é definido como

[...] Atividade conjunta na qual participantes se engajam mutualmente na definição e desenvolvimento de objetivos no interior da própria atividade, resolvendo problemas, coordenando esforços, respeitando-se mutuamente como os mais valiosos agentes de suas próprias ações e tentando integrar suas atividades com outros aspectos de suas vidas. (MATUSOV; WHITE, 1996, p. 11, apud Mateus 2013, p.4)

Embora a perspectiva colaborativa represente um avanço ao reconhecer que a aprendizagem pode ser propiciada no fazer compartilhado e que o professor não se desenvolve individualmente, essa perspectiva não coloca em destaque a presença, a criação ou a transformação de ferramentas que fazem a mediação dos contextos de ensino e que tem o potencial de provocar o desenvolvimento não apenas dos professores individualmente, mas do contexto como um todo quando essas novas ferramentas são nele inseridas.

Cabe aqui definirmos o entendimento de contexto que estou adotando nesse estudo. Nardi (1996, p. 38) explica que

[...] “O contexto não é uma embalagem exterior ou a concha dentro da qual as pessoas se comportam de determinadas maneiras. Pessoas conscientemente e deliberadamente geram contextos (atividades), em parte, através de seus próprios objetos; portanto, o contexto não está apenas “lá fora”. Ele é tanto interno às pessoas envolvendo objetos e objetivos específicos e, ao mesmo tempo, externo às pessoas, envolvendo artefatos, outras pessoas, configurações específicas”.⁶

Pode-se dizer que ensinar inglês para crianças nas escolas municipais de Londrina, foi uma iniciativa consciente e deliberada por parte de gestores educacionais (interna a essas pessoas) e, ao mesmo tempo, envolveu artefatos como projetos, equipe de professores, alocação de carga-horária, entre outros elementos, que constituem esse contexto.

Neste trabalho será adotada a definição de desenvolvimento proposta por Engeström como a reorganização, ou remediação, de sistemas de atividade a fim de resolver suas contradições (ENGESTRÖM, 2000/2005:194 apud ORTENZI, 2007). Ortenzi (2007) explica que, ainda que o Engeström proponha que os sistemas de atividade têm sua própria dinâmica de desenvolvimento, é possível intervir com iniciativas de reorganização. Ao mesmo tempo, o autor alerta que prescrições descontextualizadas tipicamente levam a soluções estranhas à dinâmica de desenvolvimento do sistema local e são, portanto, rejeitadas ou imprevisivelmente alteradas na prática.

Deve-se destacar que Nardi equaciona contexto com *atividade*. Por esse motivo, passo agora a discorrer sobre o entendimento do que seja esse termo a partir da *Teoria da Atividade* (TA daqui em diante).

Teoria da Atividade

A Teoria da Atividade vem sendo utilizada para analisar o desenvolvimento da mente humana (a que os sócios históricos chamam consciência) em cenários de atividade social prática, enfatizando os impactos psicológicos da atividade organizada e as condições e sistemas sociais produzidos em tal atividade (DANIELS, 2003 apud DAMIANI, 2006).

Segundo Heemann (2004, p.01)

⁶ Context is not an outer container or shell inside of which people behave in certain ways. People consciously and deliberately generate contexts (activities) in part through their own objects; hence context is not just “out there.” Context is both internal to people—involving specific objects and goals—and, at the same time, external to people, involving artifacts, other people, specific settings.

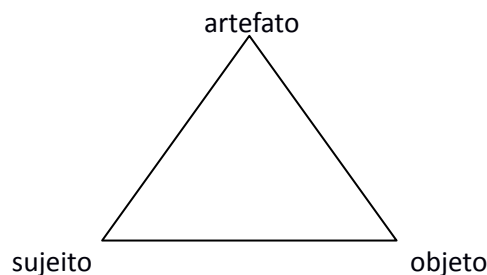
[...] a teoria da atividade (TA) - é um suporte filosófico e interdisciplinar para estudar diferentes formas de práticas humanas – atividades – como processos de desenvolvimento. A TA não é uma teoria totalmente desenvolvida, mas sim uma base a partir da qual várias ideias, métodos e outras teorias podem surgir para conceituar diferentes práticas. A TA não oferece técnicas e procedimentos prontos para a pesquisa, mas ferramentas conceituais que podem ser aplicadas conforme a natureza e as características da atividade em estudo.

Entende-se por atividade uma forma de ação direcionada a um objeto. Para Kuutti (1996:27 apud Heemann, 2004) “transformar o objeto em um resultado é o que motiva a existência de uma atividade”. Assim, as atividades existem para transformar objetos em resultados (Heemann, 2004). O projeto LG é um exemplo de uma forma de ação direcionada a um objeto: sua implantação partiu da comunidade formada por gestores, pais, professores, representantes da iniciativa privada, motivada por “viabilizar Londrina como local de referência para investimentos e, conseqüentemente, de empregos dependentes deste conhecimento”⁷, o inglês. Para transformar essa idealização em resultado, inseriu-se o ensino dessa língua como projeto para as séries iniciais da rede pública municipal, cujo resultado idealizado é a aprendizagem desse idioma por parte das crianças.

Segundo Carvalho (2011), a TA surge como corrente nos estudos de Vygotsky e teve como principal contribuição o conceito de *mediação*. Vygotsky desenvolve o conceito mais básico da TA: a ação de um sujeito mediada por artefatos e destinada a um objeto. A relação de um sujeito com um o objeto é mediada através de artefatos.

Figura 1 – O modelo básico de mediação de Vygotsky (1978, p.40)

O modelo básico de mediação proposto por Vygotsky

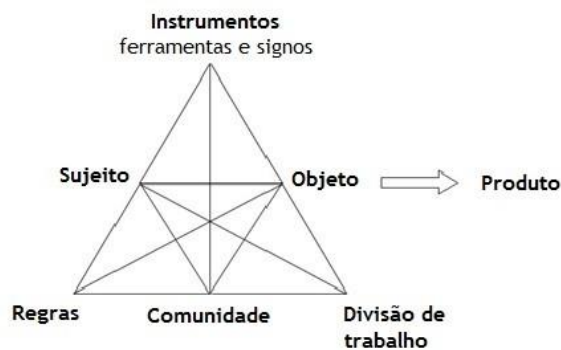


⁷http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80&Itemid=147&limitstart=3

Para Engeström (2002 apud DAMIANI 2006), essa proposta apresenta limitações porque a unidade de análise é o indivíduo, deixando de levar em conta o contexto em que ele se insere. Ainda segundo o autor, o que ficou conhecido como a segunda geração da TA, concretizou-se no desenvolvimento dessa ideia de mediação de Leontiev (1978), apresentando avanços em relação à primeira.

Engeström, buscando expandir a ideia de atividade mediada, chamou atenção para os mediadores *comunidade, regras e divisão de trabalho*. Em uma atividade, o sujeito integra uma comunidade, com a qual se relaciona através de regras e de divisão de trabalho. Ele ainda explica que, na atividade, ferramentas são desenvolvidas e transformadas, carregando consigo as experiências anteriores na execução de uma dada atividade.

Figura 2 - Estrutura do sistema da atividade humana, adaptado de Engeström (1987)



Conclui-se, portanto, que para se compreender uma atividade, é necessário analisar os mediadores, *comunidade, regras e divisão de trabalho* que nela atuam. Isso seria, na perspectiva já discutida por Nardi (1996), representar o contexto.

Para ilustrar essa proposição em relação ao contexto de ensino de inglês para crianças, materiais didáticos podem ser desenvolvidos e transformados, permeados por experiências que os professores e coordenadores tiveram anteriormente, que indicariam o modo como devem ser transformados.

Engeström (2001/2005: 64 apud ORTENZI, 2007) afirma que quando um sistema de atividade adota um novo elemento externo a ele (por exemplo, uma nova tecnologia ou um novo objeto), isso frequentemente gera uma contradição na qual algum elemento antigo (as regras ou a divisão de trabalho, por exemplo) colide com um novo.

Ortenzi (2007) explica que, segundo o autor, tais contradições geram perturbações e conflitos, mas também tentativas inovadoras de mudar a atividade.

A adoção de um novo elemento, qual seja, a inserção de aulas de inglês no município de Londrina, através do projeto LG, gerou tanto tensões, como conflitos ,(pois, não havia material didático para ministrar as aulas, número insuficiente de professores habilitados para assumirem as aulas em todas as escolas do município), mas fez emergir inovações no contexto, como por exemplo, adotar materiais didáticos produzidos por autoras⁸ para o projeto. Outro elemento surgido foi quando houve ampliação para atendimento dos outros anos escolares, o material já não era suficiente para atender ao projeto, sendo assim, professoras passaram a produzir individualmente novos materiais que contemplassem os anos introduzidos.

Essas ideias advindas da Teoria da Atividade permitem compreender o modo como contextos são reorganizados, isto é como elementos de um sistema de atividade se alteram e se transformam, gerando o seu desenvolvimento. Com a participação de uma professora do grupo em uma oficina de formação, mediada por ferramentas com o objetivo de demonstrar uma nova unidade didática, uma reorganização de contexto está sendo desenvolvida.

Metodologia

Nesta seção, irei apresentar as informações metodológicas referentes ao estudo. Início pela apresentação de uma narrativa autobiográfica a fim de procurar deixar clara a perspectiva que adoto neste estudo. A partir de minha história pessoal, pretendo situar minha experiência profissional no contexto de ensino de inglês para crianças do município de Londrina. Depois disso, apresento uma descrição do encontro de formação e das ferramentas disponibilizadas aos demais professores. Finalizo, informando sobre os procedimentos de coleta de dados e de análise, bem como dos cuidados éticos observados.

A pesquisadora

Sou formada no curso de Letras- Anglo pela Universidade Estadual de Londrina e cursei de Magistério. Como professora do município de Londrina, comecei

⁸ Em 2008, autoria: Tonelli, Juliana e Ramos, Samantha.

atuando com turmas de 2ºano do Ensino Fundamental. Anos depois, por gostar muito de contação de histórias participei do projeto Palavras Andantes, com contação de histórias para todas as turmas da escola onde atuava, desde o infantil até o 5ºano durante quatro anos. No mesmo período, lecionei por doze anos em uma escola de línguas, na qual adquiri experiência com o ensino da língua inglesa.

Em 2008, surgiu o projeto LG e em 2009, deixei de atuar como professora regente⁹ de 2º ano e passei a fazer parte do grupo de professores regentes de projeto, dando aulas de inglês, desenvolvendo conhecimentos, competências e habilidades para lidar com a prática em sala de aula.

Como o projeto não tinha material específico para todas as turmas, mas já havia uma iniciativa da coordenação para sua construção, eu trabalhava apenas com atividades dadas aos alunos em folhas soltas. Percebi que essas atividades em folhinhas, quando não eram coladas no caderno, se perdiam na bolsa, e outras vezes, os alunos esqueciam-nas em casa. Outro entrave era quando precisava trabalhar com as cores, a escola não tinha condições de xerocar o material colorido.

Com a minha experiência com contação de histórias e a ausência de materiais específicos para todos os anos, eu elaborava minhas aulas a partir de histórias infantis conhecidas pelos alunos. Por exemplo, a história “The three little pigs” me ajuda com o conteúdo de numeração até 3, a introduzir alguns animais como “pig”, “wolf” e complementava com outros, sendo ainda possível trabalhar com os adjetivos “big”, “bad” e “little”. Havia o ensino da língua em seu contexto frases como: “I’m afraid of”; “A big bad Wolf”; “the three little pigs”, podendo ser substituídos por outros vocábulos. Essa história era direcionada para os anos iniciais, crianças da Educação Infantil, com idade de 5 e 6 anos e era contada em inglês, destacando o vocabulário a ser ensinado com a participação na dramatização da história feita pelos os alunos.

Sentia a necessidade de ter um material específico, organizado, em que os pais em casa pudessem acompanhar o desempenho de seus filhos. Por conseguinte, comecei a pesquisar com as editoras um material bom e acessível para meus alunos, mas de todos os exemplares que recebi nenhum foi ao encontro com o que eu precisava, não só, o preço não era acessível, mas também as organizações das atividades nas páginas do livro, do meu ponto

⁹ Professor regente: professor responsável em planejar e ministrar aulas; elaborar e executar programas educacionais; selecionar e elaborar o material didático utilizado no processo ensino-aprendizagem.

de vista, eram poluídas. A partir daí, conversei com minha diretora e ela permitiu que montasse um material na escola. Durante o decorrer daquele ano fui fazendo pesquisas, coletando materiais e histórias para montar uma apostila. Com as séries que trabalhei com contação já tinha muitas histórias que já utilizava em minhas aulas de inglês e adaptei na apostila. Já no ano seguinte, havia produzido todo o material que precisava para trabalhar com os alunos de todas as séries.

Em 2010, a coordenação do projeto, vendo a necessidade de unificar os conteúdos nas escolas participantes, reunia-se com algumas professoras para a elaboração de um quadro que demonstrasse os conteúdos a serem trabalhados em cada série. No ano seguinte, as coordenadoras do projeto LG foram convidadas pela coordenadora do Projeto Construindo o Currículo para as Escolas Públicas de Londrina, da Universidade Estadual de Londrina, para que, com um grupo formado por professores e alunos da UEL, coordenadores de secretarias do município e estado, fizessem parte de estudos para elaboração de um Guia Curricular para Língua Inglesa direcionada à Educação Infantil e Ensino Fundamental com subsídios para professores e gestores numa tentativa de integrar o trabalho pedagógico do município com o do estado. A proposta apontava a necessidade de uma reestruturação curricular, pois os alunos oriundos do Ensino Fundamental I com experiência de aprendizagem de inglês no projeto LG já ingressavam no Ensino Fundamental II com conhecimentos do idioma. Professoras do LG foram convidadas pela coordenadora do projeto a participar, pois seria importante a presença de professoras envolvidas com práticas de ensino nas escolas públicas municipais e eu fui uma das que aceitei o convite. O Guia Curricular resultante desses estudos é um documento que apresenta orientações pedagógicas a professores de Inglês da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Conforme descrito no guia, o documento procura orientar o professor quanto à organização dos conteúdos curriculares:

[...] Entendemos que um documento que organize os conteúdos curriculares sequencialmente pode ser o elemento orientador do trabalho dos professores ao apontar o que pode ser ensinado e esperado dos alunos em cada ano escolar, evitando-se repetição não justificada. Ou seja, o planejamento e a proposição dos projetos de trabalho diário, semanal, mensal, bimestral e anual elencados pelos professores de Inglês de diferentes realidades precisam partir de uma visão macro do processo de ensino para que a prática pedagógica não se torne enfadonha e sem sentido tanto para os alunos quanto para os próprios professores. (LONDRINA, 2013)

A proposta do guia está ancorada em 7 princípios para o ensino da língua inglesa para crianças: da ludicidade, da aprendizagem significativa, do currículo em espiral,

da totalidade da língua, da interculturalidade, da formação integral, o da interação e o da interdisciplinaridade.

Com o projeto voltado para a construção do guia em andamento, envolvida com os professores e coordenadores do projeto, comecei a participar também das oficinas do projeto DAEIC, também da UEL, com o intuito de colaborar com a comunidade de professoras de inglês para crianças.

A formação no contexto do projeto LG

O projeto LG teve início em 2008. Inicialmente, foi elaborado um material para a 4ª série (5ºano no atual sistema curricular) pelas autoras Juliana Reichert Assunção Tonelli e Samantha Gonçalves Mancini Ramos que foi acompanhado de alguns encontros de formação para os professores atuantes no projeto. Além dessa formação, o Programa de Extensão Núcleo de Assessoria Pedagógica¹⁰ contribuía esporadicamente com atividades formativas.

No ano seguinte o projeto LG foi ampliado para mais escolas e não somente a 4ª série, mas outros anos foram incorporados. Com o aumento de escolas, houve a inserção de mais professores que passaram a fazer parte do projeto e a formação continuada era oferecida pelas coordenadoras da secretaria de educação fornecendo suporte para o trabalho de sala de aula, pois para os 1º, 2º 3º e 4º anos os materiais eram produzidos individualmente, sem regras metodológicas compartilhadas, só com a pesquisa e experiência de cada um dos participantes do projeto, sejam eles coordenadores ou professores.

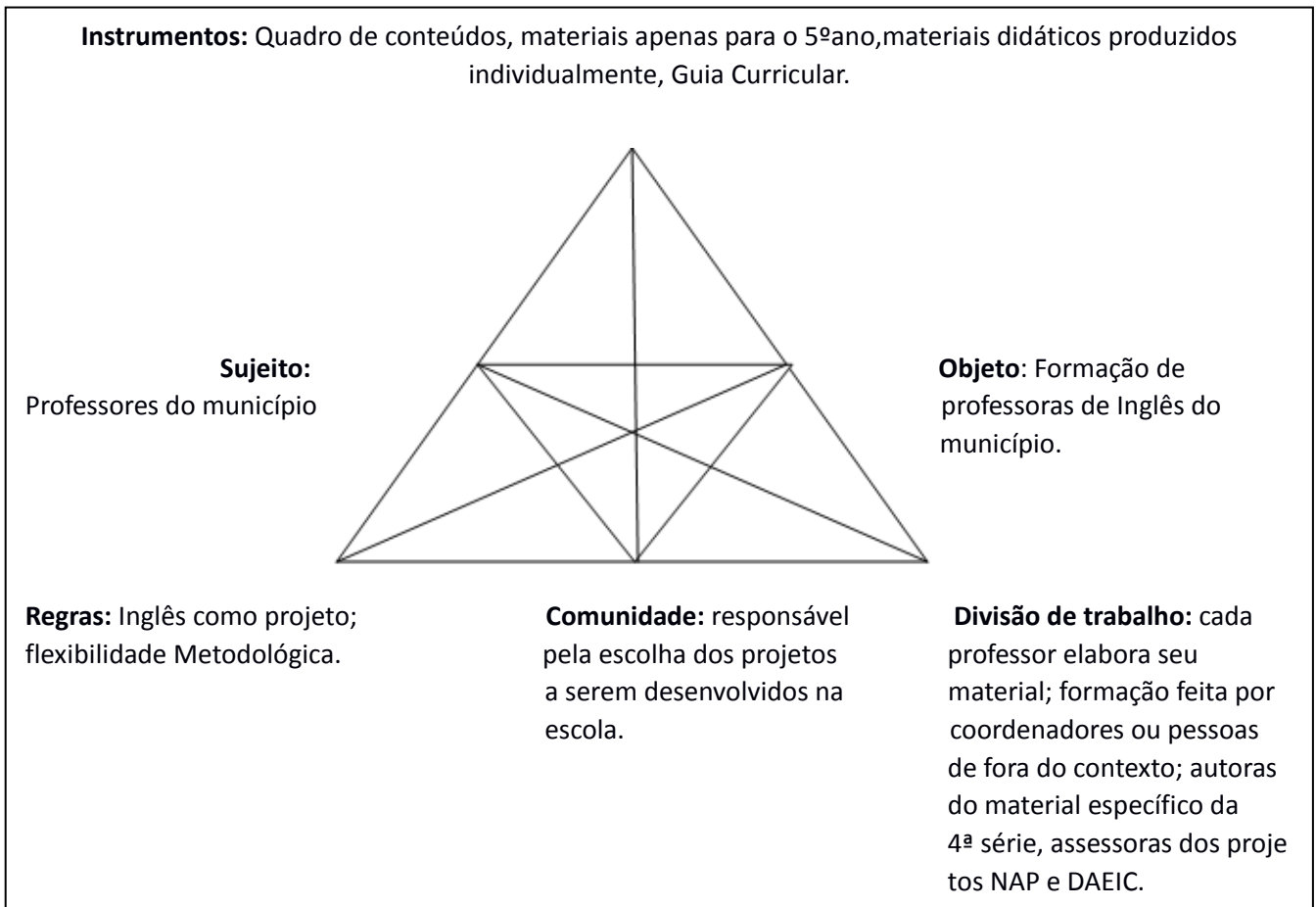
No primeiro ano do projeto, nos encontros de formação, houve a criação de um quadro de conteúdos para cada ano, com o objetivo de que todas as professoras tivessem um direcionamento para suas aulas, sendo que não havia nenhum guia curricular. Com o desenvolvimento do projeto, a formação passou a ser conduzida não só pelas coordenadoras mas também por pessoas de fora do contexto. O projeto DAEIC, por exemplo, promoveu 5 oficinas para as professoras de inglês do município em 2013 ministradas por uma professora

¹⁰ Iniciado em 1989, o projeto NAP transformou-se, em 2003, em programa de extensão para assessorar professores de inglês, especialmente da rede pública. Por meio de projetos e uma série de eventos, o programa visa a proporcionar espaços de interlocução entre a universidade e a comunidade de profissionais na área de língua inglesa da região.

da Universidade Estadual de Londrina da área de formação de professores de língua inglesa. Nessas oficinas, foram trabalhados os princípios citados no Guia Curricular para Língua Inglesa para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir desses princípios, as professoras divididas em grupos, trabalharam na elaboração de uma unidade didática com base em um livro de história infantil diferente para cada grupo, apresentando os resultados e compartilhando essa nova unidade. Participei dessa oficina na elaboração da unidade baseada no livro “The Odd Egg”¹¹.

A figura 3 ilustra o modo como o contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina estava organizado até 2013.

Figura 3 - Estrutura da formação de professores de inglês até 2013 adaptado pela autora



Fonte: a autora

¹¹ The Odd Egg. Gravett, Emily. Editora Macmillan, 2011.

Uma oportunidade de reorganização das práticas de formação

A partir de análises das oficinas do projeto DAEIC, eu e a coordenadora do projeto observamos que havia um alto engajamento por parte dos professores quando uma colega do grupo compartilhava sua experiência de sala de aula relacionada com os princípios que estavam sendo apresentados pela ministrante. A análise de um encontro das oficinas revelou diferentes padrões interacionais em momentos diferentes das oficinas. Quando os princípios teóricos estavam em discussão, os participantes predominantes eram a ministrante da universidade e as duas coordenadoras do projeto LG. Por outro lado, quando uma professora iniciava a ilustração do princípio com uma atividade de sala de aula, desencadeava-se uma série de interações entre as professoras. A colaboração de um membro da comunidade de professoras foi vista como um elemento favorável para valorizar as contribuições situadas na prática e provocar uma reorganização na divisão de trabalho da atividade. Essa observação levaria a um direcionamento de um encontro de formação, no qual a formadora seria uma professora da comunidade de professoras do município, atuando em sala de aula no mesmo contexto desses professores.

A fim de aprimorar a prática de formação, foi oportunizada uma oficina para a formação no encontro dos professores para a apresentação dos resultados da aplicação da unidade didática sobre o livro “The Odd Egg”, a partir do trabalho iniciado na oficina do projeto DAEIC. O livro conta a história de algumas aves que botam seus ovos, exceto o pato. Felizmente, ele encontra um ovo que pra ele era o mais bonito de todos, mas as aves riam de seu enorme tamanho e sua cor verde manchada. Um dia seu ovo, depois de muito esperar, quebrou-SNAP! –e dentro dele havia um enorme jacaré para surpresa de todas as aves.

O material para as aulas foi produzido a partir do livro, definindo os conteúdos que seriam trabalhados e depois a contação de história em duas partes, pois o final foi deixado como suspense para as crianças serem instigadas a descobrir qual seria o animal que estava no ovo. Durante a contação, foi feito uso de flashcards¹² que produzi em tamanhos grandes e introduzi grande parte do vocabulário, principalmente os animais da história, que os mesmos flashcards foram utilizados para jogo da memória e o jogo do troca-troca.

Depois da contação da primeira parte, pediu-se então que as crianças desenhassem qual o animal eles achavam que sairia do ovo, sem saber o final original.

¹² Cartões com figuras ou palavras.

Observou-se nos desenhos que o tamanho do ovo apresentado na história foi associado ao tamanho do animal que estaria ali dentro, e a partir daí desenharam animais de grande porte como, jacarés, dinossauros e crocodilos. Os alunos, oralmente, através da pergunta “Who’s in the egg?” utilizavam da língua para trocar diferentes possibilidades de qual animal poderia estar dentro do ovo.

Foi apresentado para as crianças um vídeo da história com o seu final, e elas puderam comparar seus desenhos com o animal que aparece dentro do ovo no final do livro. Depois disso, foram apresentadas imagens em *PowerPoint* com os animais e seu tempo de incubação.

No quadro 1, apresento os recursos utilizados em minha aula e suas funções:

Quadro 1 - Recursos utilizados na unidade didática The Odd Egg e sua função

Recurso	Função
Livro	Definir conteúdos Contação da história Desenvolver atividade de arte
Flashcards	Introduzir vocabulário Jogo de memória Jogo do troca-troca
Slides de Power Point	Apresentação dos conteúdos interdisciplinares
Vídeo da história	Apresentação da história
Arte: cartão dobrável	Prever o final da história
Arte: ovo abre-fecha	Adivinhação

Fonte: a autora

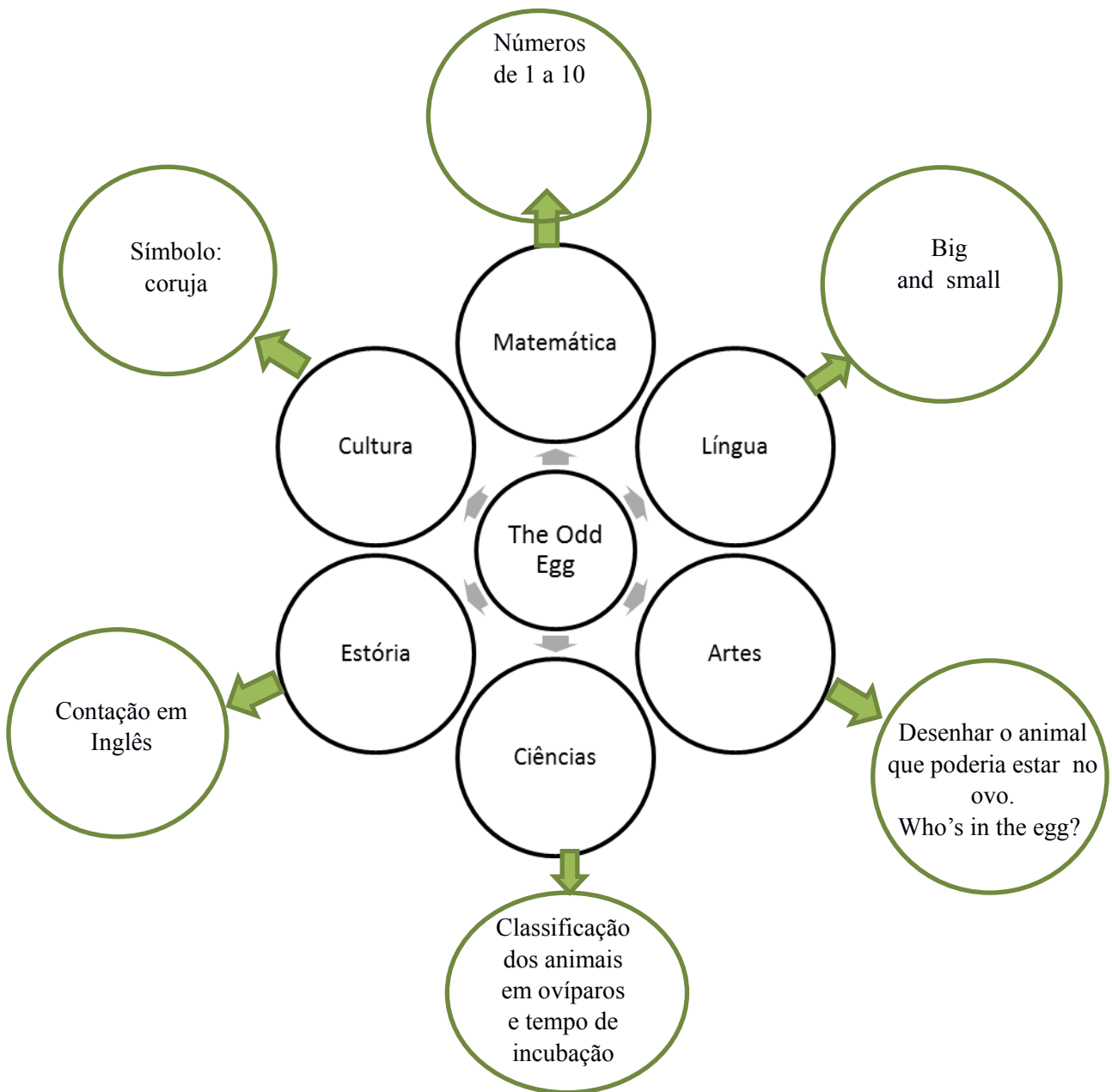
A unidade foi aplicada em minha escola, nas turmas de 1º ano do EF. Num total de 7 aulas com duração de 50 minutos, no 1º semestre de 2014, nos meses de maio e junho e registradas em vídeo. Foram selecionados excertos das gravações para apresentação na oficina de formação continuada dos professores. Na aula anterior à aplicação da unidade, foi feita uma sondagem do conhecimento que os alunos tinham acerca dos animais ovíparos, através de um questionamento oral explorando como nascem os animais. Foi constatado que os alunos dominavam a noção da distinção entre animais que “nascem do ovo” e “da barriga”, em suas próprias palavras. Desse modo, ficou claro que a introdução desses novos conhecimentos em inglês iria se ancorar nos conhecimentos já existentes, vindo a contemplar o *princípio da aprendizagem significativa* que de acordo com o Guia Curricular (LONDRINA, 2013, p 14), esse tipo de aprendizagem 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.

Na aula seguinte, a história foi contada em inglês explorando a compreensão oral dos alunos, com o objetivo de contemplar os *princípios da totalidade da língua, da ludicidade e da interdisciplinaridade* envolvendo as áreas de:

- a) **Ciências** com a retomada das perguntas e explorando o modo como nascem os animais, com destaque para os ovíparos, pois na história a dúvida era qual animal havia botado um ovo tão grande e estranho. O tempo de gestação ou incubação dos animais também foi trabalhado;
- b) **Matemática** envolvendo o conteúdo incubação, um gráfico foi construído com os alunos com o tempo de gestação ou incubação dos diferentes animais que apareceram na história. A escrita e a oralidade quanto à numeração também foram trabalhadas;
- c) **Tema transversal/Cultura** a coruja foi apresentada como símbolo de sabedoria, pois na história estava o tempo todo com um livro nas mãos;
- d) **Artes** os alunos usaram da atividade de desenhos, pintura e da dobradura para adivinhar qual animal nasceria do ovo relacionado com a história que foi contada.

A seguir, é apresentado o esquema 1 que demonstra como os conteúdos nas áreas de Ciência, Matemática, Tema transversal/Cultura e Artes foram trabalhados através do princípio da interdisciplinaridade.



Fonte: a autora.

Segundo o Guia Curricular,

O princípio da *interdisciplinaridade* é a aprendizagem que se refere aos procedimentos didáticos com a língua inglesa na Educação Infantil e EF I, precisando ser considerados a partir de planejamento prévio com a interação entre os eixos propostos no quadro de conteúdos de cada ano/série, de forma interdisciplinar. Ensinar língua estrangeira na perspectiva interdisciplinar significa pensar no que vai ao encontro à realidade dos alunos, considerar o contexto de vida e as vivências dos mesmos e a relação destes com o mundo que nos cerca. Exige os constantes questionamentos por parte do professor: o quê, para quê e por que ensino este conteúdo? Qual a relação e contribuição do conteúdo que pretendo ensinar para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, qual a sua função? Os conteúdos das

diferentes disciplinas precisam ser abordados de forma integrada, como uma teia ou rede, para que tenham significado. Isto quer dizer que eles devem estar atrelados a um contexto da literatura infantil, da contação de uma história, de um acontecimento do contexto pessoal dos alunos para que haja mais facilidade, interesse e significado para a aprendizagem. As práticas interdisciplinares de ensino com língua estrangeira caracterizam-se pela troca e diálogo entre as áreas do conhecimento nas atividades do dia a dia. (LONDRINA, 2013, p 21)

Nas aulas as crianças ouviram a história em inglês, desenharam o final esperado, cantaram, jogaram o jogo da memória com os animais, participando no processo de ensino-aprendizagem de inglês e o seu desenvolvimento enquanto falante da língua estrangeira. A presença do princípio da *ludicidade* em atividades diárias oportuniza a aprendizagem em contextos de interesse da criança como o cantar. Conforme cantam uma canção os alunos são estimulados a fazerem gestos associados à letra, aos sons e ritmos promovendo a compreensão da língua; ao mesmo tempo, nas canções, rimas, parlendas, os alunos brincam com as formas da língua que contribuirão para o desenvolvimento da fluência. O uso de figuras, por parte do professor, como recurso visual para que os alunos associem os temas explorados às imagens, também contribui para aprendizagem das crianças.

O outro princípio utilizado foi o da *aprendizagem significativa* que de acordo com o Guia Curricular,

- a) os novos conhecimentos devem se ancorar nos já existentes;
- b) deve-se trazer para a sala de aula coisas reais e não conceitos abstratos;
- c) o conteúdo deve ser apresentado através de histórias, cantigas, poemas, brincadeiras de roda;
- d) os interesses dos alunos devem ser contemplados nas atividades, possibilitando-lhes a expressão de seu próprio universo. (LONDRINA, 2013, p 15)

Na unidade didática aplicada em sala de aula, os alunos puderam identificar os animais que nascem dos ovos e seu tempo de gestação, através dos slides apresentados e do conhecimento que já tinham.

A partir das aulas, foi possível afirmar que as oficinas apresentadas pelo projeto DAEIC contribuíram com a demonstração dos princípios do Guia Curricular, com o conhecimento de novas histórias, destacando-se que a história *The Odd Egg* que foi sugerida em uma das oficinas. A partir do trabalho começado no grupo, readaptei e apliquei no meu contexto de ensino. Houve participação e envolvimento dos alunos no uso do inglês, foi

criado o máximo possível de oportunidades para que a língua fosse praticada, aplicando os princípios, mais especificamente o da *interdisciplinaridade*, da *ludicidade*, da *aprendizagem significativa* e da *totalidade da língua*.

A unidade desenvolvida foi apresentada para o grupo de professores no encontro realizado no mês de Agosto de 2014. Participaram do encontro 23 professores no período da manhã e 9 no período da tarde. Dentre esses professores alguns são veteranos e outros são novatos. Entende-se por veteranos, os professores que estão no projeto a mais de um ano e novatos os que ingressaram no ano da pesquisa. Vale lembrar que todos os professores são formados em Letras Inglês e outros possuem formação em pedagogia, com proficiência em língua inglesa. No grupo há professores que lecionam em várias regiões da cidade, desde a área central até a periferia.

Após a apresentação da unidade foi feita a coleta e a análise de dados que descrevo a seguir.

Procedimentos de coleta e análise de dados

As análises de dados utilizados neste estudo provêm de: a) *anotações da pesquisadora sobre as modificações no contexto*, compreendendo as novas ferramentas disponibilizadas à comunidade e *feedback de professoras*; e b) *respostas a um questionário aplicado após o encontro de formação*.

Quadro 2- Informações sobre a coleta de dados

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta	Procedimentos de análise
Há evidências de reorganização no contexto de formação de inglês para crianças?	Anotações da pesquisadora Documentos (Guia Curricular, materiais didáticos, quadro de conteúdos, arquivos no Dropbox ¹³).	Descrições do Sistema de Atividade por meio da representação de Engeström
Qual a percepção dos professores sobre a formação oferecida por uma professora do grupo?	Questionário	Categorização a partir da análise de conteúdo

Fonte: a autora

¹³ O Dropbox é um serviço de armazenamento em nuvem muito popular entre os usuários que oferece diversos recursos online, muitos deles ainda desconhecidos pela maioria.

O questionário foi entregue no encontro de formação organizado pela coordenação do projeto LG no mês seguinte à formação na qual atuei como ministrante. Alguns professores que haviam comparecido no primeiro encontro, não estiveram no dia da aplicação. 19 professoras responderam ao questionário, embora 22 estivessem presentes no encontro anterior. As participantes foram informadas pela pesquisadora sobre os propósitos do estudo e concordaram em responder o questionário que não seria identificado com o nome dos respondentes.

O instrumento era composto das seguintes questões:

1. Houve contribuição desse compartilhamento de experiências e recursos para nosso contexto? Qual?
2. Esse grupo de estudos 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 a:
 - a. Utilidade dos materiais
 - b. Aplicabilidade
 - c. Disponibilidade de recursos
 - d. Implementação de princípios de ensino-aprendizagem dispostos no Guia Curricular para o Ensino de Inglês de Londrina e Região.

As respostas para as perguntas 1 e 2 foram agrupadas e categorizadas a partir de seu conteúdo, gerando um total de 7 categorias: a) ampliação de conhecimento; b) aplicabilidade de contexto; c) qualidade das atividades e efeito na professora (motivação); d) recriação e ampliação da prática; e) transposição de princípio para a prática; f) troca de experiências, g) valorização da troca de experiências e h) ampliação de repertório. As respostas para a pergunta 3 foram quantificadas em *sim* ou *não* e depois analisadas em seu conteúdo. As respostas para a pergunta 4 mostraram-se repetitivas nos quesitos a, b e c em relação às respostas das perguntas 1 e 2. A esse respeito, é possível hipotetizar que as professoras se valeram desses quesitos para formular as respostas para as perguntas anteriores. O quesito “d” foi deixado sem resposta por todas as participantes.

Resultados apresentados

Nesta seção apresento os resultados começando pelas respostas do questionário e concluindo com a representação da reorganização do contexto de formação de professores de ensino de inglês para crianças.

Contribuições percebidas pelas professoras

As professoras foram solicitadas a explicitar suas percepções sobre as contribuições do encontro de formação. No quadro 1 é demonstrada a análise de um excerto das respostas referentes às perguntas 1 e 2 com os dados numéricos dos respondentes e em seguida faço uma análise dentro das categorias em que as respostas foram agrupadas.

Diante das respostas dos professores sobre possível contribuição no compartilhamento de experiências e recursos dentro do contexto em que se apresentam, quanto à ampliação de conhecimento, as respostas foram reforçadas com o “não”: [...] *muita contribuição, pois não conhecia a história e alguns recursos utilizados foram de grande valia para a minha prática pedagógica. (P.15); [...] não conhecia o livro e achei as atividades propostas de fácil aplicação. (P.12)*. O “não” de suas respostas vem reforçar que o livro desconhecido, passaria a contribuir para que elas tivessem um novo conhecimento dentro de sua formação e possível de serem aplicadas em seu contexto como complementam outras professoras: [...], *pois a professora trouxe para o grupo de estudos uma experiência possível de ser aplicada em sala de aula, tanto que, ela própria aplicou. (P.01); [...] as atividades sugeridas são práticas e estão de acordo com o conhecimento e nível dos alunos. (P.10); [...] são ideias, relatos de experiências reais que podem ser aplicadas. (P.11); [...] a história trabalhada está de acordo com a idade de nossos alunos e conteúdo (P.17)*.

Quadro 3- Análise quantitativa das respostas

	Houve contribuição desse compartilhamento de experiências e recursos para nosso contexto? Qual?	Esse grupo de estudos ampliou seu repertório para a sala de aula de inglês para crianças? Explique.
Ampliação de conhecimento	2	3
Aplicabilidade de contexto	4	5
Qualidade das atividades e efeito na professora (motivação)	1	2
Recriação e ampliação da prática	5	3
Transposição de princípio para a prática	2	2
Troca de experiências	1	2
Valorização da troca de experiências	2	1
Ampliação de repertório	2	1

Fonte: a autora

Outra análise de resposta é quanto à qualidade das atividades e o efeito de motivação que a oficina causou nas professoras. Uma delas registra em sua resposta que as atividades apresentadas tiveram uma harmonia, uma sequência e o resultado dessas atividades foram bem sucedidas. Logo em seguida, ela demonstra sua motivação para aplicar o novo conhecimento em suas aulas: *[...] a aula da professora em questão mostrou uma **fluência e harmonia de atividades aplicadas com sucesso. Saí inspirada e motivada** para usar as ideias dentro das minhas possibilidades, claro. (P.02)* Tal registro demonstra o quanto uma professora pode inspirar-se diante de uma oficina ministrada por uma colega e das atividades apresentadas. Essa motivação está ligada com o recriar e ampliar a sua prática, pois o novo conhecimento adquirido e a motivação pelo o que é novo faz com que as atividades apresentadas sejam recriadas e adaptadas para sua prática, quando temos as seguintes afirmações: *[...] principalmente as sugestões de brincadeiras, **já apliquei em sala com outros conteúdos.** (P.03); [...] através das atividades propostas **foi possível criar outras aproveitando as aulas.** (P.05); [...] **Acredito que as experiências que são compartilhadas podem ser recriadas, readaptadas e assim contribuir para as aulas.** (P.07); [...] **é muito interessante conhecer uma sequência didática já aplicada para poder aproveitar, tirar ideias e dar outras contribuições.** (P.13); [...] **todo o conteúdo foi aproveitável e de uso para***

adaptação de outros conteúdos (P.16). Algumas professoras demonstram que já trabalharam o conteúdo e readaptaram a atividade dentro da mesma história e até mesmo com outros conteúdos.

Quanto à transposição de princípio para a prática, reforça-se a importância do trabalho dos princípios do Guia Curricular, citado neste trabalho. Nas respostas, as professoras dão ênfase na interdisciplinaridade que é um dos princípios: [...] *é sempre interessante conhecer o trabalho de outra pessoa, o ponto de vista dela e o modo como trabalha a interdisciplinaridade* (P.14); [...] *várias ideias para trabalhar conteúdos das diversas disciplinas de maneira interativa e concreta.* (P.18). Deve-se observar, no entanto, que elas afirmam ser importante, mas em momento algum deixam claro que esse compartilhamento é feito ou será aplicado, como sugerem as seguintes escolhas lexicais “... *é sempre interessante conhecer...*”; “... *várias ideias para trabalhar...*”. Isso talvez justifique o porquê de respostas em branco quando lhes foram perguntadas sobre a implementação dos princípios.

A troca de experiências e sua valorização são destacadas não somente entre professores e a ministrante, mas também entre as próprias professoras do grupo: [...] *durante a aula dela, nós do grupo pudemos aproveitar outras sugestões que os professores davam.* (P.04), [...] *esse compartilhamento de experiências contribui muito para o nosso dia a dia em sala de aula. Muitas atividades a partir de uma história foi um momento muito produtivo, especialmente no meu caso que estou iniciando com o projeto de Inglês na minha escola.* (P.08); [...] *a troca de experiência sempre traz aprimoramento para a nossa prática.* (P.09). Afirmam que a troca vem auxiliar também as iniciantes no projeto, pois, como já foi dito a maioria é portador de diploma de graduação de cursos, cujo currículo não oferece subsídios para o ensino de línguas nos anos iniciais do ensino fundamental.

A última categoria, ampliação de repertório, refere-se à percepção de que o encontro ofertou possibilidades e ideias novas para as professoras aplicarem em seu contexto de ensino: [...] *abre um leque de possibilidades e ideias para o planejamento de nossas aulas quando vemos uma amiga explanando sua aula.* (P.06); [...] *as sugestões de atividades sempre enriquecem o nosso trabalho, pois podemos adaptá-las a nossa realidade, ampliando as possibilidades com os alunos.* (P.19).

Passo agora para análise das respostas da questão 2, também divididas em categorias, cuja pergunta foi se grupo de estudos ampliou o repertório dos professores para a

sala de aula de inglês para crianças. Quanto à ampliação de conhecimento houve os seguintes relatos: [...] trouxe ideias nas quais eu ainda **não tinha pensado**. (P.09); [...] Eu não conhecia o livro ainda. Então para mim **tudo é novidade**. (P.10); [...] **não havia pensado neste tema**. As professoras demonstraram que apesar de não conhecerem o material ou o tema, há a possibilidade de aplicá-lo, quando dizem que não haviam pensado ainda na forma como o mesmo foi apresentado.

Dentro da possibilidade de aplicar o conteúdo ao contexto, houve afirmação de uma professora de que o conteúdo será desenvolvido num próximo planejamento, já quem utilizou, adaptou-o conforme seu contexto, como segue: [...] acredito que cada professora tenha aproveitado **de acordo com seu contexto** (P.04); [...] Nos próximos planejamentos **inclui uma leitura de livro e atividades referentes a ela**, em cada turma P.06; [...] não consegui aplicar ainda, mas **estou organizando uma aula sobre o tema trabalhado** (P.07); [...] **são sugestões concretas**. (P.12); [...] **aproveitei algumas atividades com os alunos** (P.11).

A categoria sobre a qualidade das atividades e efeito na professora (motivação) chamou a atenção para a euforia da professora com a oficina recebida: [...] as **sugestões de atividades e brincadeiras foram muito boas** (P.03); [...] gostei da história e **vislumbrei com as possibilidades de trabalho** (P.13). O verbo empregado por ela 'vislumbrei' demonstra a motivação que recebeu para trabalhar o tema em sua sala de aula.

A recriação e ampliação da prática são reconhecidas nos relatos dos professores: [...] para a **adaptação de outros conteúdos** (P.16); [...] Com o compartilhamento de ideias sempre é possível **acrescentar itens ao nosso trabalho** (P.17); [...] como dito acima podemos **ampliar as possibilidades de recursos didáticos, adaptando-os a nova realidade** (P.19). As professoras adaptam um novo conhecimento a outros conteúdos que estão trabalhando.

A transposição de princípio para a prática, reforça o princípio da ludicidade em que as professoras reforçam a importância do ensinar brincando, jogando, usando a imaginação de forma divertida; [...], pois **apresentou uma nova história com recursos variados, como vídeos, jogos e cartões** (P.15); [...], pois **são atividades que chamam a atenção dos alunos, aprendendo de maneira divertida, soltando a imaginação e criatividade** (P.08).

A troca e a valorização de experiências são de grande importância, pois professores que estão atuando há mais tempo e os novatos na profissão podem compartilhar experiências, materiais e ainda ampliar seus conhecimentos através dessa troca mútua, relato exposto por elas: [...] *porque houve muita troca de experiência (P.01); [...] é sempre muito bom compartilhar experiências (P.05); [...] através da troca de experiências e dos diversos materiais utilizados (P.18).*

A ampliação de repertório foi relatada por uma professora que através da história trabalhada, fez adaptações ampliando o conteúdo para outra história. [...] *usei algumas sugestões de aulas dentro daqueles moldes para trabalhar a história "The very hungry caterpillar" (P.02.).*

Percepções quanto à professora da comunidade como formadora

Com relação à pergunta de número 3 - Houve pontos positivos e negativos na contribuição de uma professora no grupo de formação? Quais? O resultado está logo a seguir e depois é feita uma análise das respostas apresentadas.

Tabela 1- Percentual da resposta em relação à pergunta 3

	pontos positivos	pontos negativos
Professores	100%	0%

Fonte: a autora

Ao serem questionadas sobre os pontos positivos e negativos na contribuição de uma professora no grupo de formação, as professoras fizeram escolhas lexicais que evidenciavam o aspecto positivo da experiência. Essas percepções foram divididas em 4 categorias, a saber: a) pertencimento da formadora à comunidade; b) atributos da professora; c) natureza dos materiais compartilhados; e d) oportunidade de compartilhamento de experiências.

As escolhas lexicais feitas pelas professoras revelam que elas sentiram-se confortáveis em fazer uma oficina com alguém do seu contexto, como quando afirmam que [...] *Sempre há pontos positivos quando vemos uma amiga expondo seus trabalhos. (P. 06);*

[...] é muito positivo, pois é **alguém que, como nós**, está exercendo o magistério na sala de aula. (P. 13); [...] sendo uma **professora do grupo**, ela sabe dos desafios do nosso dia a dia e mostrou-nos que é possível construir atividades com os alunos (P. 08). As professoras estabeleceram uma relação não só de aprendizagem, mas também de proximidade com alguém do contexto.

A segunda categoria refere-se aos atributos da professora. As professoras apontam qualidades e conhecimentos práticos, como se observa nas seguintes escolhas em destaque: [...] gostei muito da **forma clara** com que a professora expôs o seu projeto (P. 12); [...] boa e **clara** exposição do assunto (P. 15); [...] a **experiência** da professora foi ótima para ampliar o nosso conhecimento (P. 01). Os atributos destacados valorizam os anos de experiência na sala de aula e no grupo de formação, o que sugere a valorização do modelo prático no qual o professor tem a capacidade de partir de sua experiência para aprimorar suas aulas. Ao mesmo tempo, os julgamentos de valor expressos nas escolhas **boa, clara** sugerem que a professora da comunidade está sendo avaliada, ainda que positivamente, pelas colegas.

A próxima categoria referiu-se à natureza dos materiais compartilhados. A prática, os recursos e avaliações feitas pela ministrante foram apontados como positivas: [...] várias contribuições como endereço de sites, amostra de material como retroprojetor portátil, ideias de jogos. (P. 02); [...] contribui porque são atividades que colocamos em prática no dia a dia (P. 04) [...] as novidades e as práticas das próprias atividades propostas (P. 10) [...] **recursos variados** (P. 15); [...] a experiência, tanto **relatando o que deu certo quanto o que não deu** (P.19) Nessas respostas as professoras apresentam uma abertura em receber novidades para complementar suas aulas, não como *receitas prontas* mostrando que o que foi apresentado na oficina é facilmente adaptável a sua realidade.

A oportunidade de compartilhamento de experiências é apresentada também como elemento positivo. As professoras perceberam a formação como momento de trocas: [...] **trocas de experiências são sempre positivas e deveria ocorrer mais vezes** (P. 03); [...] **troca de informações, sugestões, etc.**(P. 19); [...] a **troca de experiências enriquece muito a nossa prática** (P.06). Chama a atenção essa percepção como troca, pois nesse momento o compartilhamento poderia ser visto de maneira unilateral. Ao sugerir que deveria ocorrer mais vezes, a professora parece estar indicando que outras do grupo poderiam ocupar aquele lugar.

A análise aqui realizada permite responder a pergunta de pesquisa que indagava sobre a percepção dos professores sobre a formação oferecida por uma professora do grupo. A formação foi avaliada positivamente por todas as professoras que apontaram as

seguintes contribuições: ampliação de conhecimento, aplicabilidade ao contexto, qualidade das atividades e efeito na professora (motivação), recriação e ampliação da prática, transposição de princípio para a prática, troca de experiências e sua valorização, ampliação de repertório de ensino.

A seguir, apresento a reorganização do sistema de atividade de formação de professores de inglês para crianças.

O contexto reorganizado

Como ilustrado na figura 3, da seção formação do contexto do projeto LG, até 2013, o sistema de atividade de formação de professores de inglês para crianças em Londrina era formado por elementos que pertenciam ao contexto inicial da implantação da língua inglesa nas escolas municipais participantes do projeto LG. Esse sistema iniciou com a construção de um quadro de conteúdos para todas as séries para que os professores pudessem ter um ponto de partida; para a 4ª série foram produzidos materiais didáticos coletivamente nos encontros de formação, sob coordenação das gestoras e para as demais séries os materiais foram produzidos individualmente; o Guia Curricular foi elaborado pelos participantes do projeto Construindo o Currículo; outro elemento que pertencia ao contexto inicial era a direção da escola como responsável pela escolha dos projetos a serem desenvolvidos na comunidade. A princípio a formação continuada era feita por coordenadores ou pessoas de fora do contexto (assessoras do projeto NAP, projeto DAEIC e autoras do material da 4ª série).

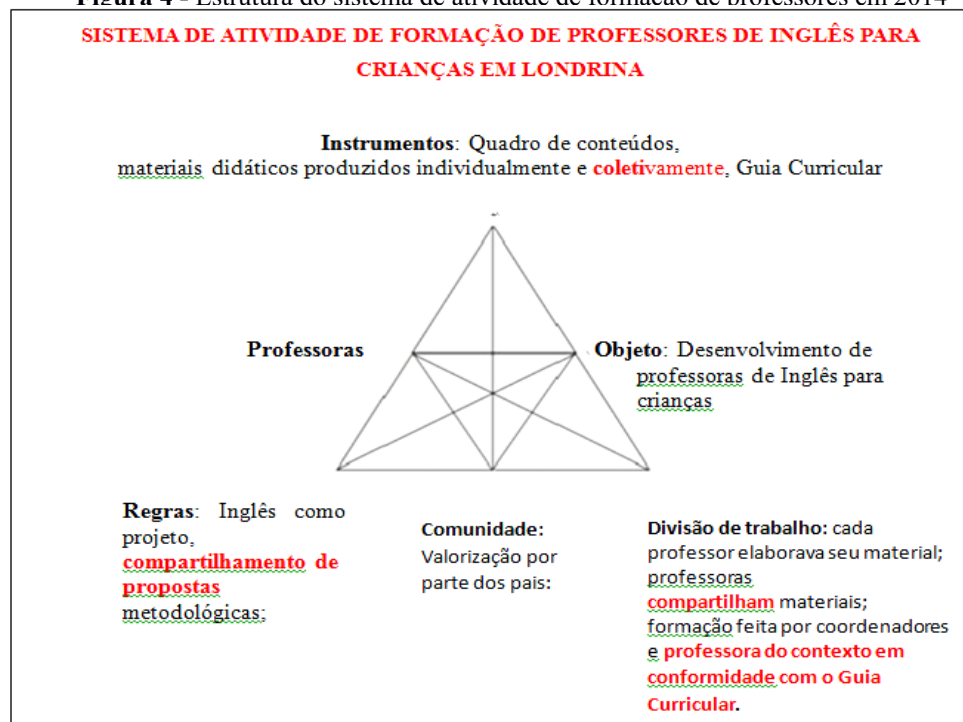
Iniciativas de reorganização desse contexto compreenderam em:

- a) modificações na divisão de trabalho, com o reposicionamento de uma professora do grupo como formadora e como produtora de material didático que havia sido esboçado coletivamente pelas professoras anteriormente nas oficinas do projeto DAEIC;
- b) modificações nos instrumentos mediadores da formação, com inserção dos princípios do Guia Curricular como fundamento para o planejamento de materiais de ensino que foram apresentados pela professora-formadora do grupo.
- c) também foram colocadas à disposição da comunidade pela professora-formadora as atividades que desenvolveu com os alunos, a sequência da história “The Odd Egg” em vídeo e

jogos para trabalhar a história dentro e fora de sala através de arquivos armazenados em nuvem no programa Dropbox, em pasta criada pelas coordenadoras do projeto LG à qual todas as professoras teriam acesso.

Assim sendo, conforme indagado através da primeira pergunta de pesquisa, a figura demonstra as evidências de reorganização no contexto de ensino de inglês para crianças.

Figura 4 - Estrutura do sistema de atividade de formação de professores em 2014



Fonte: a autora

DISCUSSÃO

Durante minha participação nos encontros dos Projetos Construindo o Currículo e projeto DAEIC, ao qual se vincula esse estudo, meus conhecimentos foram enriquecidos e ampliados. O engajamento na construção do guia curricular pode demonstrar o quanto professores e coordenadoras do município e do estado e professores da universidade tem a contribuir para o desenvolvimento da língua inglesa no município de Londrina.

Com os estudos feitos no Projeto Construindo o Currículo, pesquisando e estudando os princípios e participando do projeto DAEIC, no qual materiais e atividades eram planejados de acordo com os princípios do Guia Curricular, aprofundei-me em conhecimentos e discussões que permitiram que eu contribuísse com minha comunidade de prática podendo assim assumir o papel de formadora, visto que, quando apresentei a oficina para a formação no encontro de professores da unidade “The Odd Egg” houve uma interação dos professores quando os princípios eram apresentados ilustrando a atividade da unidade. Dentro desse contexto, a prática compartilhada não se torna meramente uma troca de experiências, mas significava uma reorganização na divisão de trabalho na atividade de formação.

Após a unidade ser aplicada, um questionário foi respondido pelos professores e a ausência das respostas relacionadas à questão sobre a implementação de princípios de ensino-aprendizagem dispostos no Guia Curricular para o Ensino de Inglês de Londrina e Região, sugere que ainda há um desconhecimento deste guia e seus princípios e levanta questionamentos quanto à aplicação desses princípios em sala de aula por partados professores ou até mesmo quanto à falta de reconhecimento de que eles estavam sendo aplicados. Novas oficinas com o desdobramento do Guia Curricular podem ser reorganizadas para oportunizar essa comunidade de prática no aprofundamento do conhecimento desse documento.

CONCLUSÃO

O ensino de inglês para crianças no município de Londrina , no momento de conclusão desse artigo, não abrange todas as escolas municipais, pois é um projeto que atende algumas escolas da rede municipal. Relatamos como foi o início do projeto, direcionando o estudo para a formação continuada de professores de língua inglesa participantes do projeto LG. Vale notar a contribuição de vários autores no estudo de formação desses profissionais que iniciam atuando muitas vezes nas escolas sem uma formação específica para trabalhar com as crianças no ensino da língua inglesa e é nesse ponto que a formação continuada pode auxiliar esse profissional em sala de aula em seu aprimoramento pessoal e no desenvolvimento do contexto de atuação.

Até 2013, havia uma formação sendo feita por coordenadoras do projeto LG e a coordenadora das oficinas DAEIC, da Universidade Estadual de Londrina. No percurso dessas oficinas observou-se o interesse dos professores quando a proposta de atividades surgia de uma professora do próprio grupo de formação, através de suas experiências de sala de aula. A partir dessa constatação, foi implementada uma iniciativa de ter uma professora do próprio contexto ministrando a formação.

O objetivo deste trabalho foi analisar o desenvolvimento do contexto de formação de professoras de língua inglesa para crianças a partir de iniciativas de reorganização de seus elementos. Buscou-se conhecer as percepções das participantes de um encontro de formação continuada quando a formadora é uma das integrantes do grupo.

Os resultados apontaram para a reorganização desse contexto: a) em sua divisão de trabalho, com o reposicionamento de uma professora do grupo como formadora e como produtora de material didático que havia sido esboçado coletivamente pelas professoras, b) nos instrumentos mediadores da formação, com inserção dos princípios do Guia Curricular como fundamento para o planejamento de materiais de ensino e também de atividades desenvolvidas pela professora-formadora e c) quanto as regras, promovendo a inserção de compartilhamento de propostas metodológicas. Quanto à percepção dos professores sobre a formação oferecida por uma professora do grupo, os resultados indicaram percepções positivas e contribuições como ampliação de conhecimento, aplicabilidade ao contexto,

qualidade das atividades e efeito na professora (motivação), recriação e ampliação da prática, transposição de princípio para a prática, troca de experiências e sua valorização, ampliação de repertório de ensino.

Os resultados deste estudo podem trazer implicações para o novo direcionamento do planejamento da formação continuada dos professores da rede municipal de Londrina. Além da formação ministrada por coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, oferecendo auxílio com os conteúdos didático-pedagógicos, no desenvolvimento das aulas, na preparação de materiais e acompanhando os trabalhos com encontros mensais durante todo o ano, a formação também pode ser oferecida por professoras da própria comunidade de prática visando não apenas o desenvolvimento individual do professor, mas colocar novos mediadores no contexto de ensino de inglês para crianças do município. Trata-se de promover a inserção, apropriação e criação de novas ferramentas para conduzir o trabalho pedagógico. Vale destacar, no entanto, que esse reposicionamento não se reduz a simples troca de experiências. É inegável a contribuição de sistemas e atividades vizinhos, como a universidade, na formação do professor da comunidade, ao oferecer experiências que levam a uma ação informada.

Para trabalhos futuros, poderia ser verificado nesse contexto se a reorganização da divisão de trabalho se consolida e se a disponibilização de mais ferramentas criadas pelos próprios professores é ampliada.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Marlinda Pessoa. **Formação docente**: caminhos percorridos em busca de um processo colaborativo. Gt 02: Formação de professores. 2009. Universidade Federal do Piauí.
- CARVALHO JUNIOR, Paulo de. **Podcasts no ensino de alemão como língua estrangeira**: um estudo de impacto de uma nova tecnologia. 135f. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2011.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAMIANI, Magda Floriana. "A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental." Reunião Anual da ANPED, v. 29, p. 1-15, 2006.
- DANIELS, H. Vygotsky e a Pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DOS SANTOS LEAL, Francisca de Lourdes; DA SILVA FONTINELES, Isabel Cristina. **Formação de professores**: discutindo alguns paradigmas, prática pedagógica e saberes necessários a docência. Gt 01-12-2006.
- ENGESTROM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research Helsinki: Orienta-Konsultit. 1987
- HEEMANN, Christiane. "Teoria da atividade e o ensino de línguas." Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- HOOKER, M. Using Cultural Historical Activity Theory (CHAT) to ‘Mirror’ ICT Integration in Teacher Professional Development. Documento Online. Disponível em: [http://www.gesci.org/old/files/docman/Literature_CHAT\(2\).doc](http://www.gesci.org/old/files/docman/Literature_CHAT(2).doc). [Acesso em 26 de fevereiro de 2016]
- LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. In: J.R.A.TONELLI; RAMOS, S.G.M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007.
- 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 língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2011.
- MATEUS, Elaine. **Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês**: representações de uma experiência no Pibid. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.
- MATEUS, Elaine Fernandes. TANACA Jozélia Jane Corrente. **Formação de professores/as de inglês para crianças**: analisando espaços expandidos para aprendizagem em comunidade de prática. Vertentes & Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados. Fólio – Revista de Letras. Vitória da Conquista v. 6, n. 2 p. 189-221 jul./dez. 2014.

MELLO, Mariana Gomes Bento de. **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.

NARDI, B.A. **Studying context: a comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition.** *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction.* Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1996.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. The collective production of a pedagogic material for English Teaching Practice. 2007. 281f. Thesis (Doctoral Degree Thesis) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social.** *Perspec. Dial.: rev. Educ. Soc., naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.* 2014.

RINALDI, S.; FERNÁNDEZ, 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, 2011.

ROCHA, C. H. (2006). **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** Campinas, SP: Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões.** DELTA, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

_____. O ensino de LE para crianças no ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In. J.R.A.TONELLI; RAMOS, S.G.M. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições.** Londrina: Moriá, 2007.

SANTOS, L. I. S. (2006). Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. *Contexturas*, n. 10, p.119-134.

_____. (2005). **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá, MT: 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. (2009). **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados.** *Trab. linguist. apl.*, vol.48 ,no.2 .Campinas, Jul/Dez. 2009.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula (org). **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: O ensino e a formação em foco.**Curitiba: Appris, 2011.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças.** *Calidoscópio* ,São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

VGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher mental processes. 1978.

WENGER, Etienne, MCDERMOTT, Richard e SNYDER, William M. **Cultivating Communities of Practice**. U.S.A.: Harvard University Press, 2002.