



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TAMARA CRISTINA ROMMEL

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DE
MATERIAL DIDÁTICO NO PROJETO LONDRINA GLOBAL**

Londrina
2018

TAMARA CRISTINA ROMMEL

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DE
MATERIAL DIDÁTICO NO PROJETO LONDRINA GLOBAL**

Trabalho de conclusão final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção
Tonelli

Londrina
2018

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

Rommel, Tamara Cristina.

O processo de produção colaborativa de material didático no Projeto Londrina Global / Tamara Cristina Rommel. - Londrina, 2018.
83 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, , 2018.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Crianças - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. . III. Título.

TAMARA CRISTINA ROMMEL

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DE MATERIAL
DIDÁTICO NO PROJETO LONDRINA GLOBAL**

Trabalho de conclusão final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção
Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Denise Ismenia Bossa Grassano Orteni
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 02 de maio de 2018.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por sempre acreditarem que eu chegaria até aqui e nunca me deixarem desistir.

À educação pública, que possibilitou toda minha formação.

A todos meus professores que me inspiraram e despertaram o amor pelos estudos e pela profissão.

À minha orientadora, pela sua generosidade em compartilhar conhecimentos e me acompanhar na graduação e no mestrado.

Ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Londrina, por possibilitar o entrelace da teoria e da prática.

A todos os envolvidos na escrita desse trabalho, especialmente às professoras do Projeto Londrina Global que me acolheram em sua comunidade.

Aos meus amigos e familiares, por sempre me apoiarem e compreenderem minha ausência durante este período.

Ao meu companheiro, por enxugar as minhas lágrimas e me fazer acreditar que tudo daria certo, por me dar suporte para realizar esse sonho.

A Deus, esta força superior que me faz seguir em frente a cada dia.

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*
Mario Quintana

ROMMEL, Tamara Cristina. **O processo de produção colaborativa de material didático no projeto Londrina Global**. 2018. 83 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de produção de material didático no Projeto Londrina Global, por meio da análise de gravações de encontros de professores, constituídos em uma comunidade de prática (WENGER 1998), evidenciando categorias referentes ao trabalho colaborativo em comunidade prática, sendo elas: a) Regras da produção de MD na CP; b) Limitações da produção de MD na CP; c) Evidências da cultura e recursos da CP; d) Crenças e práticas pessoais dos participantes da CP e) Perspectiva afetiva na CP. A pesquisa foi realizada com os participantes do Projeto Londrina Global, o qual foi implantado, em 2008, na cidade de Londrina, com o objetivo de oferecer aulas de inglês aos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Idealizado pela prefeitura municipal, o referido projeto oferece, também, encontros de formação continuada aos professores com o apoio da Secretaria de Educação do município em parceria com a Universidade Estadual de Londrina, que, por meio de projetos de pesquisa, oferece assessoria para o desenvolvimento do projeto, buscando aproximar a educação superior da educação básica e entrelaçando a teoria e a prática. O presente trabalho visa, então, a investigar o processo de produção de uma unidade didática para o ensino de inglês para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental no ano de 2017, tendo como participantes efetivas quatro professoras da Rede Municipal de Ensino em parceria com o projeto de pesquisa Orientações Didático-pedagógicas para o Ensino de Inglês nas Séries Iniciais (UEL), à luz de teorias acerca de colaboração (JOHN-STEINER, 2000) na interação (VYGOTSKY, 1984) de membros de uma comunidade de prática (WENGER, 1998).

Palavras-chave: Produção colaborativa. Comunidade de prática. Ensino de LIC. Projeto Londrina Global.

ROMMEL, Tamara Cristina. **The process of collaborative production of didactic material in the Londrina Global Project**. 2018. 83 p. Conclusion paper (Professional Master's Degree in Modern Foreign Languages) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the process of production of didactic material in the Londrina Global Project, through the analysis of recordings of teachers' meetings, constituted in a community of practice (WENGER 1998), indicating categories related to collaborative work in a practical community, being: a) Rules of the production of MD in the CP; b) Limitations of the production of MD in CP; c) Evidence of the CP's culture and resources; d) Beliefs and personal practices of CP participants e) Affective perspective in the CP. The research was carried out with participants of the Londrina Global Project, which was implemented in 2008 in the city of Londrina, with the objective of offering English classes to students of Early Childhood Education and initial years of Elementary School. Conceived by the municipal government, this project also offers continuing education meetings for teachers with the support of the Municipal Education Department in partnership with the State University of Londrina, which, through research projects, offers advice for the development of the project, aiming to bring higher education closer to basic education and to interweave theory and practice. The present work aims to investigate the production process of a didactic unit for teaching English to first year students of Elementary School in the year 2017, having as effective participants four teachers of the Municipal Teaching Network in partnership with the project Orientações Didático-pedagógicas para o Ensino de Inglês nas Séries Iniciais (UEL), in the light of theories about collaboration (JOHN-STEINER, 2000) in the interaction (VYGOTSKY, 1984) of members of a community of practice (WENGER, 1998).

Keywords: Collaborative production. Community of practice. Teaching of LIC. Londrina Global Project.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
2.1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LIC NO BRASIL.....	12
2.2	O ENSINO DE LIC NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM LONDRINA	13
2.3	O MD NO ENSINO DE LIC	16
2.4	PRODUÇÃO COLABORATIVA	18
2.5	COMUNIDADES DE PRÁTICA	21
2.6	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLG	24
3	PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA	29
3.1	O CONTEXTO: PROJETO LONDRINA GLOBAL	29
3.2	ABORDAGEM METODOLÓGICA E GERAÇÃO DE DADOS	32
3.3	ETAPAS DO TRABALHO	38
3.4	PARTICIPANTES DA PESQUISA	38
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	40
5	RESULTADOS	59
5.1	REGRAS DE PRODUÇÃO DE MD NA CP.....	59
5.2	EVIDÊNCIAS DA CULTURA E RECURSOS DA CP	60
5.3	LIMITAÇÕES NA PRODUÇÃO DE MD NA CP.....	62
5.4	CRENÇAS E PRÁTICAS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DA CP.....	64
5.5	A PERSPECTIVA AFETIVA NA CP.....	65
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	70
	ANEXOS	75
	ANEXO A – Unidade didática em desenvolvimento	76
	ANEXO B – Guia do professor em desenvolvimento.....	83

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa para Crianças (doravante LIC) já tem reconhecida a sua importância como instrumento de inserção social e de conhecimento de diferentes culturas, além disso, tornou-se foco de estudo de pesquisadores a nível mundial, como Cameron (2001), McKay (2002), Moon (2005), Brumfit, Moon e Tongue (1991). No Brasil, o aumento significativo de pesquisas na área evidencia o fortalecimento da inserção do ensino de LIC na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disso, podemos destacar Chaguri e Tonelli (2012), Cristovão e Gamero (2009), Pires (2004), Carvalho (2005), Rocha (2006, 2007, 2008), Tombosi (2007) e Tonelli (2005, 2008, 2010), só para citar alguns autores.

O interesse pelo ensino de LIC esteve presente durante toda minha formação, desde o curso de magistério até, posteriormente, no curso de graduação em Letras Inglês, no qual realizei o Estágio Curricular Obrigatório¹ no Centro de Educação Infantil e Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, atuando como professora de inglês para crianças de 4 a 12 anos de idade, e, por fim, tornou-se meu objeto de estudo no Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, pela universidade já citada.

Atuando, também, como docente na área de LIC em um instituto de idiomas, muitos questionamentos vieram à tona a respeito de minha prática e das singularidades de ensinar no referido contexto, reforçando a aspiração pela pesquisa e a produção acadêmica na busca por respostas e almejando contribuir para a área de estudos em LIC no Brasil. Ao final do curso de graduação, como trabalho de conclusão de curso, discuti o papel do uso da língua materna no ensino de inglês para crianças², umas das tantas inquietações refletidas em minhas aulas.

Foi o Programa de Mestrado Profissional que possibilitou a reflexão e o aprimoramento de minha prática docente, ao mesmo tempo que viabilizou minha contribuição para a pesquisa acadêmica sobre o ensino de LIC. Como colaboradora no projeto de pesquisa Orientações Didático-pedagógicas para o Ensino de Inglês nas Séries Iniciais³, iniciei minha participação no Projeto Londrina Global (doravante PLG) com o objetivo de contribuir com a produção de material didático (doravante MD) para o ensino de LIC na Rede Municipal de ensino.

¹ Disciplina curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas Inglês no 3º e 4º ano.

² ROMMEL, T. C.; TONELLI, J. R. A. Mother tongue in English teaching to children: to use it or not to use it? **Revista Trama**, Marechal Candido Rondon, v. 13, n. 29, 2017, p. 83-110.

³ Coordenado pela professora Juliana Reichert Assunção Tonelli, o projeto oferece assessoria para a formação continuada dos professores do Projeto Londrina Global.

O PLG surgiu em 2008, idealizado pela Secretaria de Educação da cidade de Londrina, objetivando oferecer aulas de inglês para crianças no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No ano de 2017, em que a pesquisa para este trabalho foi realizada, o projeto contava com aproximadamente 40 professores e atendia 34 escolas no município, ofertando aulas semanais de inglês para alunos da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental.

O projeto proporciona, também, formação continuada aos professores com grupos de estudo que ocorrem uma vez ao mês, momento em que todos esses profissionais reúnem-se para troca de experiências, discussões burocráticas, oficinas e produção de MD. Os encontros, denominados nesta pesquisa como “grande grupo”, eram revezados com reuniões dos professores por região (referidos como “grupos por região”), nas quais um grupo de aproximadamente cinco docentes encontrava-se em uma escola de determinada região da cidade⁴ que atuava, especificamente para produção de MD.

Iniciei minha vivência no PLG participando dos encontros do “grande grupo” como ouvinte, para compreender como se constituía a comunidade de prática (doravante CP) ali existente e buscar formas de contribuir com o desenvolvimento do projeto. Observando as falas das professoras, foi possível constatar que a produção de MD para as aulas do projeto manifestava-se como uma necessidade e como um desafio, visto que o número de escolas atendidas, a quantidade de alunos e as séries escolares haviam aumentado significativamente, tornando o MD então disponível⁵ insuficiente para a nova demanda.

A escassez de MD para o ensino de LIC, no Brasil, desponta como um desafio para professores do contexto, como já demonstrado por Pires (2001) e discutido por Tílio e Rocha (2009), Santos (2010), Colombo e Consolo (2016) e Moreno e Tonelli (2017). Visando a identificar as principais demandas dos professores do projeto, um questionário foi aplicado. Os dados advindos do questionário confirmaram a carência de MD, apontada como uma limitação eminente da prática docente dentro do PLG. Posto isso, iniciei minha participação no projeto objetivando contribuir com a produção colaborativa de MD na já referida CP. Durante minha participação no PLG, foram identificados diferentes aspectos relacionados ao trabalho colaborativo dentro de uma CP, e, por isso, esta pesquisa visa a investigar o processo da produção de uma unidade didática para ensino de inglês para o primeiro ano do ensino fundamental no referido contexto, almejando responder à pergunta: Como se dá o processo de produção de material didático dentro do Projeto Londrina Global?

⁴ Regiões norte, sul, leste e oeste da cidade de Londrina-PR.

⁵ A questão do material didático será explanada no item 3 deste trabalho.

Por tratar-se de trabalho colaborativo, busco respaldo na definição de John-Steiner (2000), a qual estabelece colaboração como um esforço coletivo de duas ou mais pessoas ao redor de um objetivo comum. Também considero o contexto da pesquisa como uma comunidade de prática, haja vista que Lave e Wenger (1991) definem CP como um grupo de indivíduos que se reúnem, periodicamente, por possuírem um interesse comum no aprendizado e na aplicação do que foi aprendido.

Durante o processo da escrita do trabalho e da produção colaborativa do MD, deparei-me com poucas publicações acerca do tema “produção de material didático para o ensino de inglês para crianças no Brasil”, assim como publicações sobre o processo colaborativo no referido contexto, fator que evidencia a relevância desta pesquisa, já que a investigação pode contribuir para a comunidade acadêmica estudiosa de LIC, entrelaçando as temáticas de produção colaborativa inserida em uma CP no contexto do ensino de LIC na educação pública.

Trago como justificativa pessoal o fato de, por toda minha formação escolar e acadêmica ter ocorrido no ensino público, sempre aspirar uma retribuição a esse contexto educacional. Isso se tornou possível devido à minha participação na elaboração do MD destinado a Rede Municipal de Ensino da cidade de Londrina. Profissionalmente, a realização deste trabalho transformou-me positivamente como professora, pesquisadora e co-formadora, já que a participação na CP do PLG refletiu diretamente em minhas práticas acadêmicas e docentes. Diferentes identidades emergiram e se entrelaçaram nos dois anos em que me dediquei a viver e a entender os processos existentes em uma produção colaborativa, sem mencionar os laços pessoais construídos e a intensidade emocional presente no desenvolvimento do MD.

Visando a investigar o processo de produção de MD no PLG, etapas foram realizadas durante os dois anos da pesquisa, sendo elas:

- a) Participação como ouvinte dos encontros dos professores.
- b) Aplicação de um questionário a 33 professores do projeto, buscando pontuar as demandas dos participantes.
- c) Tabulação dos resultados do questionário e delimitação da pesquisa.
- d) Oferta de *workshop* acerca da produção de MD.
- e) Gravação da produção colaborativa de uma unidade didática em encontros do grupo por região.
- f) Transcrição, seleção, análise e categorização das falas dos participantes dos encontros.

Este relato de pesquisa divide-se, então, em seis seções, sendo esta introdução a primeira, seguida pela fundamentação teórica, que busca levantar o referencial a respeito dos princípios de ensino de LIC no município, da produção de material didático, dos aspectos da produção colaborativa, da definição de comunidades de prática e da discussão sobre formação continuada no projeto. A terceira seção elucida ao leitor sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada, identifica os participantes e anuncia a abordagem metodológica empregada. Na quarta seção, compreende-se a categorização e a análise dos trechos transcritos selecionados, além da investigação do processo colaborativo da produção de MD. Na quinta seção, apresenta-se os resultados advindos das análises da seção anterior. Finalmente, o trabalho é concluído com a discussão e as considerações finais sobre todo o processo e os possíveis desdobramentos consequentes da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LIC NO BRASIL

O ensino de LIC no Brasil teve início em escolas de idiomas e, posteriormente, foi incorporado ao ensino regular de escolas particulares (ROCHA, 2006), ambas as iniciativas incitadas por questões mercadológicas, colocando o ensino de LIC como “um produto necessário para realização pessoal e sucesso profissional, assim como desenvolvimento e modernização nacional” (TANACA, 2017, p. 30).

Em 2010, a oferta do ensino de línguas estrangeiras para crianças (doravante LEC), no ensino público brasileiro, foi oficializada pela resolução CNE/CEB 7/2010⁶, que fixou as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental de nove anos no país. Na referida resolução, o ensino de uma língua estrangeira (LE) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é facultativo, cabendo aos municípios a implementação e a manutenção dele, haja vista que sua oferta é obrigatória nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A implementação facultativa do ensino de LEC, com responsabilidade dos governos municipais, dificulta sua regulamentação, uma vez que a oferta apresenta-se de forma heterogênea e descentralizada, sem relação entre si e, nem mesmo, objetivos comuns, configurando uma “colcha de retalhos” (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002 apud ROCHA, 2006, p. 12) e tornando imprecisos os dados acerca do número de escolas que o oferecem.

Nesta pesquisa, focou-se especificamente sobre o ensino de LIC, uma vez que o contexto PLG é voltado ao ensino de Língua Inglesa (LI) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Londrina, seguindo uma tendência nacional, como demonstrado por Gimenez (2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) documentos que orientam, desde 1998, as diretrizes para o ensino de LE nos ciclos finais do Ensino Fundamental versam sobre a necessidade de se considerar o valor educacional e cultural das línguas estrangeiras, assim como as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas na delimitação da LE a ser incluída e/ou priorizada no currículo escolar, justificando, assim, a oferta massiva da LI e, em menor escala, da língua espanhola no cenário nacional.

⁶ “Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar” (BRASIL, 2010, p. 5). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>.

No que concerne à pesquisa acadêmica acerca do ensino de LIC no Brasil, estudiosos (TONELLI; CHAGURI, 2011; SANTOS, 2005; TONELLI e CRISTOVÃO, 2010; ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2000/2001; GIMENEZ, 2010, para citar alguns) discutem os impactos da implementação de tal ensino, considerando a ausência de orientações político-pedagógicas, a carência de formação inicial e continuada para professores que atuam na área, a necessidade de produção de MD que atenda a demanda, entre outras singularidades do contexto.

No próximo item, serão discutidas a implementação do ensino de LIC no município de Londrina e as suas implicações.

2.2 O ENSINO DE LIC NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM LONDRINA

No município de Londrina-PR, a oferta de LIC na Rede Municipal de Ensino teve início em 2008, por meio da implementação do PLG, que também é objeto de estudo de pesquisadores da região, como Gimenez et al. (2013), Tanaca e Mateus (2014), Oliveira (2016), Tanaca (2017), entre outros. De acordo com a coordenação do projeto⁷, o PLG foi implementado com o objetivo de ampliar oportunidades sociais e educacionais para alunos da Rede Municipal mediante a inserção da LI nas séries iniciais e atendia, no ano de sua implementação, 5.500 crianças em diferentes escolas municipais. Atualmente, o projeto oferece aulas de inglês para aproximadamente 14 mil crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como formação continuada para cerca de 40 professores participantes.

Com o intuito de minimizar a carência de orientações didático-pedagógicas para professores e gestores das escolas participantes do PLG, em 2013, professores e alunos da Universidade Estadual de Londrina, professores de Inglês da Rede Municipal de Ensino de Londrina, do Núcleo Regional de Educação de Londrina e de escolas municipais da cidade de Rolândia⁸ desenvolveram o Guia Curricular para a Língua Inglesa para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para Professores e Gestores (doravante GCLI⁹), documento que apresenta orientações pedagógicas aos professores que atuam no PLG, trazendo as diretrizes para o Inglês da Educação Infantil ao 5º ano da Educação Básica.

⁷ Jozélia Jane Corrente Tanaca e Rafaeli Constantino Valêncio Peres.

⁸ Projeto “Construindo o currículo de Língua Inglesa para as escolas públicas de Londrina” (cadastro PROEX 1532).

⁹ Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>>.

O referido documento fundamenta-se, essencialmente, na abordagem sócio-interacionista a partir dos estudos de Vygotsky (1987), e afirma que:

[...] o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nas escolas deve corroborar o princípio de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma interação entre o indivíduo e o meio, mundo físico e social, e suas dimensões cultural e interpessoal. Nesse sentido, é preciso envolver o aprendiz em um contexto rico de vivência na língua estrangeira, no qual o professor procura criar o máximo possível de oportunidades para que a língua esteja presente nesse cotidiano escolar (LONDRINA, 2013, p. 9).

Os autores do GCLI pontuam, também, que o documento está ancorado nos princípios da ludicidade, da aprendizagem significativa, do currículo em espiral, da totalidade da língua, da interculturalidade, da formação integral e da interação, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Princípios do GCLI

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

Fonte: LONDRINA (2013, p. 12-13)

Ademais, o GCLI sugere aos professores e gestores objetivos do ensino de LIC na Educação Infantil e nos anos iniciais, metodologias e procedimentos didáticos relevantes ao contexto, além de quadros de conteúdos organizados por ano escolar, os quais servem como apoio para a preparação de aulas e para produção de MD por parte dos docentes.

Ressalta-se, então, a importância do GCLI para esta pesquisa, já que o foco da investigação é a produção de MD no PLG, projeto que está ancorado nos princípios de tal documento. No próximo item, será discutido o papel do MD no ensino de LIC.

2.3 O MD NO ENSINO DE LIC

Tomlinson (2003) define material didático como qualquer coisa que possa ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua. O mesmo autor evidencia a importância da elaboração de materiais didáticos, argumentando que estes dão consistência e continuidade ao ensino e ajudam os professores a prepararem suas aulas com senso de sistema, coesão e progresso. Richards (2002) também apresenta, como vantagem da utilização de alguma forma de MD, a padronização do ensino/aprendizagem e a possibilidade de o professor dedicar mais tempo ao ensino de língua em si do que à preparação individual de atividades.

Sob outra perspectiva, Tomlinson e Masuhara (2005) afirmam que, em geral, os professores se consideram pessoas dependentes dos autores de MD, desmerecendo suas próprias capacidades para elaborá-los. No entanto, os referidos autores evidenciam que uma possível ausência de MD adotado pela escola pode tornar-se um estímulo para o professor protagonizar a elaboração desse recurso. Além disso, os estudiosos defendem, ainda, a produção de materiais locais como uma reação contra os livros-texto globais, que, segundo eles, “se destinam a atender a todos e normalmente terminam por não satisfazer ninguém” (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 62). Em contrapartida, os materiais locais, como é o caso das unidades produzidas no PLG, tornam-se relevantes, já que levam em consideração as necessidades dos usuários-alvo, dão credibilidade aos professores como produtores de seu próprio material e são capazes de utilizar a realidade dos alunos no contexto público de ensino.

É importante diferenciar MD de livro didático (LD), uma vez que o último é umas das tantas formas de MD presentes na ação docente. Porém, na busca por publicações a respeito de produção, elaboração, avaliação e análise de MD, são encontrados, majoritariamente, pesquisadores que se ocupam do uso específico do LD e suas implicações.

Tílio e Rocha (2009), por exemplo, apontam que análises de LD de LI voltados para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental mostram que, nos livros por eles analisados, a linguagem é praticada de forma mecânica e descontextualizada, distanciando-se de discussões mais atuais, as quais valorizam a interação e defendem que a linguagem é importante para que o indivíduo possa agir no mundo.

De acordo com Ramos (2009), a presença do LD é recorrente na sala de aula mesmo quando ele não é adotado pela escola, já que os professores costumam utilizá-lo como suporte teórico e pedagógico para planejar suas aulas. Lima e Margonari (2011) ressaltam que é importante ponderar as vantagens e as desvantagens da utilização desse recurso didático nas aulas de LIC, observando como eles tratam seus objetivos de ensino e as visões de linguagem e de mundo que trazem consigo. Para as autoras, é necessário, portanto, analisar criticamente os LD disponíveis no mercado e complementá-los com outros materiais pedagógicos que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Tratando-se da produção de MD para o ensino de LIC no Brasil, poucas publicações versam especificamente sobre o tema. Pires (2004) problematiza a escassez de MD apropriado para crianças não alfabetizadas aprendizes do inglês como LE. Tílio e Rocha (2009) destacam a carência de estudos voltados ao MD no ensino de inglês na infância. Santos (2010) descreve as dificuldades de professoras inseridas no contexto do ensino de LIC em encontrar materiais de apoio para preparar suas aulas.

Quando da implementação do PLG, em 2008, um MD foi elaborado para o projeto¹⁰ e disponibilizado para os professores. O referido MD foi destinado à 4ª série (atual 5º ano), uma vez que eram as únicas turmas atendidas pelo projeto naquele momento. A partir do ano seguinte, o projeto foi ampliado, incluindo mais escolas e atendendo maior número de alunos e anos escolares. Dessa forma, o MD disponibilizado no início do PLG tornou-se insuficiente para a nova demanda, e os professores começaram a produzir outros materiais, por vezes, individualmente e, outras, de modo colaborativo durante os encontros de formação continuada. No ano de 2017, em que esta pesquisa foi realizada, os professores do PLG estavam divididos em grupos por região com a função de produzir uma Unidade Didática para um determinado ano escolar.

Considerando a falta de literatura específica sobre, propõe-se, para este trabalho de pesquisa, aplicar conceitos discutidos em textos a respeito da produção de MD para o ensino de línguas estrangeiras de modo geral, transpondo os fundamentos teóricos para a realidade

¹⁰ Unidades didáticas desenvolvidas pelas professoras Juliana Reichert Assunção Tonelli e Samantha Gonçalves Mancini Ramos.

do ensino de LIC no PLG e considerando o contexto de produção colaborativa e os princípios propostos pelo GCLI.

Sendo assim, a próxima subseção traz a revisão de literatura referente à produção colaborativa.

2.4 PRODUÇÃO COLABORATIVA

Nesta subseção, serão discutidos os conceitos de colaboração, já que este trabalho investiga a produção colaborativa de MD no PLG. Entendendo que os sujeitos se constituem na atividade, na relação com os outros, Vygotsky (1987) traz o conceito de ZPD – zona de desenvolvimento proximal – como ponto central para o entendimento do papel da linguagem na constituição dos sujeitos. Tal conceito enfatiza o desenvolvimento pelas/nas interações como prática de avanço em relação ao que já é de domínio e conhecimento do sujeito.

Estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, muitas vezes, os termos “colaboração” e “cooperação” alternadamente para designá-lo. Nesta pesquisa, diferenciou-se cooperação de colaboração, já que, assim como demonstrado por Costa (2005), embora ambas as palavras tenham o mesmo prefixo (“co”), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam, porque o verbo “cooperar” é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema –, enquanto o verbo “colaborar” é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Dessa forma, entendemos que, na cooperação, existe uma ajuda mútua para resolução de tarefas, muitas vezes sem uma negociação conjunta, enquanto, na colaboração, os membros apresentam objetivos comuns negociados pelo coletivo e corresponsabilidade na condução das ações.

John-Steiner (2000) define a ação colaborativa como um esforço coletivo de duas ou mais pessoas ao redor de um objetivo comum, podendo resultar na ressignificação de todos os envolvidos e suas práticas. Por sua vez, Liberali e Magalhães (2009) também mostram que, ao relacionar-se com o outro por meio de significados compartilhados, os seres humanos estão selecionando, adequando, reduzindo e ampliando sentidos para que possam agir de forma colaborativa. As autoras ressaltam que a essência da colaboração seria, então, assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, partilha, apropriação, recusa e aceitação, confrontação e combinação de sentidos e criação-transformação.

Sendo assim, a forma como o PLG acontece favorece a produção colaborativa, que, como demonstrado por John-Steiner (2000), busca ultrapassar limitações, individualismos e alienações¹¹ presentes no contexto escolar. A mesma autora ressalta que tal forma de produção requer atenção constante dos envolvidos, pois apresenta intensidade emocional e desconforto. Tanaca (2017) denomina como zona desconfortável de ação as práticas colaborativas em que incômodos e desconfortos teórico-metodológicos potencializam o desenvolvimento de aprendizagem expansiva.

Magalhães (2002) propõe que colaborar não significa simetria de conhecimento e semelhança de ideias, sentidos e participação, mas conflitos, tensões e questionamentos, que propiciam aos integrantes possibilidades de distanciamento e reflexão. John-Steiner (2000) aponta que o sucesso de um trabalho colaborativo tem, como base, indivíduos que possuem uma visão compartilhada do que desejam alcançar e que se utilizam de confiança e respeito mútuo para facilitar o processo. A autora supracitada coloca responsabilidade e honestidade como o centro das relações dentro de um processo colaborativo, mas lembra que trata-se de um processo extremamente complexo e repleto de cargas emocionais e cognitivas.

Consideramos relevante, também, destacar o papel das crenças presentes na colaboração, já que os participantes trazem para o processo suas próprias convicções que serão compartilhadas e ressignificadas dentro do grupo. O conceito de crenças é levantado por Barcelos (2006, p. 18) como “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”.

Ortenzi (2007, p. 117) destaca que a produção colaborativa representa uma mudança na cultura da comunidade, já que, em sua maioria, os professores costumam trabalhar sozinhos. A autora esclarece que o trabalho colaborativo de produção de MD

[é] um trabalho que antecipa as mediações e expõe à coletividade, resulta em instrumento que não é só para o consumo imediato do professor, ao mesmo tempo em que transforma seus sujeitos, reorganiza e confere novo sentido a sua atividade de trabalho. É, portanto, uma atividade inovadora por introduzir um novo modo de produção e por representar um avanço em direção a tarefas de planejamento de modo coletivo.

No trecho citado, a autora ressalta que a produção colaborativa traz um novo modelo de produção, no qual os sujeitos se transformam e aprendem a realizar tarefas de forma coletiva. Para que isso seja possível, Boavida e Ponte (2002, p. 6) destacam a importância de

¹¹ O termo alienação refere-se a uma condição nas relações sociais caracterizada por um baixo grau de interação, ou de valores comuns, e um elevado grau de isolamento entre indivíduos em um determinado contexto.

uma base comum entre os participantes em um trabalho colaborativo. De acordo com os autores,

[n]um trabalho de colaboração existe, necessariamente, uma base comum entre os diversos participantes, que tem a ver com os objetivos e as formas de trabalho e de relação. A um certo nível, para que haja um projeto coletivo, tem de existir um objetivo geral, ou pelo menos, um interesse comum, partilhado por todos. Para além disso, podem ser reconhecidos objetivos particulares específicos para cada um dos membros da equipe.

Entende-se, então, que, dentre os participantes em um trabalho colaborativo, é preciso que haja um objetivo comum entre todos. No caso do contexto investigado nesta pesquisa, todos os sujeitos envolvidos almejavam que o processo colaborativo resultasse no MD para atender as escolas envolvidas no PLG.

A produção colaborativa investigada neste trabalho se dá no contexto de uma comunidade de prática, e, de acordo com Paloff e Pratt (2005), trabalho colaborativo e comunidade de prática são práticas que entrelaçam-se e acontecem simultaneamente, já que o primeiro pode desenvolver o sentimento de comunidade, o qual, por sua vez, cria condições favoráveis para a colaboração, ciclo demonstrado pela Figura 1.

Figura 1 – Ciclo da colaboração e comunidade



Fonte: PALLOFF, R.; PRATT, K. (2005, p. 5)

Considerando, então, que o processo colaborativo da unidade didática, foco de investigação desta pesquisa, dá-se no contexto de uma comunidade de prática, na próxima subseção apresentamos conceitos centrais acerca do conceito e da contextualização de uma CP.

2.5 COMUNIDADES DE PRÁTICA

Uma comunidade de prática é formada por um grupo de pessoas que compartilham objetivos e interesses em comum acerca de uma determinada prática profissional e todos seus elementos constitutivos. As pessoas envolvidas aprofundam seus conhecimentos e domínio nessa área ao interagir de forma contínua, compartilhando ideias, experiências e pontos de vista, ajudando-se mutuamente na busca de empreendimentos conjuntos (WENGER, 1998).

Perin (2014) explica que o termo CP surgiu no âmbito organizacional da indústria automobilística, em que reuniões informais entre trabalhadores de diferentes linhas de montagem foram institucionalizadas, ajudando gerentes e membros da equipe a trabalharem de forma efetiva. A formação de comunidades de prática passou a ser vista como uma solução para desafios, uma vez que elas proporcionavam aos integrantes trocas de conhecimento, conexões, resolução de problemas e oportunidades de negócios.

No contexto educacional, a formação de comunidades de prática reduz o trabalho isolado e a alienação do professor, haja vista que elas oferecem compartilhamento de ideias e integração curricular. Wenger (1998) afirma que, de modo geral, os participantes se tornam ligados pelo valor do aprender conjunto e desenvolvem o sentido de pertencimento, podendo, também, desencadear relações pessoais e formas estáveis de interação com um significado comum de identidade.

Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 27) definem as principais características que configuram a CP: o domínio, a comunidade e a prática, como descrito no Quadro 2.

Quadro 2 – Características de comunidades de prática

Característica	Definição
Domínio	Um embasamento comum a todos. Com o passar do tempo, é o que institui uma identidade para o grupo e define o foco da discussão na comunidade. Ele legitima a comunidade por afirmar seu propósito e seu valor para os membros dela e para as partes interessadas. Entre os participantes da comunidade, existe uma competência compartilhada que diferencia seus membros de outros. Além disso, é algo dinâmico que se atualiza com o mundo social e com a própria comunidade.
Comunidade	É constituída pelo grupo de pessoas que interagem, colaboram e compartilham informações e conhecimento. Os membros estabelecem relações de forma a aprenderem uns com os outros e desenvolvem um sentimento de pertencerem a algo, de estarem engajados em algo que contribua para melhoria de suas atividades.
Prática	Os membros de uma CP são os praticantes. Eles desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, ideias, histórias, ferramentas, estilo e formas de lidar com problemas recorrentes, documentos compartilhados pelos membros. Esse processo leva tempo e interação sustentada. Os participantes estabelecem rotinas para organização do conhecimento de forma que possa ser útil para cada um em suas unidades. E o resultado é um produto da comunidade e não do indivíduo.

Fonte: a autora, a partir de Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 27)

Os autores asseguram que deve ser mantido o equilíbrio entre os três elementos apresentados para orientar o desenvolvimento, a manutenção e a sustentabilidade de comunidades de prática em uma organização.

Wenger (1998) define, também, as dimensões da CP e suas características, como destacado no Quadro 3.

Quadro 3 – Dimensões da CP

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
Engajamento mútuo e empreendimento comum	Está ligado ao processo de participação ativa numa comunidade. A vontade de se aprofundar num domínio de conhecimento é um importante fator de engajamento. O empreendimento comum refere-se ao processo de desenvolver projetos e idéias conjuntamente, visando contribuir com a geração de conhecimentos para a comunidade de prática.
Aprendizagem contextualizada na prática	<i>O processo de conhecer está vinculado a uma prática cotidiana. Em outras palavras, conhecer é ser capaz de participar de uma prática socialmente legitimada por uma comunidade.</i>
Surgimento é voluntário e informal	Uma comunidade de prática surge sem a necessidade dos mesmos padrões que moldam as estruturais formais de uma organização.
Identidade partilhada	<i>Por meio da associação em comunidades, desenvolvendo projetos conjuntamente, adotam-se sistemas de crenças, rotinas, caminhos de fazer as coisas e, conseqüentemente, desenvolve-se uma identidade partilhada.</i>
Negociação de significados	Os empreendimentos comuns constituem-se em contextos relevantes para que a negociação de significados aconteça. Assim, as pessoas, conjuntamente, negociam ativamente experiências e vivências práticas, bem como produzem artefatos. É no relacionamento das experiências individuais e da competência social que a aprendizagem acontece.

Fonte: adaptado de Wenger (1998, p. 73).

No contexto de pesquisa, entende-se que os grupos de formação continuada do PLG configuram-se como comunidades de prática, já que os praticantes são professores de inglês da Rede Municipal de Ensino que partilham de objetivos e interesses em comum e interagem, de forma regular, com propósito de aperfeiçoamento de um domínio. Os participantes das CP do PLG têm estabelecida uma “parceria de aprendizagem” (WENGER, 2010, p. 7), engajados na realização de um empreendimento conjunto.

Entende-se, então, que os membros de uma CP trabalham juntos, compartilham informações e opiniões e podem ser influenciados pelo entendimento mútuo. Para que a prática, nessas comunidades, seja um processo realmente colaborativo, os membros realizam tarefas conjuntas, negociam novos significados e aprendem uns com os outros aspectos a serem observados nas interações da CP na produção da Unidade Didática, analisadas na seção 4 deste trabalho.

As referidas CP, organizadas dentro do PLG, acontecem em diferentes momentos, vezes nos encontros dos grupos por região, vezes nos encontros do grande grupo, nos quais todos os professores se reúnem para discutir o que foi produzido nos grupos por região. Toda essa dinâmica, construída dentro do projeto, faz parte da formação continuada dos docentes, assunto a ser abordado na próxima subseção.

2.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PLG

Uma das questões problematizadas por pesquisadores da área do ensino de LIC – entre eles, Pires, 2001; Tonelli, 2008; Santos e Benedetti, 2009; Cristovão e Gamero, 2009 – é a escassa formação de professores para o referido contexto. As publicações acerca do tema apontam que há um despreparo do profissional que chega às escolas para trabalhar com a LI em turmas de crianças, já que, na formação inicial, pouco se fala sobre o assunto. Pires (2001) ressalta que, na maioria das escolas que oferecem LI no currículo para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores atuantes têm formação em licenciatura em Letras em língua inglesa, mas pouca ou nenhuma formação no âmbito educacional de crianças, ou formação em Pedagogia, e, ainda, pouco conhecimento da língua alvo.

A formação continuada de professores no contexto de LIC apresenta-se como um recurso para amenizar possíveis falhas advindas da formação inicial de tais profissionais, assim como uma ferramenta para aperfeiçoamento da prática docente. Sabemos que a educação passa por transformações constantemente, e, por conseguinte, também o profissional que nela atua. O professor busca, cada vez mais, aperfeiçoar e refletir sobre sua prática, comprometendo-se com uma educação melhor. Freire (1996) elucida o papel da formação continuada para o docente:

[...] por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 43).

No caso da formação continuada para professores de LIC, essa reflexão crítica sobre a prática, mencionada por Freire, se faz indispensável para os docentes, já que estes precisam constantemente atribuir novos significados à sua prática, associando seus saberes sobre a língua alvo a ser ensinada à prática pedagógica específica do contexto de ensino para crianças.

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional ao longo da ação docente, possibilitando novos sentidos à prática pedagógica e ressignificando a atuação do professor. Isso é feito por meio da compreensão da teoria na própria prática, o que permite articular os novos saberes, dialogando com os envolvidos no processo de formação. O mesmo autor caracteriza, ainda, a formação continuada como fomento para os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional do professor, o qual, por consequência, possibilita a transformação do contexto escolar como um todo.

No que se refere à formação continuada no PLG, Tanaca (2017) explica que ela acontece desde o ano de implementação do projeto, em 2008, e se constitui em encontros mensais de professores e coordenadores para a realização de oficinas, planejamento de aulas, produção de materiais, discussão de textos teóricos, realização de tarefas e trocas de experiências. Segundo a autora,

[s]aberes e fazeres se constituem no contexto de formação continuada a partir de múltiplos ponto de vista em períodos de incerteza e instabilidade coletiva, marcados por questionamentos das participantes do projeto do que, como, com que a LI pode ser ensinada nas escolas (TANACA, 2017, p. 139).

Oliveira (2016, p. 9) define os momentos de formação como promoção de “inserção, apropriação e criação de novas ferramentas para conduzir o trabalho pedagógico”. Tanaca e Mateus (2014, p. 192) também investigam a formação de professores no contexto do PLG e destacam seu caráter não tradicional, descrevendo a CP no projeto constituída como inovadora:

[...] tem relação com sua natureza inovadora, 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.

Os momentos de formação no PLG são descritos e organizados por Tanaca (2017), como observado no Quadro 4:

Quadro 4

Ano	Formação continuada
2008	Formação emergencial – Grupo de Estudos 24 horas para implantação – Formação contínua – 8 Grupos de Estudo
2009	1 <i>workshop</i> de dois dias (16 horas/ano) 5 Grupos de Estudo 20 horas Planejamento de ensino
2010	5 Grupos de Estudos de 4 horas (20 horas/ano) Planejamento de ensino. Troca de experiências.
2011	10 Grupos de Estudos (40 horas/ano) Planejamento de ensino. Troca de experiências.
2012	10 Grupos de Estudo (40 horas/ano) Troca de experiências, construção coletiva de atividades a partir de literatura infantil e outros recursos.
2013	10 Grupos de Estudo (20 horas/ano) Formação em parceria – Projeto DAEIC/UEL (20 horas) - prof ^a Dr ^a Denise I. B. Grassano Ortenzi Construção coletiva de atividades. Troca de experiências.
2014	12 Grupos de Estudo (48 horas/ano) Troca de experiências, princípios de ensino (Guia Iº EPIC).
2015	10 Grupos de Estudo (40 horas/ano) Troca de experiências, realimentação de unidades de ensino e temas eleitos pelo grupo.
2016	10 Grupos de Estudo (40 horas/ano) Construção coletiva de atividades de ensino. Formação em parceria – Projeto Orientações Didático-pedagógicas para o ensino de Inglês nas séries iniciais- para realimentação do material Londrina Global. (prof ^a Dr ^a Juliana R.A. Tonelli)

Fonte: adaptado de Tanaca (2017, p. 134)

No quadro, pode-se observar que, nos anos de 2013 e 2016, a formação continuada no PLG contou com parcerias de projetos da Universidade Estadual de Londrina, sendo um deles o projeto DAEIC – Desenvolvimento da Atividade de Ensino de Inglês para Crianças através da Produção Coletiva de Material Didático, coordenado pela professora Denise I. B. Grassano Ortenzi. O referido projeto tinha como objetivo principal promover a formação dos professores de inglês do PLG, com foco na produção de MD para o contexto, como descrito no excerto retirado do Caderno Informativo (2016, p. 36), do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL¹²:

¹² Disponível em:
<http://www.uel.br/col/lem/portal/pages/arquivos/caderno%20de%20projetos_2016.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2017.

Identificadas necessidades da comunidade escolar geradas pela oferta da língua inglesa nas escolas do município de Londrina, o presente projeto visa promover atividades de formação com ênfase na produção de materiais para esse contexto, incluindo grupos de estudo, oficinas de produção e análise da implementação. Ao mesmo tempo, visa gerar conhecimento empírico sobre a experiência através de procedimentos investigativos como análise de gravações dos grupos de estudo e oficinas, análise dos materiais produzidos, narrativas dos participantes, entre outros.

Posteriormente, a formação dos professores do PLG passou a contar com o apoio do projeto Orientações Didático-Pedagógicas para o Ensino de Inglês nas Séries Iniciais, coordenado pela professora Juliana Reichert Assunção Tonelli, no qual estive inserida como colaboradora em 2016 e 2017. O citado projeto, como descrito no Caderno Informativo (2016) da UEL, tem como principal objetivo contribuir com as pesquisas voltadas ao ensino e à formação de professores de LIC a partir de discussões teóricas que fundamentem o ensino de tal língua nas séries iniciais de escolarização.

Ambos os projetos visam à aproximação da universidade à educação básica, entrelaçando teoria e prática e contribuindo para a formação continuada de professores inseridos no contexto do ensino de LIC no município de Londrina. O reflexo da contribuição dos projetos vindos da Universidade Estadual de Londrina na formação continuada dos professores da rede municipal pode ser observado nos trabalhos de Oliveira (2016) e Tanaca (2017), por exemplo. As autoras investigam os espaços de formação e descrevem as ações realizadas dentro da parceria entre universidade e escola. Tanaca (2017, p. 136) afirma que

[a] participação de docentes de universidades locais e representantes do Núcleo de Apoio Pedagógico da Universidade Estadual de Londrina (NAP/UEL), entre outros, na fase inicial do projeto LG contribuiu tanto para a implementação do projeto como para a formação de professores.

Seja na oferta de oficinas, na produção de materiais de estudo ou mesmo no apoio para a elaboração de MD, os projetos de pesquisa da universidade buscam contribuir para a prática docente dos professores de inglês na rede básica de ensino.

Dessa forma, os momentos de formação do PLG são marcados pela troca de experiências entre professores, pelas discussões sobre os saberes e fazeres e pelas constantes ressignificações da prática docente. Outrossim, Oliveira (2016) destaca que o contexto de formação do projeto evidencia a ausência de formação inicial específica por parte da maioria dos professores participantes, além da instabilidade do quadro de professores e da carência de MD específico para o projeto, fatores que, segundo a autora, instigam coordenadores, colaboradores e participantes a criarem estratégias e buscarem soluções para o aprimoramento do projeto.

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica acerca do ensino de LIC no Brasil e no município de Londrina, a produção de MD no contexto de LIC, além de descrevermos também os conceitos de CP e de formação continuada de professores que constituem o projeto PLG. Na próxima seção, serão caracterizados a metodologia e o contexto desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DE PESQUISA

3.1 O CONTEXTO: PROJETO LONDRINA GLOBAL

O PLG foi implementado no município de Londrina com a proposta de oferecer o ensino de LI para alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal. O projeto foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com outros agentes e atende, hoje, aproximadamente 14 mil alunos, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, em 34 escolas do município. Atualmente, cerca de 40 professores¹³ da Rede Municipal de Ensino ministram aulas de inglês no referido contexto¹⁴.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), documento que estrutura a funcionalidade do sistema educacional brasileiro, afirma que deve ser incluído, obrigatoriamente, o ensino de uma língua estrangeira de escolha da comunidade escolar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Apesar dos documentos oficiais não tornarem obrigatória a oferta da língua estrangeira na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atualmente, estão acontecendo, no Brasil, algumas iniciativas de implantação do ensino de LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. No caso de Londrina, isso ocorre por meio da implementação e do desenvolvimento do PLG.

O projeto surgiu em 2008 e, conforme destacado por Tanaca (2017, p. 132), trazia como objetivo inicial “o desenvolvimento de proficiência linguística, desde a infância, em atendimento à demanda de mão de obra qualificada de multinacionais indianas que se instalaram no município de Londrina”. Inicialmente, ele contava com 29 professoras, que assumiram aulas de inglês, com duração de cinquenta minutos cada aula, em turmas de 4ª série, em diferentes escolas de Londrina.

Gimenez et al. (2013) relatam alguns dos resultados positivos obtidos pela implementação do projeto e destacam que as principais finalidades inicialmente apresentadas – despertar o interesse das crianças pela LI, oferecer experiências inovadoras de comunicação e minimizar a dificuldade dos alunos na aprendizagem da língua alvo na transição da 4ª para a 5ª série – foram alcançadas já nos primeiros anos de projeto, havendo, ainda, alguns desafios a serem vencidos, como a falta de orçamento específico, a experiência no ensino da língua por parte dos professores envolvidos e a produção de MD para o contexto.

¹³ Em sua maioria, habilitados em Letras-Anglo e outros com formação em pedagogia, mas que também possuem proficiência em Língua Inglesa.

¹⁴ Dados fornecidos pela coordenação do projeto.

O projeto se expandiu de forma significativa, como é possível observar no quadro organizado por Tanaca (2017), que mostra o desenvolvimento do projeto no período de 2008 a 2016:

Quadro 5

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

Fonte: Tanaca (2017, p. 134)

A autora ressalta a importância da formação continuada, representada na terceira coluna do quadro, destacando que a participação de docentes da Universidade Estadual de Londrina e do Núcleo de Assessoria Pedagógica da mesma universidade (NAP/UEL) contribuiu tanto para implementação do projeto quanto para a formação dos professores da rede municipal. A formação continuada oferecida se dá por meio de encontros mensais, denominados grupos de estudos (GE), nos quais acontecem trocas de experiências entre professores e coordenadores, *workshops*, discussões de textos teóricos e construção coletiva de MD para o ensino de inglês nas escolas envolvidas no projeto.

O período em que estive presente no PLG, para a realização desta pesquisa, deu-se entre 2016 e 2017. O grupo contava com a formação oferecida em parceria com a UEL – pelo projeto Orientações Didático-Pedagógicas para o Ensino de Inglês nas Séries Iniciais¹⁵, do qual faço parte como colaboradora –, e tínhamos como objetivos principais, naquele período,

¹⁵ Projeto coordenado pela professora Drª Juliana Tonelli, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas.

a reformulação do MD disponível e a produção colaborativa de novas Unidades Didáticas destinadas ao projeto.

Inicialmente, as reuniões eram feitas mensalmente nos períodos matutino e vespertino com as professoras e coordenadoras. Após a reelaboração do quadro de conteúdo¹⁶, no início de 2017, a formação foi dividida em dois momentos: um encontro mensal com as professoras e coordenadoras para compartilhamento de experiências e mostra de materiais produzidos pelas docentes, com um momento de formação direcionada, desenvolvido por mim e pela professora Dr^a. Juliana Tonelli, com apresentações e discussões sobre produção de MD para o ensino de LIC; e, no mês seguinte, um encontro para os pequenos grupos, divididos por região (norte, sul, leste e oeste), desenvolverem MD de forma colaborativa para um determinado ano escolar. Essa divisão foi feita pelas próprias professoras, juntamente às coordenadoras. Minha participação efetiva se deu nos encontros da formação geral (grande grupo) e nos encontros do grupo da região norte (grupo por região) nas seguintes datas:

31 de novembro de 2016 – grande grupo

08 de março de 2017 – grande grupo

26 de abril de 2017 – encontro com as coordenadoras

10 de maio de 2017 – grande grupo

31 de maio de 2017 – grupo por região

16 de agosto de 2017 – grande grupo

20 de setembro de 2017 – grupo por região

18 de outubro de 2017 – grupo por região

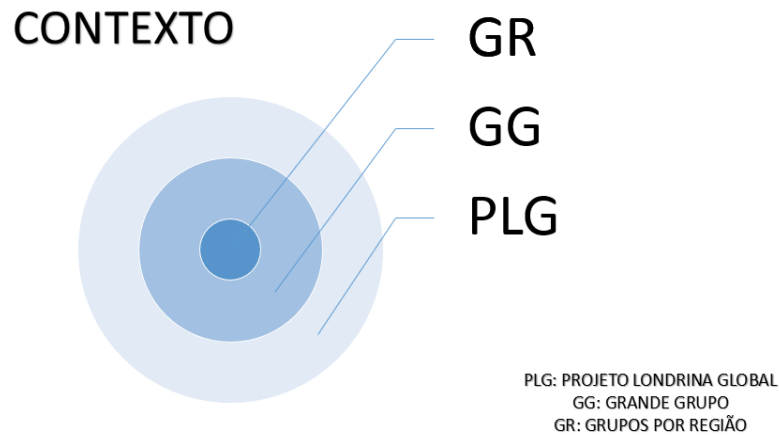
08 de novembro de 2017 – grande grupo

06 de dezembro de 2017 – grupo por região

Pretendeu-se, até este momento da seção, estabelecer o contexto de pesquisa, descrevendo o PLG, contexto de pesquisa deste trabalho, e o período que estive envolvida nele. Posteriormente, estarão relatadas todas as ações referentes às datas citadas.

Para concluir esta subseção, um panorama geral do contexto do PLG é representado na Figura 2.

¹⁶ Quadro de conteúdos desenvolvido, em 2010, com objetivo de unificar os conteúdos trabalhados nas escolas participantes do PLG.

Figura 2 – Áreas de abrangência do contexto

Fonte: a autora

Na figura, estão representadas as áreas de abrangência do contexto desta pesquisa, partindo do círculo maior (PLG), que representa o grande projeto em si, já descrito anteriormente. O círculo médio representa os grandes grupos, os encontros nos quais todos os professores do projeto e coordenadores compartilham experiências, organizam questões burocráticas e planejam coletivamente. O círculo menor configura os grupos por região, no qual a produção colaborativa da Unidade Didática da qual participei acontecia de fato. O grupo do qual participei contava comigo e quatro professoras do projeto que atuavam na zona norte da cidade e lá nos reuníamos em uma escola para produzir a unidade didática proposta.

A próxima subseção envolve o detalhamento da metodologia empregada.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA E GERAÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação. Moreira e Caleffe (2006) esclarecem que o ciclo da pesquisa-ação inicia-se pela análise preliminar do contexto a ser investigado, pela coleta de dados e pela conceituação dos problemas existentes. A pesquisa-ação tem como objetivo implementar ações que resultem em melhorias para o grupo de participantes. Há, ainda, uma preocupação em proporcionar a esse grupo oportunidades relevantes sobre a realização de pesquisa em torno de sua própria realidade, de forma que possam conhecê-la melhor e, assim, atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a.

A produção da unidade didática investigada neste trabalho se realizou de forma colaborativa, contando com quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Londrina e

com a autora deste trabalho. Ana, Daniela, Cassia e Maria¹⁷ são professoras de inglês atuantes no PLG e responsáveis pela produção da unidade didática para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A coleta e a geração de dados para a realização deste trabalho deu-se por meio de questionário, notas de campo e gravação das reuniões, conforme podemos observar no Quadro 6:

Quadro 6 – Forma de registro dos encontros

Data	Tipo de encontro	Participantes	Registro
31.11.2016	Grande grupo	Professoras do PLG	Notas de campo
08.03.2017	Grande grupo	Professoras do PLG	Notas de campo e questionário
26.04.2017	Encontro das coordenadoras	Coordenadoras do PLG e de cada grupo por região	Notas de campo
10.05.2017	Grande grupo	Professoras do PLG	Notas de campo
31.05.2017	Grupo Zona Norte	Professoras do grupo região norte	Gravação de áudio
16.08.2017	Grande grupo	Professoras do PLG	Gravação de vídeo
20.09.2017	Grupo Zona Norte	Professoras do grupo região norte	Gravação de áudio
18.10.2017	Grupo Zona Norte	Professoras do grupo região norte	Gravação de áudio
08.11.2017	Grande grupo	Professoras do PLG	Gravação de áudio
06.12.2017	Grupo Zona Norte	Professoras do grupo região norte	Gravação de áudio

Fonte: a autora

No primeiro momento, foram utilizadas notas de campo como coleta de dados, uma vez que meu contato com a CP estava iniciando-se e eu me estava caracterizada como ouvinte. Emerson, Fretz e Shaw (1995) apontam que notas de campo são, destacadamente, um método para capturar e preservar as percepções e compreensões estimuladas por experiências. Assim, notas de campo inscrevem as compreensões e os *insights*, por vezes iniciais, que o pesquisador adquire por meio da imersão em outro mundo.

A fim de fazer uma análise preliminar do contexto, foi utilizado do instrumento questionário, para investigar a relação dos professores com o PLG, por meio de perguntas abertas e fechadas a respeito das suas possíveis dificuldades dentro do projeto, assim como expectativas e sugestões para seu melhoramento. Gil (2002, p.115) define questionário como “conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” e apresenta como

¹⁷ Nomes fictícios.

vantagens do método o fato deste atingir um grande número de pessoas simultaneamente, não exigir treinamento de aplicadores, economizar tempo e dinheiro, garantir o anonimato dos respondentes, não expor o respondente à influência do entrevistador e obter respostas que, materialmente, seriam inacessíveis.

O questionário foi desenvolvido na plataforma *Google forms* e enviado às 40 professoras do PLG por *e-mail*, já tendo sido explicado anteriormente, na reunião do grande grupo do dia 31 de novembro de 2016, sobre sua importância para nossa contribuição com o projeto. Porém, foram obtidas poucas respostas pelo formulário *online*, e a coordenação orientou que fosse realizada a aplicação pessoalmente no encontro do dia 08 de março de 2017, já que poucas professoras teriam acesso frequente ao *e-mail* no qual o questionário fora enviado.

O questionário foi, então, impresso e aplicado no grande grupo do dia 08 de março de 2017, com 33 professores presentes. O instrumento apresentava perguntas relacionadas a percepções e desafios vividos pelos professores. As referidas perguntas estavam apresentadas da seguinte forma:

1. Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do Projeto Londrina Global?
(pergunta aberta)
2. Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar sua atividade docente no Projeto Londrina Global? (pergunta aberta)
3. Atualmente, qual/is material/is você utiliza em suas aulas de inglês nas séries iniciais do município? Selecione uma ou mais opções. (pergunta fechada)
4. Em caso de falta de material pedagógico, qual ano escolar participante do projeto você considera que mais necessita de elaboração de material didático de apoio?
(pergunta fechada)

As respostas do questionário foram passadas para a plataforma *Google forms*, a fim de sistematizar e tabular os dados obtidos.

Em relação à primeira pergunta, procurou-se os termos mais citados pelos participantes nos quesitos de pontos positivos e negativos do PLG. Foram encontrados, então, os seguintes termos em ordem de maior presença nas respostas:

- a) Pontos positivos:
 - 1- Formação
 - 2- Troca de experiências
 - 3- Inserção do ensino de LIC no município
 - 4- Oportunidade para os alunos

b) Pontos negativos:

- 1- Falta de material didático
- 2- Pouco investimento no projeto
- 3- Cota para o xerox de materiais

Na segunda questão aberta, solicitou-se sugestões dos participantes para aprimoramento do PLG. Foram encontrados os seguintes termos em comum nas respostas, em ordem de maior repetição:

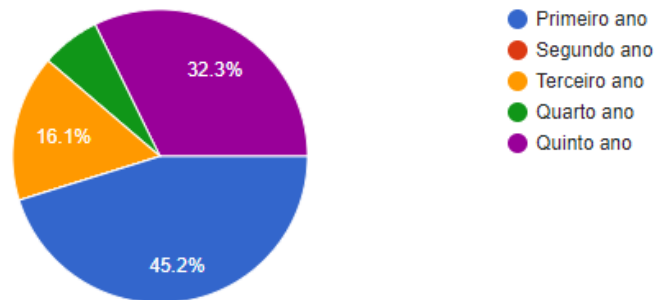
- 1- Elaboração/produção de MD para cada ano escolar
- 2- Cursos para os professores
- 3- Aquisição de materiais de apoio em inglês (dicionários, literatura infantil, jogos)

A terceira pergunta estava diretamente relacionada ao material que os professores empregam na preparação de suas aulas no projeto. Os participantes podiam selecionar uma ou mais opções oferecidas. As respostas apontam que os materiais mais utilizados na preparação das aulas foram:

- a) Atividades elaboradas individualmente pelos próprios professores (32 participantes)
- b) Atividades extraídas da internet (31 participantes)
- c) Quadro de conteúdos do PLG (30 participantes)
- d) Atividades extraídas de livros didáticos diversos (27 participantes)
- e) Guia curricular de Língua Inglesa (GCLI) (20 participantes)
- f) Unidades Didáticas do PLG (14 participantes)
- g) Outros (4 participantes)

Visando a identificar o ano escolar em que os professores demonstravam ter mais dificuldade na preparação de suas aulas, a quarta pergunta direcionava os participantes que se identificassem com tal dificuldade a ressaltar o ano escolar mais complexo para a preparação de aulas. As respostas evidenciaram o primeiro ano do Ensino Fundamental, como observado no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Resumo das respostas à pergunta 4 do questionário



Fonte: a autora

Considerando o ciclo da pesquisa-ação, pela qual esta pesquisa se caracteriza, os dados obtidos por meio dos questionários tornaram possível a análise preliminar do contexto a ser investigado, pela coleta de dados e pela conceituação dos problemas existentes. A partir dos dados obtidos, foi possível delimitar minha área de ação no PGL, que seria, então, contribuir para a produção colaborativa de uma Unidade Didática para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A carência de MD no PLG identificada no questionário era tema, também, das discussões nas reuniões do grande grupo, das quais participei como ouvinte. Professores e coordenadores buscavam uma forma sistematizada para a produção de novas Unidades Didáticas e para a reformulação das já existentes. Em acordo entre as coordenadoras e professores do projeto, definiu-se, então, que os professores seriam divididos em grupos por região da cidade de Londrina e que cada grupo seria responsável pela produção de uma unidade didática para um ano escolar. A escolha dos grupos foi feita pela área regional de atuação dos professores, e a série escolar foi distribuída de forma aleatória, já que todos os professores utilizariam todas as unidades produzidas.

Ademais, seria necessária uma reformulação do quadro de conteúdos¹⁸ já existente. Para isso, foram convocadas reuniões com as coordenadoras do projeto e as coordenadoras de cada região, para que, de forma colaborativa, o quadro de conteúdos fosse readequado.

Foram feitas quatro reuniões de coordenadoras de projeto com quatro horas de duração cada, das quais participei de uma como ouvinte, com as coordenadoras do projeto e uma representante de cada grupo por região, para reformulação do quadro de conteúdo dos níveis P4¹⁹ ao 5º ano. Ficou, também, definido que seriam duas unidades didáticas a serem

¹⁸ O quadro de conteúdos apresenta o que deve ser trabalhado em cada ano escolar na Língua Inglesa.

¹⁹ P4 e P5 são níveis da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos, respectivamente.

produzidas por ano escolar. Do P4 ao 3º ano, a proposta era de uma unidade temática e uma unidade baseada em literatura infantil, e, para o 4º e 5º anos, somente uma unidade temática mais longa com subtópicos. Tal organização pode ser observada no Quadro 7:

Quadro 7 – Quadro de conteúdos por ano escolar

Estágio	P4	P5	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Unidade 1	Toys	At the pet shop	Toy's day.	At the farm	The city I live	Visiting Londrina	Amusement park
Unidade 2	The three little pigs	Goldlocks	Brown Bear	The little red hen	The very hungry caterpillar		

Fonte: a autora

Após a sistematização dos dados obtidos, no questionário e nas notas de campo, e a delimitação da minha área de ação dentro do projeto, oferecemos (eu e minha orientadora) um *workshop*, na formação do dia 10 de maio de 2017, sobre a produção de MD no ensino de LIC.

Estavam presentes no dia aproximadamente 30 professores do projeto, assim como as coordenadoras. Primeiramente, foram apresentados, em *slides*, alguns conceitos amplos relacionados à produção de MD, ancorados em Tomlinson e Masuhara (2005), Dias (2009) e Leffa (2003). Discorreu-se sobre o uso de ilustrações, elaboração de enunciados e características de atividades adequadas para crianças. Em seguida, foram apresentados exemplos de atividades e pediu-se que os professores discutissem sobre os aspectos trabalhados, tecendo críticas ou pontuando acertos sobre as atividades, buscando relacionar a teoria vista à prática da sala de aula. O *workshop* foi finalizado com atividades de livros didáticos do contexto de LIC, para que, em grupos, os professores criassem enunciados, pensassem nas ilustrações e no ano escolar em que poderiam ser utilizadas.

No dia 31 de maio de 2017, iniciou-se minha participação no grupo da região norte, já que o grupo era responsável pela produção do MD para o primeiro ano. Nos encontros do grupo por região, foi utilizada a gravação de áudio como método da coleta de dados, pois, por meio de suas transcrições, seria possível identificar e categorizar diferentes aspectos ligados ao processo de produção colaborativa²⁰.

Os encontros do grupo da região norte realizaram-se nos dias 31 de maio, 16 de agosto, 20 de setembro, 18 de outubro e 06 de dezembro do ano de 2017, em uma escola da zona norte de Londrina. Os participantes encontravam-se na biblioteca da escola por

²⁰ As análises serão apresentadas no item 4 deste trabalho.

aproximadamente três horas com o objetivo de produzir, de forma colaborativa, uma Unidade Didática com atividades para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos. Partindo das transcrições, foram produzidas categorias que refletem os princípios de produção colaborativa dentro de uma CP e analisados excertos à luz dos autores trazidos na fundamentação teórica do presente trabalho.

Ressalta-se que todas as etapas que envolveram coleta de dados com terceiros estão devidamente pautadas nos cuidados éticos, por meio de termos de consentimento para uso dos dados do questionário e para a transcrição de falas das formações e do grupo de produção.

3.3 ETAPAS DO TRABALHO

Tratando-se do presente trabalho como um todo, muitas etapas foram realizadas, as quais resultaram neste relato de pesquisa e na unidade didática construída a muitas mãos para o primeiro ano do Ensino Fundamental das escolas inseridas no PLG. As etapas anteriormente citadas podem ser resumidas nos seguintes momentos:

1. Levantamento bibliográfico referente ao ensino de inglês para crianças, à produção de materiais didáticos e ao Projeto Londrina Global;
2. Participação como ouvinte nas reuniões do PLG;
3. Aplicação do questionário com os professores do PLG;
4. Participação como ouvinte na reunião dos coordenadores do PLG;
5. Participação nas reuniões dos professores do PLG, oferecendo *workshops* e discussões pertinentes ao projeto;
6. Produção colaborativa da unidade didática com as professoras da região norte;
7. Transcrição, seleção e categorização dos dados coletados por meio de gravações.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Por se tratar de uma produção colaborativa de MD, este trabalho teve o envolvimento de muitos participantes de pesquisa. Considero como participantes principais as quatro professoras da rede municipal, responsáveis pelo grupo da zona norte, que estiveram comigo na produção em si, das quais apresento falas e percepções nas transcrições no relato de pesquisa. O grupo da zona norte era composto por Ana, Daniela, Cassia e Maria, que se reuniam, nas datas pré-estabelecidas, em uma escola localizada em uma área periférica da zona norte da cidade de Londrina. O grupo foi definido pelas coordenadoras do PLG de

acordo com a proximidade entre a escola e a residência das professoras. O perfil das quatro participantes pode ser observado no Quadro 8:

Quadro 8 – Perfil dos participantes da pesquisa

Codônimo	Formação	Tempo de docência no PLG	Séries que leciona no PLG	Região da cidade
Ana	Letras Português-Inglês	4 anos	P5 ao 5º ano	Norte
Daniela	Letras Anglo	7 anos	P5 ao 5º ano	Norte
Cássia	Pedagogia	2 anos	1º ao 5º ano	Norte
Maria	Letras Português-Inglês	3 anos	1º ao 5º ano	Norte

Fonte: a autora

Considero como participantes complementares os demais professores do PLG que responderam ao questionário e participaram das discussões nos grandes grupos, assim como as coordenadoras do projeto que estavam presentes nos encontros.

Nesta seção, foi apresentado o formato de pesquisa, bem como os instrumentos usados para coleta de dados e os participantes da pesquisa.

A próxima seção apresenta a análise e a discussão dos dados advindos da produção colaborativa da unidade didática para o PLG.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

No momento de sistematização e análise das informações, é importante que ocorra o diálogo entre a literatura e os dados coletados. Para se realizar uma pesquisa, é preciso confrontar os dados, as evidências e as informações sobre determinado assunto com o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. O objetivo principal da análise é compreender os dados coletados, de maneira que seja possível verificar ou não os pressupostos da pesquisa, para tentar responder à pergunta inicial e, ao mesmo tempo, ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, convidando o leitor a expandir as reflexões.

Posto isso, esta seção traz a análise de excertos transcritos de encontros da CP do PLG. A fim de realizar a análise, foram selecionados trechos das gravações considerados relevantes para responder à pergunta de pesquisa deste trabalho: Como se dá o processo de produção de MD dentro do PLG?

Depois de selecionados os excertos, sistematizaram-se as evidências em cinco categorias, e, finalmente, a análise dos dados foi feita à luz das teorias do trabalho colaborativo e das comunidades de prática trazidas na seção 2 desta pesquisa.

As categorias advindas das análises das transcrições das gravações de áudio dos encontros de produção de MD se organizam da seguinte forma:

a) Regras da produção de MD na CP

No processo da produção colaborativa da unidade didática na CP, identificou-se diferentes regras no que concerne à elaboração do MD em si. Wenger (1998) esclarece que as CP se desenvolvem e criam uma base para ações, uma série de abordagens e padrões comuns aos membros, tratadas, nesta categoria, como as regras de produção de MD emergidas das interações das participantes. As referidas regras podem ser divididas em duas subcategorias: 1) Regras para a produção do MD advindas do grande grupo; e 2) Regras para a produção do MD constituídas no grupo por região.

Na primeira subcategoria, identificou-se preceitos nas falas das participantes que refletiam uma padronização trazida das reuniões do grande grupo, ou seja, que seriam comuns a todos os grupos por região. Na segunda subcategoria, analisou-se quais regras eram construídas e de que forma esse processo se concretizou na produção do MD, na CP do grupo por região, evidenciando seu caráter colaborativo.

b) Limitações da produção de MD no contexto do PLG

No processo de produção de MD, muitas limitações são destacadas pelas participantes, sejam elas estruturais, organizacionais, orçamentárias ou políticas. No processo de produção colaborativa, limitações são vistas como desafios, que, segundo John-Steiner (2000), potencializam a resolução conjunta de problemas e abrem espaço para renegociação das estruturas de organização. Esta categoria ocupa-se, então, de identificar limitações apresentadas no processo de produção colaborativa do MD e de investigar suas implicações na elaboração da unidade didática.

c) Evidências da cultura e recursos da CP

Como já mencionado no referencial teórico, uma CP é formada por um grupo de pessoas que compartilha práticas profissionais e todos seus elementos constitutivos e que se desenvolvem e evoluem com suas próprias estruturas organizacionais, normas, comportamentos, identidades e mecanismos (WENGER, 1998). À vista disso, esta categoria visa a identificar e a analisar evidências da cultura da CP nas interações das participantes durante a produção de MD, considerando atividades, habilidades, conhecimentos, funções e entendimentos que constituem uma cultura de prática própria (LAVE; WENGER, 1991), assim como os recursos compartilhados pelos participantes da CP.

d) Crenças e práticas pessoais das participantes da CP

Boavida e Ponte (2002) entendem que uma das vantagens do trabalho colaborativo é a possibilidade de juntar diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, trazendo à produção mais recursos para promover mudanças. Os mesmos autores lembram que os participantes do grupo têm uma plataforma comum de entendimento, um objetivo maior que motiva a todos, mas, também, cada participante traz consigo razões individuais de participação.

Embora o conceito de comunidade conote coisas em comum, os pesquisadores ressaltam que ela não se caracteriza pela homogeneidade. De fato, com o passar do tempo, as interações dos membros são uma fonte tanto de pontos em comum quanto de diversidade, sendo que a última contribui para uma aprendizagem mais rica, para relações mais interessantes e para maior criatividade. Conflitos também se fazem presentes, sendo que “em boas comunidades, vínculos fortes resistem à discordância, e os membros podem até usar os conflitos como um modo de aprofundar suas relações e aprendizagens” (WENGER et al., 2002, p. 37).

A partir das crenças e práticas pessoais dos participantes, as interações do grupo permitem o compartilhamento de significados como exercício de conflito, partilha e apropriação, recusa e aceitação, confronto e combinação de sentidos (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009), gerando um cenário propício para a produção conjunta, ultrapassando limitações, individualismos e alienações do contexto escolar.

Buscou-se, então, nesta categoria, evidenciar as crenças e as práticas pessoais das participantes durante suas interações e compreender de que forma tais crenças e práticas propiciam negociações de significados no grupo, assim como a reflexão a partir de conflitos e combinação de sentidos na elaboração do MD.

e) **A perspectiva afetiva na CP**

No que concerne à questão afetiva dentro de uma CP, Wenger, McDermott e Snyder (2002) discutem o significado que os participantes atribuem ao grupo do qual participam e, a partir deste significado, são encorajadas as interações e as relações baseadas no respeito e na confiança, criando um sentimento de pertencimento. Wenger (1998) considera de extrema importância as relações interpessoais na CP, já que, ao conhecer o outro, os participantes sentem-se dispostos a compartilhar ideias e pedir ajuda em um ambiente seguro. Esta categoria visa, portanto, a identificar momentos em que a afetividade se mostra presente na CP, especialmente quando relacionados ao clima de segurança, confiança e pertencimento do grupo.

Tais evidências das categorias apresentadas serão observadas, a seguir, a partir de excertos das gravações feitas durante as reuniões do PLG para produção de MD, as quais foram transcritas para fins de análise.

Na reunião do dia 31 de maio de 2017, o primeiro encontro por região, iniciava-se a produção da unidade didática²¹ para o primeiro ano do ensino fundamental. Ana, a coordenadora do grupo, explica o objetivo da produção da unidade didática:

²¹ A unidade didática em desenvolvimento encontra-se no anexo 1 deste trabalho.

Excerto 1: Grupo por região

1 Ana: Então, nós organizamos o quadro de conteúdos em mais ou menos
 2 cinco encontros, eu acho. E, olha, foi difícil hein? A proposta que a
 3 gente conversou lá é que a gente precisa ter uma *formatização* do
 4 projeto, até pelo respeito dentro da rede, muita gente acha que a gente
 5 chega e dá o que quer nas aulas. Então, isso aqui que a gente vai fazer é
 6 como um esqueleto, um mínimo que todas as escolas vão ter que usar
 7 para cada ano, mas não é um engessamento, o professor vai continuar
 8 fazendo do jeito que ele gosta, pesquisar e usar atividades diferentes,
 9 que é uma característica do projeto. Mas o que a gente tentou fazer é o
 10 seguinte: por exemplo, se a criança sai lá da zona sul e vem pra zona
 11 norte, ela vai acompanhar, porque os professores vão estar dando o
 12 mesmo conteúdo. Então, assim, o que estiver na unidade tem que dar, é o
 13 mínimo, mas você vai planejar sua aula do jeito que você quiser, desde
 14 que use aquele mínimo, sabe?

Reunião dia 31.05.2017

O quadro de conteúdos a que Ana se refere em “nós organizamos o quadro de conteúdos” (linha 1) apresenta o assunto a ser trabalhado em determinado ano escolar, assim como a função de linguagem, o vocabulário base, a estrutura relacionada, os temas transversais e a linguagem de sala de aula, decorrentes do conteúdo apresentado. No Quadro 9, temos o quadro de conteúdos do 1º ano, o qual serviria, também, como alicerce para nossa produção.

Quadro 9 – Quadro de conteúdos de inglês para o 1º ano do ensino fundamental

1ºANO	Função de Linguagem (O que falar de mim e do outro)	Vocabulário Base	Estrutura relacionada	Temas Transversais	Linguagem de sala de aula
Greetings / Introduction/ Commands/ People	Cumprimentar Dirigir-se ao outro e responder	Hello, boys, girls, students, teacher Good Bye/ Bye, Bye Good Morning / Good Afternoon / Excuse me Let's go/ Come in Stand up/ Sit down	What's your name? I'm Ana. I'm a girl.	Song: - Hello my dear teacher.	Come in / Stand up / Let's go / Be quiet / Silence please / Please/ Thank you/ Come here, please/ You're welcome
Numbers/Ages	Cantar músicas. Relacionar número e quantidade.	Numbers: 1 to 10 How old are you?	I'm six.	Song: Ten Little Indians Potatoes song.	How old are you? Let's count...
Classroom Objects/materials/ Colors/ places	Falar sobre seu material escolar.	pencil,book,eraser,notebook, sharpener -Yellow, red, blue, green, pink, orange, brown purple,black, white, gold -school, classroom	This is a (blue pen) It's a pen.	Art: making colors Red+green=purple ...	Color it green! What's this?
Toy's day	Toys: Falar sobre os brinquedos favoritos.	Rope, car, doll, ball, bike, skate, games , kite, skateboard, video game, cards, playstation, X-box, marbles.	What color is the...?	Bring toys for classroom and say the color.	What's your favorite toy? What's this? This is a...
Family/ people	Apresentar sua família.	boy/ girl, mother, father, brother, sister	I have ... My father is Paulo.	Album of the Family.	Do you have?
Weather/time/calendar	Falar como está o tempo.	Cloudy, sunny, rainy, cold, hot	Today is...	Sing weather songs.	What's the weather like?
Body	Descrever o rosto	Eyes, ears, mouth,nose.	I have two eyes.	Art: -Let's make a monster face! - Let's make a mask	Touch your ears!

Fonte: coordenação do PLG

No Excerto 1, foram identificadas as seguintes categorias de análise: **regras da produção e cultura da CP**. Definem-se, então, algumas regras iniciais da produção da unidade didática. Ana refere-se a uma padronização (“A proposta que a gente conversou lá é que a gente precisa ter uma *formatização* do projeto” – linhas 2 e 3), que seria a unidade

didática vista como o MD base obrigatório para todos os professores do projeto: “o que estiver na unidade tem que dar, é o mínimo” (linhas 13 e 14). Ela explica que, ao se ter o material como o mínimo a ser trabalhado em sala, as escolas ofereceriam aulas com o mesmo conteúdo para o mesmo ano escolar, mas lembra que não é o objetivo do projeto engessar a ação docente. Ou seja, o professor deve cumprir o conteúdo ofertado na unidade didática, mas pode fazê-lo de diferentes formas, incluindo outras atividades e outros materiais de apoio, ou, até mesmo, mudando a ordem das atividades apresentadas. A partir da fala de Ana, é possível identificar que as duas **regras** básicas, para a produção do material são a padronização e, ao mesmo tempo, a flexibilização do MD²².

Ainda no Excerto 1, encontra-se outra categoria de análise: a **cultura da comunidade**. Quando Ana diz “o professor vai continuar fazendo do jeito que ele gosta, pesquisar e usar atividades diferentes, que é uma característica do projeto” (linhas 7 e 8), é possível perceber que os mecanismos de ação da CP estão claros para a participante. Nesse trecho, constata-se que faz parte da **cultura daquela CP** do PLG que os professores não se prendam apenas ao MD, uma vez que eles se identificam como pesquisadores e protagonistas da ação docente e, por isso, abraçam a tarefa de produzir materiais que contemplem a realidade e a necessidade daquele contexto próprio. A unidade didática sendo produzida lhes serviria, então, como base para a preparação de suas aulas, mas não poderia privá-los da autonomia, como enfatizado por Ana no trecho “mas você vai planejar sua aula do jeito que você quiser, desde que use aquele mínimo” (linhas 12 e 13).

Após a contextualização do trabalho a ser feito no grupo por região, Ana refere-se ao quadro de conteúdos e pede sugestões para o início da produção. A partir disso, o grupo busca estabelecer suas próprias regras para organização e elaboração da unidade.

Excerto 2: Grupo por região

1 Ana: Poderíamos começar a unidade com uma história, usar personagens e 2 seguir a ordem inicial ali do quadro.

3 Tamara: Começamos com *greetings*, então?

4 Ana: Isso. Procuramos atividades e vamos adaptando pro material.

5 Cássia: Trouxe alguns livros lá da escola, e quem está com o computador

6 pode ir procurando na internet, né?

7 Tamara: Ótimo!

Reunião dia 31.05.2017

Observa-se, na interação do Excerto 2, a dinâmica de trabalho na comunidade, característica inserida na categoria de **regras da produção**. As participantes dividem-se,

²² Princípios comuns a todos os grupos por região já que foram definidos no encontro de formação continuada.

espontaneamente, para a busca das atividades relacionadas ao primeiro conteúdo selecionado, conforme linhas 5 e 6. Perin (2014), a esse respeito, afirma que a participação de membros de uma CP em processo de produção colaborativa não pode ser imposta, e, por isso, espera-se que a interação crie um ambiente que facilite a participação nas discussões, para que, assim, a distribuição de atividades ocorra de modo espontâneo e não direcionado, como visto no Excerto 2.

Da mesma forma que a dinâmica de trabalho, a negociação das regras também acontece de forma espontânea, marcada pela contribuição de diferentes integrantes do grupo, como exposto nos excertos a seguir.

Excerto 3: Grupo por região

1 Daniela: Gente, eu achei essa aqui. O que vocês acham? Dá pra trabalhar o 2 *hello*
e *bye bye*.

3 Tamara: Super legal. Qual a proposta da atividade?

4 Daniela: Ah, aqui é só pra pintar, mas podemos adaptar. Colocar os
5 personagens que escolhermos. Porque no começo do primeiro ano é só
6 *hello* e *bye bye* mesmo né?

7 Ana: Sim, no primeiro dia né? Acho bom. Que tal começar com música?

8 Uma sugestão de música pro professor, sabe? Todos os conteúdos poderiam
9 começar com uma música e aí uma atividade.

Reunião dia 31.05.2017

Excerto 4: Grupo por região

1 Tamara: Eu *tava* pensando, colocamos aqui uma atividade com um
2 desenho, qual seria o comando a ser dado aos alunos?

3 Ana: Vai estar explicado o que deve ser feito naquele guia do professor né? 4
Você diz, o que vai estar na apostila?

5 Tamara: Isso. Poderíamos usar ícones, o que vocês acham? Tipo, o material 6 ter o
enunciado e os ícones do que a criança deve fazer. Toda vez que a
7 criança ver o ícone, ela já sabe o tipo da atividade.

8 Ana: É uma boa ideia hein.

9 Tamara: Por exemplo, nesta primeira, seria *point, color and say*, daí teria
10 um ícone com um uma mão apontando, um lápis circulando e um símbolo 11 de
falar.

12 Maria: Eles falaram de ser padrão né? Todo mundo teria que usar os
13 mesmos ícones daí...

14 Daniela: Dá pra pegar da internet?

15 Cassia: Talvez a pessoa que vai diagramar podia colocar, você coloca
16 entre parênteses inserir ícone tal e tal.

Reunião dia 20.09.2017

As interações em um processo colaborativo dentro da CP possibilitam a negociação das **regras da produção**. Observa-se, nos Excertos 3 e 4, que todas as participantes compartilham de um objetivo comum no encontro, a produção da unidade didática, e, a partir dele, negociam papéis e dinâmicas para se chegar ao produto. A esse respeito, Boavida e Ponte (2002) pontuam que a negociação e a renegociação permeiam uma produção colaborativa do princípio ao fim. Em muitos momentos, decisões já tomadas são revisitadas e

renegociadas durante o processo e, para que isso ocorra, todos os participantes precisam ressignificar conceitos já estabelecidos.

No Excerto 3, nas linhas 1 e 2, Daniela encontra uma atividade que considera adequada para a abertura da unidade didática e a compartilha com o grupo, buscando a validação das outras participantes: “o que acham?”. Percebe-se a aceitação do grupo nas linhas 3 e 7 – “super legal”, “acho bom” –, porém com uma negociação da proposta da atividade original. E Ana, na linha 7, ainda, inclui uma nova sugestão, buscando criar um padrão para a elaboração das atividades: que todos os conteúdos começassem com uma música.

No Excerto 4, é sugerido o uso de ícones no material para facilitar o entendimento do que a criança deve fazer na atividade (linha 5), mas Maria lembra que todas as unidades devem ser padronizadas, ou seja, se fosse optado pelo uso dos ícones, seria devido conversar com o grande grupo, sugerindo que todos adotassem tal uso, a fim de manter a padronização.

Observa-se, novamente, que as **regras para produção** do MD apresentam-se nas diferentes esferas – regras de organização do grupo por região e regras da produção do grande grupo – e, durante o processo de produção, elas se entrelaçam. O fato das participantes constantemente se referirem a regras estabelecidas pelo grande grupo demonstra que a cultura da comunidade do PLG está intrinsecamente ligada à produção nos grupos por região.

Ortenzi (2013, p. 294) afirma que não é possível conceber uma CP local dissociada de uma mais ampla, já que “aquela se vale da cultura de prática dessa”. À vista disso, a cultura do grande grupo do PLG reflete diretamente na produção do MD nos grupos por região, já que os participantes fazem parte dessa comunidade mais ampla e, em nome de sua melhoria, agem na CP local: os grupos por região.

Verifica-se, também, o reflexo da cultura da CP do PLG na CP local do grupo por região quando as participantes remetem suas falas a questões discutidas no grande grupo, buscando contemplá-las no MD em produção:

Excerto 5 – Grupo por região

1 Ana: Mas se olhar lá no quadro de conteúdos, tem certinho os objetos de sala de aula que eles tem que aprender. A gente pode criar a atividade que quiser, mas tem que contemplar aquele conteúdo.

4 Cassia: Ah sim, eu vi que tem uns cinco objetos lá.

5 Ana: E lembra que foi falado lá no grupão de sempre voltar no Guia, né? A gente precisa olhar para as atividades e ver se tem os princípios do guia.

7 Por exemplo, aqui retomamos as cores, é o currículo em espiral.

Reunião dia 06.12.2017

Excerto 6 – Grupo por região

1 Daniela: Qual verbo usamos no guia do professor²³ aqui? Assimilar?

2 Ana: Na verdade podemos usar os verbos lá do Guia, lá tem separado por
3 ano os objetivos. E, assim, lá no grupão o pessoal vai dar pitaco. Quando a
4 gente apresentar lá pra eles, vai dar uma padronizada com todo mundo
5 junto.

Reunião dia 06.12.2017

Como fica evidenciado, o quadro de conteúdos e o GCLI são temas recorrentes nas interações do grupo, reflexo de um trabalho realizado dentro da CP nas reuniões do grande grupo. Nos encontros de formação continuada, o quadro de conteúdos foi estabelecido como base para a produção do MD e, por esse motivo, deveria ser utilizado como fonte de pesquisa pelos grupos por região. Além disso, já faz parte da **cultura da comunidade** tê-lo como parâmetro para a organização curricular referente às aulas de inglês do projeto. O GCLI aparece com menos frequência nas gravações dos encontros, o que não acontece com os princípios dele, que se mostram frequentemente refletidos nas atividades elaboradas pelas participantes.

No Excerto 5, Ana retoma o vocabulário sugerido no quadro de conteúdos (linhas 1 e 2), já que este é parte de sua cultura e deve ser utilizado como suporte nas decisões do grupo. Logo em seguida, ela relembra o que foi colocado no encontro do grande grupo: a necessidade de evocar os princípios do GCLI nas atividades selecionadas/elaboradas para o MD (linhas 5 e 6), entrelaçando, novamente, as regras e cultura adotadas pela comunidade.

No Excerto 6, nas linhas 3 e 4, Ana relembra às companheiras que tudo que está sendo produzido nos encontros será apresentado ao grande grupo, dando abertura para sugestões e negociações e buscando o melhor para o coletivo. Assim, percebe-se que a CP local desenvolve seu próprio *modus operandi*, entretanto não se dissocia da comunidade maior, favorecendo a padronização das unidades didáticas produzidas, já que cada grupo por região traz em si a cultura do PLG. O trecho “E assim, lá no grupão o pessoal vai dar pitaco” da fala de Ana, na linha 3 do Excerto 6, evidencia, também, o papel da formação continuada para os professores do PLG, já que tudo que é produzido passa pelo grande grupo, formado pelos professores e pelos coordenadores do projeto, que avaliam as atividades elaboradas pelos grupos por região e dão sugestões de melhoramento.

Os referidos momentos de troca de experiências e aprimoramento do MD acontecem na formação continuada do PLG. A esse respeito, Tanaca e Mateus (2014) evidenciam que espaços colaborativos de formação continuada de professores de Inglês para crianças, que apresentam a configuração de uma CP, fortalecem a prática e o desenvolvimento profissional

²³ O Guia do professor em desenvolvimento encontra-se no Anexo 2 deste trabalho.

dos participantes. Stahl (apud ORTENZI, 2007) explica que o conhecimento é um produto socialmente mediado e que, para que seja possível alcançar novos entendimentos, deve-se receber algum *feedback* do mundo.

É também no momento do compartilhamento da produção no grupo de formação continuada que se pode observar como um participante considerado, inicialmente, periférico na CP passa a ser visto enquanto um participante pleno pela comunidade. No Excerto 7, Ana apresenta ao grande grupo o que foi discutido no grupo por região e, a partir de sua fala, identificam-se características da **cultura e recursos da CP**:

Excerto 7 – Grande grupo

1 Ana: Bom gente, nós conversamos bastante no grupo, tivemos a ajuda da
2 Tamara, né? Foi muito boa a presença dela lá, ajudou muito, compartilhou
3 bastante e já entrou no clima do Londrina Global, compartilhando suas
4 experiências e conhecimentos lá no grupo. A gente fez assim, um
5 esqueleto, uma organização com algumas atividades que achamos
6 interessante.

Reunião dia 16.08.2017

Nota-se que, quando Ana diz “Foi muito boa a presença dela lá, ajudou muito, compartilhou bastante e já entrou no clima do Londrina Global, compartilhando suas experiências e conhecimentos lá no grupo” (linha 2, 3 e 4), fica evidente a cultura da CP de que os professores do projeto consideram essencial a troca de experiências e conhecimentos, para aprimoramento da prática, e que o fato de eu ter participado desta cultura faz com que eu possa ser considerada um membro da comunidade. Wells (apud ORTENZI, 2007) explica que, dentro da comunidade, cada participante oferece um conjunto de recursos individuais que constroem o *pool* de recursos dela como um todo. Dessa forma, recursos trazidos por um participante novato podem ser incorporados ao conjunto de recursos da comunidade. Esse movimento pode ser observado na fala de uma professora não identificada, no Excerto 8, no momento em que ela compartilhava o que foi discutido em seu grupo por região.

Excerto 8 – Grande grupo

1 P1²⁴: Nós já tínhamos o modelo meio pronto da unidade, mas aí nós íamos 2
mudando, sempre pensando no que as meninas falaram aquele dia do
3 workshop, a gente pensava no enunciado, daí refazia o enunciado, pensava 4 se
estava adequado pra idade, sempre lembrando naquela apresentação, né?

Reunião dia 16.08.2017

A apresentação a que a professora se refere, no Excerto 8, é o *workshop* apresentado por mim, no dia 10 de maio de 2017, no encontro de formação continuada do projeto. A

²⁴ P1: Professora participante do grupo geral não identificada.

referida apresentação envolveu discussões sobre o uso de ilustrações, a elaboração de enunciados e as características de atividades adequadas para crianças. Assim, verifica-se na fala da professora que recursos trazidos de fora do *pool* da CP foram incorporados à comunidade, sendo refletidos na produção do MD nos grupos por região. A esse respeito, Perin, Calvo e Freitas (2014) sugerem que a mistura entre coletivo e individual está presente em uma CP, permitindo a criação de um conhecimento tácito compartilhado por todos. Dessa forma, os recursos individuais dos membros, ao serem compartilhados com o grupo, podem se tornar recursos da comunidade, favorecendo a construção de conhecimento coletiva e compondo a cultura da CP.

Ainda acerca da formação continuada do PLG, Tanaca (2017, p. 139) destaca que os encontros são permeados por “incerteza e instabilidade coletiva, marcados por questionamentos das participantes”, traço refletido também na produção do MD nos grupos por região. As **limitações**, categoria identificada também no referido excerto, sejam elas estruturais, organizacionais, orçamentárias ou políticas, colocadas pelas participantes durante as interações no grupo, revelam que a produção do MD apresenta diversos desafios.

Excerto 9 – Grupo por região

1 Ana: A gente precisa lembrar que a realidade é diferente em cada escola,
 2 tem professor que dá uma aula por semana e tem professor que dá duas.
 3 Essa unidade precisa ser o mínimo trabalhado na sala, e, a partir das
 4 atividades propostas aqui, o professor prepara sua aula. Tem que lembrar da 5 cota
 de xerox, né? Ficou combinado que o material que será entregue pros 6 alunos tem
 que ter no máximo dez páginas, cópias em preto e branco.
 7 Daniela: Mas isso que tá aqui vai ser dividido em bimestre? Não tô
 8 entendendo.
 9 Ana: Não necessariamente, o professor que decide a divisão, desde que
 10 trabalhe tudo que tá aí.

Reunião dia 31.05.2017

No Excerto 9, Ana ressalta que as **limitações** precisam ser levadas em consideração na elaboração do MD. Ela pondera que as aulas de inglês no PLG assumem diferentes formatos nas escolas, sendo que alguns professores atuam duas vezes por semana em uma mesma turma, outros, somente uma, e a unidade didática teria que servir a ambos. Outro desafio vivenciado pelo grupo refere-se ao número de páginas do material, já que a Secretaria de Educação do município se responsabilizou em providenciar uma cópia da unidade didática produzida para cada aluno, desde que o material não extrapolasse a quantidade de dez páginas por aluno.

Discutiu-se, também, a escolha de atividades plausíveis dentro da realidade das escolas do município, como o uso de atividades manuais com materiais disponíveis aos professores.

No Excerto 10, são identificadas evidências de **crenças** e, novamente, **limitações** da produção:

Excerto 10 – Grupo por região

- 1 Daniela: Gente, vamos lembrar que eles são pequenininhos, tem que
2 colocar coisas de montar, massinha, colagem e essas coisas né?
3 Tamara: Sim! Buscamos um material lúdico e específico pra idade, toda
4 brincadeira e atividade manual é bem-vinda, né?
5 Maria: Nem todas as escolas tem revistas, massinha essas coisas. E não
6 teria como colocar tipo adesivos pra eles colarem, né? Eles adoram! Pena
7 que não tem como...
8 Tamara: Difícil né, mas poderíamos colocar anexos pra eles recortarem e
9 colarem em determinadas atividades.
10 Daniela: Boa ideia! Tipo quebra cabeças e tal...

Reunião dia 31.05.2017

Observa-se que Daniela sugere atividades motoras, com revistas e massinha, por exemplo, já que “eles são pequenininhos” (linhas 1 e 2). A referida sugestão evidencia a crença de Daniela a respeito dos alunos do primeiro ano, uma vez que seria uma característica dessa faixa etária a necessidade de trabalhos manuais. Ainda no Excerto 10, Daniela é lembrada por Maria de que existem limitações para o referido tipo de atividade em algumas escolas, já que são materiais que nem sempre se encontram disponíveis (linha 5), tratando-se, então, de uma limitação de recursos. Além disso, a mesma participante lamenta não haver possibilidade de inserir adesivos na unidade que está sendo produzida, considerando a limitação de serem apenas cópias.

Nas linhas 8 e 9, sugere-se que seja feito um anexo na unidade didática, o qual eles possam recortar e colar, e Daniela reage com a expressão “Boa ideia!” (linha 10), interação que revela uma validação da sugestão dada. As diferentes realidades das escolas onde os professores do PLG atuam precisam ser levadas em consideração na preparação do MD, afinal, limitações estruturais podem desvalidar atividades sugeridas na unidade didática. Esse movimento que as participantes fazem, de pensar na realidade de todos os professores que irão utilizar o MD, reforça a ideia de pertencimento a uma CP, como demonstrado por Wenger (1998), já que o processo de produção do MD busca uma melhoria para o projeto, e os professores envolvidos precisam pensar no coletivo e não no individual.

O fato de o material ser fotocopiado em preto e branco também aparece como uma limitação para as participantes ao elaborarem-se atividades para ensinar cores, por exemplo, resultando em uma negociação para superar o desafio.

Excerto 11 – Grupo por região

1 Daniela: Pior que o material é preto e branco, fica ruim de apresentar as
2 cores.

3 Maria: Fica pouco atrativo, né?

4 Cassia: Depois de apresentar o material escolar, apresentamos as *colors*,
5 talvez com *flashcards*²⁵ e eles fazem uma de pintar na apostila.

6 Daniela: É, tem uma que são os pinceis e as tintas, e eles pintam. Dai fica
7 registrado as cores no material.

8 Cassia: Podia apresentar as cores com música, daí eles pintam, e fazemos
9 um *memory game* com *dictation* dos objetos de sala com as cores.

10 Tamara: Perfeito. Conhecem aquela música *I see something blue*? Eles

11 cantam a cor e a criança tem que correr e tocar na cor? Da pra colocar, né?

12 Cassia: Fechou! Tem uma sequência, sabe? Apresenta os objetos, trabalha 13 as
cores e finaliza com objetos mais *colors*.

Reunião dia 18.10.2017

Daniela pondera a falta de cores no material, acredita que isso limita o ensino e diminui a atratividade por parte dos alunos. Cassia concorda, entretanto busca oferecer soluções para minimizar a limitação da falta de cores na unidade com o uso de *flashcards*. Observa-se que, quando colocada uma limitação no andamento da produção, integrantes surgem com novas possibilidades. Como sugerido por John-Steiner (2000), em um processo colaborativo, os indivíduos eventualmente encontram obstáculos e, ao confrontá-los, adequam-se a novas estruturas de organização, potencializando o processo de criação.

Nota-se também, no Excerto 11, a negociação entre os membros da CP para elaborar a sequência de atividades sobre as cores. A esse respeito, John-Steiner (2000) ressalta que o processo colaborativo precisa de momentos em que todos os indivíduos possuam os mesmos direitos e participem conforme suas capacidades e que o grande poder da colaboração está na apropriação mútua, ou seja, os parceiros procuram expandir suas habilidades, papéis, lideranças, diante uns dos outros. Ainda, Liberali (2012, p. 217) afirma que “quando professores integram suas ideias, eles criam um espectro de possibilidades para todos eles, uma ZPD coletiva”. O conceito de ZPD coletiva é discutido também por Holzman (2010), a qual esclarece que as ideias de um indivíduo são completadas por outros, favorecendo esse movimento de construção coletiva do conhecimento. Segundo a autora, “[s]e falar é o complemento do pensar, se o processo é continuamente criativo em um espaço sociocultural, então, o ‘completante’ não precisa ser o mesmo que está pensando. Outros podem completar

²⁵ Cartões com imagens para ensinar vocabulário.

para nós”²⁶ (HOLZMAN, 2010, p. 11, tradução minha). O processo descrito pela autora é observado no Excerto 11, já que Daniela inicia a fala com uma limitação na produção, e Cássia sugere uma solução para o problema, o que leva aquela a propor uma atividade, que, por sua vez, é completada por Cassia, que indica o uso de música e leva-me a sugerir uma canção que conhecia sobre o tema. Todo o movimento descrito resulta na elaboração das atividades para o tema proposto, de forma colaborativa.

As práticas pessoais das participantes também se destacam nas interações. Quando surgem discussões acerca de quais atividades estariam adequadas ou teriam êxito em sala de aula, as participantes apresentam suas formas de fazer, evidenciando a troca de experiências como fator essencial na produção colaborativa, como observado no Excerto 12:

Excerto 12 – Grupo por região

- 1 Daniela: Mas essas coisas de rotina não precisam estar na apostila, né?
- 2 Porque cada *teacher* tem sua rotina na sala, mas acho que todos fazem. Eu 3 por exemplo sempre chego canto a *hello song*, pergunto sobre o clima e tal.
- 4 Cassia: Ah sim, cada um faz de um jeito. Eu também canto a *hello song*,
- 5 faço clima, conto quantos *boys* e quantas *girls* estão na sala...
- 6 Maria: No primeiro dia faço aquela brincadeira de *what's your name* com a 7 bola também, sabe?
- 8 Tamara: Lá na escola também, e a gente faz o cartaz da rotina com eles
- 9 também, pra eles se sentirem seguros, sabe? E sempre começa a aula com
- 10 *circle time*²⁷.

Reunião dia 31.05.2017

Nesse excerto, as participantes evidenciam suas práticas diárias e trocam experiências sobre o que consideram rotina. Assim, infere-se que as professoras consideram a rotina parte da aula de inglês para crianças, sendo, então, uma **crença** comum ao grupo. Embora eu trabalhe em um contexto de ensino de LIC diferente das outras participantes, um instituto de idiomas, observa-se que compartilhamos de práticas em comum. A manifestação das práticas docentes durante a produção do MD era frequente, e, por diversas vezes, promovia a reflexão sobre a escolha das atividades, como, a título de exemplo, demonstrado no Excerto 13, momento em que se discutia a escrita do nome em uma atividade de *what's your name?*

²⁶ “If speaking is the completing of thinking, if the process is continuously creative in socio-cultural space, then the ‘completer’ does not have to be the one who is doing the thinking. Others can complete for us” (HOLZMAN, 2010, p. 11).

²⁷ *Circle time* é uma dinâmica em que as crianças são reunidas em círculo no início da aula. Neste espaço, os alunos podem falar abertamente, diminuindo a ansiedade dos aprendizes. Professores também podem utilizar este momento para introduzir o tópico da aula.

Excerto 13 – Grupo por região

1 Cassia: Eu tenho alunos do primeiro ano que nem sabem sentar na cadeira
2 pois estão acostumados a fazer atividades no chão! Não acho que todos
3 saberão escrever o nome.

4 Tamara: E se fizéssemos recorte e colagem do nome então? Eles sabem
5 reconhecer as letras do nome?

6 Ana: A maioria sabe, eles aprendem no p4, p5.

7 Tamara: Então poderia ser o *find your pair* de atividade oral, e um crachá
8 na apostila com *I'm ...* e eles colariam as letras que formam o nome.

9 Daniela: Sim, eles já trabalham crachá com a professora regente, eles
10 podem ver no crachá e encontrar na revista as letras, já fiz assim e deu
11 certo.

12 Ana: E os que não conseguem usar a tesoura podem rasgar e colar, né?

Reunião dia 31.05.2017

As diferentes práticas e crenças dos participantes da CP permeiam o processo de produção do MD e, por vezes, também desencadeiam problematizações e conflitos, características que, para Magalhães (2002), são essenciais na produção colaborativa, já que, para a autora, colaborar não necessariamente significa simetria de ideias, mas também conflitos, os quais permitem que o professor se torne reflexivo, por meio dos questionamentos de ações dos interlocutores, e, à luz dos argumentos, retomem teorias, escolhas e compreensões para chegar a um acordo, como observado no excerto a seguir:

Excerto 14 – Grupo por região

1 Daniela: Vocês viram quantas cores tem que trabalhar? São muitas pro
2 primeiro ano! Os alunos não conseguem aprender tudo isso no primeiro ano 3 Por
que colocaram tudo isso?

4 Ana: São dez cores, eles conseguem aprender. Já ensinei isso no primeiro
5 ano.

6 Daniela: Mas é primeiro ano, quem não fez inglês no P4, P5, tá começando
7 agora.

8 Ana: Mas são as cores que vão aparecer no *brown bear*²⁸, no segundo
9 semestre, por isso colocamos estas aí.

10 Cassia: Eu sempre uso o *brown bear* mesmo pra ensinar as cores.

11 Ana: Então, é por isso. Não escolhemos as cores aleatoriamente.

12 Daniela: Então, podíamos dividir entre o primeiro e segundo semestre, pra 13 não
dar tudo de uma vez. Pelo menos não colocou *light* e *dark*, né? [risos]

14 Ana: É, pode ser.

Reunião dia 18.10.2017

Nota-se, na fala de Daniela – “Os alunos não conseguem aprender tudo isso no primeiro ano” (linha 2) –, que a professora traz consigo a **crença** de que os alunos de primeiro ano não conseguiriam aprender um vocabulário extenso de cores. Ana discorda e utiliza-se de sua prática para justificar que considera razoável o número de cores proposto, como destacado na linha 4: “Já ensinei isso no primeiro ano”. Daniela argumenta que alunos que não frequentaram aulas de inglês na pré-escola estariam em contato com a língua pela primeira

²⁸ *Brown bear, brown bear, what do you see?* Livro infantil publicado em 1996. Autores Bill Martin Jr. e Eric Carle.

vez, assim o vocabulário poderia ser muito extenso para eles. Ana, novamente, posiciona-se de forma contrária (linha 8), explicando que a escolha das cores está relacionada à literatura infantil, sendo utilizada para o ensino da língua, e que será trabalhada no segundo semestre. Ao utilizar a primeira pessoa do plural, em “Não escolhemos as cores aleatoriamente” (linha 11), Ana refere-se ao grupo de coordenadoras do qual participa, que definiu os conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar. Percebe-se que Ana, dentro da CP do grupo por região, representa também outro grupo, o das coordenadoras, e, por isso, vê-se na obrigação de explicar as escolhas dos conteúdos.

A esse respeito, Liberali (2006) sugere que a argumentação tem papel fundamental na colaboração, que partimos de um conflito para achar um ponto de acordo e produzir novos saberes e que, nessa argumentação, os agentes podem estar marcados por diferentes papéis hierárquicos, sociais e culturais, os quais configuram as escolhas feitas em seus discursos. A partir da argumentação de ambas as participantes acerca do número de vocabulários a serem ensinados, encontra-se o ponto comum de acordo: dividir as cores em dois momentos diferentes no MD.

Assim como Ana, também me apresento no grupo como membro da CP, mas também enquanto pesquisadora-colaboradora. A esse respeito, Boavida e Ponte (2002) argumentam que, em um mesmo grupo, podem juntar-se pessoas levadas por razões diferentes, mas que encontram uma plataforma de entendimento comum. Assim, na CP criada no grupo por região, todas almejavamos o mesmo propósito, a produção da unidade didática em si, mas cada uma carregava seu próprio intento dentro da finalidade maior: Ana trazia a responsabilidade de coordenar o grupo por região, a fim de ter material para apresentar ao grande grupo; eu dependia do processo da produção para realizar minha pesquisa de mestrado; Daniela, Cassia e Maria viam na unidade didática um material disponível para aulas do ano seguinte.

Nesse sentido, Boavida e Ponte (2002) afirmam que no trabalho de colaboração existe, necessariamente, uma base comum entre os diversos participantes, um interesse compartilhado por todos, mas também os propósitos particulares de cada participante, os quais impulsionam o grupo a continuar até alcançar o objetivo pretendido.

Os referidos autores acrescentam, ainda, que a colaboração é um processo dinâmico, criativo e mutável marcado pela imprevisibilidade, cujo sucesso depende muito da motivação dos envolvidos. Dessa forma, quando os objetivos particulares, por alguma razão, não se mostram tão fortes, a motivação dos participantes fica comprometida.

Nesse sentido, também, John-Steiner (2000) descreve o processo colaborativo como complexo e carregado de intensidade emocional e afirma que as necessidades de todos os envolvidos precisam ser levadas em consideração. Para a autora, o fator motivação é crucial para um bom modelo colaborativo de trabalho, e, a partir do momento em que ele não está presente, a produção fica comprometida.

No Excerto 15, as professoras discutem os rumos do projeto e questionam a produção da unidade didática:

Excerto 15 – Grupo por região

1 Daniela: Mas gente, está meio incerto esse negócio do projeto pro ano que vem né?

3 Ana: Está sendo discutido como vai ficar a carga horária dos professores.

4 Cassia: Que vontade que dá de montar o material, né? A gente nem sabe se vai usar o ano que vem.

Reunião dia 18.10.2017

Observa-se que as professoras questionam o futuro do projeto, e Cassia revela a falta de motivação para a produção, já que não sabe se o material será utilizado por elas no ano seguinte. A insegurança das professoras se dá por conta de questões internas do projeto, e nota-se que a CP do grupo por região é considerada um ambiente seguro e de confiança mútua para que elas conversem sobre suas inquietações. Isso está diretamente ligado à **perspectiva afetiva** do grupo, já que, naquele espaço, as interações são baseadas no respeito e na segurança, além de serem alicerçadas no sentimento de pertencimento. Como demonstrado por Wenger (1998), os participantes de uma CP conhecem uns aos outros e sentem-se dispostos a compartilhar ideias e a expor inseguranças, sabendo que serão respeitados.

A perspectiva afetiva no grupo se manifesta de diversas formas na interação dos participantes, como, a título de exemplo, no Excerto 15, quando as professoras expõem suas inseguranças, e no Excerto 16, em que Daniela destaca sua apreciação pelos encontros do grupo por região:

Excerto 16 – Grupo por região

1 Daniela: Ai gente, eu gosto muito desses grupinhos, parece que no grupão a gente não consegue compartilhar tantas experiências e trocar materiais e

3 aqui eu saio cheia de ideias. E a gente conversa sobre tudo, é quase uma terapia.

Reunião dia 31.05.2017

No Excerto 16, Daniela expressa que a interação na CP possibilita o compartilhamento de ideias e experiências e, ainda, qualifica os momentos dos encontros como “quase uma terapia” (linhas 3 e 4). Isso se dá pelo fato de os grupos por região serem constituídos por

poucos professores – nesse caso, cinco integrantes ao todo –, o que propicia mais tempo de interação entre os membros, se comparado às reuniões de formação continuada. Na gravação de áudio dos encontros, muitos momentos de elaboração de atividades são marcados por compartilhamento de histórias pessoais e conversas sobre os mais variados temas. Isto fortalece os laços dos participantes e o sentimento de pertencimento, além de revelar que, apesar da comunidade estar formada para um fim determinado, nesse caso a produção da unidade didática, nada impede que outros aspectos possam ser desenvolvidos pelos integrantes, como ao discutir um tópico não necessariamente ligado ao MD, mas sobre profissão, vida pessoal, família, posições políticas ou qualquer outro, estávamos nos ressignificando e nos aprimorando em diferentes âmbitos, sejam eles pessoais ou profissionais.

No Excerto 17, evidencia-se o caráter afetivo e de pertencimento da comunidade quando Cássia coloca em discussão uma insegurança em relação a sua ação docente no contexto e é amparada pelas outras participantes da comunidade:

Excerto 17 – Grupo por região

1 Cássia: É difícil né meninas? Às vezes eu sinto que não tô preparada para
2 lidar com o fato de ter que ensinar língua e trabalhar com criança ao mesmo 3
tempo, sabe?

4 Daniela: Sim, eu, por exemplo, ainda tenho crianças de inclusão, às vezes
5 fica tão difícil.

6 Maria: Nossa, tem dia que acho que não vou conseguir, e a gente tem que
7 se virar pra criar atividades que funcionem na sala.

8 Tamara: Mas eu acho que é normal se sentir assim as vezes, é um contexto 9 muito
específico né? É preciso ser lúdico e ensinar língua e cultura de
10 mundo, sem deixar de lado todas as características de uma sala com
11 crianças pequenas...

12 Cássia: Mas o bom é que a gente se ajuda né, e ainda pode desabafar com 13 as
colegas e sentir que não é só com você que acontece.

Reunião 18.10.2017

No excerto apresentado, a **perspectiva afetiva** na comunidade se apresenta, já que, ao expor sua insegurança: “Às vezes sinto que não estou preparada” (linha 1), Cássia transparece uma vulnerabilidade, exposição esta que se dá pelo fato de se sentir confortável e acolhida o suficiente entre as participantes para fazê-lo. Essa percepção é confirmada em sua fala de conclusão: “[...] a gente [...] pode desabafar com as colegas e sentir que não é só com você que acontece” (linhas 12 e 13). No mesmo excerto, percebe-se a receptividade das demais participantes em relação à insegurança demonstrada por Cássia, haja vista que elas admitem compartilhar o mesmo sentimento.

A presente seção é encerrada, então, com a retomada da pergunta de pesquisa: Como se dá o processo de produção de MD dentro do PLG?

A partir da análise apresentada, primeiramente, afirma-se que a produção de MD no PLG se dá de forma colaborativa, apresentando as características de tal modelo de trabalho levantadas por John-Steiner (2000), Liberali e Magalhães (2009), Magalhães (2002), Boavida e Ponte (2002), sendo elas:

- a) Apresenta dois ou mais sujeitos que realizam um esforço coletivo visando a um objetivo comum;
- b) Os sujeitos produzem, por meio de significados compartilhados, adequando, reduzindo e ampliando sentidos, para que possam agir de forma colaborativa;
- c) Revela conflito, partilha, apropriação, recusa e aceitação, confrontação e combinação de sentidos e criação-transformação;
- d) Os envolvidos buscam honestidade, confiança e responsabilidade no grupo;
- e) É um processo complexo e carregado de intensidade emocional;
- f) Demanda engajamento e motivação dos participantes;
- g) Apresenta imprevisibilidade.

Confirma-se, também, que o contexto de produção caracteriza-se como uma CP, já que apresenta as dimensões trazidas por Wenger, McDermott e Snyder (2002), as quais são:

- a) Domínio: Ensino de inglês para crianças;
- b) Comunidade: Participantes da produção de MD;
- c) Prática: Produção de MD para o PLG.

E, ainda à luz das teorias trazidas no referencial teórico, as interações evidenciam cinco categorias de análise:

- a) Regras da produção de MD na CP;
- b) Evidências da cultura e recursos da CP;
- c) Limitações da produção de MD na CP;
- d) Crenças e práticas pessoais dos participantes da CP;
- e) A perspectiva afetiva na CP.

Nesta seção, os excertos de gravações dos encontros para produção de MD no PLG foram analisados à luz de teorias sobre trabalho colaborativo e comunidades de prática. Assim, a seguir, apresentam-se os resultados do que se discutiu na análise de forma sintetizada.

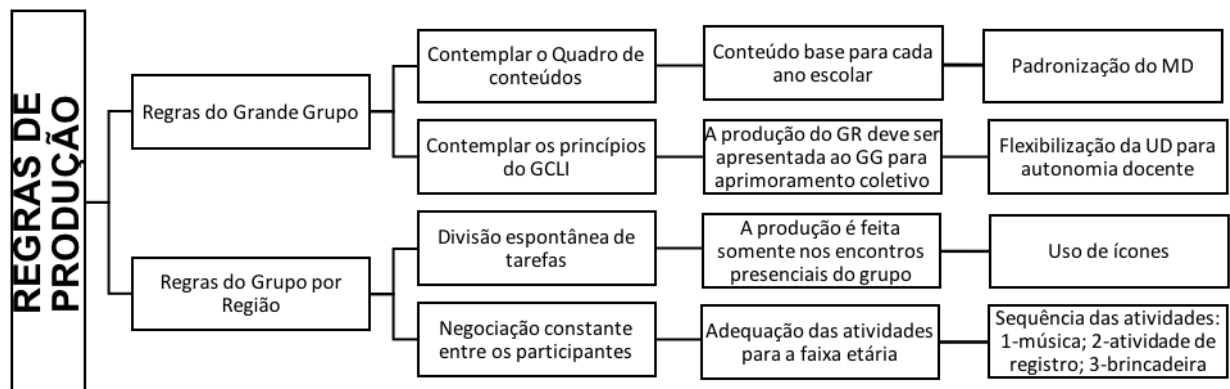
5 RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados discutidos na análise das transcrições de áudio provenientes dos encontros de professores para produção de MD no PLG, de forma visual e evidenciando os pontos principais da seção anterior.

5.1 REGRAS DE PRODUÇÃO DE MD NA CP

Esta subseção sintetiza os resultados encontrados na análise dos trechos de transcrições relacionados às regras de produção de MD nos âmbitos do grande grupo (GG) e dos grupos por região (GR) do PLG.

Figura 3



Fonte: a autora

Observa-se, na Figura 3, que as regras de produção, evidenciadas na análise das transcrições dos encontros, organizam-se em duas categorias: regras do grande grupo e regras do grupo por região.

Referente às regras de produção do grande grupo, as análises na seção 4 deste trabalho demonstram que os professores devem contemplar o Quadro de conteúdos e os princípios do GCLI ao produzirem as unidades didáticas, o que resulta, conseqüentemente, na abordagem de um conteúdo base para cada ano escolar e na produção de unidades didáticas que sigam as orientações didático-pedagógicas trazidas nos referidos documentos.

Os resultados apontam, também, que toda produção realizada nos grupos por região deve, necessariamente, ser apresentada ao grande grupo para aprimoramento coletivo, o que

busca a padronização das unidades didáticas, ao mesmo tempo em que prioriza a flexibilização do material oferecido, a fim de manter a autonomia docente no projeto.

No que concerne às regras do grupo por região, as participantes da CP organizaram-se espontaneamente para a realização das tarefas e estabeleceram uma negociação constante para a produção, sempre buscando apresentar as ideias ao coletivo para significação e ressignificação das atividades e dos envolvidos. Delimitou-se, também, de forma subentendida, que a produção da unidade didática dar-se-ia somente nos encontros do grupo e não haveria produção remota fora desses momentos.

Em relação à elaboração, adaptação e organização das atividades apresentadas na unidade didática, as professoras definiram critérios sobre o que seria adequado para a faixa etária em questão. Estabeleceu-se, ainda, uma sequência de atividades que deveriam constar no material do aluno, sendo elas: música, para introduzir tópico a ser ensinado; uma atividade de registro na apostila; e uma atividade lúdica (brincadeira ou atividade manual), para finalizar. Além disso, a fim de tornar o material mais atraente e facilitar a compreensão dos alunos, as participantes sugeriram o uso de ícones que simbolizassem o tipo de atividade a ser realizada (por exemplo, um ícone de lápis para as atividades de colorir).

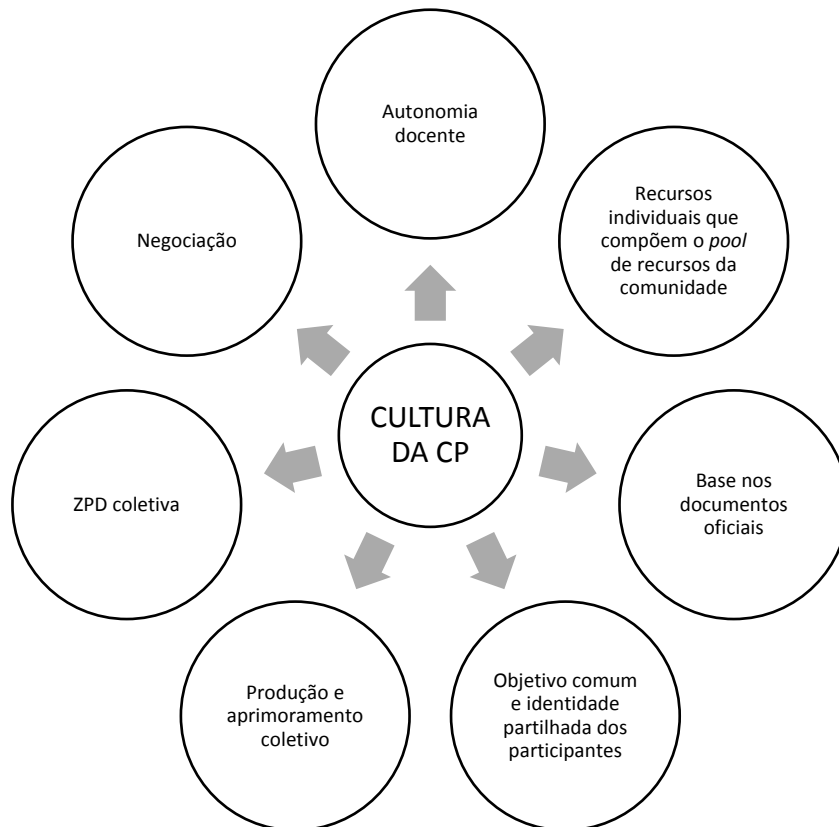
Neste item, foram apresentadas, de forma sintetizada, as regras de produção que foram identificadas na análise das gravações dos encontros para produção de material no grupo estudado neste trabalho. A seguir, mostra-se de que forma a cultura da CP foi evidenciada na referida análise.

5.2 EVIDÊNCIAS DA CULTURA E RECURSOS DA CP

Uma CP é caracterizada como um grupo de pessoas que compartilham práticas profissionais e todos seus elementos constitutivos e que se desenvolvem e evoluem com suas próprias estruturas organizacionais, normas, comportamentos, identidades e mecanismos (WENGER, 1998). À vista disso, esta categoria visa a identificar e analisar evidências da cultura da CP nas interações das participantes durante a produção de MD, considerando atividades, habilidades, conhecimentos, funções e entendimentos que constituem uma cultura de prática própria (LAVE; WENGER, 1991), assim como os recursos compartilhados pelos participantes da CP.

Na Figura 4, observa-se de que forma a cultura da CP foi caracterizada na fala das participantes.

Figura 4



Fonte: a autora

Observa-se que a cultura da CP se apresenta de inúmeras formas nas falas das participantes. A autonomia docente é evidenciada por diversas vezes, quando do posicionamento das professoras em relação à liberdade que o projeto oferece aos participantes na preparação de suas aulas. Assim, a partir do referencial teórico que sustenta este trabalho, compreende-se que tal fato influenciou diretamente a produção do MD, haja vista que este deve oferecer uma base de atividades e conteúdos a serem trabalhados, mas não deve engessar a ação docente.

Além disso, a negociação na CP demonstra-se essencial na interação dos participantes em momentos de seleção, adaptação e elaboração de atividades, assim como a significação e a ressignificação dos envolvidos nesse processo. Como resultado da negociação entre os participantes, observa-se que a comunidade desenvolve uma ZPD coletiva, ou seja, as ideias de um indivíduo são completadas por outros, favorecendo a construção coletiva de conhecimento.

A produção e o aprimoramento coletivos apresentam-se não só na elaboração de MD nos grupos por região, mas também nos encontros do grande grupo, nos quais os participantes apresentam o material produzido, para que todos os integrantes do projeto possam dar

sugestões de aperfeiçoamento das atividades. Assim, esses momentos favorecem a aprendizagem colaborativa, a expansão de habilidades e papéis, a apropriação mútua e o desenvolvimento profissional das participantes. Para que esse movimento aconteça, os participantes da CP utilizam recursos individuais (experiências, histórias, ferramentas, ideias, formas de lidar), que se tornam o *pool* de recursos da comunidade como um todo. Conseqüentemente, os envolvidos acabam criando uma identidade partilhada e compartilham um objetivo comum a todos, que, nesta pesquisa, refere-se à produção de MD para atender as crianças participantes do PLG.

Por fim, a cultura da CP reforça o uso de documentos oficiais (principalmente o GCLI e o Quadro de conteúdos) na produção das unidades didáticas, com o intuito de que os materiais produzidos apresentem o mesmo embasamento teórico e as mesmas orientações didático-pedagógicas, já que os referidos documentos sustentam o que é proposto no projeto.

Os princípios destacados nesta subseção evidenciam os modos como a cultura da CP é apresentada nas falas das participantes e a forma como essa cultura caracteriza o projeto e resulta no trabalho e na aprendizagem colaborativa dos envolvidos. No próximo item, apresentam-se as limitações expostas pelas professoras durante a produção da unidade didática para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

5.3 LIMITAÇÕES NA PRODUÇÃO DE MD NA CP

O trabalho colaborativo é permeado por incertezas e apresenta limitações em seu processo, que, muitas vezes, enriquecem a produção, já que os participantes precisam encontrar formas de superá-las. Nos trechos analisados, foram encontradas evidências de limitações estruturais, orçamentárias, organizacionais e motivacionais, demonstradas a seguir.

Figura 5

ESTRUTURAIS	ORÇAMENTÁRIAS	ORGANIZACIONAIS	MOTIVACIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos tecnológicos • Falta de materiais para atividades manuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Impressão do MD com páginas limitadas • Impressão do MD somente em preto e branco 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes formatos na oferta das aulas de inglês nas escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • Incertezas em relação à continuação e ao formato do projeto para o ano letivo seguinte

Fonte: a autora.

Verifica-se que as limitações estruturais são apresentadas quando as participantes questionam a falta de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do projeto, restringindo, assim, a inserção de atividades no material que necessitem de acesso à internet e aos aparelhos de som e de vídeo, por exemplo. Equitativamente, as atividades manuais sugeridas no MD são ponderadas pelas participantes, já que os materiais necessários para a realização desse tipo de trabalho – massinha, revistas, material reciclável, para citar alguns – não estão disponíveis em todas as escolas, e, por se tratar de um MD que todos os professores do projeto utilizarão, as necessidades coletivas devem ser levadas em consideração.

Igualmente limitantes, as questões orçamentárias foram lembradas no processo de produção da unidade didática. Como já descrito neste trabalho, a Secretaria de Educação do município se comprometeu em providenciar uma cópia da unidade didática produzida para cada aluno participante do projeto, sob a condição de esse material tivesse, no máximo, dez páginas e fosse fotocopiado em preto e branco. Isto posto, as professoras precisariam considerar as referidas limitações de orçamento na produção do MD. Como consequência, as participantes potencializaram seu processo de criação, encontrando soluções para que os conteúdos fossem contemplados no número de páginas viáveis e para que as cores fossem apresentadas em *flashcards* disponíveis para os professores que estivessem trabalhando com aquele MD.

Referente às limitações organizacionais, observa-se, na análise dos encontros de produção de MD, que as participantes questionam o aproveitamento da unidade didática produzida nos diferentes formatos que as aulas de inglês são oferecidas no PLG, uma vez que algumas escolas oferecem duas aulas semanais de língua inglesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto outras, apenas uma, e o MD produzido deve servir a ambos os formatos. Define-se, então, que o material trará atividades base, que todos os professores devem utilizar, e oferecerá atividades extras no guia do professor, para aqueles que possuem uma carga horária maior com o mesmo ano escolar.

Além disso, é notório que a motivação é um elemento essencial em um processo de produção colaborativa, mas também é sabido que este é marcado pela imprevisibilidade e que aspectos externos podem afetar o desenvolvimento dos participantes. Assim, na fala das professoras, percebe-se que, em alguns momentos, inseguranças a respeito da continuidade do projeto para o ano subsequente resultavam no comprometimento da produção. As partícipes questionavam se realmente deveriam se dedicar à produção de um MD sem ter a certeza de que este seria utilizado no projeto futuramente. Dessa forma, pode-se considerar esse

movimento uma limitação motivacional ou, até mesmo, política, já que envolve questões relacionadas ao projeto no qual elas estão envolvidas.

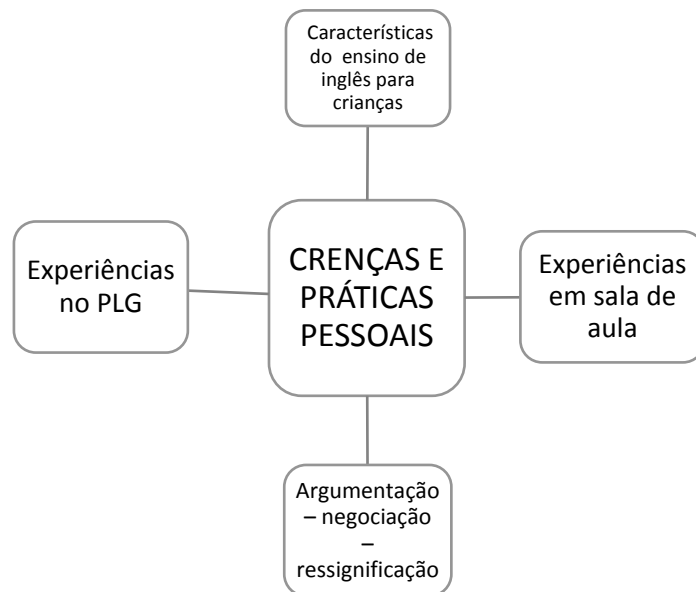
Entretanto, em meio às limitações, muitos processos são desencadeados e demonstram os aspectos do trabalho colaborativo discutidos neste trabalho e evidenciam as crenças e as práticas pessoais dos envolvidos, características que permeiam as falas das professoras e serão discutidas na próxima subseção.

5.4 CRENÇAS E PRÁTICAS PESSOAIS DOS PARTICIPANTES DA CP

Como discutido no referencial teórico desta pesquisa, uma das grandes vantagens do trabalho colaborativo é a possibilidade de juntar/unir diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diferentes, trazendo para a produção mais recursos e promovendo mudanças nos envolvidos. Uma CP envolvida em trabalho colaborativo não está relacionada à homogeneidade, pelo contrário, é a diversidade que torna o processo mais rico e criativo e que possibilita os exercícios de conflito, partilha, apropriação, negociação e combinação de sentidos. Desta forma, as crenças e as práticas pessoais dos participantes da CP tornam-se peças fundamentais na interação, gerando um cenário propício para a produção colaborativa.

Na Figura 6, observa-se de que forma as crenças e as práticas pessoais foram caracterizadas nos trechos de gravação analisados neste trabalho.

Figura 6



Considerando traços comuns entre as integrantes da CP, ressalta-se que todas são professoras de língua inglesa para crianças e trazem consigo modos de fazer e pensar, além de crenças e experiências relacionadas a tal posição. Percebe-se, na análise da seção 4 desta pesquisa, por exemplo, que as partícipes compartilham de metodologias semelhantes no que diz respeito à gestão de sala de aula. Pode-se afirmar que um desses recursos é o uso da rotina para trabalhar com crianças, já que todas as participantes, em algum momento, afirmam aplicar tal estratégia para melhorar as aulas de inglês com o público infantil, assim como o uso de música, brincadeiras e atividades manuais. Observa-se, também, que as professoras posicionam-se sobre as habilidades cognitivas dos aprendizes em diferentes idades, baseando-se em experiências vividas por elas no ensino do citado público.

Ademais, o compartilhamento de experiências é constante nas interações das integrantes da CP e propicia o desenvolvimento profissional dos envolvidos, assim como enriquece o ambiente de produção. As experiências compartilhadas são, algumas vezes, relativas à sala de aula, às técnicas de ensino aprendizagem, ao relacionamento com a comunidade escolar, às dificuldades vividas na docência; outras são referentes especificamente ao PLG, acontecimentos positivos e negativos no projeto, que podem colaborar na produção do MD.

Assim, as diferentes crenças e práticas das participantes, às vezes, desencadeiam problematizações e conflitos, visto que colaborar não significa simetria de ideias, e essas divergências permitem que o participante reflita, questione e argumente, a fim de encontrar um ponto de acordo e, possivelmente, produzir novos saberes por meio da ressignificação de conceitos. Reafirma-se, então, a importância das problematizações na interação dos participantes de uma CP, os quais, a partir de suas vivências e crenças, podem discordar entre si, resultando em um aprofundamento de suas relações e aprendizagens.

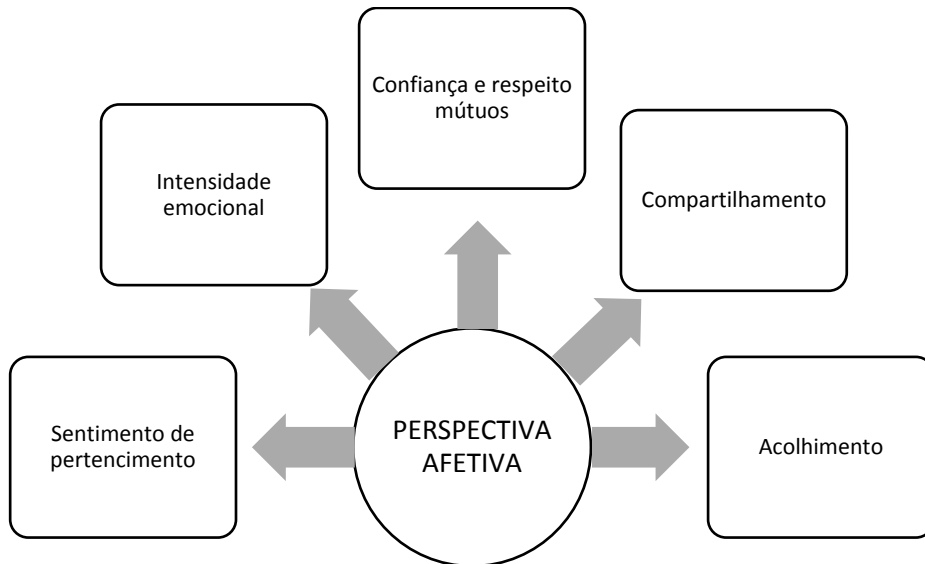
Tão importante quanto às crenças e às práticas pessoais no processo colaborativo de produção, apresenta-se, também, a perspectiva afetiva como item fundamental na formação e na manutenção da CP, questão a ser exposta na subseção posterior.

5.5 A PERSPECTIVA AFETIVA NA CP

A perspectiva afetiva está diretamente ligada ao significado que os participantes atribuem à comunidade a qual integram e reflete nas relações de confiança, respeito e comprometimento dos envolvidos, criando um sentimento de pertencimento por parte dos

participantes da CP. Observam-se, então, na Figura 7, as características destacadas na análise, as quais são relacionadas à afetividade no grupo de produção de MD.

Figura 7



Fonte: a autora

O sentimento de pertencimento é fundamental em uma CP, para que os participantes se sintam acolhidos e para que as relações interpessoais favoreçam o trabalho colaborativo.

Além disso, observa-se, nos trechos analisados na seção anterior, que as professoras envolvidas na produção de MD no PLG sentem-se dispostas a compartilhar ideias e expor inseguranças, por estarem acolhidas em um ambiente seguro de trabalho colaborativo.

Ademais, como descrito anteriormente, os conflitos são necessários, para que haja argumentação e, conseqüentemente, aprendizagem na CP, e as referidas problematizações só se tornam possíveis porque os participantes se sentem seguros e confortáveis para discordarem e colocarem suas convicções aos outros colaboradores.

Já a intensidade emocional se apresenta como característica inevitável nas relações dentro de uma CP, e reitera-se, então, a importância do respeito mútuo e do comprometimento dos participantes, para que o processo colaborativo se mantenha produtivo e permeado pela motivação.

Observam-se, ainda, incidências da perspectiva afetiva em diferentes falas das participantes, como em ocasiões nas quais elas expressam a satisfação de fazer parte daquela comunidade, compartilham histórias, experiências, ideias e opiniões, expõem inseguranças em relação a sua prática docente e relevam limitações do projeto.

Assim, a perspectiva afetiva se demonstra para além da produção da CP, pois os participantes criam laços e se sentem confortáveis para expor ideias, inquietações, vulnerabilidades, assim como compartilhar vivências profissionais e pessoais, que, diversas vezes, abrem espaço para discussões frutíferas entre os participantes e evidenciam o sentimento de pertencimento e segurança destes dentro da comunidade.

Nesta seção, apresentou-se uma síntese dos resultados discutidos na seção de análise das transcrições de áudio dos encontros de professores para produção de MD no PLG. A seguir, encontram-se as considerações finais e os possíveis futuros desdobramentos desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de produção de uma unidade didática na CP do PLG, almejando responder à pergunta: Como se dá o processo de produção de material didático dentro do Projeto Londrina Global?

Primeiramente, apresentou-se ao leitor o referencial teórico acerca dos aspectos relevantes do ensino de LIC – para esta pesquisa –, do trabalho colaborativo, das comunidades de prática e da formação continuada de professores. Em seguida, contextualizou-se a pesquisa, os participantes e as abordagens metodológicas empregadas. Na quarta seção, foram definidas as categorias de análise e, a partir delas, excertos de gravações dos encontros da produção de MD no PLG foram analisados, à luz do referencial teórico proposto para a pesquisa. Na quinta seção, os resultados

encontrados na análise das transcrições foram apresentados de forma visual e resumida ao leitor. Na presente seção, almeja-se fazer o movimento retórico de conclusão das discussões levantadas na pesquisa, pontuando as contribuições e os possíveis desdobramentos do estudo.

O PLG oferece aulas de inglês para crianças na Rede Municipal de Ensino da cidade de Londrina-PR. Assim, a pesquisa teve início com a aplicação de um questionário aos participantes do referido projeto, por meio do qual se identificou que havia a necessidade da produção de MD, a fim de complementar os materiais já existentes e atender a novas demandas. Isso porque, enquanto colaboradora do projeto Orientações Didático-pedagógicas para o Ensino de Inglês nas Séries Iniciais, da Universidade Estadual de Londrina, iniciei a minha participação no PLG, almejando contribuir com a produção do referido MD.

Posteriormente, nos encontros para elaboração do MD, foram identificadas diferentes categorias relacionadas ao trabalho colaborativo em uma CP durante as interações das participantes, sendo elas: a) Regras da produção de MD na CP; b) Evidências da cultura e recursos da CP; c) Limitações da produção de MD na CP; d) Crenças e práticas pessoais dos participantes da CP e) A perspectiva afetiva na CP.

Além disso, a análise dos excertos evidenciou as referidas categorias e respondeu à pergunta de pesquisa, demonstrando que o trabalho de produção de MD no PLG é colaborativo, marcado pela troca de experiências, pelo aprendizado mútuo, pela resolução de conflitos e pela ressignificação de sentidos dos participantes.

Já a unidade didática produzida apresenta-se como produto desse processo, uma finalidade comum a todos os envolvidos, mas pode-se observar que as contribuições para o desenvolvimento dos participantes manifestam-se muito além disso.

Estar inserida na CP do PLG resultou no aprimoramento da minha prática docente e da construção da minha identidade como professora-pesquisadora, além de, também, ter contribuído para a ressignificação de conceitos individuais. Com as professoras do projeto, descobri do que realmente se trata um trabalho colaborativo, considerando uma crença equivocada que trazia comigo: que colaborar era somente uma divisão de tarefas, que seriam realizadas individualmente para se chegar a um produto final. A partir da vivência na CP, para a produção da unidade didática, o conceito de colaboração passou por uma ressignificação para mim. Agora, entendo colaboração como um contexto de produção conjunta, no qual todos os envolvidos têm papéis e vozes necessárias e nada é decidido sem a negociação e a aceitação do grupo.

Ademais, destaco, também, que este estudo pode despertar, na área de pesquisa acadêmica referente à prática docente, o interesse dos pesquisadores em estarem realmente inseridos no contexto de pesquisa, fazendo parte da comunidade a ser investigada e vivenciando a prática dos participantes. Acredito, portanto, que este trabalho abre precedentes para futuras pesquisas, as quais poderão relacionar-se às implicações do processo colaborativo para as professoras do projeto e ao resultado da aplicação das unidades didáticas produzidas nas escolas que dele fazem parte; às sugestões de formação continuada para a produção de materiais didáticos no PLG; ou, ainda, à análise das interações nas CP à luz de teorias da Análise do Discurso, identificando vozes e papéis das participantes nos grupos de produção de MD.

REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A; e GONÇALVES, M. Qual é a melhor idade para aprender línguas? **Mitos e fatos**. Contexturas, n. 5, 2000/2001, p. 11-26.
- BARCELOS. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In. BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 15-42
- BOAVIDA, A.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e revoga a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de dez. 2010.
- BRUMFIT, C.; MOON, J.; TONGUE, R. **Teaching English to Children: From practice to principle**. Londres: CollinsELT, 1991.
- CAMERON, L. **Teaching English to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CARVALHO, R. C. M. de. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register**. Dissertação (Mestrado em Letras Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. (Org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. ed. 2. Curitiba: Appris, 2012.
- COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. ed. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- COSTA, Rogério da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface**. Botucatu v. 9, n. 17, 2005, p. 235-248.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 2, n. 48, p. 229-245, jul./dez. 2009.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de línguas estrangeiras (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de letras, 2009, p. 199-234

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. Fieldnotes in ethnographic research. In: **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. GIMENEZ, T. Apresentação. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

GIMENEZ, T; TANACA, J. J. C.; PERES, R. C. V.; VIEIRA, A. The introduction of English Language Learning at Early Stages of Schooling: the experience of Londrina Global. **Linguagem e Ensino**, v. 16, p. 343-362, 2013.

HOLZMAN, L. Without creating ZPDs there is no creativity. In: Connery, M. C.; John-Steiner, V. P.; Marjanovic-Shane, A. (Ed.). **Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and the arts**. New York: Peter Lang Publishing, 2010, p. 27-39.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOHN-STEINER, V. Thought Communities. In: _____. **Creative Collaboration**. New York: OUP, 2000, p. 187-204.

LAVE, J. **Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J; WENGER; E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

LIBERALI, F. Creative chain in the process of becoming a whole. In: **The 7th international L. S. Vygotsky Memorial Conference**, 2006. p. 228-229.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de Professores e Pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados, In: TELLES, J. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009, p. 43-66.

LIMA, A. P. de; MARGONARI, D. M. Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – inglês para crianças. In: **Dossiê temático: Infância e escolarização**, 2011.

LONDRINA. **Guia curricular para a língua inglesa Educação Infantil e Ensino Fundamental subsídios para professores e gestores**. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>> . Acesso em: 20 de jan. de 2017.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Uel, 2002, p. 39-57.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MOON, J. Teaching English to Young Learners: The Challenges and the Benefits. **InEnglish**, n. 5, 2005.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORENO, T. R. A; TONELLI, J, R, A. Inglês para crianças do Ensino Fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23.

OLIVEIRA, M. E. “**Alguém como nós**”: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. 2016. 43f. Trabalho de conclusão final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ORTENZI, D. I. B. G. **A produção coletiva de um material pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês**. 2007. 251f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2007.

ORTENZI, D. I. B. G. Comunidades discursivas em uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa. In: **Reflexões sobre o ensino de línguas formação de professores no Brasil**. Campinas: Pontes, 2013.

PALLOFF, R.; PRATT, K.: **Collaborating Online: Learning Together in Community**. San Francisco: Jossey Bass, 2005. PERIN, J. O. R. A participação em Comunidades de Prática como possibilidade de desenvolvimento profissional para professores de línguas. In: TONELLI, J. CHAGURI, J. P. (Org.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Eduem, 2014.

PERIN, J. O. R; CALVO, L. C. S; FREITAS, M. A. Formadoras de professores de inglês fazendo sentidos da constituição e caracterização de uma comunidade de prática e da respectiva participação nela. In: **Comunidades de prática: Aspectos da formação de professores de línguas em foco**. Campinas: Pontes, 2014.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.

PIRES S. S. Ensino de inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 173-198.

RICHARDS, J. C. **The role of textbooks in a language program**. New Routes. São Paulo: Disal, 2002.

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

_____. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p. 15-34.

ROMMEL, T. C.; TONELLI, J. R. A – Mother tongue in English teaching to children: to use it or not to use it? **Revista Trama**, Marechal Candido Rondon. v. 13, n. 29, 2017, p. 83-110.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L I S. Presença da LE na sociedade em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, p. 149-184, 2010.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, jul/dez 2009, p.333-352.

TANACA, J. J. C.; MATEUS, E. Formação de Professores/as de Inglês para Crianças: Analisando espaços expandidos para aprendizagem em comunidade de prática. **Folio** (Online): revista de letras, v. 6, p. 189-221, 2014.

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

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. R. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n. 2, p. 295-315, jul/dez 2009.

TOMBOSI, H. H. de F. Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners. In: TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S.G.M . (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007.

TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. London: Continuum Press, 2003.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **A elaboração de Materiais para Cursos de Idiomas**. São Paulo: SBS, 2005.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2005.

_____. Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças. In: SILVA, K. A. da; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2008, v. 1.

TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris Editora, 2011.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**. v. 8, n. 1, p. 65-76, jan/ abr, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). **The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology**. New York: Plenum Press, 1987, p. 39-285.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: C. Blackmore (Ed.). **Social learning systems and communities of practice**. London: Springer, 2010, p. 179-198.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business Press, 2002.

ANEXOS

ANEXO A

Unidade Didática em desenvolvimento

[ÍCONE DE CANTAR]

1 . HELLO SONG:

DEAR TEACHER, DEAR TEACHER
 HOW ARE YOU? HOW ARE YOU?
 I'M FINE THANKS, I'M FINE THANKS
 AND YOU? AND YOU?

[ICONE DE CANTAR]

BYE BYE SONG

BYE, BYE TEACHER ! BYE, BYE TEACHER!
 BYE, BYE FRIENDS ! BYE, BYE FRIENDS!
 SEE YOU TOMORROW ! SEE YOU TOMORROW !
 HAVE A NICE DAY ! HAVE A NICE DAY !

[ICONE DE ATIVIDADE E PINTAR]

2. PUT IN ORDER:

[ICONE DE OUVIR E REPETIR]

3. LISTEN, POINT AND REPEAT

BOY



GIRL

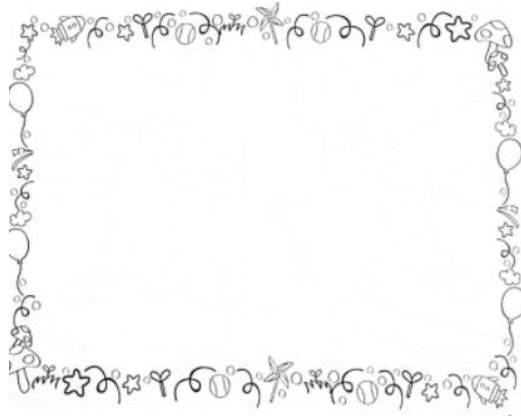


TEACHER

[ICONE DE DESENHAR]

4. DRAW AND COLOR:

I AM A
BOY.
GIRL.



[ICONE DE BRINCADEIRA]
4. LET'S PLAY : MEOW CAT

[ICONE DE ATIVIDADE]
5. COMPLETE:

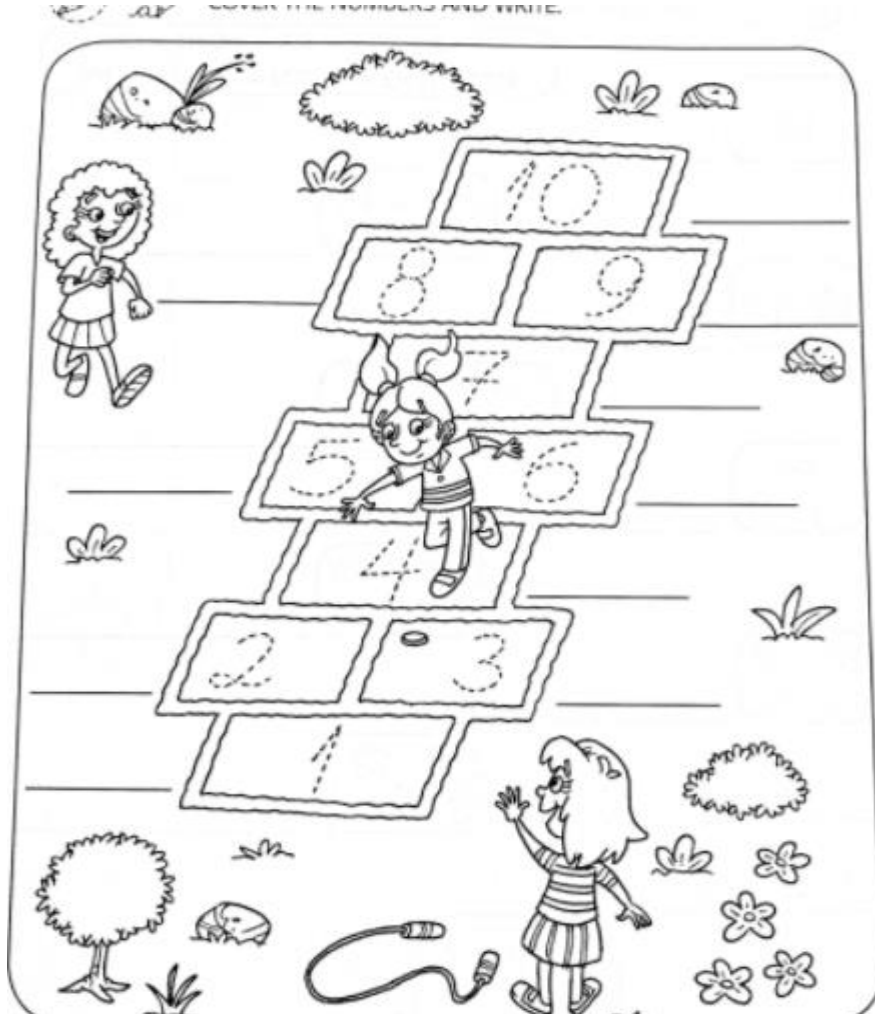
MY NAME IS

[ICONE DE BRINCADEIRA]
6. LET'S PLAY! – FIND YOUR PAIR



[ICONE DE ATIVIDADE]
NUMBERS 1 TO 10

7. COMPLETE AND COLOR



[ICONE DE BRINCADEIRA]
8. LET'S PLAY – HOPSCOTCH

[ICONE DE ATIVIDADE]
9. DRAW AND COLOR

HOW OLD ARE YOU?



I'M _____

[ICONE DE BRINCADEIRA]

10. LET'S PLAY! - BINGO

[ICONE DE CANTAR]

11. LET'S SING!

TEN LITTLE INDIANS



*ONE LITTLE TWO LITTLE THREE LITTLE INDIANS
FOUR LITTLE FIVE LITTLE SIX LITTLE INDIANS,
SEVEN LITTLE EIGHT LITTLE NINE LITTLE INDIANS
TEN LITTLE INDIAN BOYS*

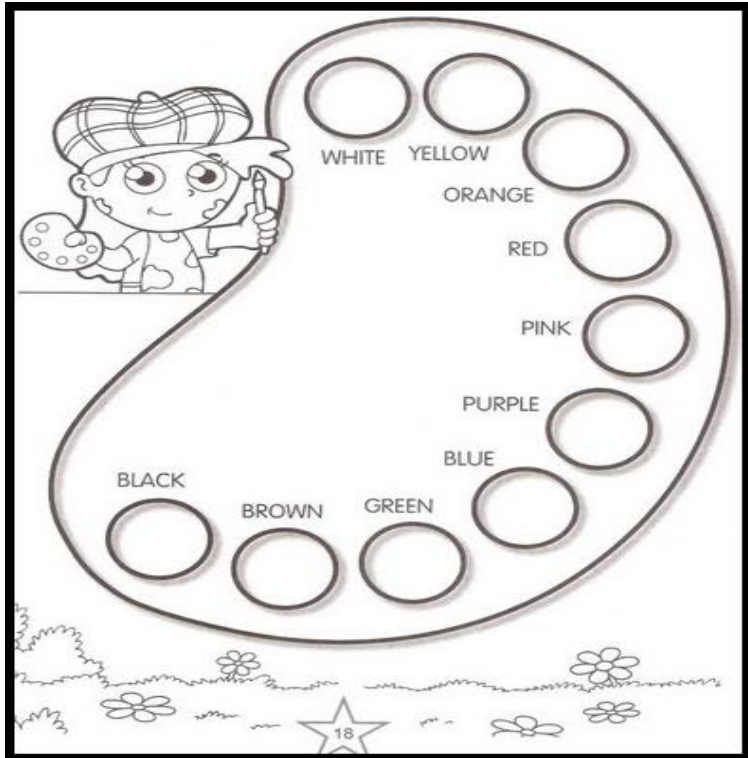
*TEN LITTLE, NINE LITTLE, EIGHT LITTLE INDIANS
SEVEN LITTLE SIX LITTLE FIVE LITTLE INDIANS
FOUR LITTLE THREE LITTLE TWO LITTLE INDIANS
ONE LITTLE INDIAN BOY*

[ICONE DE ATIVIDADE MANUAL]

12. LET'S CREATE A "COCAR"

[ICONE DE ATIVIDADE]

13. LISTEN AND COLOR:

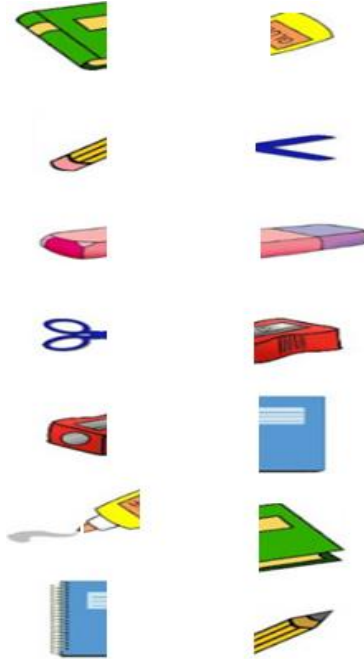


[ICONE DE BRINCADEIRA]

14. LET'S PLAY – SIMON SAYS WITH COLORS

[ICONE DE ATIVIDADE]

15. MATCH AND SAY:



16. LET'S PLAY - MEMORY GAME

[ICONE DE ATIVIDADE]

17. COLOR, CUT AND GLUE



[ÍCONE DE CANTAR]

18. LET'S SING: HOW'S THE WEATHER



LET'S PLAY

19. WEATHER SPINNER



ANEXO B

Guia do Professor em desenvolvimento

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

1. Hello song and Bye bye

Objetivo: Produzir e reconhecer o vocabulário por meio da canção.

Cantar a canção.

Vocabulário: Hello, teacher, I'm fine, How are you? Bye bye, friends, have a nice day.

Instruções: Cantar com os alunos ao ritmo da música "Meu lanchinho" no início e fim da aula.

2. Put in order – Listen, point and repeat

Objetivo: Assimilar o conceito de sequenciação

Reconhecer e produzir vocabulário oralmente

Vocabulário: Hello, goodbye, teacher student, boy and girl.

Instruções:

- Explorar as imagens da história com os alunos
- Explicar aos alunos que eles devem colocar a história em ordem.
- Pedir que os alunos pintem a história
- Apresentar o vocabulário com flashcards
- Pedir que os alunos ouçam, repitam e apontem para o vocabulário apresentado.

3. Draw and color

Objetivo: Registrar em forma de desenho o conceito de boy and girl

Vocabulário: Boy and girl

Instruções:

- Retomar o vocabulário de boy e girl
- Explorar o número de meninas e meninos na sala
- Pedir que os alunos pintem a palavra correta e desenhem eles mesmos.

4. Let's play – Meow cat

Objetivo: Concretizar o vocabulário por meio de brincadeira oral

Compreender e executar comandos orais

Vocabulário: Boy and girl

Instruções:

- Este jogo é uma adaptação da brincadeira gato mia. Um aluno deve ficar a frente de costas para a turma e com olhos fechados.
- O professor aponta para um dos colegas que deve miar
- A criança que está a frente deve tentar adivinhar se a criança que miou é a boy ou a girl.

- Sugestão ao professor

Confeccionar um cartaz com os alunos com boys and girls que poderá ser utilizado na rotina de sala das aulas de inglês.

5. Complete

Objetivos: Reconhecer as letras do nome

Utilizar a frase “My name is”

Aprimorar a coordenação motora que fina

Vocabulário: My name is – What’s your name?

Instruções:

- Apresentar as frases dizendo: Hello, my name is _____. What’s your name?
- Perguntar para todos os alunos e certificar-se de que todos entenderam o uso.
- Pedir que eles completem o crachá com seu nome.
- Dependendo do nível da turma, eles podem escrever o nome ou encontrar as letras em revistas e colar.

6. Let’s play – Find your pair

Objetivos: Produzir vocabulário em situação contextualizada

Reconhecer e reproduzir as frases : What’s your name? I’m _____.

Vocabulário: What’s your name? I’m _____. Hello, bye bye

Instruções:

- Levar para sala uma cópia do anexo 1 desta unidade com as cartas já cortadas.
- Cada aluno recebe uma carta com um personagem
- Os alunos devem andar pela sala perguntando aos colegas: “Hello, what’s your name?”
- O aluno responde Hello, I’m _____, usando o nome do personagem da sua carta.
- Se os dois alunos forem o par, por exemplo a Minnie e o Mickey, eles devem ficar juntos. Se não, o aluno se despede e continua a buscar pelo seu par.