



Ana Caroline Siqueira Braga

"E, às vezes, funciona como um placebo, né?": A construção de emoções e crenças docentes sobre o uso compulsório do material didático de língua inglesa para crianças

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Setembro 2023



Ana Caroline Siqueira Braga

"E, às vezes, funciona como um placebo, né?": A construção de emoções e crenças docentes sobre o uso compulsório do material didático de língua inglesa para crianças

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Orientadora
Departamento de Letras - PUC-Rio

Janaina da Silva Cardoso
Instituto de Letras – UERJ

Inés Kayon de Miller
Departamento de Letras - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2023

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Ana Caroline Siqueira Braga

Graduou-se em Licenciatura em Letras – Português-Inglês e Literaturas correspondentes e em Bacharelado em Letras – Português- Inglês, com habilitação em Tradução, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2014. Foi bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), da CAPES, de 2010 a 2012. Obteve o título de Especialista em Ensino de Língua Inglesa em 2017, pela Estácio de Sá. Atuou como professora de inglês nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, de 2015 até 2017. Atua como professora de inglês em cursos livres desde 2012.

Ficha Catalográfica

Braga, Ana Caroline Siqueira

"E, às vezes, funciona como um placebo, né?" : A construção de emoções e crenças docentes sobre o uso compulsório do material didático de língua inglesa para crianças / Ana Caroline Siqueira Braga ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2023.

231 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2023.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística aplicada. 3. Prática exploratória. 4. Análise de narrativas. 5. Emoções e crenças docentes. 6. Materiais didáticos. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para todas as pessoas que vieram antes e abriram caminhos para que eu pudesse chegar até aqui. Para todos que percorreram – e ainda percorrem – essa caminhada ao meu lado, nutrindo os dias com amor e cuidado. Em especial, para aqueles que se já se foram, mas estão vivos em minha memória e em meu coração, vó Devanir e padrasto Cristiano.

O meu lugar (Arlindo Cruz)

O meu lugar é caminho de Ogum e Iansã
Lá tem samba até de manhã
Uma ginga em cada andar
O meu lugar
É cercado de luta e suor
Esperança num mundo melhor
E cerveja pra comemorar
O meu lugar
Tem seus mitos e seres de luz
É bem perto de Osvaldo Cruz
Cascadura, Vaz Lobo e Irajá
O meu lugar
É sorriso, é paz e prazer
O seu nome é doce dizer
Madureira, lá laiá
Madureira, lá laiá
Ah, que lugar
A saudade me faz lembrar
Os amores que eu tive por lá
É difícil esquecer
Doce lugar
Que é eterno no meu coração
Que aos poetas traz inspiração
Pra cantar e escrever
Ai, meu lugar
Quem não viu Tia Eulália dançar
Vó Maria o terreiro benzer
E ainda tem jongo à luz do luar
Ah, que lugar
Tem mil coisas pra gente dizer
O difícil é saber terminar
Madureira, lá laiá
Madureira, lá laiá
Madureira
Em cada esquina um pagode num bar
Em Madureira
Império e Portela também são de lá
Em Madureira
E no Mercado você pode comprar
Por uma pechincha você vai levar

Um denço, um sonho pra quem quer sonhar
Em Madureira
E quem se habilita até pode chegar
Tem jogo de lona, caipira e bilhar
Buraco, sueca, pro tempo passar
Em Madureira
E uma fezinha até posso fazer
No grupo dezena, centena e milhar
Pelos sete lados eu vou te cercar
Em Madureira, lá laia

Agradecimentos

*“Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo que nós tem é isso, uns aos outros”
(Emicida, em sua canção *Principia*)*

Aos meus pais, Ana Vitória e Marcos André, por todo amor e cuidado que sempre tiveram comigo. Obrigada por acreditar nos meus sonhos e por me incentivar em cada etapa da minha vida.

Ao meu companheiro e amigo, Pedro Freire, por me acompanhar em tantas aventuras que escolhemos viver juntos. Obrigada por tanto amor e zelo todos os dias, especialmente, nesta etapa do mestrado, em que suas “comidinhas gostosinhas” sempre acalmaram o meu coração e estômago (risos) e fizeram os meus dias mais felizes. Obrigada por me lembrar e ensinar constantemente que a luta – e a educação – fazemos juntos.

À família que eu escolhi, minhas amigas, Paula Jannuzzi, Paula Costelha e Patrícia Santana, por todo incentivo e preocupação, pelos lembretes diários de que podemos sempre contar umas com as outras e de que estamos juntinhas, não importa qual seja a distância. Obrigada por acreditar em mim e por me lembrar de que sou capaz de tanto!

À querida e amada professora, orientadora, Adriana Nóbrega, por ser tão cuidadosa, atenciosa e afetuosa, e por acreditar neste trabalho. Obrigada por todas as contribuições, pelo conhecimento compartilhado e por tornar a jornada acadêmica mais leve e prazerosa. Você é uma grande inspiração para mim!

Às professoras Inés Miller e Janaina Cardoso, por terem aceitado participar desta banca. Obrigada pela disponibilidade para leitura desta dissertação e por ampliar os entendimentos propostos com suas contribuições.

Às minhas amigas, Sara e Beatriz (pseudônimos da pesquisa), por tantas trocas diárias nos anos em que trabalhamos juntas e por terem aceitado construir este trabalho comigo. Obrigada por todo apoio, interesse e carinho, não só durante a elaboração da dissertação, mas em toda jornada e desafios que compartilhamos nestes anos.

Às minhas queridas amigas, Viviane Costelha, Cássia Oliveira e Daniela Assis, por tantas experiências compartilhadas em nosso dia a dia dentro e fora da escola. Nossos anos juntas foram muito valiosos, pois pude aprender imensamente com vocês.

À Anna Carolina Gerbasi, por todo apoio e companhia nos anos de mestrado. Obrigada por todas as trocas virtuais e presenciais, em que celebramos etapas concluídas com muitos cafés e chocolates.

A todos os amigos do mestrado e do grupo de pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação no Discurso (ASFAD), por tantas trocas e reflexões valiosas. Em especial, obrigada aos queridos, André, Carlos, Carol Gerbasi, Hércules, Janine, Manu, Mara e Thelma, por se fazerem presentes, desde o período de ensino remoto até a conclusão deste trabalho. Obrigada por todo incentivo!

Aos amigos da graduação, Cristiane Vitoriano, Máira Barcelos e Rodrigo Ségges, por todo incentivo para que eu me tornasse professora e pelos nossos dias repletos de sorrisos e risadas. À Ana Flora Alves, Carolina Pinho, Elizama Almeida, Joana Passos, Luana Ianelli, Thelma Ribeiro e Thiago Simões, por todo apoio, carinho, almoços e encontrinhos. Os anos na graduação foram mais leves e divertidos porque tive todos vocês ao meu lado!

A todos/as professores/as da graduação e pós-graduação da PUC-Rio, pela contribuição em minha formação com seus ensinamentos e, especialmente, por me ajudar a enxergar novas formas de viver a docência.

A todos os profissionais da área da Saúde, por terem me auxiliado durante a cirurgia de endometriose que realizei nesta etapa final do mestrado. Obrigada pelo cuidado com o meu bem-estar físico e mental.

Ao Departamento de Letras e a todos/as funcionários/as da PUC-Rio por toda ajuda e disponibilidade.

À PUC-Rio e, especialmente, à Vice-Reitoria Comunitária, por terem possibilitado a realização dos meus estudos, da graduação até o mestrado, com bolsa de estudos, suporte sem o qual eu não conseguiria realizar a minha formação nesta instituição que tenho tanto apreço.

À CAPES e ao CNPQ, pelo incentivo à educação e à pesquisa científica na graduação e no mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Resumo

Braga, Ana Caroline Siqueira. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Orientadora). ***“E, às vezes, funciona como um placebo, né?”: A construção de emoções e crenças docentes sobre o uso compulsório do material didático de língua inglesa para crianças.*** Rio de Janeiro, 2023, 231p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Motivada pelo processo crítico-reflexivo do fazer pedagógico, nesta pesquisa, tenho como objetivo construir entendimentos sobre as reflexões, afetos e crenças sócio-construídos por mim e mais duas professoras em relação aos materiais didáticos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, destinados a crianças e adotados compulsoriamente em nossos contextos de atuação. Proponho-me, assim, a analisar a construção discursiva das emoções e crenças docentes em nossas falas, a fim de compreender quais são as implicações da imposição destes materiais didáticos. Para tal, recorro aos pressupostos teóricos do campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica, Transdisciplinar/Indisciplinar, em interface com a Prática Exploratória e a perspectiva pedagógica freireana. Os estudos de Narrativas contribuem para a investigação das experiências profissionais, a partir de perspectivas interacionais e socioconstrucionistas. Assim, orientada pelo paradigma de pesquisa qualitativo-interpretativista, realizamos uma conversa exploratória na qual compartilhamos experiências sobre o uso de livros didáticos em nossos contextos profissionais, a saber: escolas pública e privada, e cursos livres de idiomas. Além disso, esta pesquisa se alinha aos estudos sobre Emoções e Crenças Docentes, com o intuito de investigar como nós interpretamos tais experiências, isto é, sócio-construímos avaliações. Este estudo oportunizou uma reflexão crítica acerca da obrigatoriedade de materiais didáticos e das implicações desta imposição na nossa prática pedagógica, colaborando para a qualidade da vida em sala de aula, a partir da ressignificação desta prática. Os resultados indicam que nossa conversa possibilitou: (i) investigarmos quais crenças, relacionadas ao uso do livro didático, emergiram em nossa interação e suas contribuições para a nossa visão de ensino-aprendizagem, bem como (ii) compartilharmos (des)alinhamentos e relações de

poder que permeiam esta adoção compulsória, ilustrando emoções de insatisfação, desânimo, frustração, dentre outras.

Palavras-chave

Linguística Aplicada; Prática Exploratória; Análise de Narrativas; Emoções e Crenças Docentes; Materiais Didáticos

Abstract

Braga, Ana Caroline Siqueira. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). ***“And, sometimes, it works as a placebo, right?”: The construction of teachers' emotions and beliefs about the compulsory use of materials for teaching English to young learners.*** Rio de Janeiro, 2023, 231p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Motivated by a critical-reflexive pedagogical process, this research aims to develop understandings about the reflections, emotions and beliefs socially constructed by me and two other teachers in relation to English teaching materials to young learners, compulsorily adopted in our working contexts. Considering our conversation, I propose the analysis of the discursive construction of emotions and teaching beliefs with the intention to understand the implications of the materials' imposition. In order to do this, the theoretical concepts of Critical Applied Linguistics are adopted, in an interface with Exploratory Practice and Freire's pedagogical perspective. Narrative studies contribute to the investigation of professional experiences, from interactional and social-constructionist perspectives. Thus, guided by the qualitative-interpretative research paradigm, we held an exploratory conversation in which we shared experiences about the use of textbooks in our professional contexts, namely: public and private schools, and language courses. In addition, this research is aligned with studies on Emotions and Teaching Beliefs, intending to investigate how we interpret such experiences, in other words, how we socially construct evaluations. This study contributed to a critical reflection on the mandatory use of teaching materials and the implications of their imposition on our pedagogical practice, contributing to the quality of life in the classroom by re-signifying this practice. The results indicate that our conversation enabled us to: (i) investigate which beliefs, related to the use of textbooks, emerged in our interaction as well as their contributions to our understanding of teaching-learning process, and (ii) share (dis)alignments and power relations that permeate this compulsory adoption, illustrating emotions of dissatisfaction, discouragement, frustration, among others.

Keywords

Applied Linguistics; Exploratory Practice; Narrative Analysis; Teachers' Emotions and Beliefs; Teaching Materials.

Sumário

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | História(s) de vida | 18 |
| 1.1. | A história de Beatriz | 23 |
| 1.2. | A história de Sara | 25 |
| 1.3. | As afinidades de nossas histórias | 26 |
| 1.4. | Prática profissional, vida social e discurso docentes | 28 |
| 1.5. | Objetivos da pesquisa | 29 |
| 2. | Contextualização: o ensino de língua inglesa e os materiais didáticos no Brasil | 34 |
| 2.1. | O ensino da língua inglesa: Por quê? Para que(m)? E em qual contexto? | 35 |
| 2.2. | O uso de materiais didáticos de língua inglesa: como chegamos até aqui? | 45 |
| 2.3. | O papel do livro didático de língua inglesa no processo de ensino-aprendizagem: protagonista, coadjuvante ou antagonista? | 48 |
| 3. | Perspectivas teóricas I | 51 |
| 3.1. | O ensino-aprendizagem de língua inglesa no campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica | 51 |
| 3.2. | Os materiais didáticos no campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica | 56 |
| 3.2.1. | Panorama dos estudos de 1968 até 2008 | 57 |
| 3.2.2. | Panorama dos estudos de 2009 até 2022 | 61 |
| 3.3. | A Prática Exploratória como espaço para construção de entendimentos | 66 |
| 3.4. | Os estudos sobre emoções: possíveis olhares e alinhamentos teóricos | 74 |
| 3.5. | As crenças no processo de ensino-aprendizagem | 80 |
| 4. | Perspectivas teóricas II | 83 |
| 4.1. | Discurso na perspectiva socioconstrucionista | 83 |

| | | |
|------|--|-----|
| 4.2. | As histórias que contamos | 87 |
| 4.3. | Narrativas nas perspectivas laboviana e socioconstrucionista | 89 |
| 4.4. | Avaliação na perspectiva socioconstrucionista | 92 |
| 5. | Perspectivas metodológicas | 98 |
| 5.1. | A pesquisa qualitativa | 98 |
| 5.2. | A pesquisa do praticante | 101 |
| 5.3. | A conversa exploratória | 107 |
| 5.4. | As participantes e o contexto da conversa exploratória | 110 |
| 5.5. | Transcrição, seleção e análise dos excertos da conversa exploratória | 111 |
| 6. | Análise de dados | 115 |
| 6.1. | Como se dá a imposição do material didático em nossos contextos profissionais? | 115 |
| 6.2. | Quais são as implicações da imposição do material didático em nossas práticas pedagógicas? | 132 |
| 6.3. | Quais são as implicações da imposição do material didático para nossa qualidade de vida? | 156 |
| 7. | Entendimentos momentâneos | 171 |
| 8. | Referências bibliográficas | 177 |
| 9. | Anexos | 189 |

Lista de Quadros

| | | |
|------------|--|-----|
| Quadro 1 | Listagem das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre materiais didáticos de línguas adicionais em programas de pós-graduação no Brasil (2009-2022) | 64 |
| Quadro 2 | Tópicos de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre materiais didáticos de língua inglesa em programas de pós-graduação no Brasil (2009-2022) | 65 |
| Apêndice A | Listagem das dissertações de mestrado e teses de doutorado envolvendo livros/materiais didáticos em programas de pós-graduação no Brasil | 215 |

Lista dos Excertos

| | | |
|-----------|--|-----|
| Excerto 1 | a escola pública do município do Rio de Janeiro | 116 |
| Excerto 2 | o “Colégio A”, uma escola particular | 122 |
| Excerto 3 | “eu me sentiria super feliz se eu tivesse isso em qualquer local” | 128 |
| Excerto 4 | “eu sentia uma frustração né, de ter muita coisa talvez solta ou desorganizada” | 133 |
| Excerto 5 | “É uma série que é mais pro aluno ser mais independente, mas você não ensinou ele a ser independente antes” | 142 |
| Excerto 6 | “você não tem prazer em ensinar porque você não tá ensinando, você só tá repassando” | 144 |
| Excerto 7 | “não vou gastar dinheiro pra comprar um livro de 6 meses que tá 500 reais, misericórdia!” | 151 |
| Excerto 8 | “o nosso espaço dentro de sala de aula, o lugar que a gente ocupa dentro de sala de aula, ele tem sido retirado” | 158 |
| Excerto 9 | “Então, assim, como é uma forma só de monetizar, né?” | 164 |

Abreviações e Siglas

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
APPE – Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
EF – Ensino Fundamental
ESL – English as a Second Language
EFL – English as a Foreign Language
FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar
INL – Instituto Nacional do Livro
LA – Linguística Aplicada
LAC – Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD – Material Didático
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIFED – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPGEL – Programa de Pós-graduação Estudos da Linguagem
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UCPEL – Universidade Católica de Pelotas
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

Convenções de Transcrição¹

| | |
|------------|---|
| ... | pausa não medida |
| . | entonação descendente ou final de elocução |
| ? | entonação ascendente |
| , | entonação de continuidade |
| - | parada súbita |
| = | elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas |
| Sublinhado | Ênfase |
| MAIÚSCULA | fala em voz alta ou muita ênfase |
| °palavra° | palavra em voz baixa |
| >palavra< | fala mais rápida |
| <palavra> | fala mais lenta |
| : ou :: | Alongamentos |
| [| início de sobreposição de falas |
|] | final de sobreposição de falas |
| () | fala não compreendida |
| (()) | comentário do analista, descrição de atividade não verbal |
| “palavra” | fala relatada, reconstrução de um diálogo |
| Hh | aspiração ou riso |
| ↑ | subida de entonação |
| ↓ | descida de entonação |

¹ Convenções de transcrição propostas por Bastos e Biar (2015). De acordo com as autoras, estas convenções são baseadas nos estudos de Análise da Conversa (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974), com a incorporação de símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

“Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim.”

bell hooks, em seu livro *Ensinando a Transgredir* (2017)

1

História(s) de vida

Pensar sobre a escola é reviver muitas memórias da minha história de vida e, embora eu nem sempre consiga relembrar os acontecimentos com riqueza de detalhes, recordo de muitas pessoas que têm co-construído esta história comigo. Estas recordações dizem muito sobre quem sou eu, como e por que estou aqui, logo, elas também falam sobre a motivação desta dissertação e os objetivos que traço ao longo deste trabalho.

Começando pela primeira pergunta, me chamo Ana Caroline, e, no momento da elaboração desta dissertação, tenho 33 anos e sou professora de inglês, com atuação em cursos de idiomas. Nasci no município de Duque de Caxias (RJ) e morei lá com a minha família durante grande parte da minha vida, até me mudar para o bairro de Jacarepaguá, no município do Rio de Janeiro, onde resido no momento. Refletir “como e por que estou aqui” é olhar não só para minha trajetória profissional já na fase adulta, mas também para a minha infância e adolescência, para as minhas experiências no contexto pedagógico, para as/os amigas/os que fiz, para as emoções que vivi e as crenças que construí ao longo desses anos. Por isso, estar na escola remete, primeiramente, a minha infância e família, visto que o ambiente escolar começou a fazer parte da minha vida através da minha mãe, Ana Vitória, que é professora de língua portuguesa na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

A escola em que minha mãe trabalhou a vida inteira é em frente à sua casa e, além de poder espiar o seu trabalho pela janela do meu antigo quarto, eu também tinha fácil acesso à escola, o que me permitia encontrar com frequência muitas amigas que estudavam lá e, até, participar de alguns eventos escolares. Ser “filha de professora” permeou muitos aspectos da minha vida, desde as minhas brincadeiras infantis, que incluíam um quadro negro, giz e muitos papéis, até a minha performance escolar, que envolvia muita dedicação em trabalhos e provas, participação assídua em atividades extras e, sempre que possível, o alcance das melhores notas. A convivência com a minha mãe-professora neste ambiente escolar construiu todo apreço que tenho pela profissão e afeição por muitos docentes que participa(r)am da minha trajetória escolar e universitária.

Por outro lado, este convívio também me permitiu ouvir muitas histórias que remetiam aos lamentos e dificuldades da profissão, tais como o excesso de trabalho dentro e fora de sala de aula, a indisciplina dos alunos, a pouca infraestrutura escolar, as salas superlotadas e os salários baixíssimos, para mencionar alguns desafios. Todos os aspectos negativos associados à docência certamente influenciaram a minha primeira escolha profissional quando estava no Ensino Médio, prestes a decidir qual curso de graduação tentar no vestibular. Apesar de sempre ter gostado muito de inglês e ter vontade de trabalhar com algo que envolvesse o idioma, a licenciatura não estava na minha lista de opções, por isso, após algumas pesquisas sobre possíveis carreiras, me interessei pelo bacharelado em Letras-Tradução (Português-Inglês), na PUC-Rio, e decidi seguir a profissão de tradutora.

Sempre que relembramos este período de conclusão do Ensino Médio, vestibular e provas para ingresso na universidade, minha mãe diz que “quando a Caroline cisma com alguma coisa e coloca na cabeça, ninguém tira”. Em alguns momentos, essa insistência pode ter um tom negativo e ser chamada de “teimosia”, mas acredito que, para os fins desta narrativa, a palavra “determinação” seja mais apropriada. Escolher a PUC-Rio envolvia muitos passos a serem percorridos, desde a aprovação na prova de vestibular, aplicação para concessão de bolsa de estudos, percurso de, pelo menos, 3 horas diárias de trânsito e, claro, muito estudo.

Tendo muitos privilégios na minha bolha de jovem-adulta, parda, de classe média, com rede de apoio, percorri esta trajetória, iniciei minha graduação na PUC-Rio e tive a oportunidade de conhecer futuras/os professoras/es, revisoras/es, escritoras/es e tradutoras/es. Dentre os/as amigos/as de longa data que fiz no curso de Letras, dois veteranos licenciandos de língua portuguesa, Maíra Barcelos e Rodrigo Ségges, me encorajaram a realizar a dupla diplomação para me graduar, assim, como tradutora e professora de inglês. Os argumentos deles para a formação em licenciatura me pareceram convincentes e, ainda na graduação, me aventurei em uma experiência profissional como professora em um curso de idiomas, mas saí de lá ainda mais convicta de que o diploma de licenciatura seria guardado na gaveta.

Apesar de toda resistência à docência, não concluí minha graduação sem ser afetada por ela, que era construída, vivenciada, refletida e praticada exploratoriamente pelas professoras das disciplinas de estágio supervisionado de ensino de língua inglesa. Na época, tive o prazer de realizar essas disciplinas com

a professora Adriana Nóbrega, minha orientadora, que me afetou ao propor reflexões sobre as emoções no contexto pedagógico; e a professora, Inés Miller, que também me afetou ao praticar o amor-ação da Prática Exploratória (Nóbrega et al., 2023). Quando comecei a trabalhar neste curso de idiomas, já havia realizado as disciplinas de estágio, mas, infelizmente, não conseguia imaginar como aquela prática profissional pudesse envolver uma reflexão sobre as emoções na sala de aula, incluir as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs)² ou qualquer outra atividade crítico-reflexiva, práticas estas tão frequentes nas aulas de estágio.

Em 2014, ano da minha formatura, fiquei muito ansiosa com a possibilidade de terminar a graduação e estar desempregada já que estava tentando uma oportunidade na área de tradução, mas não tinha sucesso. Cogitei a possibilidade de começar uma nova graduação, me questionei se tinha feito a “escolha certa” de carreira e, no meio de tantas dúvidas, outra amiga do curso de Letras, Carolina Pinho, me deu o incentivo necessário para dar uma nova chance à docência. Esta amiga tinha começado a trabalhar em um renomado curso de idiomas há pouco tempo e estava amando a experiência em sala de aula, especialmente com os níveis infantis. Por isso, ela me encorajou a tentar a carreira docente novamente e avaliar como seria a experiência em outra escola, com novas propostas pedagógicas e outra equipe.

Além de confiar nas avaliações positivas desta amiga, eu também havia estudado neste mesmo curso de idiomas em que ela estava atuando e minha experiência como aluna lá tinha sido maravilhosa, o que era mais um incentivo para olhar para licenciatura com outros olhos. Em abril de 2014, cerca de três meses antes da minha formatura, tive a chance de participar do processo seletivo de outra unidade deste curso de inglês, que estava sendo inaugurado na cidade de São João de Meriti (RJ), onde comecei a trabalhar. Até hoje, digo que, graças ao encorajamento desta amiga, me tornei professora, mas também, graças a muitas pessoas que compartilharam os meus sete anos de atuação nesta escola, me construí professora.

² Segundo Moraes Bezerra (2015, p.188), as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs) são “ferramentas” que visam não só fomentar o processo de ensino-aprendizagem, mas também, promover uma construção reflexiva de um *puzzle*, isto é, uma questão que professores/as e alunos/as queiram compreender melhor por meio de uma ação coletiva.

Embora também tenha trabalhado em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, foi nesta escola de idiomas que pude pensar e articular a prática pedagógica de forma significativa. Ênfase a contribuição desta instituição na trajetória que venho percorrendo, pois foi ali que pude participar de muitas conversas nas salas de aula e dos professores, assistências de aulas, treinamentos, workshops, palestras, congressos, trocas essas que considero muitíssimo valiosas para (co)(des)construção do processo de ensino-aprendizagem. Acredito que a contribuição das experiências dialógicas descritas é evidenciada pelo entendimento de que a construção não acontece no isolamento nem é isenta “da influência das forças sociais” (Freire, 2019, p.53), mas ocorre na tensão da herança cultural, social, genética e histórica na qual estou inserida.

As experiências citadas foram compartilhadas com muitas professoras com as quais criei vínculos duradouros, seja porque estávamos na escola nos mesmos horários, compartilhávamos projetos, planejávamos aulas colaborativamente, compartilhávamos os mesmos interesses, nos encontrávamos fora do ambiente escolar para se divertir, ou pela soma de todos esses fatores. Dentre estas pessoas, estão Beatriz e Sara³, que co-constroem esta dissertação comigo e serão apresentadas na próxima subseção.

Na minha jornada profissional nesta instituição, experienciei muitas mudanças acadêmicas elaboradas e instituídas pela coordenação regional, tais como: reelaboração do organograma dos níveis escolares, troca dos materiais didáticos⁴ e implementação de novos métodos de avaliação (dos alunos e professores). Dentre as alterações vivenciadas, aquelas relacionadas aos materiais didáticos dos níveis infantis, isto é, destinada aos alunos de 8 até 10 anos, despertaram em mim questionamentos acerca dos afetos e crenças que atravessam o processo de ensino-aprendizagem. Estes questionamentos foram construídos coletivamente, a partir das experiências que nós, professoras da unidade escolar, experienciamos ao longo da mudança dos materiais didáticos.

³ Nomes fictícios a fim de preservar a identidade das professoras.

⁴ Embora haja uma distinção entre os termos “materiais didáticos” e “livros didáticos”, adoto a compreensão de que o primeiro é um termo guarda-chuva que também engloba o último. Além disso, torna-se relevante mencionar que, no curso de inglês em que eu, Beatriz e Sara atuamos juntas, a mudança dos materiais didáticos abrangeu áudios, aplicativos, avaliações e, também, os livros didáticos. Por esta razão, utilizo os dois como termos intercambiáveis neste estudo.

Refletir sobre a minha prática pedagógica e resistir à implementação destes materiais didáticos foram posicionamentos decisivos para o meu ingresso na linha de pesquisa “Discurso, vida social e práticas profissionais”, do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL), da PUC-Rio, em 2021. Visto que a escolha e utilização de materiais didáticos não é um fator negociável nesta instituição escolar, me alinho aos questionamentos feitos por Bohn (2013, p.83) sobre as relações de poder que perpassam a sala de aula: “podem o professor e o aluno falar? O subalterno pode, de fato, falar? Isto é, a voz dele pode ser (é) ouvida, como sugere Gramsci (2006) ou como diz Spivak (2012)?”. A meu ver, tais indagações enfatizam a necessidade de um olhar para os participantes marginais, entendidos nesta dissertação como as professoras, Ana Caroline (eu), Beatriz e Sara, a fim de termos o direito de significar nossas práticas, como também sugere Bohn (2005). Assim, a motivação desta dissertação parte de um lugar de desconforto e insatisfação do corpo docente ao ter que utilizar compulsoriamente materiais didáticos em desconformidade com suas crenças e práticas pedagógicas.

Recordo que ambos os materiais – os livros em descontinuidade e os em implementação – para alunos de 8 até 10 anos, por exemplo, eram escritos e distribuídos pela mesma editora, divididos em quatro ciclos semestrais e abordavam conteúdos lexicais e gramaticais semelhantes. Todavia, nós, professoras, nos queixávamos com frequência, na sala dos professores, sobre aspectos como: a ordem das lições/conteúdos, a falta de exercícios bem elaborados, os deveres de casa em desconformidade com as lições da aula, entre outras questões, que eram/são consideradas problemáticas nos livros implementados, mas não eram nos livros anteriores. Além disso, devido à descontinuidade de outro nível, anterior a esse, os alunos iniciavam seus estudos com 8 anos, um ano antes da faixa etária proposta no antigo livro, o que nós também considerávamos um fator preocupante por expor alunos mais novos, recém-alfabetizados, a conteúdos mais extensos.

Estas preocupações e inquietações experienciadas coletivamente, por Beatriz, Sara, e eu, fomentaram o desenvolvimento deste trabalho, mas compreendo que, para entendê-las melhor, tornou-se relevante narrar como a escola se faz presente em minha vida e, conseqüentemente, como quem sou hoje é uma construção das diversas experiências que tive no meu contínuo processo de ensino-aprendizagem, sendo aluna-professora. Assim, as crenças e emoções que permeiam a minha prática pedagógica são individuais e coletivas, pois são construídas sócio-

cultural-histórica-situacional-interacionalmente entre as professoras-participantes e, aqui, me incluo.

Tendo me apresentado nesta primeira seção, apresento, a seguir, as duas professoras participantes, Beatriz e Sara, a fim de explicar quem são estas docentes, quais foram/são suas experiências profissionais e qual foi a motivação delas para participação neste trabalho.

1.1.

A história de Beatriz

Conforme mencionado anteriormente, conheci Beatriz no curso de inglês no qual atuei durante, aproximadamente, 07 anos. Neste período, construímos uma relação de amizade muito próxima: trabalhávamos nos mesmos horários, tínhamos turma com os mesmos níveis, planejávamos aulas juntas, desenvolvemos projetos extracurriculares na escola, fizemos apresentações em congressos destinados aos professores de inglês como segunda língua; porém, nossa relação não se limitou ao ambiente escolar e, também, nos tornamos amigas no âmbito pessoal, construindo uma amizade duradoura. No momento de escrita deste trabalho, não atuo mais no curso de inglês em que nos conhecemos, mas continuo trabalhando com Beatriz em outro ambiente escolar.

O convite para participação nesta dissertação se deu, pois Beatriz é uma das professoras que atua com frequência nos níveis infantis, especialmente aqueles que estavam sofrendo as mudanças curriculares e de material didático, citadas na seção anterior. Além disso, a professora também demonstrava insatisfação com relação à implementação e obrigatoriedade do material didático mencionado, visto que este não se alinhava às práticas pedagógicas praticadas pela professora.

Após convidá-la para participar desta pesquisa, criamos um grupo no *Whatsapp* para combinarmos o melhor dia e horário para o nosso encontro. Nos encontramos em agosto de 2022, em formato híbrido (Sara: online; Beatriz e eu: presencial), e realizamos nossa conversa exploratória (cf. seção 5.3) por meio da plataforma *Google Meet*. Alguns meses após o nosso encontro, enviei uma mensagem no grupo do *Whatsapp*, pedindo que as professoras escrevessem uma apresentação pessoal, incluindo suas experiências profissionais no contexto pedagógico, bem como, o motivo para participação nesta pesquisa.

Entendo que, por se tratar de uma pesquisa construída colaborativamente, é fundamental conhecer as professoras, a partir do olhar individual e pessoal de cada participante e, não só, pela minha lente de observação, isto é, o meu olhar e as minhas impressões sobre a participação delas neste trabalho. Assim, reproduzo abaixo a apresentação da professora Beatriz, enviada por email:

Me chamo Beatriz, tenho 31 anos, dos quais 12 são dedicados à Educação e magistério. Sou professora formada em Curso Normal. Graduada em Propaganda e Publicidade, Pós-graduada em Mídias Sociais com especialidade em Redes Sociais e suas interações. Capacitada pela Trinity College London com o Diploma Cer-TESOL, e pela Cambridge University com os diplomas TKT (1, 2 e 3) e CAE (Certificate in Advanced English).

Eu e Ana Caroline, a mestranda, nos conhecemos no trabalho. À época, trabalhávamos na mesma escola de inglês e nela seguimos juntas por muitos anos. Construímos uma relação duradoura e muito bonita naquele espaço que perdura até hoje, nos tornando melhores amigas dentro e fora de sala de aula, ambiente de trabalho e sendo levadas uma para a vida da outra.

O tema proposto pela mestranda é de extrema relevância para nós professores, e além de nós, instituições poderemos pensar em como utilizamos o material didático e se estamos aproveitando esse recurso de forma consciente ou mecânica. Por muitas vezes juntas, promovemos reuniões sobre materiais didáticos com o restante da equipe, iniciando um grupo de estudos e pesquisa na unidade da anteriormente mencionada escola de inglês. Ainda nesta escola, entre trocas de coleções de livros para novas edições, visualizamos uma diferença grande entre as mesmas, por exemplo: a (i) falta de contextualização real nas atividades, (ii) falta de atividades de prática propostas, (iii) pedido de produção aos alunos sem apresentar prática suficiente, ou até mesmo sem apresentar o conteúdo de forma eficaz ou muito breve. Esses tópicos foram levantados, trazendo a debate questões como o quanto a falta de contextualização poderia prejudicar o aprendizado, bem como a falta de prática. Além disso, discutimos também o quanto a produção sem prática poderia trazer frustrações aos alunos.

Quando o convite para dar a contribuição para o trabalho final de mestrado da Ana Caroline foi feito, e quando conversamos em 02 de agosto de 2022, falamos sobre essas situações e em como as atividades do material didático feitas podem por vezes ser o resultado mais tangível que o aluno e responsáveis chegariam a presenciar, visto que na cidade/no bairro onde trabalhávamos, nem todos teriam a oportunidade de conversar com um nativo, ou viajar para o exterior. Indo além, podemos acrescentar o quanto a falta de prática proposta nos livros exige mais do professor, a quem é ofertado um salário não condizente com o esforço requerido nesse caso.

Outro ponto importante de discussão foi o valor investido em materiais semestrais/anuais de acordo com os níveis, o que agrega muito mais responsabilidade com o uso do material completo do que a qualidade do uso do mesmo. Sendo assim, o mais adequado seria estudar a necessidade de utilização de um material didático antes da aplicação do mesmo. E ao oferecer um material de qualidade, caso seja necessário, estudar a necessidade real desse material antes de oferecer ou até mesmo adequar ou prever a usabilidade do mesmo, alinhando expectativas.

Durante essas conversas, concluímos que o material didático por vezes pode ser um recurso de tangibilidade, conforto e até mesmo recompensa para pais e alunado. Obviamente, se bem elaborado, o material pode enriquecer o aprendizado e funcionar como real suporte de estudos fora de sala, além de material de consulta por vezes. Porém, a realidade é de que nem todos os materiais são bem elaborados a esse ponto.

1.2.

A história de Sara

Conforme mencionado anteriormente, conheci Sara na mesma escola de inglês em que atuei com Beatriz, logo, também trabalhamos juntas por cerca de 7 anos. Neste período, também compartilhamos muitas experiências profissionais, como planejamentos de aulas, participação em *workshops*, congressos e capacitações. Além disso, atuamos nos mesmos níveis durante diversos semestres, o que nos permitiu compartilhar nossos entendimentos e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Embora Sara tivesse uma afinidade maior com os níveis de adolescentes e adultos, ela também trabalhava com os níveis infantis, tendo atuado com frequência nos níveis que experienciaram a mudança de material didático. Assim como Beatriz e eu, Sara manifestava sua preferência pela série de livros em descontinuidade e compartilhava conosco diversas dificuldades em relação ao novo material, o que foi um fator decisivo para a colaboração neste trabalho.

Como já tínhamos criado um grupo no *Whatsapp* para agendar nossa conversa, utilizei o mesmo para enviar uma mensagem pedindo uma apresentação pessoal, com sua experiência profissional no contexto pedagógico e o motivo para participação no trabalho. A apresentação da professora Sara, enviada no *Whatsapp*, também é reproduzida abaixo:

Me chamo Sara, tenho 40 anos, sou mãe de dois adolescentes e há 20 anos sou professora de inglês. Tenho experiência em diversos cursos de idiomas, escolas tradicionais e escolas bilíngues. Há dois anos estou na função de professora de inglês do ensino fundamental pelo Município do Rio de Janeiro. Todas as experiências que tive em diversos segmentos e metodologias, tem me ajudado incrivelmente com a experiência do alunado de uma rede pública, sobretudo uma rede onde encontra-se barreiras estruturais em termos de materiais e recursos. Conheci a Ana Caroline na Escola de Inglês⁵, onde podemos ter tido a excelente experiência de estudarmos e nos aprofundarmos no ensino da língua inglesa no método comunicativo com a utilização de materiais próprios e de acordo com a

⁵ Nome da escola omitido a fim de preservar a identidade da professora.

necessidade do aluno. Ter passado por esse processo, me incentivou a construção e pesquisa de materiais próprios, de recursos diferenciados e de um estudo aprofundado com relação ao ambiente em que o aluno se encontra e o questionamento do impacto desses recursos ao aprendizado. Um acompanhamento físico de um material ao aluno, influencia em seu processo de aprendizagem, porém a meu ver, não deve se deter unicamente e obrigatoriamente a seguir essa proposta, uma vez que o impacto externo contribui para essa formação. É algo exaustivo ao professor ter que elaborar atividades e recursos extras juntamente com o material que muitas das vezes destoa totalmente da realidade do local vivido. Tenho percebido que os alunos respondem de uma forma positiva as experiências elaboradas por eles mesmos em sala em contraste com o material físico desenvolvido por editoras de uma forma geral. Escolas com foco na conversação e habilidades tendem a ter uma maior possibilidade na diversidade de atividades, enquanto as escolas com apenas a visão de que os alunos precisam desenvolver desejo pelo segundo idioma e que cada aluno pode seguir como desejar, não abrem essa possibilidade para materiais diversos. Isso, sem dúvida, traz uma abordagem exclusiva e tem um forte impacto no resultado dos alunados.

1.3.

As afinidades de nossas histórias

Nas seções anteriores, é possível notar que Beatriz e Sara não só se apresentam – e, conseqüentemente, se constroem como profissionais experientes e qualificadas, mas também, discorrem sobre as nossas experiências profissionais compartilhadas e a relevância da temática desta dissertação, referindo-se às suas práticas pedagógicas e a nossa conversa exploratória. Quando escrevi a introdução das seções anteriores, isto é, a minha percepção sobre a relação que construí com cada uma das professoras, tive o cuidado de fazê-la sem ter lido as auto-apresentações de Beatriz e Sara para que não fosse influenciada por suas percepções.

Contudo, ao ler suas narrativas, pude perceber que diversos fatos reportáveis e relevantes para as professoras, também haviam sido mencionados por mim. Por exemplo, Beatriz e eu utilizamos o mesmo adjetivo para nos referirmos a nossa relação (“duradura”) e, também, consideramos importante mencionar que nossa relação não se limitou ao contexto profissional. Além disso, ela também menciona reuniões com a equipe docente e o desenvolvimento de um grupo de pesquisa, cujo caráter crítico-reflexivo já indica uma postura não-conformista em relação a algumas práticas pedagógicas.

Outro aspecto que me chamou a atenção em sua apresentação foi o fato de Beatriz retomar questões da nossa conversa exploratória, tais como: o papel do livro

didático como algo “tangível”, o “salário não condizente” dos professores e o alto investimento dos/das discentes nestes materiais didáticos, por exemplo, finalizando o seu texto com uma conclusão co-construída (“concluimos que o material didático por vezes pode ser um recurso de tangibilidade”) que demonstra alinhamento entre nós.

Da mesma forma, Sara discorre sobre sua experiência e narra em qual contexto nos conhecemos (escola de inglês), destacando a importância que esta instituição teve em nosso desenvolvimento profissional, aspecto este também destacado em minha auto-apresentação. Além disso, Sara fala sobre a construção de materiais autênticos e a importância de não se limitar aos materiais adotados compulsoriamente, sendo estes assuntos também abordados em nossa conversa exploratória.

Neste sentido, considero interessante que a professora tenha dito que “*tem [tenho] percebido que os alunos respondem de uma forma positiva as experiências elaboradas por eles mesmos em sala em contraste com o material físico desenvolvido por editoras de uma forma geral*”. Esta fala diz muito sobre sua percepção – e crença – de que a agentividade dos/as alunos/as traz mais contribuições no processo de ensino-aprendizagem do que, simplesmente, a adoção de um material pronto que não leva em consideração o contexto e as necessidades discentes. Entendo que, embora Beatriz e Sara não citem a Prática Exploratória (cf. seção 3.3), as professoras adotam princípios exploratórios, ao terem uma postura crítico-reflexiva, trabalharem para entender a sala de aula e buscarem o envolvimento de todos (Miller et al., 2008).

Posto isto, realizei uma apresentação das professoras participantes desta dissertação: Beatriz, Sara e eu, pois compreendo que, a forma como narramos nossas histórias de vida dizem muito sobre quem somos, nos âmbitos pessoal e profissional, bem como, constroem as nossas crenças e (des)alinhamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Tendo nossas práticas pedagógicas como motivação e, conseqüentemente, o ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho, explico, na próxima seção, como a experiência da compulsoriedade dos materiais didáticos se situa em um contexto científico e de que forma relaciono a mesma com a linha de pesquisa na qual estou inserida.

1.4.

Prática profissional, vida social e discurso docentes

O ensino-aprendizagem de línguas, especialmente da língua inglesa, tem origens históricas no Brasil, com a sua implementação no período colonial, conforme será desenvolvido no capítulo 2, e tornou-se um tema amplamente pesquisado, dado sua influência e relevância desde a consolidação da Linguística Aplicada no Brasil (cf. seção 3.1), fazendo com que diversos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e à prática pedagógica também sejam objetos de investigação acadêmica nesta mesma área. Neste sentido, refletir sobre o uso compulsório de materiais didáticos, em particular o livro didático, é uma escolha pessoal, co-construída e situada, que se alinha diretamente à linha de pesquisa “Discurso, vida social e práticas profissionais”, da qual faço parte no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL).

Primeiramente, reitero esta escolha pela relevância do tema nas minhas **práticas profissionais** uma vez que, nos contextos escolares em que atuei/atuo, a adoção e o uso de livros didáticos era/é obrigatório. Ao deparar-me com tal compulsoriedade no início da minha carreira e, também, influenciada pelas experiências que tive como aprendiz de uma segunda língua, entendi o papel do livro didático como orientador da sequência do plano de aula e, também, determinante dos conteúdos programáticos e das atividades relevantes.

Porém, engajada no movimento crítico-reflexivo de constantemente (re)pensar minha prática, questionei não só a relevância dos conteúdos obrigatórios apresentados nos livros didáticos, mas, também, o papel social destes materiais ao legitimar crenças, culturas, identidades, ideologias, entre outros aspectos sociais que envolvem relações de poder. Por consequência, meus questionamentos instigaram conversas com outras professoras, nas quais compartilhamos percepções, experiências, crenças e emoções acerca do uso obrigatório destes livros didáticos. Assim, ao olhar para minha prática profissional, a preocupação com os atravessamentos destes materiais na **vida social**, isto é, na comunidade escolar, se evidenciaram.

Por último, em uma tentativa de buscar entendimentos acerca do uso compulsório de materiais didáticos, considere relevante voltar-me para o **discurso docente** e investigar como nós, professoras, co-construímos discursivamente

nossas avaliações (cf. seção 4.4) – impressões, crenças, emoções – sobre os livros didáticos obrigatoriamente adotados em contextos nos quais o ensino de língua inglesa é facultativo, isto é, os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou níveis equivalentes em cursos de idiomas.

Compreendo que muitos recortes e olhares seriam possíveis dentro desta temática, desde a busca por entendimentos construídos em conjunto por (i) professoras e estudantes, ou por (ii) editores/escritores dos livros didáticos e os corpos docente e discente, ou, ainda, (iii) uma investigação que combinasse uma análise conteudista do livro didático e os entendimentos de professoras e alunos/as. Porém, diante das limitações de tempo e especificidade do escopo da pesquisa, opto, neste trabalho, por construir reflexões que partem das práticas profissionais, focam em questões da vida social e buscam entendimentos co-construídos no discurso docente.

Estando longe de almejar soluções para estas questões ou de generalizar os entendimentos alcançados aqui para todos/as docentes inseridos/as em contextos semelhantes, acredito que o desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir para (re)formulações acerca do uso compulsório de materiais didáticos no campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica, ao pensarmos sobre a facultatividade do ensino de língua inglesa para alguns anos escolares, as políticas educacionais em vigor ou o papel do livro didático nas práticas pedagógicas (cf. cap. 2). Além disso, almejo que esta pesquisa contribua para o entendimento da qualidade de vida (Allwright, 2006) nos contextos escolares em que eu e as professoras-participantes estamos inseridas.

Estando ciente de que as possíveis contribuições mencionadas dialogam com questões situadas em um contexto macrossocial e, por isso, são gerais e mais amplas, explicito na próxima seção e, última desta introdução, os objetivos gerais e específicos deste trabalho.

1.5. Objetivos da pesquisa

Motivada pelas inquietações citadas anteriormente acerca do uso de materiais didáticos nos contextos profissionais em que Beatriz, Sara e eu estamos inseridas, tenho como objetivos gerais (1) construir entendimentos sobre as

reflexões, afetos e crenças sócio-construídos por nós em relação aos materiais didáticos de ensino-aprendizagem de língua inglesa adotados compulsoriamente, nos contextos profissionais em que atuamos; e, (2) refletir sobre as implicações da obrigatoriedade do uso destes materiais didáticos em nossas práticas pedagógicas, a partir de avaliações que construímos discursivamente.

Tais objetivos partem do entendimento de que as reflexões, os afetos e as crenças docentes no ambiente escolar são sócio-construídas a partir de heranças sociais, culturais e históricas (Freire, 2019). Assim, compreendo que a obrigatoriedade do uso de materiais didáticos é uma construção social que influencia – restringe, controla, limita – a prática pedagógica, uma vez que delimita um programa curricular e especifica qual conteúdo programático deve ser abordado em cada ano escolar, por exemplo.

Neste cenário, nós, docentes de instituições pública e privada, na maior parte das vezes, não participamos do processo de escolha dos materiais, porém, ao nos construirmos no mundo e ao realizarmos o fazer pedagógico, tecemos reflexões e construímos sentidos, afetos e crenças a) socialmente, isto é, onde e com quem interagimos e construímos nossas práticas; b) culturalmente, ao reforçar ou contestar práticas estabelecidas em uma sociedade; e, c) historicamente, compreendendo e respondendo a como estas questões vêm sendo tratadas ao longo dos anos.

Ao considerar as pesquisas relacionadas ao uso de materiais didáticos, notei uma escassez de trabalhos que abordam as reflexões e os afetos sócio-construídos por docentes em relação aos materiais, embora a inclusão das línguas inglesa e espanhola no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011, seja apontada como um fator para um olhar mais cuidadoso e atento sobre estes estudos e, conseqüentemente, tenha contribuído para o crescimento do interesse de pesquisadores (Borges, 2017; Tilio, 2018).

Embora esta inclusão possa fomentar mais pesquisas sobre materiais didáticos no contexto brasileiro, em alguns estudos investigados (Apêndice A), os atores sociais envolvidos nas práticas pedagógicas não são levados em consideração, visto que tais estudos objetivam quantificar, analisar e/ou avaliar a produção e o conteúdo dos materiais. Por isso, a relevância desta dissertação consiste em propor reflexões relacionadas à temática dos materiais didáticos, a

partir do olhar das docentes que não participam do processo de avaliação, seleção e escolha destes materiais, mas são obrigadas a utilizá-los diariamente.

A fim de cumprir os objetivos gerais mencionados anteriormente, proponho uma conversa exploratória (Miller, 2001; Côrtes, 2023; cf. seção 5.3) entre professoras de língua inglesa, eu, Beatriz e Sara, que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas regulares públicas e/ou privadas, ou em níveis correspondentes, em cursos livres de inglês. Este recorte justifica-se pelo fato de que, embora o ensino de língua inglesa não seja obrigatório nestes anos escolares, ele é amplamente incorporado à grade curricular e, como efeito, inclui uma diversidade de abordagens e metodologias de ensino, ao mesmo tempo que institui a obrigatoriedade de uso de materiais.

Como resultado, nós, docentes, inseridas neste contexto de ensino-aprendizagem, estamos diante dos desafios da implementação extracurricular do ensino de língua inglesa e, também, da imposição do uso de materiais didáticos. Logo, acredito que, primeiramente, a contribuição deste trabalho reside em construir uma reflexão crítica acerca da obrigatoriedade destes materiais e das implicações desta imposição na prática pedagógica a fim de colaborar para a qualidade da vida em sala de aula (Allwright, 2006), a partir da resignificação desta prática. Para isto, tenho como objetivos específicos:

- a) analisar como os recursos linguísticos avaliativos colaboram para a construção de emoções e crenças no discurso das professoras, a partir dos Estudos sobre Avaliação e sobre Narrativas;
- b) investigar quais crenças emergem a partir da análise das emoções construídas no discurso das professoras;
- c) observar como se configuram as estruturas de poder na fala das professoras participantes.

Com o intuito de cumprir estes objetivos específicos, adoto cinco procedimentos metodológicos propostos por Fabrício (2006), cuja relevância reside em, primeiramente, refletir sobre o discurso docente acerca dos materiais didáticos compulsórios, mas também, em investigar esta temática sob um olhar crítico-reflexivo, em constante diálogo entre os contextos micro e macrossociais. Assim, considero relevante para o desenvolvimento desta dissertação:

interrogar-nos acerca da relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado;
 refletir sobre como a temática vem sendo tradicionalmente tratada, atentando para considerações que guardem traços e pressupostos de uma episteme ocidentalista (...);
 inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações (...);
 historicizar o objeto, compreendendo como foi produzido, dentro de qual regime de verdade, respondendo a quais conjunturas históricas e socioculturais e com quais pressupostos;
 ter ciência de que nossas descrições e observações de eventos não são neutras (...).

(Fabrício, 2006, p.59-60)

A fim de dar conta destes procedimentos metodológicos, organizo este trabalho em 9 capítulos, sendo este primeiro aquele no qual (i) nós, professoras-participantes, nos apresentamos, e (ii) discorro acerca da “relevância social” de uma reflexão crítica no que tange à obrigatoriedade dos materiais didáticos e das implicações desta imposição na prática pedagógica, a partir das emoções e crenças docentes, uma vez que nós, professoras participantes, juntamente com os/as alunos/as, somos agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, no capítulo 2, trago alguns acontecimentos históricos (“historicizar o objeto”, como proposto na citação de Fabrício, 2006) sobre o ensino de língua inglesa e da implementação de materiais didáticos, em um recorte do contexto pedagógico brasileiro, com o intuito de compreender como o ensino desta língua e o uso dos materiais surgiram e como se tornaram compulsórios em nosso currículo. Para tal, refiro-me às leis em vigor para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Já no capítulo 3, busco “refletir sobre como a temática vem sendo tradicionalmente tratada”, isto é, como o ensino de língua inglesa e os materiais didáticos se inserem no campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica (doravante LAC), bem como os estudos sobre emoções e crenças docentes. Neste capítulo, refiro-me a panoramas quali-quantitativos sobre materiais didáticos cuja contribuição reside em, não só analisar como esta temática tem fomentado estudos, mas também, em destacar os (des)alinhamentos desta dissertação com tais propostas. Ainda neste capítulo, discorro sobre como a Prática Exploratória se insere e dialoga com as perspectivas crítico-reflexivas da LAC, e relaciono seus princípios com a temática desta dissertação.

No capítulo 4, apresento mais alguns pressupostos teóricos, no âmbito dos Estudos da Linguagem, com o intuito de “problematizar” algumas perspectivas discursivas e narrativas, trazendo concepções mais canônicas e/ou tradicionais e contrastando-as com a perspectiva socioconstrucionista com a qual me alinho.

Em seguida, no capítulo 5, descrevo as perspectivas metodológicas adotadas, tendo como referência os pressupostos da pesquisa qualitativa e, por isso, ciente de que “nossas descrições e observações de eventos não são neutras”, como afirma Fabrício (ibid.), na citação acima. Neste momento, explico o meu entendimento do que é uma conversa exploratória e exponho detalhes da nossa interação. Além disso, também retomo algumas informações pessoais apresentadas no capítulo 1 a fim de facilitar o processo de leitura e entendimento. Por fim, apresento como seu deu o processo de transcrição, seleção e análise dos dados, explicitando a proposta de “análise em lâminas” de Biar et al. (2021) na qual me baseio.

A análise de dados é apresentada no capítulo 6 e é dividida em três perguntas orientadoras, seguida dos meus entendimentos momentâneos no capítulo 7. No oitavo capítulo, trago as referências bibliográficas dos trabalhos que me orientaram e, por último, no capítulo 9, anexo alguns documentos acadêmicos, a transcrição da conversa exploratória em completude e a listagem de algumas pesquisas envolvendo livros/materiais didáticos em programas de pós-graduação, no Brasil, elaborada por mim.

2

Contextualização: o ensino de língua inglesa e os materiais didático no Brasil

O ensino de língua inglesa como língua adicional⁶, denominado internacionalmente como ESL/EFL (*English as a Second Language* e *English as a Foreign Language*, respectivamente) e, no contexto do ensino regular brasileiro, como língua estrangeira moderna, bem como as pesquisas desenvolvidas neste âmbito, se consolidaram como um amplo campo científico dado o estabelecimento da língua inglesa como língua franca e, conseqüentemente, ao seu papel cultural, econômico e político a nível global.

Embora o ensino de língua inglesa internacional e localmente (ESL/EFL e língua estrangeira moderna, respectivamente) tenham especificidades com relação às suas propostas pedagógicas (metodologia, abordagem, objetivos e habilidades desenvolvidas, por exemplo), adoto o termo língua adicional de forma ampla para me referir ao ensino de língua inglesa para estudantes cuja primeira língua não é o inglês. No contexto de desenvolvimento desta pesquisa, lanço o olhar sob a construção discursiva de professoras de língua inglesa, e aqui me incluo, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 5º ano, e níveis equivalentes em cursos de idiomas, no estado do Rio de Janeiro. Com isto, busco construir entendimentos acerca das reflexões, afetos e crenças sócio-construídas por nós em relação a materiais didáticos de ensino-aprendizagem de língua inglesa adotados compulsoriamente.

Almejando tais entendimentos, julgo relevante compreender o papel do ensino de língua inglesa e dos materiais didáticos no contexto pedagógico brasileiro, refletindo sobre as implicações de seu uso, uma vez que a implementação do ensino de língua adicional, as concepções pedagógicas vigentes, bem como as regulamentações de ensino e materiais didáticos vêm sendo (des)(re)construídas a partir de aspectos sócio-histórico-culturalmente situados.

Além disso, compreendo que as reflexões, afetos e crenças (co)construídas por nós, professoras-participantes, desta pesquisa não se limitam aos nossos

⁶ Embora a nomenclatura “língua adicional”, assim como “língua estrangeira”, esteja sendo revisitada para se referir ao ensino de língua inglesa em contextos nos quais ela não é a primeira língua (Brasil, 2018), torna-se relevante fazer uma distinção entre o seu papel como componente curricular no contexto pedagógico brasileiro e ao seu uso e *status* como idioma falado ao redor do mundo.

contextos profissionais, mas são construções que envolvem nossas formações pessoais – como mulheres-alunas-mães-amigas – e profissionais ao longo de nossas vidas. Desta forma, ao avaliar o uso compulsório de materiais didáticos em nossos contextos profissionais, estamos em diálogo – respondendo, questionando, reiterando, refutando diversos discursos em contextos macro e microsociais – sobre o que é ser professora de inglês (no Brasil, no Rio de Janeiro, em nossas escolas), qual a finalidade do ensino de inglês como língua adicional, como o mesmo deve ser implementado (conteúdo, carga horária e idade inicial, por exemplo), como deve ser o uso de materiais didáticos (optativos ou compulsórios), entre outras questões que nos constroem como professoras e, também, constroem nossas práticas pedagógicas.

Por esta razão, nas próximas seções, proponho um breve levantamento de alguns fatos históricos para entender não só como eles contribuíram para adoção do idioma em nosso país, mas, também, quais foram os desafios e conquistas da regulamentação do ensino de inglês e do uso de materiais didáticos até o momento atual. Compreendo que tal panorama lança luz sobre algumas concepções de ensino vigentes que caminham na direção de concepções mercadológicas e conteudistas e na contramão de um ensino crítico-reflexivo, preocupado com a formação dos/das estudantes como cidadãos ativos e atuantes na sociedade.

2.1.

O ensino da língua inglesa: Por quê? Para que(m)? E em qual contexto?

Nesta seção, traço um breve panorama comparativo para entendermos como e quando a língua inglesa começou a ser utilizada em nosso país e, posteriormente, se tornou um componente curricular obrigatório no contexto escolar brasileiro, e como tais aspectos se relacionam com as propostas pedagógicas experienciadas em nossos contextos escolares. Para isto, recorro a estudos e registros sobre o surgimento da língua inglesa no Brasil, bem como às regulamentações em vigência no momento de escrita desta dissertação.

De acordo com Soares (2007), no final do século XV, foram estabelecidos comércios globais, a partir da expansão dos impérios coloniais europeus, promovendo, assim, diversos acordos comerciais que contribuíram para a utilização da língua inglesa em países nos quais esta não era a língua dos povos originários.

Além deste processo de expansão colonial, é possível mencionar outros dois fatos históricos que contribuíram para a consolidação do inglês como língua global (Soares, 2007): a conquista de riqueza e poder da Inglaterra devido à Revolução Industrial (séculos XVIII, XIX e XX) e o estabelecimento dos Estados Unidos como potência militar, posteriormente a Segunda Guerra Mundial (século XX).

No Brasil, a influência da língua inglesa também teve como ponto de partida o período de expansão colonial, registrado de 1500 até 1822, tendo início com a chegada dos portugueses ao Brasil e a exploração das riquezas e da população originária (Período Pré-Colonial), seguido da dominação portuguesa e transformação do país em colônia (Período Colonial) e, encerrado com a Proclamação da Independência do Brasil.

Neste período, a relação Brasil-Inglaterra teve início com a chegada do navegante William Hawkins, em torno de 1530, segundo Nogueira (2007) e, estreitou-se nos anos seguintes por diversos fatores comerciais, tais como: a exclusividade da marinha britânica na comercialização de mercadorias, em 1654; o estabelecimento de casas comerciais após a mudança da corte portuguesa para o Brasil, em 1808; o desenvolvimento da Imprensa Nacional neste mesmo ano, a utilização de redes de serviço (iluminação à gás), meios de comunicação (telégrafo) e de transporte (trem de ferro), entre outros, conforme aponta a mesma autora.

Por fim, Nogueira (2007) destaca que a influência econômica inglesa era tão forte neste período que foi necessária a implementação do ensino formal de língua inglesa, em 1809, a fim de atender as demandas do mercado de trabalho, uma vez que brasileiros estavam atuando em estabelecimentos comerciais da Inglaterra. Estes registros do final do século XV e início do século XVI, no Brasil, apontam que a instituição da língua inglesa como língua adicional teve como motivação fins político-econômicos, com a chegada dos impérios coloniais europeus e o estabelecimento de relações comerciais.

Porém, embora o ensino formal de inglês tenha sido instituído para atender as demandas do mercado de trabalho da época, sendo datado da criação de cadeiras de língua inglesa, em 1809 (Nogueira, 2007; Santana, 2013), a sua instituição no currículo da educação pública brasileira não possuía “o mesmo status que as línguas clássicas” (Nogueira, 2007) e, por isso, passou por diversas reformas que incluíam, excluía ou tornavam optativo o ensino de línguas modernas, desde a sua inclusão no currículo do Colégio D. Pedro II, em 1837, por exemplo.

Esta disputa com relação à obrigatoriedade do ensino-aprendizagem das línguas adicionais também influenciou as abordagens adotadas neste período. Conforme aponta Nogueira (2007), a partir da reforma proposta para o ensino secundário em 1898, o ensino de inglês, francês e alemão não só se tornaram optativo, mas também, voltaram a ter uma abordagem literária. Já em 1911, devido à Lei Orgânica do Ensino, o colégio Pedro II ganhou um viés profissionalizante e, conseqüentemente, adotou uma abordagem de ensino de línguas cujo objetivo era desenvolver as habilidades de escrita, leitura e, também, de fala.

Posteriormente, como resultado da Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa foi amplamente difundida com o intuito de contrabalancear o prestígio da Alemanha e de manter a posição da Inglaterra no mercado brasileiro. Esta disputa política por território contribuiu para mais uma reforma, em 1931, que introduziu o método direto e, nos anos seguintes, o ensino brasileiro passou por mais reformas com o intuito de estruturar os ciclos de ensino, delimitar sua duração e carga horária das matérias optativas e obrigatórias.

No momento presente, o ensino regular brasileiro é oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Ministério da Educação (Brasil, 2007), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais e determina que a educação básica obrigatória deve ser garantida dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, dividindo-se em Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estas diretrizes também determinam que o ensino de língua inglesa é um componente curricular optativo nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, mas obrigatório nos anos finais (6º ao 9º ano) deste ciclo e no Ensino Médio, de acordo com atualização instituída pela Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Nos anos seguintes à LDB, foram criados Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 1997, e para os anos finais do Ensino Fundamental, em 1998, cujo objetivo é “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e [...] considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.” (Brasil, 1998, p.5). Assim, os PCNs estipulam e reconhecem um conjunto de conhecimentos relevantes, de acordo com cada disciplina, a fim de ajudar o/a professor/a no processo de ensino-aprendizagem, funcionando, assim, como:

apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (Brasil, 1998, p.5)

Embora tal documento seja um marco para a regulamentação da educação básica brasileira, sua abrangência com relação ao ensino de língua inglesa se restringe aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, visto que são estes os segmentos nos quais o ensino é obrigatório. Além deste parâmetro, há também a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC⁷) (Brasil, 2017) cuja abrangência é exclusiva à educação escolar e engloba todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), em escolas públicas e privadas.

Na introdução da BNCC, o ensino de língua inglesa é retratado a partir de um “caráter formativo [...] em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil, 2017, p.241). Além disso, este documento ressalta três aspectos com relação ao ensino do inglês: (1) adoção da nomenclatura “língua franca”, dada a função social e política da língua, (2) ampliação da visão dos multiletramentos, e (3) abordagem de ensino plural, não focado na norma padrão. Entre as possíveis e inúmeras críticas à elaboração desta Base, evidencio sua abrangência por ser este o aspecto que diz respeito à obrigatoriedade do ensino de língua inglesa. Logo, embora a BNCC se apresente como uma proposta de aprendizagens essenciais para todos os segmentos da educação, esta Base também não abrange o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que ele é optativo neste segmento.

⁷ No momento de escrita deste trabalho, há uma mobilização social em prol da revisão e/ou revogação da BNCC, pois, nós, docentes, engajados em um movimento crítico-reflexivo-político, entendemos que diversos aspectos desta Base se alinham a interesses mercadológicos, ao objetivar eficiência e resultados por meio da substituição de disciplinas básicas por matérias eletivas, como “projeto de vida” e “empreendedorismo”, por exemplo. Até então, o governo atual do presidente Lula se manifestou contrário à tal revogação, sendo esta questão um motivo de disputas políticas, em especial, nas redes públicas de ensino regular, pois embora este documento apresente um conjunto de aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica, ele é pautado em orientações homogeneizadoras, padronizadoras e acríticas. Por esta razão, compreendemos a sua implementação como mais um fator contributivo para a desigualdade de oportunidades de aprendizagem e para a perda de agentividade docente.

Apesar do caráter facultativo do ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os dados do Censo Escolar 2020 (Observatório de Língua Inglesa, 2021) apontam que estes anos concentram o segundo maior percentual (24.8%) de turmas de língua inglesa no Brasil, sendo o primeiro percentual dos anos finais (44,12%), segmento no qual o ensino é obrigatório. Ao analisar o quantitativo de turmas por redes de ensino, este censo registrou que as redes municipais possuem 30.03% das turmas de língua inglesa nos anos iniciais, enquanto a rede privada possui 53.35%.

Nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro (RJ), a oferta da língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental se dá a partir do Programa Rio Criança Global (Lima, 2021). De acordo com a autora, o programa foi instituído a partir do Decreto nº31.187, de 08 de outubro de 2009, e teve como principal objetivo priorizar o ensino de língua inglesa na rede municipal do Rio de Janeiro para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Visando os eventos esportivos que ocorreriam no Rio de Janeiro, a Copa do Mundo de Futebol (2014) e os Jogos Olímpicos (2016), a proposta de ensino de língua inglesa focou na oralidade com o intuito de capacitar os/as alunos/as a receber quaisquer indivíduos e a se comunicar como “cidadãos do mundo”, como também aponta Lima (ibid.).

Posteriormente, em 2012, em ampliação ao Projeto Rio Criança Global, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro formulou o projeto de escolas bilíngues cujo oferta abrangeu a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e os anos finais deste segmento, nos Ginásios Experimentais Olímpicos. Ainda segundo Lima (ibid.), o projeto foi implementado a partir de fevereiro de 2013, em duas escolas municipais com atendimento em tempo integral e, no final de 2015, já atendia todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O aumento exponencial da oferta do ensino bilíngue, não só no Rio de Janeiro, mas também em outros estados do Brasil, levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a debater as normas estabelecidas em São Paulo, em Santa Catarina, no Rio de Janeiro, Paraná e Maranhão, a fim de analisar e normatizar as Escolas Bilíngues e Escolas internacionais no Brasil, abrangendo as instituições públicas e privadas. Ao debruçarem-se sob esta temática, diversos/as estudiosos/as evidenciaram a necessidade de ampliação do escopo da resolução para Educação

Plurilíngue, incluindo, também, aspectos relacionados à Educação Indígena, de Surdos e em regiões de fronteiras.

Devido ao recorte da pesquisa atual, destaco, especificamente, alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) acerca do Ensino Bilíngue. Deste modo, esta resolução determina que:

Art. 2º As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

§ 1º Somente podem utilizar a denominação de escola bilíngue aquelas que se enquadrarem nos termos deste artigo.

§ 2º As Instituições educacionais que ofereçam todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues, cuja implantação pode se dar gradativamente. (Brasil, 2020, p.24)

Além de especificar que as escolas bilíngues precisam atender todas as etapas da Educação Básica para serem denominadas desta forma, este documento determina o tempo de instrução mínimo e máximo na língua adicional, bem como os cursos de formação de professores para atuação nestas instituições, a organização curricular e os processos avaliativos, em diálogo com as diretrizes vigentes, como a BNCC.

Apesar da elaboração recente destas diretrizes, a oferta de ensino no setor privado é registrada desde o surgimento de cursos livres, com a fundação da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa no Rio de Janeiro, em 1934 (Nogueira, 2007). Contudo, esta oferta de ensino em cursos de idiomas não é regulamentada pelas mesmas leis do ensino regular básico e, por isso, os cursos livres

não possuem carga horária preestabelecida e podem apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda. (MEC, s.d.)

Neste contexto de cursos livres, alguns estudos apontam que a não regulamentação pedagógica (Dias, 2020) possibilita que escolas/cursos de inglês:

(i) sejam autônomas na determinação da carga horária e elaboração do conteúdo programático (MEC, s.d.); conforme citado acima; (ii) contratem profissionais não licenciados (Souza, 2013; Dias, 2020); (iii) adotem materiais didáticos, em especial o livro, vinculados à editora própria (Souza, 2014; Dias, 2020), entre outros aspectos que vão na contramão de uma oferta de ensino equânime.

Ao considerar tais aspectos e refletir sobre o papel e a implementação da língua inglesa, compreendo que os embates político-econômicos tiveram grande contribuição para o surgimento deste idioma no contexto pedagógico brasileiro. No momento atual, o inglês ocupa a posição de língua global, sendo a língua franca em diversos contextos, isto é, a única língua em comum e, conseqüentemente, a língua escolhida para comunicação entre falantes de diferentes idiomas. Por este motivo, além de ser utilizada para fins político-econômicos, sua influência é marcante em outras áreas, tais como turismo, produção científica (artigos, estudos, congressos...), desenvolvimento de tecnologias, entretenimento (produção musical, televisiva e cinematográfica, por exemplo), expansão das telecomunicações, jornalismo internacional, entre outras.

De acordo com Moita Lopes (2003, p.31), estamos inseridos em uma ordem mundial “orientada por discursos construídos majoritariamente em inglês, pautados pelo processo de globalização e fundados em um pensamento único e hegemônico” e, mesmo depois de decorridos 20 anos da afirmação do autor, ainda observamos esse movimento. Assim, a supremacia da língua inglesa nas áreas citadas não só contribui para sua continuidade como língua global, mas também, para a manutenção desta ordem, aqui entendida como o capitalismo globalizado, e reforça a necessidade de ensino-aprendizagem do inglês, especialmente para fins econômicos, tal como ocorreu no século XV.

Desta forma, é possível constatar que, embora a influência da língua inglesa e sua oferta de ensino aconteçam desde o período de expansão colonial no Brasil, a garantia de ensino desta língua na Educação Básica, regulamentada pela LDB e normatizada, mais recentemente, pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Plurilíngue, é ainda limitada e desigual. A meu ver, a limitação de oferta do ensino se dá uma vez que sua obrigatoriedade se restringe aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto sua desigualdade reside na necessidade de buscar alternativas no setor privado caso haja interesse e,

especialmente, condições socioeconômicas, para iniciar os estudos na segunda ou terceira infância.

Acredito que as Diretrizes para Educação Plurilíngue são um passo para a luta político-pedagógica-ideológica na qual a regulamentação do ensino de língua inglesa para crianças se situa, pois traz informações relevantes acerca do cenário brasileiro, fazendo referência aos caminhos já traçados e com recomendações para o Ministério da Educação, a partir da elaboração deste documento. Além disso, diversos/as docentes-pesquisadores/as têm desenvolvido estudos a fim de contribuir (i) para instituição obrigatória do ensino de inglês nos anos iniciais, e (ii) elaboração de cursos e/ou matérias voltados para formação docente específica, visto que há um aumento no número de docentes procurando cursos de (pós) graduação sobre esta temática (Colombo; Consolo, 2016; Baruki-Fonseca; Simões, 2017; Avila; Tonelli, 2018; Michels; Marinho; Biezeki, 2019; Lima, 2021, entre outros).

Como já mencionado, o ensino de língua inglesa nos anos iniciais é uma realidade em muitas escolas das redes públicas e privadas desde antes da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2020), fomentando questionamentos acerca de como se dá prática pedagógica e quais desafios os/as docentes vêm enfrentando. Ao examinar questões relacionadas ao ensino de língua inglesa para crianças e o conteúdo dos livros didáticos, Tilio e Rocha (2009, p.299) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem deve ser significativo, mostrando-se:

propício não apenas ao desenvolvimento linguístico, mas também cognitivo, afetivo e social do aluno, o que incide na aprendizagem por meio da ação propositada e conjunta, ou seja, na construção colaborativa (Figueiredo, 2006) de sentidos na língua-alvo, em detrimento do foco em seus aspectos formais, de modo abstrato e descontextualizado. As condições descritas, por sua vez, mostram-se também essenciais para sustentar e promover os desenvolvimentos metacognitivo e analítico do aluno (Moon, 2005).

No meu contexto profissional, isto é, escolas de inglês privadas no estado do Rio de Janeiro, o ensino de língua inglesa tem um grande apelo à promoção do turismo e de oportunidades trabalhistas, com objetivos que se inserem em uma lógica neoliberal de motivação econômica. Ou seja, muitos responsáveis acreditam que as crianças devem aprender inglês para utilizar o idioma em futuras viagens e/ou ter acesso a melhores universidades e empregos. Embora tais motivações

sejam úteis a longo prazo, considero que o ensino da língua não pode ser pautado na aquisição lexical e reprodução de regras gramaticais que reduzem a finalidade – e complexidade – do processo de ensino-aprendizagem a objetivos mercadológicos, abstratos e muito distantes para as crianças.

A fim de cumprir tais objetivos, estas escolas de idiomas privadas propõem conteúdos e atividades inseridas em abordagens comunicativas, de acordo com o ano escolar no qual as crianças estão regularmente matriculadas. Assim, crianças matriculadas na Educação Infantil, por exemplo, realizam atividades de compreensão auditiva, produção oral e identificação de imagens, focadas na aquisição de vocabulário. Já as crianças que estão no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental realizam atividades com o mesmo foco, mas iniciam o processo de escrita em inglês, com atividades de leitura de imagens e reconhecimento e produção de palavras isoladas, por exemplo.

Em geral, estas atividades estão descritas e planejadas nos livros didáticos do professor, que é usado como principal recurso em sala de aula, podendo ser acompanhado de recursos extras, como: TV, quadro branco, quadro interativo, projetor, computador, aparelho de som, entre outros. Por esta razão, ao pensar sobre o ensino de língua inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental ou níveis equivalentes em escolas de idiomas, julgo relevante refletir sobre como se dá a nossa prática pedagógica nestes contextos, isto é, como, nós, docentes construímos e entendemos nossas práticas diante das questões já levantadas.

Neste processo crítico-reflexivo em que examino o contexto profissional no qual estou inserida, posso afirmar que o ensino de língua inglesa anda lado-a-lado ao uso de materiais didáticos, visto que a adoção de livros é compulsória. Assim, ao refletir sobre o uso compulsório de materiais didáticos e de que forma eles contribuem (ou não) para construção de uma aprendizagem colaborativa, conforme proposto por Tilio e Rocha (2009), também me questiono como se dá a adoção e implementação destes materiais nos setores públicos e privados, isto é: as docentes participam da escolha destes materiais? Ou, diante de um material que é imposto, estas profissionais podem escolher/adaptar/modificar a apresentação dos conteúdos dos livros didáticos? Há espaço para a construção de um processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo-colaborativo?

Conforme mencionado anteriormente, em minha atuação em escolas de idiomas, a escolha e utilização do material didático não é um fator negociável e, por

isso, estas indagações enfatizam a necessidade de um olhar para nós, professoras, e para os entendimentos que construímos ao estarmos inseridas nestes contextos profissionais. Desta maneira, compreendo que os objetivos desta pesquisa se fazem novamente relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, pois, embora este trabalho não altere o processo de escolha e implementação dos materiais didáticos, nós, professoras-participantes, podemos, em ação conjunta, avaliar esta compulsoriedade e tecer reflexões sobre nossas práticas pedagógicas ao (co)construirmos discursivamente nossos afetos e crenças neste cenário, caminhando em direção à “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, [que] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2019, p.39).

Assim, mesmo sendo altamente provável que não haja espaço para uma mudança institucional desta implementação compulsória, julgo que a importância desta proposta se dá na reflexão crítica na prática pedagógica e da agentividade dos atores sociais, isto é, das professoras-participantes, que podem (co)construir entendimentos sobre suas experiências profissionais-formadoras. Novamente, alinhando-me a Freire (2019), ao afirmar que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (ibid., 2019, p.25)

Por esta razão, objetivando a busca por reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, a partir do uso compulsório de materiais didáticos, proponho, primeiramente, uma suscinta reflexão diacrônica sobre o surgimento e uso dos materiais didáticos em parte do contexto brasileiro a fim de compreender (i) como este aspecto dialoga com a trajetória do ensino de língua inglesa, apresentada nesta seção, (ii) como a utilização/implementação dos materiais didáticos se dá na contemporaneidade e, também, (iii) qual é o papel destes materiais no contexto

pedagógico, aspectos relevantes para o estudo presente e a serem desenvolvidos na seção a seguir.

2.2.

O uso de materiais didáticos de língua inglesa: como chegamos até aqui?

Ao olharmos para a origem dos materiais didáticos no Brasil, encontramos registros que datam do período colonial e, também, acompanham a criação do Colégio Pedro II e das escolas de idiomas, tal como ocorreu com a expansão da língua em nosso país. Nogueira (2007) elabora uma trajetória dos livros didáticos no Brasil e aponta que as primeiras obras, importadas da Europa, eram em latim e foram trazidas a pedido dos jesuítas, pois estes eram detentores do monopólio na educação do século XVI ao XVII. Porém, já no final do século XVI, em 1593 (Castro, 2005 *apud* Nogueira, 2007), livros escritos em inglês e espanhol foram importados de Lisboa, a pedido do padre João Vicente Yate, uma vez que nem todos os religiosos dominavam o latim.

De acordo com a autora, esta prática de importação de livros didáticos da Europa, especialmente de Portugal e da França, se deu até o final do século XIX e pode ser atribuída ao prestígio e respeitabilidade sociocultural do continente europeu na época, bem como a falta de recursos técnicos para produção local dos livros, visto que não havia tipografias no território nacional. Tal cenário apresenta mudança com a vinda da família real e a instalação da Imprensa Régia, em 1808, quando os primeiros livros didáticos começaram a ser impressos no Brasil.

Apesar da produção local ter iniciado neste período e da primeira obra nacional de inglês, a gramática “Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para Uso da Mocidade Adiantada”, de Manuel José Freitas, ter sido impressa em 1820, as importações de livros didáticos de inglês da Inglaterra continuaram e estas obras internacionais foram utilizadas em exames de língua em institutos estaduais, como o Colégio Pedro II, sendo esta prática de importação de livros didáticos comum até os dias de hoje.

Segundo Nogueira (2007), o setor editorial brasileiro de livros didáticos foi impulsionado devido a fatores político-econômicos globais e locais, tais como: (i) a descoberta do potencial de lucro dos materiais didáticos, no final do século XIX; (ii) a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a impossibilidade de impressão na

Europa, no início do século XX; (iii) a expansão da rede de ensino de educação básica no governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930; e, (iv) a criação das Faculdades de Filosofia, em 1934.

Porém, esta expansão dos livros didáticos na primeira metade do século XX não contemplava os materiais de língua inglesa, que continuaram a ser importados e, apenas no início da década de 1960, com a democratização do ensino, houve o aumento do número de escolas e de alunos, levando as editoras a investir na produção de obras para ensino de inglês.

Devido à expansão da produção de livros didáticos nacionais, fez-se necessário a criação de leis para regulamentação da impressão e distribuição das obras. O primeiro decreto-lei, nº 93, de 21 de dezembro de 1937, cria o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável pela política nacional de livros e bibliotecas. No ano seguinte, em 30 de dezembro de 1938, o decreto-lei nº 1.006 regulamenta ser “livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos” (Brasil, 1938, n.p.), e cria a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável pela produção, distribuição e conteúdo dos livros. Já o decreto-lei nº 8460, de 26 de dezembro de 1945, restringe ao professor a escolha do livro a ser utilizado.

Posteriormente, outras comissões e programas foram criados a fim de promover ações para o aumento da produção dos livros didáticos, tais como: (i) a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), em 1966; (ii) a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), em 1967; (iii) o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIFED), em 1971; (iv) o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985; (v) o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), em 2003.

Dentre as ações e comissões citadas, o PNLD, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), destina-se aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, tendo como objetivo:

avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (MEC, s.d, n.p.)

Dito isto, é possível afirmar que esta política pública é essencial para a garantia do acesso às obras e da qualidade destes materiais, uma vez que o programa se propõe a avaliar e distribuir gratuitamente os livros, destinados aos docentes e discentes da rede pública brasileira. Após o processo de avaliação dos materiais didáticos, é divulgado um guia com o resumo dos livros aprovados para que os/as professores/as escolham os livros mais adequados ao seu contexto pedagógico.

Além disso, o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, foi responsável por unificar ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e renomear o programa, chamando-o de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Com esta mudança, houve ampliação do programa e, além das obras didáticas e literárias, foram incluídos materiais como: “obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros” (MEC, s.d).

Embora as comissões e os programas destinados aos materiais didáticos já estejam em desenvolvimento há 85 anos, desde a criação do decreto-lei de 1937, as línguas estrangeiras modernas (espanhol e inglês) só foram incluídas no edital do PNLD em 2010, para distribuição e utilização no ano seguinte, e foram direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Como podemos ver, apesar da produção e distribuição de materiais didáticos em nosso país também datar do período colonial, a ampliação e garantia do acesso gratuito aos livros didáticos foi lenta, especialmente na rede pública de ensino.

É possível notar um caráter limitador-excludente nesta trajetória histórica: (i) acesso aos livros de inglês limitado à importação europeia, em um contexto no qual o acesso à educação era restrito à elite socioeconômica; (ii) ampliação do mercado editorial brasileiro, porém sem contemplar o ensino de língua inglesa; (iii) criação de programas de distribuição gratuita dos livros de línguas estrangeiras modernas apenas no início do século XXI; (iv) distribuição gratuita de livros de inglês restrita aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na rede pública.

Além disso, embora o decreto-lei nº 1.006, de 1938 confira autonomia às instituições para escolha dos livros didáticos, é possível dizer que este decreto também contribuiu para a limitação e exclusão do acesso às obras, mencionadas anteriormente, pois sua regulamentação abrange parte da Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e se limita à rede pública. Assim,

devido à facultatividade do ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fica a critério de cada município/estado a adoção (ou não) de livros didáticos. Já na rede privada de ensino, nota-se que grande parte das instituições continuam optando pela utilização de materiais didáticos de editoras internacionais ou de editoras próprias, cujos objetivos e práticas pedagógicas podem estar alinhadas ou não às políticas educacionais vigentes (PCNs e BNCC, por exemplo).

Mesmo sem uma concordância acerca da adoção de materiais, temos muitas escolas (públicas e privadas) que, não só escolhem utilizá-los, mas também, exigem o seu uso, em completude, ao longo do ano letivo. Por esta razão, questiono-me acerca do papel do livro didático no contexto pedagógico: o livro funciona como um instrumento a ser utilizado criticamente pelos docentes? Ou o material é tido como (única) fonte detentora de conhecimento? A fim de olhar para tais questões, discorro na próxima seção sobre o papel dos materiais didáticos, especialmente os livros, nos espaços escolares, partindo da minha experiência como docente.

2.3.

O papel do livro didático de língua inglesa no processo de ensino-aprendizagem: protagonista, coadjuvante ou antagonista?

Na minha prática docente em escolas privadas de inglês, o livro didático desempenha o papel de manual, isto é, o material que deve ser utilizado e seguido, sendo este, inclusive, o nome dado ao livro do professor (em inglês: “teacher’s manual” ou “teacher’s guide”, traduzidos como “manual do professor” ou “guia do professor”). Além disso, o livro didático também norteia o calendário escolar e, conseqüentemente, o planejamento anual ou semestral das atividades (extra)curriculares, uma vez que a carga horária mínima de aulas é estipulada a fim de contemplar todas as lições do livro.

De acordo com Tilio (2006, p.110), esta visão do livro didático como “detentor do conhecimento” e responsável pelo programa faz com que ele seja “o grande vilão da educação”, uma vez que determina e limita o trabalho docente. No meu entendimento, esta exigência de planejamento didático a partir do cumprimento das lições do livro não é apenas um limitador da prática pedagógica, mas também uma forma de controle das instituições com relação ao que será abordado (conteúdo do livro), como (instruções do livro do professor) e quando (sequência das lições do livro).

Além disso, acredito que esta utilização do livro didático como um ditador das aulas dialoga com outro aspecto importante, levantado por Tilio (2006), acerca da homogeneização dos livros didáticos. Segundo o autor, os livros que são sucesso de vendas nas editoras são tomados como modelo para elaboração de novos livros, que serão escritos e nivelados a partir das “receitas de sucesso”. Assim, os livros se tornam cada vez mais parecidos com relação aos tópicos e exercícios abordados, por exemplo.

Para Oliveira et al. (1984 *apud* Tilio, 2006), essa uniformização dos livros didáticos possibilita um controle de qualidade, uma economia de custos e um controle ideológico, difundindo as mesmas ideologias que, geralmente, se encontram dentro da lógica capitalista. Acrescento, ainda, que esta homogeneização – dos livros didáticos, do planejamento didático e do calendário escolar – contribui para um controle institucional do processo de ensino-aprendizagem e para perpetuação de uma visão de ensino mercadológica, cujo foco reside em aprender o idioma para ingressar no mercado de trabalho e ter acesso aos melhores empregos, reforçando, também, a lógica econômica neoliberal.

Neste contexto, enquanto a obrigatoriedade dos livros didáticos possui um papel homogeneizador e controlador para as instituições de ensino, qual é o papel destes livros para as docentes, Beatriz, Sara, e eu, que somos obrigadas a utilizá-los? Eles atuam como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando e guiando as professoras? Ou estes materiais atuam como coadjuvantes na prática pedagógica, sendo os/as docentes e discentes os atores sociais que guiam e co-constroem este processo? Ou ainda, sendo docentes e alunos/as os/as protagonistas, os livros atuam como antagonistas, dificultando, limitando ou impedindo a atuação das personagens principais?

Diante destes questionamentos, considero que a construção conjunta de reflexões sobre o uso compulsório dos materiais didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ou níveis equivalentes, em cursos livres) pode contribuir significativamente para que a ressignificação de nossas práticas pedagógicas e, também, para caminharmos na direção de um ensino-aprendizagem de língua inglesa que objetiva a “construção da cidadania, de forma ética e protagonista” (Moita Lopes; Rojo, 2004 *apud* Tilio; Rocha, 2009, p.296) e transcende

visões estruturalistas e comunicativas que têm prevalecido no ensino e na produção de materiais didáticos de inglês, visando a imprimir nesse contexto características sociohistoricamente orientadas que permitam tratar, de modo situado, questões ideológicas, culturais e identitárias que permeiam toda prática lingüística. (Tilio; Rocha, 2009, p.296)

Concluo, desta forma, que, embora o surgimento da língua inglesa e seu ensino, em grande parte do contexto pedagógico brasileiro, tenham tido um caráter majoritariamente exploratório e segregador, precisamos almejar e construir práticas pedagógicas equânimes, que superem a lógica neoliberal de ascensão econômica na qual o ensino de inglês ainda se encontra. Para isso, considero fundamental olharmos para (algumas d)as protagonistas da prática pedagógica, isto é, nós, professoras, que atuamos em instituições nas quais o ensino de língua inglesa nos anos iniciais é uma realidade e está vinculado ao uso de materiais didáticos, a fim de refletir sobre o papel do ensino e do uso dos livros nestes contextos.

Assim, encerro este capítulo no qual apresentei uma breve contextualização do surgimento da língua inglesa e da implementação de materiais didáticos no contexto pedagógico brasileiro a fim de refletir criticamente sobre as regulamentações vigentes e sobre o papel do livro didático em nossas práticas pedagógicas. No próximo capítulo, discorro sobre como esses tópicos se inserem no campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica e me alinho com algumas perspectivas relevantes para busca de entendimentos sobre as emoções e crenças docentes.

3

Perspectivas Teóricas I

Neste capítulo, proponho-me a situar o presente trabalho nos estudos da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica (LA/LAC), referindo-me ao surgimento da área no Brasil, ao entendimento da LA/LAC para alguns estudiosos, e a algumas problematizações e mudanças de paradigmas na atualidade. Neste contexto, situo as pesquisas brasileiras sobre ensino-aprendizagem de línguas adicionais e materiais didáticos, apontando algumas das principais temáticas abordadas, visto que é neste contexto em que o presente estudo se situa.

Em seguida, explico como a perspectiva da Prática Exploratória se situa neste campo e justifico o meu alinhamento com este viés crítico-reflexivo ao discorrer sobre os princípios norteadores da Prática Exploratória. Por fim, apresento algumas teorias dos estudos sobre emoções e crenças docentes, aspectos fundamentais para construção de entendimentos neste trabalho.

3.1.

O ensino-aprendizagem de língua inglesa no campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica

A fim de propor reflexões acerca das concepções epistemológicas relacionadas ao uso compulsório de materiais didáticos para ensino de língua inglesa, repouso o olhar sobre alguns aspectos pertinentes as origens do campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica com o intuito de situar o presente estudo na área, apontando alguns desafios superados até aqui e possíveis disputas a serem enfrentadas.

A Linguística Aplicada é um campo reconhecido em cursos de graduação e pós-graduação há cerca de 76 anos, com a criação da primeira faculdade de Linguística Aplicada em Edimburgo, na Escócia, em 1946 e, no Brasil, com o primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), em São Paulo, em 1970. Além da criação dos programas de estudos universitários, as associações de Linguística Aplicada também percorrem um longo caminho desde suas fundações⁸, contribuindo para consolidação da área

⁸ A *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA) em 1964, a *British Association of Applied Linguistics* (BALL) em 1966, a *American Association of Applied Linguistics* em 1977, e a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1990.

ao evidenciar o número de profissionais que se reconhecem como linguistas aplicados, bem como a relevância e a contribuição do corpo de pesquisas em andamento (Celani, 1992).

Por esta razão, a compreensão da Linguística Aplicada como teoria de aplicação da Linguística não se fundamenta entre estudiosos destas duas áreas, porém tal distinção pode ser ainda ininteligível para outros profissionais das Ciências Humanas e Sociais, tornando-se necessário descrever alguns pontos da trajetória do campo, bem como (re)examinar o que é entendido como Linguística Aplicada neste estudo.

Dentre as importantes e diversas distinções feitas entre estes dois campos, Davies (2007) destaca que a Linguística Aplicada se preocupa com o “imediate”, “buscando e trabalhando com problemas linguísticos” enquanto a Linguística se preocupa com o “distante” e responde aos problemas linguísticos “idealizando e, depois, analisando em termos da teoria linguística atual”⁹ (ibid., p.11). Além disso, o autor afirma que a Linguística Aplicada é “multifatorial” e dialoga com outras disciplinas além da Linguística, tais como Psicologia, Sociologia, Educação, entre outras.

Já Rajagopalan, defende a necessidade de refletirmos sobre a linguagem na esfera da vida cotidiana ao explicar o seu entendimento acerca do campo:

Linguística Aplicada, para mim, nada mais é do que [...] usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática. Então, eu acho que há um consenso crescente, entre mesmo os ditos teóricos, de que é preciso repensar a forma como se conduzia a teoria. Tradicionalmente, teoria se fazia de modo Socrático, olhando para o céu, desvinculado da realidade. Isso não tem o menor sentido. Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo. É através da vivência dentro desse mundo que nós temos que pensar, quer dizer que, não há teoria que seja one side speaks all, ou seja, uma teoria pronta para qualquer situação. Toda realidade, toda circunstância exige novas complexões teóricas. Isso pra mim é linguística aplicada. (Silva et al., 2012, p.76)

Assim, este caráter multifatorial, interdisciplinar e prático da Linguística Aplicada, apontado por Davies (2007) e Rajagopalan (Silva et al., 2012), é uma

⁹ Todas as traduções foram realizadas por mim de forma livre ao longo deste trabalho.

característica basilar não só das pesquisas desenvolvidas em outros países, mas também dos estudos no contexto brasileiro. Para exemplificar esta diversidade, em uma consulta ao programa do último Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (13º CBLA), realizado em novembro de 2022, encontramos simpósios temáticos que abrangem desde ensino-aprendizagem de língua materna e adicional, formação docente, livros e materiais didáticos, até políticas linguísticas, afetos e emoções no uso da linguagem, episteme decolonial, interação em contextos legais, letramentos, imigração e multilinguismo em tempos pandêmicos, tecnologias digitais, letramento racial crítico, dentre outros tópicos que abordam problemas relacionados ao uso da linguagem na vida cotidiana.

Embora esta multidisciplinaridade e preocupação com as práticas sociais sejam traços marcantes das pesquisas na trajetória da Linguística Aplicada, ao olharmos para o surgimento do campo no Brasil, notamos que as principais preocupações e investigações dos estudiosos também se voltavam para a consolidação e o reconhecimento da área, não somente definindo o que estes entendiam como LA, mas também indicando de que forma as pesquisas do campo se distinguiam das demais, conforme caracterizou Moita Lopes (1996) ao descrevê-las sendo de natureza interdisciplinar, mediadora e aplicada em Ciências Sociais, com métodos de investigação interpretativista.

De acordo com Silva (2010), o início do campo da Linguística Aplicada no Brasil (1960-1970) teve como característica principal o ensino de línguas, especialmente o inglês, e abrangeu, por muitos anos, estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e materna com focos que transitaram por metodologias de ensino, adequação do ensino de determinados aspectos linguísticos e atuação do aprendiz em sala de aula, por exemplo. Estas preocupações podem ser constatadas nas pesquisas da época, cujos objetivos eram aplicar teorias linguísticas para solucionar problemas da sala de aula e melhorar as técnicas de ensino.

Considerando o contexto histórico da época, é possível afirmar que esta preocupação com o ensino-aprendizagem de segunda língua foi fomentada pela Segunda Guerra Mundial, contexto no qual surgiu a abordagem de ensino Audiolingual a fim de instruir soldados a falar outras línguas. Com o intuito de suprir a necessidade de comunicação com falantes de outras línguas de forma rápida, eficaz e frequente, esta abordagem baseia-se no behaviorismo e propõe o

desenvolvimento da compreensão auditiva e fala, a partir da repetição exaustiva de palavras e frases, leitura e, por último, escrita.

Estas características fundadoras do campo também são ressaltadas na retrospectiva feita por Miller (2013), na qual a autora aponta algumas tendências na pesquisa de formação de professores e ensino de línguas e indica que, entre as décadas de 1950 e 1960, tais estudos almejavam a eficiência do “melhor método” (ibid., p. 105) para formação de professores e ensino. Já entre 1960 e 1970, o insucesso para encontrar o método mais eficiente fez com que as pesquisas se voltassem para “o papel do professor” (ibid., p.106), ainda com o intuito de reportar ao professor o que foi observado durante as aulas para que ele aperfeiçoasse suas práticas, como também apontado por Silva (2010).

Miller (2013) aponta ainda que, nas décadas seguintes, 1980 e 1990, foram desenvolvidas pesquisas de cunho etnográfico alinhadas ao conceito de “pesquisa em sala de aula” que propiciaram análises qualitativas e interpretativistas. A autora reconhece a contribuição destas pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada a partir da década de 1990, mas enfatiza a necessidade de “lançar um olhar crítico” para a tendência na qual os atores sociais em sala de aula, isto é, alunos e professores, tem pouca participação ativa, sendo vistos como “dados” para análise e interpretação.

Para finalizar, Miller (2013) conclui que, embora as pesquisas tenham adotado uma perspectiva que reconhece esses atores sociais como “capazes de construir conhecimento através de processos interpretativos e reflexivos sobre suas próprias experiências docentes” (ibid., p.108), alguns desafios ainda não foram superados, dos quais destacam-se o desprestígio ou não reconhecimento do campo da Linguística Aplicada, a institucionalização da prática reflexiva por parte das instituições como um meio de aperfeiçoamento da prática docente e a valorização da competência e eficiência dos docentes.

A partir deste suscinto panorama, é possível afirmar que a Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica se consolidou como amplo campo científico, no Brasil e em outros países, e tem como preocupação o uso da linguagem na vida cotidiana, em uma perspectiva crítico-reflexiva, indisciplinar, antidisciplinar e transgressiva (Pennycook, 2001 *apud* Moita Lopes, 2006). Deste modo, embora talvez ainda carregue o estigma de ser “a outra Linguística” (Moita Lopes, 2006), esta área tem se caracterizado por (re)pensar constantemente seus modos de

construção de conhecimento, defendendo a relação dialética entre teoria e prática, a partir da compreensão de que a teoria não pode ser pensada e construída em um cenário descolado do uso da linguagem.

Além disso, no contexto brasileiro, a inter/transdisciplinaridade da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica se constitui não só pelo diálogo com outros campos, mas também por reflexões indisciplinadas, uma vez que defendem formas não padronizadas de fazer pesquisa e discutem as mudanças sociais, históricas, políticas, culturais, tecnológicas vividas na modernidade, propondo investigações não-modernistas, não-essencialistas e não-generalizáveis.

Posto isto, retomo alguns pontos já mencionados neste capítulo para situar a pesquisa em desenvolvimento e explicitar de que forma ela está inserida no campo. Primeiramente, é possível afirmar que o uso compulsório de materiais didáticos de língua inglesa para crianças é um tema relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais e, mais especificamente, à sala de aula de inglês em escolas regulares ou de idiomas, se inserindo, assim, na principal temática que contribuiu para a consolidação da área no Brasil e, também, nas temáticas de pesquisas recentes, conforme examinado no programa do último CBLA.

Em seguida, considerando a interdisciplinaridade deste campo, julgo que a reflexão proposta neste trabalho permite diálogos com outras temáticas que transitam entre esta área e o campo da Educação, tais como: políticas públicas educacionais brasileiras para os anos iniciais do Ensino Fundamental, produção, avaliação e adoção de materiais didáticos de inglês, metodologias de ensino-aprendizagem de inglês para crianças, formação docente para atuação nos anos iniciais, aquisição de segunda língua na segunda e terceira infância, entre outras. Para fins de recorte desta pesquisa, discorri, entre os tópicos citados, sobre as diretrizes educacionais brasileiras acerca do ensino de inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental (cf. seção 2.1) e da produção e avaliação de materiais didáticos (cf. seção 2.2).

Em alinhamento com o caráter indisciplinar ou transgressivo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica, trago, inicialmente, o meu olhar crítico como professora-praticante-exploratória-pesquisadora e construo reflexões avaliativas com mais duas professoras com as quais compartilho práticas profissionais. Visto que nossas narrativas (cf. cap. 4) são co-construídas e tem como ponto de partida as experiências individuais e compartilhadas por nós três, os entendimentos deste

trabalho são situados e não objetivam encontrar soluções, mas sim, (re)pensar como fazemos sentido de nossas práticas – ou daquelas impostas pelas instituições de ensino em que trabalhamos. Desta forma, insiro este trabalho no campo da LAC brasileira, ao entender que:

[Assim,] a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações (Moita Lopes, 2012). A LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado. (Moita Lopes, 2012 *apud* Moita Lopes, 2013).

Por último, compreendo que, embora o ensino-aprendizagem de línguas seja um tema amplamente discutido neste campo, desde sua origem no Brasil, ele é uma fonte inesgotável de reflexões, práticas e teorizações, uma vez que, em um cenário macrossocial, as políticas educacionais e os currículos escolares são constantemente reformulados, a partir de novos entendimentos acerca das teorias linguísticas e educacionais, por exemplo. Ao mesmo tempo que em um cenário microssocial, particular e situado, os atores sociais, atuantes-participantes na/da prática pedagógica, possuem entendimentos co-construídos previamente, localmente e momentaneamente, a partir de experiências sócio-histórico-políticas estabelecidas.

Desta forma, compreendo que a relação retroalimentar entre os contextos micro e macro fomenta novos questionamentos acerca da temática de ensino-aprendizagem de línguas, bem como da construção de conhecimento no campo da LAC, conforme apontado anteriormente. Tendo situado o ensino-aprendizagem de língua inglesa na área, proponho, na seção a seguir, uma investigação dos estudos relativos aos materiais didáticos de inglês, a fim de compreender como este tema vem sendo discutido e pesquisado e, também, situar o trabalho atual.

3.2. Os materiais didáticos no campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica

Diante da amplitude e heterogeneidade do campo de ensino-aprendizagem de línguas, compreendo que a temática dos materiais didáticos de língua inglesa se

coloca como parte integrante deste vasto campo, primeiramente, pelas regulamentações em vigor que decretam sua obrigatoriedade em alguns estágios do Ensino Básico e, também por estes materiais serem amplamente implementados, mesmo em contextos nos quais o ensino de língua não é compulsório, como os anos iniciais do Ensino Fundamental e níveis equivalentes em cursos de idiomas, conforme discutido no capítulo 2.

Assim, não podemos negar que os materiais didáticos (doravante MDs) fazem parte das práticas pedagógicas cotidianas de docentes e discentes, em muitas escolas públicas e privadas do contexto brasileiro. Por este motivo, espera-se que diversas pesquisas tenham como interesse e/ou motivação o uso dos materiais didáticos, tal como ocorreu com este trabalho, porém, diante da gama de possibilidades que tais pesquisas podem se orientar, considero útil compreender como a temática vem sendo tratada para, a partir disto, não apenas situar esta dissertação, mas também mapear possíveis áreas para investigações futuras.

Apresento, a seguir, um levantamento de algumas pesquisas brasileiras sobre materiais/livros didáticos, de 1968 até 2008, elaborado por Silva (2010) e, posteriormente, realizo um panorama dos estudos de 2009 até 2022, para compreender se os dados do autor se mantiveram nos últimos anos ou se houve mudanças significativas nas pesquisas brasileiras.

3.2.1.

Panorama dos estudos de 1968 até 2008

O levantamento apresentado nesta subseção foi realizado por Silva (2010) e teve como objetivo traçar um panorama histórico das pesquisas envolvendo livros didáticos de línguas estrangeiras no campo da Linguística Aplicada, no Brasil. Com este panorama, o autor buscou ampliar a divulgação dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos no período de 1968 até 2008 a fim de destacar aspectos em investigação e identificar possíveis lacunas na área.

Para isto, Silva (2010) retoma um trabalho de Moita Lopes (1999) no qual são apresentados os tópicos mais prestigiados pelas pesquisas brasileiras na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, entre 1968 e 1999. Entre os 17 tópicos mencionados por Moita Lopes, apenas 2 se referiam a materiais didáticos, sendo “avaliação de material didático” o 8º tema mais abordado e

“elaboração de material didático” o 13º tema. Ao referir-se a este trabalho, Silva ressalta que estes temas envolvem materiais em um sentido mais amplo e, não somente, livros didáticos.

Em seguida, Silva apresenta os dados de um catálogo analítico, coordenado por Fracalanza e Santoro (1989 *apud* Silva, 2010), com uma análise quantitativa e descritiva de trabalhos a respeito do livro didático de línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol), entre 1935 e 1989. Neste catálogo, Fracalanza e Santoro registram 20 trabalhos sobre livros didáticos no período de 54 anos: 8 trabalhos em revistas, 7 dissertações de mestrado, 2 livros, 2 trabalhos em eventos e 1 tese de doutorado. Com relação à temática destes trabalhos, 13 abordavam conteúdo ou método e 7 abordavam a avaliação e seleção de materiais didáticos.

Conforme exposto abaixo, o autor aponta que o catálogo mencionado corrobora com Moita Lopes acerca da escassez de trabalhos sobre livros didáticos:

Parece que esses dados confirmam o exposto acima a respeito dos tópicos mais prestigiados em pesquisas, com base em Moita Lopes (1999), e verifica-se a ausência de trabalhos sobre a história do livro didático de línguas, aspectos relacionados a sua produção, sua circulação e ao consumo, à utilização e às relações estabelecidas entre o livro e seus usuários (professor e aluno). No Brasil, o livro didático de línguas tem sido objeto de poucas pesquisas, debates, discussões, em comparação à importância que tem nas escolas e salas de aula brasileiras. (Silva, 2010, p.211)

O autor destaca, ainda, a coletânea de artigos do livro “Interpretação, autoria e legitimação do livro didático”, organizado por Coracini (1999 *apud* Silva, 2010), no qual a autora introduz a obra evidenciando uma escassez de artigos analíticos de livros didáticos em revistas brasileiras e, também, faz uma crítica à Linguística Aplicada, por esta propor a construção de “propostas ditas inovadoras e adequadas” (*ibid.*, p.213), sem investigar a apreensão das mesmas nas escolas e nos livros didáticos. No que tange a temática dos artigos nesta obra, Silva identifica “leitura, interpretação, produção escrita em livros didáticos de língua estrangeira e de língua materna, legitimação e autoridade do livro didático” (*ibid.*, p.213).

Além disso, ao citar Coracini (1999), Silva ressalta um aspecto relevante que, a meu ver, pode ser considerado uma mudança de paradigma nas pesquisas relacionadas aos livros didáticos. Para a autora, o objetivo da obra reside em observar a sala de aula por meio do livro didático a fim de questionar “a tendência

à homogeneização de tudo e de todos” (Coracini, 1999, p.11 *apud* Silva, 2010, p.213) e, não, para propor novas metodologias ou conteúdos. Igualmente, esta dissertação não objetiva novas propostas para produção, avaliação ou implementação de materiais didáticos de língua inglesa, mas sim, compreende a utilização destes como ponto de partida/motivação para refletir sobre a construção discursiva das professoras que os utilizam compulsoriamente.

Por último, o autor realiza um panorama quantitativo das pesquisas envolvendo livros didáticos de línguas estrangeiras e descreve os principais temas e direcionamentos dos estudos acadêmicos brasileiros, entre 1998 e 2008. Para isto, Silva considera os títulos e resumos de dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos em periódicos da área e eventos sobre livros didáticos.

Neste panorama, Silva, primeiramente, identifica um aumento na produção de dissertações (49) e teses (4) nas universidades brasileiras analisadas¹⁰, em comparação ao catálogo analítico, citado anteriormente, no qual Fracalanza e Santoro registram 7 dissertações e 1 tese. Além disso, o autor destaca alguns aspectos nestas pesquisas: (i) diversidade nos contextos de desenvolvimento (escolas regulares, cursos de idiomas, cursos superiores); (ii) grande preocupação com o ensino de habilidades, especialmente leitura e escrita (16 trabalhos); (iii) investigações focadas no conteúdo linguístico (9 trabalhos) e nas representações (8 trabalhos); (iv) poucas pesquisas sobre autoria (1), editoração (1), seleção e avaliação de livros (1) e aspectos do uso (3).

Logo, Silva analisa os títulos e resumos de artigos sobre livros didáticos em 5 periódicos nacionais¹¹ de Linguística Aplicada, encontrando 10 publicações no período de 10 anos. Deste total, 1 artigo foi publicado no periódico *The ESpecialist* (PUC-SP) e versa sobre “Inglês para fins empresariais: visão panorâmica de materiais disponíveis”; 5 artigos foram publicados no periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP) e abordam “visão de alunos”, “imagens”, “gêneros”, “avaliação” e “eurocentrismo”; 2 artigos na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (UFMG/ALAB) são a respeito de “futuridade” e “avaliação”;

¹⁰ A saber: UFRJ, PUC-Rio, UFF, PUC-SP, UFSM, UFRGS, UNICAMP, USP, UFMG, UECE.

¹¹ A saber: *The ESpecialist* (PUC-SP), *D.E.L.T.A.* (PUC-SP), *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (UFMG/ALAB) e *Linguagem e Ensino* (UCPEL).

e 2 artigos na Linguagem e Ensino (UCPEL) versam sobre “gênero” e “implementação de habilidades orais” (ibid., p.218).

Por fim, Silva apresenta os grupos temáticos do I e II SILID/I SIMAR (Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos e Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos, respectivamente), realizados em 2007 e 2008, na PUC-Rio. Para o autor, embora estes eventos não abordem trabalhos exclusivamente na área Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras, a realização dos mesmos pode ser considerada “uma iniciativa sem precedentes no que tange aos estudos sobre livros didáticos de línguas no Brasil” (ibid., p.219). Este argumento justifica-se pela integração das práticas profissionais e do mercado editorial com a produção acadêmica, também ressaltada por Silva (2010).

Considerando o I SILID, em 2007, Silva lista os trabalhos sobre livros didáticos de línguas estrangeiras na área de Linguística Aplicada, separados nos seguintes grupos temáticos: “1-Agentes mediadores do livro didático: pluralidade autoral” (2 trabalhos), “2-Livro didático como suporte de leitura para gêneros discursivos específicos (6 trabalhos), “3- Propostas, abordagens metodológicas e sistemas de avaliação no livro didático” (7 trabalhos), “4- O ensino das habilidades de escrita e leitura no livro didático” (3 trabalhos) e “5- Pluralidade cultural, representação social e identidade no livro didático” (12 trabalhos) (SILVA, 2010, p.219-221).

Já no II SILID/I SIMAR, em 2008, os nomes dos grupos temáticos 1, 3, 4 e 5 foram mantidos, enquanto o grupo 2 passou a ser chamado de “2-Gêneros discursivos em livros, materiais e recursos didáticos”. Com relação ao quantitativo de trabalhos apresentados, Silva identificou o grupo 1 com 6 trabalhos, o grupo 2 com 9 trabalhos, o grupo 3 com 5 trabalhos, o grupo 4 com 3 trabalhos e o grupo 5 com 7 trabalhos. Ao comparar o quantitativo dos dois eventos, Silva realiza a seguinte análise:

[...] Tem havido um aumento no número de trabalhos sobre o processo de produção e também preocupação com aspectos de editoração. O conteúdo de livros didáticos ainda tem sido analisado sob diferentes óticas, e no primeiro evento há uma maior concentração de trabalhos que o enfocam, estando envolvidos aspectos ou elementos linguísticos, discursivos (gêneros, por exemplo), culturais, representacionais e de identidade. Mas percebe-se uma crescente preocupação com as imagens e outras modalidades de uso da linguagem presentes em livros didáticos de línguas. (ibid., p.223)

Neste trabalho, Silva conclui que as produções acadêmicas acerca dos livros didáticos focam em sua função prática, havendo espaço ainda para produções que considerem a função simbólica dos livros didáticos, aspectos do uso desses materiais em sala de aula (legitimidade e autoridade) e da seleção e avaliação dos livros, por exemplo. Porém, posteriormente, em sua tese de doutorado, Silva (2012) revisa o trabalho descrito e identifica produções acadêmicas sobre: processo de produção/concepção (perspectiva dos autores), recepção/percepção dos livros didáticos (perspectiva dos alunos), relação professores-material de ensino, relação alunos-livro didático de inglês, representações do livro didáticos (perspectiva dos alunos e professores), seleção de material, satisfação de alunos e professores e pertinência do livro didático, por exemplo.

Embora tais trabalhos ampliem o horizonte das pesquisas sobre livros/materiais didáticos, a relevância da tese de Silva (2012) reside em adotar uma teoria de representações e propor uma “análise do uso cotidiano da linguagem como forma sistemática de se chegar às representações” (ibid., p.106), considerando o discurso dos produtores e usuários dos livros didáticos. Assim, concluo esta seção com os dados deste relevante panorama, elaborado e revisado por Silva (2010, 2012), por meio do qual é possível (i) corroborar com a escassez de trabalhos sobre livros didáticos de língua estrangeira, apontada, anteriormente, a partir de Moita Lopes (1999) e Coracini (1999); (ii) identificar os principais tópicos e tendências de produções acadêmicas, entre 1968 e 2008; e (iii) identificar áreas com número ainda pequeno de investigações.

Na próxima subseção, elaboro um panorama complementar, considerando os anos seguintes, a fim de verificar se (i) houve aumento no número de pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos, em particular, aqueles relacionados ao uso de livros didáticos para o ensino de língua inglesa para crianças; (ii) quais temas foram abordados no contexto mencionado.

3.2.2.

Panorama dos estudos de 2009 até 2022

Nesta seção, apresento um panorama descritivo e quantitativo acerca das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre materiais didáticos em 04 instituições brasileiras: Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade de

Brasília (UNB), Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

A UFV foi escolhida para compor esse panorama por ter uma linha de pesquisa intitulada “Linguística Aplicada: Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas” (linha 02) em seu Programa de Pós-Graduação em Letras¹². Somada a isto, a escolha também foi motivada pela formação do quadro docente, no qual a professora Ana Maria Ferreira Barcelos atua, desenvolvendo estudos acerca de temas relevantes para o trabalho atual, tais como crenças, emoções e motivação no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Já a UNB foi selecionada por ter a linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas” (linha 01), no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada¹³, e por ter, nesta linha, o projeto “Ensino de línguas estrangeiras para crianças”, da professora-colaboradora Janaína Soares Alves, tema que também se relaciona com as questões discutidas aqui.

Visto que estas duas universidades não compunham a análise de Silva (2010), apresentada na seção anterior, também considere relevante escolher duas instituições deste estudo para uma compreensão diacrônica das publicações acadêmicas. Por isso, a USP foi escolhida devido à diversidade de programas e linhas existentes, em particular, pelas linhas “Linguagem, Educação e Sociedade” e “Língua Estrangeira e Educação”, ambas inseridas no Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês¹⁴.

Por último, a PUC-Rio foi inserida neste panorama devido à sua referência em estudos no campo da Linguística Aplicada, propondo diálogos entre o campo pedagógico e outras áreas de interesse desta pesquisa, tais como narrativas, emoções e crenças. Além disso, a escolha também se deu por esta ser a instituição na qual o trabalho atual e a tese de Silva (2012) foram desenvolvidos e por tratarmos do tema “materiais/livros didáticos”, a partir de perspectivas e orientações distintas.

Após a escolha das universidades, os sites dos Programas de Pós-Graduação mencionados foram consultados a fim de identificar dissertações de mestrado e teses de doutorado envolvendo materiais/livros didáticos, publicadas no período de 2009 até 2022. Porém, devido ao amplo período considerado, não foi possível

¹² Site do programa da UFV: <https://ppgletras.ufv.br/>

¹³ Site do programa da UNB: <http://pgla.unb.br/index.php?lang=pt>

¹⁴ Site do programa da USP: <https://ingles.fflch.usp.br/>

encontrar as publicações acadêmicas apenas no site dos programas, sendo necessária a utilização de outros sites oficiais das universidades, a saber: Locus Repositório Institucional da UFV, Repositório Institucional da UNB, Repositório da Produção USP e o Laboratório de Automação de Museus, Bibliotecas Digitais e Arquivos (LAMBDA) - PUC-Rio.

Neste primeiro momento, realizei a busca pelas palavras-chaves “livro(s) didático(s)” e “material(is) didático(s)”, listando todas as dissertações e teses com estas palavras em seus títulos e/ou resumos. Os mecanismos de busca também mostraram publicações que não possuíam esses termos em seus títulos e/ou resumos, mas sim, em suas palavras-chaves. Por esta razão, realizei uma leitura interpretativa para avaliar se tais publicações discorriam sobre “coleção(ões)”, “manuais”, “cadernos” ou “livros”, utilizados para fins pedagógicos e passíveis de serem incluídos sob a categoria de materiais didáticos.

Outro aspecto relevante durante a utilização dos mecanismos de busca é que, embora fosse possível filtrar os resultados por palavras-chaves e data de publicação, por exemplo, os filtros não permitiam a busca por Programas de Pós-Graduação específicos, apenas por Centros, Institutos e Faculdades (quando disponíveis nos filtros de busca). Assim, os resultados exibidos incluíam pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguística, Tradução, Design, entre outros.

Embora o objetivo desta seção seja realizar um breve panorama histórico dos estudos no campo da Linguística Aplicada, compreendo que, dado o caráter inter/transdisciplinar da área, é esperado que publicações acadêmicas sobre materiais didáticos sejam desenvolvidas em outros programas e apresentem reflexões significativas para os dois (ou mais) campos. Dito isto, apresento a listagem das publicações encontradas com títulos, autores, ano de publicação, tipo de publicação e link de acesso, no apêndice A. Incluo, também, a informação se a pesquisa é sobre línguas adicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acredito que a listagem em questão pode ser utilizada em pesquisas futuras para consulta bibliográfica ou identificação das temáticas envolvendo materiais didáticos de línguas adicionais e outras disciplinas, por exemplo. A partir desta listagem, identifiquei 123 produções acadêmicas sobre materiais didáticos nas 04 instituições, sendo 06 trabalhos na UFV (mestrado), 21 trabalhos na UNB (18 de mestrado e 03 de doutorado), 85 trabalhos na USP (62 de mestrado e 23 de

doutorado) e 11 trabalhos na PUC-Rio (07 de mestrado e 04 de doutorado), no período de 2009 até 2022. Na tabela abaixo, realizo um recorte destes dados e apresento o número de publicações sobre materiais didáticos de línguas adicionais nestas instituições:

QUADRO 01

Listagem das dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre materiais didáticos de línguas adicionais em programas de pós-graduação no Brasil (2009-2022)

| Instituição | Língua adicional | Ano(s) das publicações | Número de publicações | |
|---|---|-------------------------|-----------------------|-----------|
| | | | Mestrado | Doutorado |
| UFV | Francês | 2020 | 01 | - |
| UNB | espanhol, inglês e português | 2019, 2018, 2016 e 2014 | 07 | - |
| USP | alemão, espanhol, francês, japonês, inglês, italiano, português | 2021-2022 2018-2010 | 25 | 04 |
| PUC-Rio | inglês e português | 2022, 2019 e 2012 | 01 | 02 |
| Total de publicações em todos os programas: | | | 40 | |

Ao compararmos os trabalhos de Fracalanza e Santoro (1989 *apud* Silva, 2010), Moita Lopes (1999 *apud* Silva, 2010), Silva (2010) e os dados acima, podemos notar que as publicações sobre materiais didáticos de línguas adicionais continuaram apresentando um aumento significativo. Em Fracalanza e Santoro (1989), foram registradas 8 publicações (7 de mestrado e 1 de doutorado), em 54 anos (1935-1989); em Moita Lopes (1999 *apud* Silva, 2010), os temas “avaliação” e “elaboração” de materiais didáticos eram o 8º e 13º mais abordados (entre 17 tópicos), em 31 anos (1968-1999); em Silva (2010), foram registradas 53 publicações (49 de mestrado e 4 de doutorado), em 10 anos (1998-2008); já no trabalho atual, foram identificadas 40 publicações (34 de mestrado e 06 de doutorado), em 13 anos (2009-2022).

Embora o quantitativo do quadro acima faça referência a um período maior do que o trabalho de Silva (2010), o número de instituições consideradas foi inferior (10 no trabalho do autor e 4 no trabalho atual). Assim, se considerarmos apenas as instituições presentes nos dois trabalhos (USP e PUC-Rio), temos o total de 12 trabalhos, de 1998 até 2008, em contraste com o total de 32 trabalhos, de 2009 até

2022, indicando que os materiais didáticos de línguas adicionais continuaram incitando reflexões e fomentando produções acadêmicas.

Dado ao grande número de publicações sobre esta temática e à diversidade de línguas adicionais encontradas no quadro 01, julguei relevante identificar o quantitativo de pesquisas sobre materiais didáticos de língua inglesa, seus tópicos e público-alvo. Para isso, referi-me novamente às pesquisas listadas no apêndice A e seus respectivos resumos e/ou capítulos (quando necessário). No quadro abaixo, apresento as informações encontradas:

QUADRO 02

Tópicos de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre materiais didáticos de língua inglesa em programas de pós-graduação no Brasil (2009-2022)

| Instituição | Tópicos das Pesquisas | Público-alvo dos MDs | Número de publicações | |
|---|--|--|-----------------------|-----------|
| | | | Mestrado | Doutorado |
| UFV | - | - | - | - |
| UNB | Aspectos do uso; Representações (culturas e identidade) | Anos finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio; Adolescentes; Adultos Jovens; | 04 | - |
| USP | Aspectos do uso; Aspectos de produção do livro didático; Análise do discurso do LD; Avaliação de atividades; Gêneros textuais; Produção escrita; Representações (culturas e identidades); Tratamento de aspectos culturais | Anos finais do Ensino Fundamental; Adolescentes; Adultos; Crianças; Jovens; | 10 | 01 |
| PUC-Rio | Aspectos de produção do LD; Representações (por parte dos produtores e usuários) | Anos finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio; Adultos. | 01 | 01 |
| Total de publicações em todos os programas: | | | 17 | |

A partir dos dados no quadro 02, nota-se que o número total de produções acadêmicas sobre MDs de língua inglesa (17) corresponde a quase metade (42,5%) do total de produções sobre MDs de línguas adicionais listadas anteriormente (40 - ver quadro 01), nas 04 instituições, entre 2009 até 2022. Esta análise quantitativa indica que o ensino-aprendizagem de língua inglesa continua sendo um tópico importante nas produções acadêmicas, envolvendo diversos contextos (cursos de idiomas, escolas regulares e cursos de extensão, por exemplo) e faixas etárias.

Todavia, para o contexto desta pesquisa, torna-se relevante mencionar que foi identificada apenas uma publicação que envolvia o uso de MDs para crianças. Tal pesquisa foi uma dissertação, desenvolvida na Faculdade de Educação da USP, e aborda o design das capas de livros nas décadas de 1970 e 1980 de diversas matérias, incluindo a língua inglesa (MORAES, 2010). Além disso, embora a pesquisa faça referência às “crianças” ao analisar as capas dos LDs de inglês, não há indicação dos anos escolares para os quais esses livros foram desenvolvidos, impossibilitando, assim, uma identificação mais precisa sobre a utilização destes materiais nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental.

Enquanto o número de pesquisas sobre MDs de língua inglesa para adolescentes, jovens e adultos (nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou outros contextos de ensino) pode ser fundamentado pela regulamentação do ensino de inglês nestes segmentos, os dados quantitativos desta subseção vão na contramão da implementação do ensino-aprendizagem de inglês para as crianças (capítulo 1.2). Em outras palavras, é possível notar que, apesar do aumento na adesão e implementação do ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em diversos contextos pedagógicos, parece haver um número ainda pequeno de produções acadêmicas crítico-reflexivas sobre a discursivização dos afetos e crenças co-construídos a partir desta implementação de ensino e do uso MDs para crianças.

Por esta razão, considero que o diferencial deste trabalho reside em, não apenas discutir a implementação do ensino de inglês e de materiais didáticos (cf. cap. 2) para crianças, situando tais aspectos diacronicamente, mas também, em ter como objetivo a construção de entendimentos coletivos acerca dos afetos e crenças co-construídos discursivamente. Neste sentido, torna-se relevante explicitar com quais perspectivas me alinho neste processo crítico-reflexivo, questão a ser abordada nas próximas três seções.

3.3. A Prática Exploratória como espaço para construção de entendimentos

Na seção 3.1, propus um sucinto panorama da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica a fim de situar o trabalho em questão no campo, evidenciando, especialmente, as contribuições das pesquisas sobre ensino-

aprendizagem desde o surgimento da LAC. Neste contexto, as tendências de pesquisas na contemporaneidade, na qual inclui-se esta pesquisa, se diferenciam por buscar entendimentos acerca de “problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p.14), cuja natureza interdisciplinar/transdisciplinar/indisciplinar, crítico-reflexiva e transgressiva propõe mudanças expressivas de paradigmas.

Estas mudanças de direcionamento são descritas por Allwright (2006), em uma obra na qual o autor “conta sua própria história” (ibid., p.11), isto é, aponta alguns aspectos da história da Linguística Aplicada, relacionando-os com sua carreira neste campo, em especial, com os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas. Semelhantemente, tenho como ponto de partida desta pesquisa a minha história e as experiências co-construídas até aqui, que influenciaram não só na escolha do tema da dissertação, mas também, nas perspectivas teóricas adotadas. Desta forma, examino a obra mencionada a fim de evidenciar de que forma se dá o alinhamento com este autor.

Em seu texto, intitulado “Seis direções promissoras na Linguística Aplicada”, Allwright (2006) destaca alguns caminhos de onde este campo “partiu”/“saiu” e para onde ela se “direcionou”. Primeiramente, o autor menciona a mudança de uma perspectiva “prescritiva” para uma “descritiva” e, em seguida, para uma “busca por entendimento”. Conforme mencionado no capítulo 3, no período pós Segunda Guerra Mundial, ocorreu a busca pelo “melhor método” e, por isso, as pesquisas sobre ensino-aprendizagem na LA tinham como objetivo prescrever o jeito certo de ensinar, isto é, “dizer aos professores/as de línguas o que fazer para o bem de seus/suas alunos/as” (ibid., p.11).

Em seguida, o autor ressalta que a perspectiva “descritiva” tinha, ainda, um resquício “prescritivo” uma vez que, nestas pesquisas, descrevia-se o que os/as docentes estavam fazendo para depois aconselhá-los(as) sobre o que fazer (ou não) em suas aulas. Posteriormente, esta perspectiva “descritiva” foi compreendida como um *feedback* por meio do qual os/as docentes poderiam observar suas próprias práticas e decidir quais mudanças gostariam (ou não) de fazer. Por último, neste primeiro tópico, o autor afirma que a visão das aulas como “co-produção de todos/as os/as participantes”, por parte dos pesquisadores educacionais, contribuiu para ele compreendesse que a perspectiva descritiva não se adequa à “busca por entendimento”.

Por esta razão, entre as décadas de 1980 e 1990, Allwright direcionou seus trabalhos a partir do seguinte entendimento:

a preocupação adequada de ambos os trabalhos de pesquisa e de desenvolvimento do professor era [é] focar em *entendimento* ao invés de *solução de problemas* e, no entendimento, como algo potencialmente de valor por si só, não simplesmente, como um caminho para “melhorias técnicas na eficiência de ensino” (Allwright and Bailey, 1991:Epilogue). (Allwright, 2006, p.13)

Esta primeira direção descrita por Allwright se faz extremamente relevante na atualidade, pois embora as produções acadêmicas já estejam almejando a construção de entendimentos há algumas décadas, os contextos profissionais de atuação das docentes ainda reforçam perspectivas prescritivas e descritivas. Temos como exemplo a instituição em que eu e as professoras-participantes desta pesquisa atuamos juntas, um curso de idiomas no Rio de Janeiro, no qual a prática de observação de aula é frequentemente realizada, não só pela coordenação pedagógica da unidade, mas também, por coordenadores regionais que visitam à instituição anualmente. Nestas visitas, embora o *feedback* tenha um encaminhamento crítico-reflexivo em seu momento inicial, no qual pergunta-se o que o/a professor/a achou da aula, ele é constantemente seguido de “sugestões” para melhorá-la. Diante desta prática altamente prescritiva, as pesquisas com foco em construção de entendimentos se fazem cada vez mais significativas, pois são construções nas quais as docentes têm participação ativa e podem tecer reflexões sem estar submetidas e, oprimidas, ao/pelo poder institucional.

A segunda direção da LA apontada por Allwright (2006) é o caminho que parte de visões “simplificadoras” para “o reconhecimento da complexidade”, por meio da qual o campo da LA se afasta da ideia de “o único” e “o melhor” método para todos os contextos, todas as línguas, todos/as os/as docentes e aprendizes, e reconhece a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em diálogo com este aspecto, a terceira direção discorre sobre a mudança da “busca por resoluções generalizantes¹⁵” para uma consideração de “situações idiossincráticas”, entendendo que a contribuição das pesquisas reside em reconhecer e refletir sobre

¹⁵ No texto em inglês, Allwright utiliza o termo “commonality”, que, segundo o Dicionário de Cambridge (Commonality, 2022), se refere ao “fato de compartilhar interesses, experiências ou outras características com alguém ou algo”. Neste sentido, pode-se usar a tradução “semelhança”, porém, optei pelo termo “generalizante”, pois o autor discute, especificamente, sobre a generalização de problemas e (re)soluções em sala de aula.

as especificidades individuais das pessoas, em situações locais, ao invés de procurar por soluções universais, aplicadas a todos os problemas em sala de aula. Novamente, acredito que estas duas direções estão intimamente relacionadas com esta dissertação, uma vez que não tenho como objetivo propor soluções para as questões trazidas por nós, professoras-participantes, nem assumir que os problemas sociais enfrentados ao lidar com o uso compulsório de materiais didáticos, em nosso contexto de atuação, são vivenciados por todos/as docentes em contextos pedagógicos semelhantes.

Em quarto lugar, o autor destaca a mudança de perspectiva de “precisão”, referindo-se à tradição americana de “individualização”, para a “abordagem de dispersão”, chamada de “autonomia” na tradição europeia. Estes dois aspectos se relacionam com as oportunidades de aprendizagem em sala de aula, sendo o primeiro uma tentativa de customizar o ensino para cada aluno/a individualmente, enquanto o segundo é uma tentativa de oferecer o máximo de oportunidades significativas de aprendizagem possível.

Reiterando a perspectiva crítico-reflexiva freireana com a qual me alinho, compreendo que o processo de ensino-aprendizagem é dialético e, por isso, o/a professor/a não é responsável por criar oportunidades de aprendizagem individuais e precisas, visto que estas são co-construídas pelos/as docentes e discentes. Assim, as oportunidades de aprendizagem não devem ser verticalizadas, impostas e restritas – pelo/a professor/a, pelo livro didático, pelo calendário ou pela instituição, por exemplo. Ao contrário, elas devem possibilitar a construção de pensamentos crítico-reflexivos, a interdisciplinaridade de tópicos e matérias escolares, e o diálogo com aspectos sócio-histórico-culturais, almejando uma formação cidadã integrativa.

A quinta e penúltima direção promissora da LA para Allwright (2006) diz respeito à mudança da compreensão das oportunidades de aprendizagem como “trabalho” para o entendimento destas como “vida”. Longe de romantizar a docência ou negar quão trabalhosa é a prática pedagógica, o autor defende que o aspecto primordial da sala de aula não é a “qualidade do trabalho” já que este se refere à produtividade e a eficiência de ensino, mas sim, a “qualidade de vida na sala de aula”, pois ela permite o desenvolvimento de um bom trabalho. O autor explica, ainda, que

[...] a qualidade da vida em sala de aula é em si a questão mais importante, tanto para a saúde mental da humanidade a longo prazo (e a saúde mental do professor de línguas!), quanto para o propósito de encorajar as pessoas a serem aprendizes ao longo da vida, ao invés de serem pessoas ressentidas por terem ficado anos de suas vidas como alunos/as “cativos/as” e, conseqüentemente, adiar o aprendizado para vida mais adiante. (Allwright, 2006, p.14-15)

Por último, mas não menos importante, a sexta direção promissora reformula quem são os/as “produtores/as de conhecimento” na área (anteriormente, os/as acadêmicos/as e, agora, os/as “praticantes como agentes de teorizações”). Segundo o autor, esta mudança se iniciou com o interesse na “Pesquisa-ação” na qual os/as docentes identificam problemas em sala de aula (pesquisa) e tentam algumas soluções (ação) para resolver tais problemas. Embora a identificação e resolução dos problemas não exija prática de pesquisas acadêmicas, encoraja-se que as etapas de coleta de dados e análise sigam procedimentos acadêmicos, reforçando, assim, que a “produção de conhecimento” se situa no contexto acadêmico.

Por esta razão, Allwright (2006) defende que

é necessária uma abordagem mais radical a fim de encontrar uma perspectiva de pesquisa profissionalmente viável, já que a ênfase é colocada, cada vez mais, na importância suprema do *entendimento*, como logicamente anterior e, um substituto em potencial, à *resolução de problemas*.” (ibid., p.15).

Refletindo, novamente, sobre minha prática profissional, noto que algumas variações da “Pesquisa-Ação” vêm sendo institucionalizadas, tais como a reflexão pós-aula (“*Teacher Post-lesson reflection*”), a observação de aula de outros/as professores/as (“*Peer observation*”), as reuniões e os treinamentos institucionais. Embora estas práticas sejam propostas com um viés reflexivo, a finalidade delas se resume à identificação e o compartilhamento de problemas/dificuldades a fim de criar/encontrar soluções. Além disso, problematizo estas propostas, pois elas reforçam uma verticalização da construção de conhecimento, da criação de oportunidades de aprendizagem e da construção reflexiva em si, limitando tais aspectos ao corpo docente e à coordenação pedagógica. Desta maneira, os/as aprendizes são constantemente excluídos do processo de ensino-aprendizagem e assumidos como agentes passivos que irão “receber” as melhores abordagens de ensino.

Por fim, ao defender uma “abordagem mais radical”, Allwright apresenta, resumidamente, sua própria perspectiva crítico-reflexiva, intitulada “Prática Exploratória”. Os três aspectos descritos pelo autor são fundamentais para a compreensão das pesquisas alinhadas à Prática Exploratória, a saber: (1) os/as praticantes, isto é, as pessoas envolvidas neste processo crítico-reflexivo, almejam “entendimentos localmente úteis” e, não, “conhecimentos novos”; (2) os/as aprendizes são “buscadores de entendimentos” e, não, agentes passivos; (3) a Prática Exploratória é compreendida como “uma forma de ensinar-aprender” e, não, como “uma forma de fazer pesquisa”, sendo assim, uma maneira por meio da qual os/as docentes e alunos/as podem “simultaneamente desenvolver *seu próprio entendimento do que estão fazendo*” (ibid., p.15).

Em sintonia com a Prática Exploratória, compreendo que o ensino-aprendizagem se concretiza a partir do momento em que docentes e discentes entendem o que está sendo feito em sala de aula e com qual objetivo (Para quê? Por quê?). De acordo com Allwright, para desenvolver tais entendimentos, é necessário “tentar entender os fatores que afetam a qualidade de *vida* na sala de aula de línguas, ao invés de focar diretamente em atingir uma alta qualidade do *trabalho*” (ibid., p.16).

Mais uma vez, reafirmo o meu alinhamento com a perspectiva da Prática Exploratória ao adotar alguns aspectos fundamentais, citados acima, situando esta pesquisa no campo, primeiramente, ao buscar a construção de entendimentos, a partir da adoção compulsória de materiais didáticos de língua inglesa e da compreensão de que este é um fator que afeta a qualidade de vida na sala de aula. Por consequência, me distancio de “soluções generalizantes” ao assumir que a finalidade desta dissertação não é resolver este problema, propondo maneiras de lidar com a obrigatoriedade dos materiais e objetivando o aumento da produtividade e da qualidade do trabalho.

Em seguida, o alinhamento com a Prática Exploratória se dá na forma de conduzir esta busca por entendimentos ao compreender que nós, professoras, somos produtoras de conhecimento, a partir de reflexões localmente situadas e úteis, e não, agentes passivas, que tem suas práticas pedagógicas observadas, avaliadas, investigadas e/ou analisadas. Por isso, esta dissertação não é uma pesquisa sobre as docentes, mas sim, co-construída com elas, sendo a busca por entendimentos coletiva (e não passiva). Por último, reitero a perspectiva da Prática Exploratória ao

conceber que os aspectos concebidos por Allwright, e apresentados até aqui, não são um *script* ou um manual sobre como fazer pesquisa, mas um caminho para construção de entendimentos locais sobre o que fazemos em sala de aula.

Além disso, ao afirmar que o entendimento da qualidade de vida na sala de aula é uma questão primordial para “saúde mental da humanidade”, estamos diante de reflexões que extrapolam aspectos teóricos da sala de aula – como metodologias, perspectivas pedagógicas ou conteúdos – e influenciam aspectos subjetivos de cada indivíduo – como afetos/emoções, crenças, valores, entre outros. Por esta razão, a relevância social deste trabalho se dá ao (1) ouvir “as vozes dos que estão à margem” (as professoras-participantes que não tem voz na escolha de materiais didáticos em seus contextos profissionais), ao (2) compartilhar “vivências do sofrimento humano” (as narrativas co-construídas acerca da compulsoriedade dos MDs), em alinhamento com Miller (2013, p.113), que tem como base os trabalhos de Mushakoji *apud* Moita Lopes, (2006); e ao (3) contribuir para mais “pesquisa[s] sobre emoção na área de educação, fazendo articulações teóricas com [...] estudos que investiguem as emoções dos professores em projetos educacionais de justiça social, na tradição da teoria crítica e da pedagogia crítica” (análise sobre como os recursos linguísticos avaliativos colaboram para a construção de emoções/afetos no discurso das professoras), novamente, em concordância com Miller (*ibid.*, p.113).

Posto isto, considero relevante mencionar que a busca por entendimentos proposta pela/na Prática Exploratória foi amplamente difundida, no Brasil, em ação conjunta com diversos/as praticantes-reflexivos/as, tendo sido apresentada a mim na graduação em Letras, na PUC-Rio, durante as aulas de prática pedagógica ministradas pela professora Inés Miller. Neste sentido, é imensurável a contribuição de Miller para a propagação/divulgação da Prática Exploratória, seja localmente, com a contínua busca por entendimentos, desde o estágio de formação de professores/as em seu contexto profissional, ou amplamente, com a disseminação de publicações acadêmicas e pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Vale ressaltar que, assim como as reflexões acerca desta “forma de ensinar-aprender” são co-construídas, isto é, o entendimento do que é a Prática Exploratória, a elaboração dos princípios norteadores da Prática Exploratória também foi concebida de forma conjunta e diz respeito a:

Priorizar a *qualidade de vida*;
 Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula;
 Envolver *todos* neste trabalho;
 Trabalhar para a *união* de todos;
 Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*;
Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais;
 Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*. (Miller et al., 2008, p.147)

Em consonância com estes princípios, compreendo que ao propor uma reflexão sobre como as professoras-participantes avaliam o uso compulsório de materiais didáticos em aulas de língua inglesa para crianças, me proponho a *trabalhar para entender a vida na sala de aula* (e fora dela, compreendendo que a prática pedagógica é um processo contínuo e construído para além do espaço escolar). Além disso, ao situar este trabalho no contexto profissional em que Beatriz, Sara e eu atuamos, *integro este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais*.

Tendo como objetivo construir entendimentos sobre as reflexões, emoções e crenças sócio-construídas, me distancio de quaisquer resoluções de problemas ou generalizações acerca do processo de ensino-aprendizagem e *priorizo a qualidade de vida*, pois acredito que ao pensar sobre o contexto de imposição institucional do uso de MDs, nós, professoras, podemos fazer sentido de nossas práticas, isto é, entendê-las. Neste sentido, considero que a motivação deste trabalho é pessoal e coletiva, pois os incômodos que trago acerca dos MDs compulsoriamente adotados na escola são compartilhados com outras docentes e, por isso, torna-se relevante *envolver todos neste trabalho* de reflexão e busca por entendimentos.

Consequentemente, ao entender que este trabalho é co-construído e que os entendimentos alcançados, em conjunto, irão contribuir para *a qualidade de vida* de todos, tenho como objetivo *trabalhar para a união de todos e para o desenvolvimento mútuo*. Por último, entendo que a busca por reflexões não se iniciou com o desenvolvimento deste trabalho, mas sim, em diversos momentos de planejamento pedagógico, de desabafos e pedidos de ajuda, compartilhados por mim e pelas professoras. Sendo esta busca aprofundada com o desenvolvimento desta dissertação e seguida do constante processo crítico-reflexivo entre “o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2019, p.39), almejo que *o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos*.

Concluo esta seção tendo situado a “forma de ensinar-aprender” da Prática Exploratória no campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica, ao relacionar os aspectos primordiais, descritos por Allwright (2006), e os princípios norteadores da Prática Exploratória, apresentados por Miller et al. (2008), com a motivação e os objetivos desta dissertação. Nas seções seguintes, situo os estudos sobre emoções e crenças no campo da LA e justifico a escolha destes pressupostos para o desenvolvimento deste trabalho.

3.4. Os estudos sobre emoções: possíveis olhares e alinhamentos teóricos

Ao debruçar-me sobre os estudos das emoções, foi possível identificar imediatamente duas semelhanças com a área da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica e sua consolidação como campo científico. Em primeiro lugar, considerando os embates envolvidos no reconhecimento destes estudos, é possível notar que, embora as emoções sejam consideradas “um elemento central da vida e da experiência humana” (Dias; Cruz; Fonseca, 2008, p.11), estas foram, por muito tempo, compreendidas como “irracionais, disfuncionais e disruptivas” (ibid., p.11), o que levou ao desprestígio destes estudos, assim como aconteceu com o campo da Linguística Aplicada.

Em seguida, considero como segunda afinidade entre os campos o caráter interdisciplinar dos estudos sobre emoções, cuja abrangência envolve tópicos nas áreas da Psicologia, Biologia, Sociologia, Antropologia, Educação, entre outras. Dessa forma, além de possibilitar o desenvolvimento de estudos sob diferentes vieses – antropológico, filosófico, cognitivo, sócio-construcionista, por exemplo, – os estudos das emoções contribuem socialmente ao fomentar reflexões e diálogos entre campos distintos.

Os autores Dias, Cruz e Fonseca (2008) examinam os “altos e baixos” da trajetória histórica dos estudos das emoções no campo da Psicologia, traçando um levantamento desde a Antiguidade Clássica, período no qual as emoções foram opostas à lógica e vistas como algo prejudicial à razão humana, para Platão e outros filósofos. Neste mesmo período, porém, Aristóteles compreendia as emoções como “facetas muito importantes da existência” (ibid., p.13) e, posteriormente, outros

filósofos como Descartes e Spinoza também tentaram situar o estudo das emoções em suas teorias.

Considerando o campo da Psicologia, os autores apontam que tentou-se limitar o que é “experiência emocional” em diferentes correntes como a fisiologia, a psicanálise, o cognitivismo, o construcionismo social e o comportamentalismo, entre o final do século XIX e meados do século XX. Dentre estas perspectivas, Dias, Cruz e Fonseca consideram o comportamentalismo a corrente mais radical, pois seus princípios objetivos (comportamentais) e a negação dos “aspectos observáveis dos modelos explicativos” (psicológicos) contribuíram para a desconsideração – e até proibição – dos estudos das emoções, sendo a teoria comportamentalista a de menor contribuição para o entendimento das “funções e consequências das emoções na vida social do dia-a-dia” (Forgas, 2000 *apud* Dias; Cruz; Fonseca, 2008, p.13).

Este desprestígio e negação das emoções como campo científico contribuiu para uma construção literária simplista e superficial, tomando um novo caminho nos anos 1960 e 1970, conforme apontam os autores:

[...] as emoções deixaram de ser encaradas como fenômenos inconvenientes e aborrecidos e os investigadores consideraram o estudo sistemático deste construto, bem como a investigação da sua influência no comportamento humano (i.e., a compreensão da vida emocional), questões merecedoras de atenção (Lazarus, 1991a; Smith & Kirby, 2000). Este interesse foi particularmente evidente na Europa, onde as emoções ocuparam um lugar central em certas filosofias; porém, na América do Norte e na Inglaterra, onde a ênfase na lógica e na ciência subsistiu durante um grande período de tempo, estas continuaram a ser pouco valorizadas (Solomon, 1993). (Dias; Cruz; Fonseca, 2008, p.14).

A partir de então, instituiu-se a chamada “(r)evolução cognitiva” que possibilitou: (1) a reflexão de ideias fundamentais acerca das emoções; (2) a expansão das investigações em muitas áreas da Psicologia; e, (3) o surgimento de diversos modelos teóricos e conceituais das emoções (teorias cognitiva, avaliativa e funcional, por exemplo). Embora os estudos das emoções tenham se expandido nesta área, os autores apontam alguns “desafios e direções futuras”, dentre os quais destaque a construção de uma “teoria consensual” e a “questão da universalidade das emoções”. De acordo com os autores, a elaboração de uma teoria consensual é essencial para a adoção de uma definição adequada de “emoções”, pois

[...] apesar de a literatura da especialidade tender a enfatizar, numa definição de emoções, alterações fisiológicas, tendências para a ação e estados subjetivos cognitivo-afetivos, nenhum destes componentes parece ser inteiramente consensual e considerado essencial pela maioria dos investigadores.” (Dias; Cruz; Fonseca, 2008, p.26)

Já a questão da universalidade das emoções torna-se relevante, pois embora os estudiosos do campo reconheçam que os “mecanismos inatos interagem com influências socioculturais e diferenças desenvolvimentais para moldarem o processo emocional” (Dias; Cruz; Fonseca, 2008, p.27), eles não concluíram o quanto deste processo emocional é influenciado culturalmente.

Desafios semelhantes a estes são descritos na obra de VÍctora e Coelho (2019), na qual as autoras traçam percursos históricos, teóricos e conceituais dos estudos das emoções na Antropologia. Inicialmente, as autoras desenvolvem uma linha argumentativa-descritiva citando alguns teóricos e suas respectivas vertentes acerca das emoções (o modelo durkheimiano na obra precursora de Marcel Mauss, em 1980, e o modelo funcionalista nos trabalhos de A. R. Radcliffe-Brown, R. Benedict, M. Mead e C. Geertz, por exemplo) a fim de atestar que as emoções foram estudadas ao longo da história da Antropologia, porém sem configurar um “eixo organizador de uma área autônoma de estudos” (VÍctora; Coelho, 2019, p.8).

Com relação ao percurso histórico, as autoras apontam que a constituição das emoções como área autônoma na Antropologia ocorreu a partir de 1980, no contexto norte-americano, sendo a definição de emoções, por Michelle Rosaldo, uma referência no campo:

as emoções são pensamentos de alguma forma “sentidos” em rubores, “movimentos” dos nossos fígados, mentes, corações, estômagos, pele. São pensamentos incorporados, pensamentos infiltrados pela percepção de que “estou envolvido”. Pensamento/afeto revelam assim a diferença entre a mera escuta do choro de uma criança e uma escuta sentida – como quando percebemos que existe perigo ou que a criança é a nossa filha. (Rosaldo, 1984, p.143, grifo da autora *apud* VÍctora; Coelho, 2019, p.9, tradução das autoras).

Enquanto Rosaldo propõe uma articulação entre “emoção”, “corpo” e “razão/pensamento”, Catherine Lutz adota o conceito “etnopsicologia euro-americana” para descrever “um conjunto de ideias sobre a vida emocional” (Lutz,

1988 *apud* Víctora; Coelho, 2019, p.9), em estudos antropológicos que envolvem a “triade gênero-(des)controle-poder”, a partir das oposições “emoção-razão” e “emoção-distanciamento”. Diferentemente de alguns modelos teóricos psicológicos, descritos anteriormente, que negavam a influência das emoções na experiência humana, as perspectivas antropológicas de Rosaldo e Lutz trazem uma oposição em comum (emoção-razão), também presente na área da Psicologia, porém sem descrevê-la como uma característica negativa. Por fim, Víctora e Coelho (2019) descrevem a obra “*Language and the politics of emotion*”, de Lutz e Abu-Lughod, de 1990, como “um marco bibliográfico na área” (*ibid.*, p.10) em que são descritas três perspectivas teóricas – o essencialismo, o historicismo e o relativismo – para, então, propor-se uma nova perspectiva – o contextualismo.

Considerando a primeira perspectiva citada, o essencialismo, nota-se uma semelhança entre esta e noção de “universalidade das emoções”, na Psicologia (Dias; Cruz; Fonseca, 2008). Neste contexto, compreende-se a existência de “essências universais” nas emoções, em oposição ao “historicismo”, que compreende as emoções como uma construção não-essencialista e histórica. Já o “relativismo”, se aproxima do historicismo ao entender as emoções como construções culturais e particulares de cada sociedade. Por fim, Víctora e Coelho (2019) descrevem a perspectiva teórica do “contextualismo”, proposta por Lutz e Abu-Loghod (1990) e inspirada no conceito de “discurso”, de Michel Foucault, na qual entende-se que:

as emoções só poderiam ser estudadas como discursos em contexto, havendo discursos emotivos e discursos sobre as emoções. Nessa visão, além de não possuírem essências transculturais, as emoções já não teriam sequer “atribuições de essências”, ainda que relativizáveis, sendo sempre referidas ao contexto de enunciação de seus discursos. Essa perspectiva dá origem à concepção de que as emoções teriam uma capacidade “micropolítica”, ou seja, uma capacidade de dramatizar, reforçar ou alterar¹⁶ as relações de poder, hierarquia ou status dos sujeitos que as sentem e/ou expressam. (Víctora; Coelho, 2019, p.10-11)

Ao (re)examinar os objetivos deste trabalho, considero esta última perspectiva particularmente relevante por entender as emoções como construções

¹⁶ Nesta pesquisa, me alinho a Piedade (2023, p.130) ao dizer que “Longe de entender [...] esses termos (dramatizar, reforçar, alterar) como referentes à ideia de fazer drama e/ou à prática de autovitimização”. Assim, entendo o termo “dramatizar” no sentido de “exercer”.

discursivas localmente situadas. Compreendo que a perspectiva essencialista não daria conta dos entendimentos acerca das emoções docentes diante da compulsoriedade dos MDs, pois traria um olhar universal das emoções, compreendendo-as como algo inato. Semelhantemente, a perspectiva histórica consideraria as emoções de docentes ao longo da história, trazendo um panorama generalizante, enquanto o relativismo traria um panorama cultural e próprio da sociedade em que os/as docentes estão inseridos/as, sem considerar elas são co-construídas na interação.

Por esta razão, sem negar ou desconsiderar os aspectos sócio-histórico-culturais, assumo como perspectiva principal que as emoções co-construídas em uma interação são “sempre referidas ao contexto de enunciação de seus discursos” (Víctora; Coelho, 2019, p.11). Assim, as emoções co-construídas discursivamente entre as Beatriz, Sara e eu não seriam as mesmas se estivéssemos em outro contexto, com outros/as participantes ou em outro momento sócio-histórico-cultural, pois elas dizem respeito às “relações de poder, hierarquia ou status dos sujeitos que as sentem e/ou expressam” (ibid., p.11).

Em uma perspectiva semelhante, Le Breton (2009) destaca esta relação intrínseca entre as emoções e os contextos interacional e sócio-histórico-cultural, assim como as compreende como uma interpretação da experiência:

Os sentimentos nascem num indivíduo preciso, numa situação social e numa relação particular ao evento. A emoção é ao mesmo tempo avaliação, interpretação, expressão, significado, relação e regulamento do intercâmbio. Ela se modifica de acordo com os públicos e com o contexto. De acordo com a singularidade pessoal, elevaria em intensidade e nas formas de manifestação. A tonalidade afetiva da relação com o mundo é sempre simultaneamente a relação com os outros, a qual se simboliza através dos vínculos sociais, implicando as modulações introduzidas pelos demais e, portanto, uma atividade pensante. Ela flui dentro da simbólica social e dos ritos em vigor: não se trata de uma natureza descritível de forma descontingente e independente dos atores, pois que, segundo os indivíduos e suas histórias pessoais, um dado evento pode suscitar múltiplas reações afetivas e uma pluralidade de respostas. (ibid., p.210)

Posto isto, acredito que a construção coletiva de reflexões enquanto compartilhamos nossas emoções acerca da nossa prática pedagógica, situa um dilema da vida social, que perpassa e contrapõe diversos aspectos pedagógicos,

alguns previamente citados. Dentre os dilemas pedagógicos possíveis, me remeto a: autonomia e agentividade docente vs. imposição e escolha institucional do material didático; interesses e necessidades dos/as docentes e discentes vs. homogeneização e limitação destes interesses a partir do recorte/proposta do material didático; reflexões e afetos sócio-construídos na prática pedagógica, ou seja, “o fazer e o pensar sobre o fazer” freiriano vs. institucionalização de cronogramas e de conteúdos programáticos com foco na universalidade.

Assim, inserida na perspectiva pedagógica crítico-reflexiva e socioconstrucionista, compreendo que ao refletir e dialogar sobre nossa prática pedagógica e, mais especificamente, sobre a obrigatoriedade do uso de materiais didáticos, nos envolvemos em práticas discursivas cujas escolhas são ideológicas, políticas e avaliativas (Fabrício, 2006; Vieira; Resende, 2016), e por meio das quais sócio-construímos nossas emoções. Dessa maneira, a contribuição social desta pesquisa, em seu contexto microssocial, reside em fomentar entendimentos acerca das avaliações docentes, a fim de (re)significar nossas práticas pedagógicas, a partir de recursos avaliativos que constroem as emoções sobre a obrigatoriedade dos materiais didáticos.

Por esta razão, reafirmo a relevância de refletir acerca da capacidade micropolítica das emoções (Lutz; Abu-Lughod, 1990) que emergem no discurso dessas docentes para entender como as avaliações sobre os materiais afetam nossas práticas e, também, para observar de que forma se configuram as estruturas de poder na fala das professoras-participantes. Em outras palavras, acredito que, a partir das avaliações construídas, poderemos notar como construímos nossas emoções discursivamente e se elas reforçam, contestam e/ou se opõem às relações de poder (Bohn, 2013; Vieira; Resende, 2016) que envolvem a imposição de um material didático.

Além disso, compreendo que as nossas avaliações acerca do material didático compulsoriamente adotado irão permear – e ser permeadas por – nossas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ambas são sócio-construídas nas experiências vivenciadas. Ou seja, ao refletir sobre o material didático e avaliar sua implementação, vamos construir discursivamente interpretações avaliativas que envolvem nossas emoções e crenças acerca da obrigatoriedade do uso de materiais e, mais amplamente, sobre o processo de

ensino-aprendizagem. Por isso, na próxima seção, discorro sobre a construção de crenças docentes no contexto pedagógico.

3.5.

As crenças no processo de ensino-aprendizagem

De acordo com Perine (2012), os/as linguistas aplicados têm recorrido aos estudos sobre crenças com o intuito de compreender a complexidade de processos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, direcionando suas pesquisas para questões cognitivo-afetivas, a partir de 1980 no exterior, e de 1990, no Brasil. Tal período também é identificado, anteriormente, por Barcelos (2007) que situa as pesquisas brasileiras relacionadas às crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, na Linguística Aplicada, e as organiza em três períodos: (i) o desenvolvimento, entre 1990 e 1995, (ii) a consolidação, entre 1996 e 2001 e, desde então, (iii) a fase de expansão, possibilitando, desta forma, que este campo esteja propício ao desenvolvimento de novos estudos.

Embora as crenças sejam um construto vastamente estudado na Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica desde os períodos citados, é importante mencionar que seu conceito é antigo e dialoga com outras áreas de conhecimento, tais como a Sociologia, Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Educação e Filosofia, por exemplo (Barcelos, 2004; Silva, 2005). No contexto da LAC, Barcelos (2007), entende que a importância das crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas se relaciona com: (1) o entendimento das atitudes e/ou do comportamento dos discentes, seja a respeito das estratégias adotadas ou das emoções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, (2) a implementação e utilização de diversas abordagens e métodos, (3) a prevenção de possíveis conflitos entre professores e alunos a partir do entendimento de suas crenças e (4) o entendimento das crenças dos docentes para compreensão de suas escolhas, decisões e possíveis divergências entre teoria e prática, bem como, entre os/as professores/as e seus formadores. (Horwitz, 1987, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1987 *apud* Barcelos, 2007, p.111-112)

Nota-se, assim, um caráter dinâmico e interdisciplinar nos estudos de crenças sobre ensino-aprendizagem, permitindo não só o desenvolvimento das temáticas mencionadas, mas, também, a ampliação do diálogo acerca das crenças

no contexto pedagógico e, especificamente, das crenças das docentes no que tange ao uso de materiais didáticos, considerando o recorte desta pesquisa. Além disso, o aprofundamento destes estudos, na LAC, propiciou o desenvolvimento de diferentes termos/definições para crenças sobre ensino-aprendizagem. Neste sentido, o trabalho de Silva (2007) tem o intuito de traçar um panorama no contexto brasileiro no qual autor traz diversas definições, referindo-se, desde o termo “Abordagem ou cultura de aprender”, de Almeida Filho (1993), até o entendimento de “crenças”, de Barcelos (2006).

Diante desta diversidade de conceitos de crenças, alinho-me e adoto a formulação de Barcelos de que:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2006, p.18 *apud* 2007, p.113)

Desta maneira, compreendo que, assim como as emoções, as crenças são construções individuais e coletivas, sócio-construídas nas experiências vivenciadas pelas docentes. Em outras palavras, acredito que, ao se engajar em interações sociais, as professoras constroem, compartilham e ressignificam percepções da realidade e do mundo, isto é, constroem suas crenças a partir das relações e vivências sociocultural, histórica, discursiva e interacionalmente estabelecidas.

Este caráter cognitivo-social também é destacado por Perine (2012), ao afirmar que as crenças estão relacionadas com as nossas experiências interativas e com a forma que pensamos e refletimos sobre elas, sendo esta relação inseparável. Logo, para a autora, as crenças não são um reflexo da realidade, mas sim, a nossa construção pessoal da realidade, nossa interpretação, nossa atribuição de significados diversos, não-uniformes e paradoxais.

Entendendo a complexidade das crenças como construtos sociais e fluídos, me questiono como estas se dão a partir da imposição do material didático: é possível que as docentes alinhem suas crenças à utilização de um material didático obrigatório, cuja escolha não considera as necessidades do contexto pedagógico local? Caso seja possível, como estas docentes avaliam esta experiência e

constroem suas emoções discursivamente? Ou, não sendo possível tal alinhamento e, conseqüentemente, configurando-se uma relação de poder ainda mais explícita, como as professoras avaliam esta imposição do material didático? Estas docentes reforçam, mudam ou abandonam suas crenças ao construir avaliações discursivamente?

Diante destes questionamentos, busco também refletir sobre o entendimento de Almeida Filho (1993 *apud* Barcelos, 2007) de que a mudança do material didático, da mobília ou das verbalizações não são suficientes para mudança das crenças. De acordo com o autor, é fundamental a construção de novos entendimentos vivenciados no processo de ensino-aprendizagem para que haja uma mudança. Por esta razão, entendo que é imprescindível olhar para nós, docentes, a fim de fomentar reflexões e compreender quais são as nossas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem e, em especial, sobre o uso compulsório do material didático. Acredito que este fazer crítico-reflexivo, em consonância com a visão socioconstrutivista de ensino proposta por Freire, e da busca por entendimentos da Prática Exploratória (Allwright, 2006), cria espaço para a (res)significação das práticas pedagógicas, como sugerido por Almeida Filho (1993 *apud* Barcelos, 2007), Bohn (2005) e Allwright (*ibid.*).

Assim, a partir da compreensão das crenças como uma construção da realidade, também tenho como objetivo investigar quais crenças emergem quando Beatriz, Sara e eu avaliamos a obrigatoriedade de uso do material didático e construimos nossas emoções discursivamente. Para isso, no próximo capítulo, faço referência a noção de discurso socioconstrucionista e aos estudos de narrativas, cujas perspectivas teórico-metodológicas irão embasar analiticamente as reflexões e os objetivos sugeridos anteriormente.

4 Perspectivas teóricas II

Tendo situado a pesquisa atual no campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica, em alinhamento com a Prática Exploratória e com perspectivas socioconstrucionistas acerca das emoções e crenças, apresento neste capítulo algumas perspectivas discursivo-interacionais no âmbito dos Estudos da Linguagem. Para isso, explico, primeiramente, o entendimento do discurso como prática social, com o qual me alinho e, em seguida, remeto à heterogeneidade de histórias com as quais temos contato ao longo de nossas vidas e, por meio das quais, construímos sentidos discursivamente.

A partir desta questão, explico como e quando as narrativas começaram a ser investigadas nos estudos da linguagem, citando estudos pioneiros que contribuíram para a elaboração de elementos estruturais relevantes, e também, refiro-me a perspectivas mais contemporâneas, cuja compreensão de narrativa como prática social leva em consideração aspectos discursivos, sociais, interacionais, promovendo, desta maneira, um diálogo constante entre os contextos micro e macrossociais.

Por último, destaco a noção de “avaliação”, a partir dos estudos de narrativas, partindo da definição canônica laboviana e caminhando em direção a noções mais abrangentes e úteis para os entendimentos deste trabalho, pois dão conta da colaboração e solidariedade envolvidas nas práticas sociais.

4.1. Discurso na perspectiva socioconstrucionista

Em diversos contextos educacionais, a linguagem é frequentemente reduzida à forma de dizermos e/ou nomearmos algo. Tomando como exemplo o contexto no qual estou inserida, isto é, o ensino de língua inglesa em escolas de idiomas, observo que esta concepção linguística abrange a prática pedagógica desde os níveis infantis nos quais as crianças nomeiam cores, animais, objetos, entre outros itens em inglês, até os níveis para jovens-adultos nos quais os/as estudantes não só nomeiam itens, mas, também, utilizam a linguagem funcionalmente, aplicando tais palavras em situações comunicativas cujo objetivo é dar/pedir

informações, se localizar em algum lugar, falar sobre suas habilidades ou sobre seus planos futuros, entre outros temas comuns neste contexto pedagógico.

Embora tal concepção da linguagem seja, primeiramente, associada a “falar em inglês”, ou seja, informar/dizer algo em outra língua, compreendo que, ao utilizar – co-construir, (des)construir e negociar – a linguagem, a mesma é uma ferramenta para **dizer, fazer e/ou ser algo** (Gee, 2015) sendo, muitas das vezes, estes três usos observáveis na mesma situação comunicativa. Se considerarmos a conversa exploratória com as professoras-participantes deste trabalho, por exemplo, há um trecho no qual avalio o livro didático de escola de idiomas, dizendo: *“Muito conteúdo, era exigido muito conteúdo deles [os/as alunos/as] e o livro que eu achava que era pra auxiliar eles de alguma forma, eu não achava que auxiliava tanto, né?”* (Anexo 3, p.197, linhas 209-212).

Neste trecho, não apenas **digo/informo** minha opinião sobre o livro didático em questão (*“muito conteúdo”; não achava que auxiliava tanto*), mas também **construo (fazer)** uma crença de livro didático (*“eu achava que era pra auxiliar eles”*) como um suporte para os/as aprendizes e **me posiciono/construo (ser)** como professora capaz de avaliar negativamente tal livro (*“era exigido muito conteúdo”; “eu achava”; “eu não achava”*).

Partindo da compreensão de que esta interação não existe em um vácuo social (Moita Lopes, 2001), adoto a noção de discurso como prática social (Halliday, 1994; Vian Jr, 2010; Ramalho, 2012), entendendo que ele é “um momento irreduzível da vida social, em constante articulação dialética com outros momentos das práticas sociais: *ação/interação; relações sociais; mundo material e pessoas, com suas crenças, valores atitudes, histórias.*” (Ramalho, 2012, p.183, itálicos no original).

Por esta razão, para investigar as crenças e emoções que emergem nos trechos da conversa exploratória, é crucial considerarmos muitos fatores, tais como: quem são as professoras, em qual contexto pedagógico elas estão inseridas, quando esta interação foi co-construída, como é ser professora/aluno/a neste contexto, entre outras questões. Em outras palavras, para um entendimento das crenças e emoções que emergem do discurso das professoras ao avaliar o(s) livro(s) didático(s), é necessário compreender a **natureza constitutiva, situada e dialógica do discurso** (Moita Lopes, 2001).

No trecho anterior, primeiramente, illustrei a **natureza constitutiva do discurso**, isto é, como **me posiciono/construo (ser)** como professora e como **construo (fazer)** uma crença de livro didático, ao avaliá-lo. Em seguida, ressalttei a **natureza situada do discurso** ao afirmar que o mesmo não acontece em um vácuo social e, por isso, é essencial considerar qual é o contexto e quem são as falantes que situam esta conversa exploratória sócio-histórico-socialmente.

Por último, compreendo que a **natureza dialógica do discurso** diz respeito à relação indissociável entre linguagem-sociedade-mundo. Este aspecto relaciona-se com o fato de que nossas práticas sociais não são individuais, mas sim, estão em constante conexão e diálogo com os discursos em circulação no mundo. Desta forma, a minha afirmação de que o livro didático “*era pra auxiliar eles [os alunos] de alguma forma*” se relaciona e responde aos discursos que circulam na sociedade sobre a o papel do livro didático.

Em síntese, para analisar o que as professoras-participantes **dizem/fazem** e quem elas **são** nesta prática discursiva, adoto uma visão socioconstrucionista na qual a relação linguagem-sociedade-mundo é indissociável e dialógica, como descreve Gee (2015, p.1):

Paulo Freire (1995/1968), há muito tempo, apontou que a compreensão da linguagem (de qualquer forma útil) requer a compreensão do mundo. A leitura da palavra requer a leitura do mundo. Para compreender o que está sendo dito, em qualquer profundidade, precisamos saber o que os falantes ou escritores estão tentando fazer. Isto nos exige conhecimento das práticas sociais e gêneros de atividade no mundo. Entender o que está sendo dito (e feito) também requer a nossa compreensão sobre quem o falante ou escritor está tentando ser, qual identidade ou papel social socialmente significantes ele ou ela está tentando “cumprir”. Isto nos requer saber sobre as identidades sociais, papéis e grupos que formam a sociedade (ou, no caso, a sala de aula).

Portanto, em alinhamento com Gee (2015), compreendo que, ao usarmos a linguagem no trecho da conversa exploratória, nós, professoras, co-construímos, negociamos, reproduzimos e modificamos significados, a partir das formas que conhecemos de (1) interação (“práticas sociais e gêneros de atividades no mundo”, isto é, os gêneros discursivos), (2) de construção/identificação de si mesmo/a e das outras pessoas (“identidades sociais, papéis e grupos”) e (3) de representação dos aspectos do mundo (“o que está sendo dito e feito”).

Adotando a distinção de Gee (2015) entre “‘Discurso’ com D maiúsculo” e “‘discurso’ com d minúsculo”, compreendo que ao avaliar o livro no trecho citado, temos uma manifestação da linguagem em uso, isto é, eu, enquanto interlocutora nesta interação, faço uso das palavras, estruturas e sons da língua para **dizer/informar, fazer e/ou ser algo**, o que é entendido pelo autor como o “discurso (com ‘d’ minúsculo)”. Para isto, preciso ter conhecimento das convenções sociais que me permitem performar determinadas atividades e identidades (Gee, 2015, p.2), compreendendo o que pode ser dito (ou não) e como devo agir/falar para ser validada, ouvida e/ou aceita, por exemplo, sendo este o “Discurso (com ‘D’ maiúsculo)”.

Desta forma, para o autor, o “discurso” com “d” minúsculo dá conta de como usamos a linguagem para criarmos significados e está inserido na análise do “Discurso com ‘D’ maiúsculo”, já que a forma como usamos a linguagem é incorporada às coisas e às pessoas, contribuindo para a criação de convenções sociais e, conseqüentemente, da forma que agimos na sociedade (ibid., p.2). Como consequência, o uso que fazemos da linguagem em nossas práticas sociais envolve escolhas linguísticas em relação dialógica com as pessoas, as identidades sociais, as relações sociais e o mundo (Ramalho, 2012). Tais escolhas, realizadas de maneira mais ou menos consciente pelos/as falantes, são de cunho ideológico e político, logo, não deixam espaço para neutralidade.

A título de exemplo, no trecho da conversa exploratória descrito no início desta seção, construo a crença de que o livro didático é um suporte para os/as alunos/as ao dizer que ele “*era pra **auxiliar** eles [os alunos] **de alguma forma**””. Se ao invés disso, tivesse afirmado que o livro didático “era para **ditar/definir/explicar o conteúdo** para os alunos”, estas escolhas lexicais iriam construir uma crença de livro didático absolutista. Assim, é possível inferir que, neste excerto da conversa exploratória, construo discursivamente uma visão de ensino crítica enquanto, na ilustração, construo uma visão de ensino mais tradicional, porém ambas as escolhas denotam posicionamentos político-ideológicos.*

Posto isto, compreendo que, ao nos construirmos no mundo e ao realizarmos o fazer pedagógico, nós, professoras, tecemos reflexões e construímos sentidos, crenças e emoções: (1) socialmente, isto é, onde e com quem interagimos e construímos nossas práticas; (2) culturalmente, ao reforçar ou contestar práticas

estabelecidas em uma sociedade; e, (3) historicamente, compreendendo e respondendo a como estas questões vêm sendo tratadas ao longo dos anos. Por este motivo, acredito que nossas escolhas, isto é, o que dizemos (ou não), são influenciadas pela natureza dialógica, situada e constitutiva do discurso.

Sendo assim, fundamentada nesta visão socioconstrucionista, entendo que o discurso não é uma cópia da realidade nem é constituído por aspectos definitivos e inalteráveis (Bastos; Biar, 2015), estando em constante articulação com o contexto sócio-histórico-cultural, interacional e seus/suas participantes. Novamente referindo-me ao trecho mencionado, a expressão da minha avaliação (**dizer/informar**) e a construção de crenças (**fazer**) sobre o livro didático, bem como a minha construção como professora (**ser algo**) (Gee, 2015), estão em relação dialética com as professoras Beatriz e Sara, com o contexto profissional em que atuamos e com a sociedade em que estamos inseridas.

Desta forma, os entendimentos co-construídos nesta prática discursiva não podem ser investigados e assumidos como absolutos e determinantes, uma vez que são passíveis de (re)(des)construções e negociações em novas práticas sociais. Assim, a conversa exploratória investigada neste trabalho (Anexo 3) é entendida como um contexto para investigação de nossas crenças e emoções, a partir da ação colaborativa de nós três, em práticas discursivas específicas, isto é, em narrativas motivadas pela temática da obrigatoriedade dos materiais didáticos em nossos contextos profissionais, tópico a ser desenvolvido na próxima seção.

4.2. As histórias que contamos

O ato de narrar – e ouvir – histórias é uma prática discursiva que está presente em nosso cotidiano desde a tenra idade. Quando crianças, ouvimos nossas famílias nos contar fábulas e contos infantis na hora de dormir e, também, (re)contar memórias de suas vidas, fatos do dia a dia e eventos que ainda estão por vir, por exemplo. Esta prática se perpetua em contextos pessoais/privados, escolares e profissionais, sendo uma das formas mais comuns de (re)construirmos nossas experiências.

Neste processo de narrarmos histórias, realizamos algumas negociações com os/as ouvintes, seja contando a história de uma forma específica, ou focando

em determinado aspecto; seja dando (ou não) espaço para que os/as ouvintes contribuam com fatos e opiniões, ou escutando e respondendo aos questionamentos deles. Assim, construímos o nosso “discurso com ‘d’ minúsculo” em diálogo contínuo com as pessoas, as coisas, os lugares, o mundo que nos cerca, isto é, com o “Discurso com ‘D’ maiúsculo”, para retomar o conceito de Gee (2015).

De modo semelhante, Bastos e Biar (2015) compreendem que as pessoas organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmas (e, acrescento, sobre os outros) ao contar histórias, sendo a análise das mesmas uma forma de “alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social” (ibid., p.98). Considerando a conversa exploratória entre Beatriz, Sara e eu, ao narrar as experiências acerca do uso compulsório dos materiais didáticos em nossos contextos profissionais, (re)organizamos os fatos, os/as participantes e o momento deste evento, por exemplo, assim como nos posicionamos em relação ao ocorrido, expressando – implícita ou explicitamente – nossos entendimentos, emoções, valores, crenças, isto é, nossa avaliação sobre nós mesmas e sobre as pessoas, os eventos, os contextos pedagógicos em que estamos inseridas, a nossa “vida social”.

Esta perspectiva discursiva, social e interacional de Bastos e Biar, acerca dos estudos de narrativas, é uma das possíveis abordagens no âmbito dos Estudos da Linguagem, visto que tais estudos também possuem um caráter multi/interdisciplinar com abordagens estruturais e interacionais nos campos da Antropologia, da Educação, da Literatura, da Sociologia, entre outras áreas, conforme apontam as mesmas autoras. A fim de delimitar o escopo deste trabalho, não proponho um panorama das diversas tradições dos estudos de narrativas, mas sim, me detenho à algumas tradições no âmbito dos estudos da linguagem por ser este o campo no qual este trabalho se insere. Logo, apresento, a seguir, entendimentos acerca do que são as narrativas e do que fazemos ao contá-las, a partir de uma abordagem estrutural pioneira neste campo e, em seguida, discorre sobre a perspectiva socioconstrucionista, com o intuito de explicitar os meus alinhamentos e, também, o meu olhar sobre as análises a serem apresentadas no capítulo 6.

4.3. Narrativas nas perspectivas laboviana e socioconstrucionista

Sendo um tema de grande interesse nos estudos da linguagem, as narrativas, em termos formais e estruturais, tiveram suas origens com os estudos dos linguistas William Labov e Joshua Walestzky (1968) e, posteriormente, de William Labov (1972). Nestes estudos, os autores compreendem a narrativa como “um método de recapitulação da experiência passada em que se liga uma sequência verbal à sequência de eventos que de fato ocorreram” (Labov, 1972, p.359) e afirmam que a mesma deve apresentar uma razão para ser contada. Para examinar as narrativas em termos sintáticos, Labov elabora um modelo canônico de narrativa cujos elementos estruturais são:

1. *Abstract* (ou sumário): resumo da história no início da narração, normalmente informando o assunto da narrativa e o motivo pelo qual ela está sendo contada;
2. Orientação: identificação de lugar, tempo, pessoas e situação, podendo estar no início da narração ou ao longo da história;
3. Ação complicadora: as ações propriamente ditas, ou, nas palavras do autor, a “sequência verbal” no passado;
4. Avaliação: indicação do ponto, isto é, da razão de ser da narrativa. Para o autor, a avaliação é o motivo que justifica a relevância (reportabilidade) da narrativa, o porquê de ela ser contada. Caso esta avaliação seja “encaixada”, o narrador faz uso de recursos para atribuir dramaticidade à narrativa, sem interromper o fluxo dos eventos narrados. Por outro lado, se esta avaliação for “externa”, o narrador interrompe a sua narrativa para incluir tal observação e comunicar diretamente sua opinião sobre o fato narrado;
5. Resolução: referência sobre o desencadear da situação e indicação da(s) consequência(s) das ações complicadoras;
6. Coda: observações gerais sobre o efeito dos eventos do narrador e marca de finalização da narrativa.

Este modelo tornou-se útil e continua sendo utilizado até hoje para identificação da estrutura narrativa. Assim, em um contexto de pesquisa no qual o entrevistador gravasse uma entrevista e, em seguida, a transcrevesse, por exemplo, o modelo laboviano poderia ser adotado para distinguir as narrativas de comentários

ou relatos menores. Nessa perspectiva, as ações complicadoras, isto é, a sequência de ações no passado, são um fator determinante para a realização de tal distinção, pois uma história sobre um evento recorrente ou futuro não seria entendida como uma narrativa canônica laboviana.

Além de identificar as narrativas, este modelo é uma referência para compreender o motivo pelo qual elas estão sendo contadas: *Qual é o ponto desta narrativa? Por que esta história está sendo contada?* De acordo com a perspectiva de Labov, o narrador recapitula um evento passado porque o avalia como algo incomum e relevante para a interação, justificando, desta maneira, a sua reportabilidade. Caso contrário, o/a ouvinte poderia questionar a “razão” desta história estar sendo contada ou não a aceitar mediante comentários como “e daí?” (Labov, 1972, p.359-360). Assim, para o autor, a avaliação é uma das características mais importantes da estrutura narrativa.

Apesar do pioneirismo e das imensas contribuições dos estudos labovianos, trabalhos mais recentes têm buscado rever criticamente este modelo, pois entendem que as narrativas não são simplesmente uma forma de recapitularmos o que aconteceu, mas sim, um modo de compreender as relações sociais, como aponta Bastos (2005, p.80):

As narrativas não são mais consideradas como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos. (...) Podemos dessa forma compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as estórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos) de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história.

Este entendimento de Bastos se alinha com a noção de “d/Discurso” de Gee, apresentada na seção anterior, pois compreende-se que a linguagem é uma ferramenta para **construir sentidos (dizer, fazer e/ou ser algo/alguém)** em uma circunstância interacional específica e situada em um contexto sócio-histórico-cultural. Desta forma, em uma abordagem socioconstrucionista, as histórias contadas por Beatriz, Sara e eu são entendidas como práticas discursivas (“discurso”) co-construídas e em diálogo com nossas influências sociais, históricas e culturais (“Discurso”). À medida que narramos as histórias sobre nossas escolas, sobre nossas práticas pedagógicas, sobre como nos sentimos em tais situações e

sobre nossas crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem, (re)construímos nossas experiências, que podem ter “de fato ocorrido” ou não, e co-construímos o sentido de quem somos e do mundo a nossa volta (Bastos, 2005).

Como desdobramento desta reformulação do que são as narrativas (“recapitulação de eventos passados” vs. “construção de sentidos”), constrói-se outra crítica ao modelo laboviano referente à desconsideração de gêneros não canônicos de narrativas, como eventos hipotéticos ou futuros, uma vez que a proposta do autor diz respeito, especificamente, às ações no passado. De acordo com Bastos e Biar (2015, p.106), “motivações e contextos interacionais diferentes daqueles investigados por Labov (que coleta seus dados basicamente a partir de entrevistas) geram formas narrativas diferentes das canônicas”, o que não é entendido como problema em uma perspectiva socioconstrucionista, uma vez que temos como foco a construção de sentidos dos indivíduos, ao invés da representação de ações.

Por este motivo, tornou-se necessário ampliar o entendimento do que são as narrativas e considerar não só seus aspectos estruturais, mas também, seus aspectos interacionais e funcionais. Em outros termos, para compreender os sentidos co-construídos nas narrativas, precisamos extrapolar uma análise exclusivamente sintática e olharmos para o que as narrativas fazem no contexto interacional e macrossocial, a fim de compreender “como as pessoas utilizam, de fato, histórias no dia a dia, em situações mundanas, para criar (e perpetuar) o senso de quem são” (Bamberg, Georgakopolou, 2008, p.377-378) e do mundo que as cercam (Bastos, 2005). Sob este ponto de vista, considero útil nos questionarmos: *Como as pessoas interagem nesta situação? Quais avaliações são construídas? O que esta narrativa está fazendo nesta interação? Como as pessoas se posicionam (em relação umas às outras, em relação às ações e ao mundo)?*

Com o intuito de refletir sobre tais questões e não limitar o escopo das narrativas a serem analisadas, adoto uma noção ampliada do que são as narrativas, proposta por Bamberg e Georgakopolou (2008):

[...] nós temos empregado “pequenas histórias” com um termo guarda-chuva que captura uma gama de atividades narrativas sub-representadas, tais como relatos de eventos em andamento, eventos futuros ou hipotéticos, eventos compartilhados (conhecidos), mas também, alusões a relatos (anteriores), adiamentos de relatos e recusas em contar. [...] Pequenas

histórias podem ser sobre eventos muito recentes (“esta manhã”, “noite passada”) ou ainda em desdobramento [...]. Elas podem ser sobre incidentes que podem ter ocorrido (ou não) [...]. Pequenas histórias podem até ser sobre – falando coloquialmente – “*nada*”. (ibid., p.381)

Além de ampliar a concepção das atividades narrativas, ao compreender a relevância interacional de diversas atividades não-canônicas, os autores enfatizam o caráter discursivo-interacional dessas atividades, noção esta que é particularmente adequada para a análise da conversa exploratória entre nós, professoras. De acordo com Bamberg e Georgakopoulou, as “pequenas histórias” podem ser construídas em uma interação com o intuito de “apoiar ou elaborar um ponto argumentativo” (ibid., p.381), ou, ainda, elas podem refletir algo que é visto como irrelevante para quem está de fora, mas diz muito a respeito do “engajamento interacional” dos/as participantes.

Neste sentido, os autores não compreendem as “pequenas histórias” a partir de critérios exclusivamente textuais, mas sim, as veem como “engajamentos discursivos” que remetem a práticas sociais específicas e se conectam com o que está sendo feito naquela ocasião e naquele contexto. Esta noção também é importante para a análise da conversa exploratória, pois reitera os aspectos local, situado e co-construído de nossa interação e, conseqüentemente, da co-construção de sentidos e entendimentos em nossa conversa, em alinhamento com as perspectivas teóricas da Prática Exploratória (Allwright, 2006; Miller et al., 2008) e dos estudos da linguagem socioconstrucionistas apresentados.

Tendo apresentado as noções de narrativas com as quais me alinho e evidenciado a preocupação com o seu caráter discursivo-interacional, me concentro, na próxima seção, na noção de avaliação, que é muito importante no contexto dos estudos da linguagem e, mais especificamente, nos estudos de narrativas.

4.4. Avaliação na perspectiva socioconstrucionista

Na seção anterior, descrevi duas perspectivas acerca das narrativas, retomando os estudos pioneiros de Labov (1972), cuja visão representacionista dá conta dos aspectos estruturais de nossas histórias, e também, apresentei novas

perspectivas, originadas a partir destes estudos, porém, com uma perspectiva discursivo-interacional focada na co-construção de sentidos. Utilizando, novamente, o modelo canônico como referência, indiquei que a avaliação é uma das características mais relevantes para Labov (1972), pois (i) ela indica o caráter extraordinário da narrativa e, como consequência, justifica sua reportabilidade (relevância); (ii) ela expressa o motivo e/ou a razão desta história ser contada; e, por último, (iii) ela confere dramaticidade à narrativa.

Da mesma maneira que Labov, outros estudiosos destacam a importância da avaliação no âmbito dos estudos da linguagem, de emoções e de narrativas. Todavia, assim como ocorreu com o entendimento das narrativas, estes autores propõem uma ampliação da noção do que é avaliação. No capítulo 3, quando apresentei alguns olhares teóricos dos estudos sobre emoções, me alinhei à noção de Le Breton (2019) de que as emoções são avaliações, isto é, interpretações de nossas experiências. Conforme já citado, este autor adota uma perspectiva socioconstrucionista para compreender as emoções e, por isso, afirma que elas são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas, co-construídas em situações específicas e inseridas em um contexto sócio-histórico-cultural.

Tendo apresentado uma visão socioconstrucionista de narrativas na seção anterior, me concentro agora no que outros autores compreendem como avaliação, a começar pelo entendimento de Thompson e Alba-Juez (2014, p.13), no livro “Evaluation in Context”:

Nós agora compreendemos e, por isso, definimos avaliação como um subsistema dinâmico da linguagem, que permeia todos os níveis linguísticos e envolve a expressão da atitude do/a falante ou escritor/a ou sua postura, ponto de vista ou sentimentos sobre as entidades ou proposições que ele/a está falando, que acarreta em um trabalho relacional incluindo a resposta (possível e, prototipicamente, esperada e subsequente) do ouvinte ou da (potencial) audiência. Esse trabalho relacional está geralmente relacionado ao conjunto de valores pessoais, culturais ou do grupo do/a falante e/ou ouvinte. Com esta caracterização, tentamos levar em conta suas muitas faces e fases, incluindo tanto a expressão do/a falante e ouvinte de seu sistema de valores, quanto todo aspecto relacionado ao contexto, seja ele o co-texto local imediato ou qualquer coisa relacionada com a situação particular ou cultura afeta a eles/as e o seu uso da linguagem.

A partir deste entendimento, destaco, primeiramente, o fato de a avaliação permear “todos os níveis linguísticos”, descritos pelos autores como os níveis (ibid., 10-11): (a) fonológico (entonação, tom de voz, ênfase...), (b) morfológico (uso de prefixos, de artigos e pronomes...), (c) lexical (escolha de palavras e expressões), (d) sintático (modalização ou ordem das palavras/componentes da frase), e, por último, (e) semântico (sentido denotativo e pragmático das palavras e expressões). Esta noção é relevante, pois compreende que toda manifestação linguística (ou ausência dela) em um contexto interacional é avaliativa e está relacionada aos sentidos negociados entre os/as falantes e ouvintes. Assim, em nossa conversa exploratória, busco olhar como os recursos avaliativos nestes diferentes níveis são utilizados para co-construirmos sentidos, emoções e crenças sobre o uso dos materiais didáticos e outras questões pedagógicas em nossas práticas profissionais.

Para esta investigação, é válido identificar as atividades narrativas e refletir sobre o que as escolhas linguísticas *dizem* sobre este contexto de interação (micro) e sobre o contexto sócio-histórico-cultural (macro), trazendo questionamentos como: *Por que nós, professoras, optamos pelo uso de uma palavra específica? O que esta palavra diz sobre os nossos “valores” pessoais e compartilhados? O que isso diz sobre o nosso contexto de interação? Qual efeito está sendo causado? Qual sentido está sendo co-construído? Como nós respondemos a tal proposição?*

Estas perguntas podem ser úteis para direcionar o processo de análise, mas não devem ser entendidas como um roteiro fixo, visto que os excertos da nossa conversa exploratória contêm recursos avaliativos distintos e, por isso, alguns níveis linguísticos podem estar mais evidentes em um trecho e não serem tão destacados em outro, por exemplo. Outro ponto a ser destacado nesta definição de Thompson e Alba-Juez é o “trabalho relacional” envolvido entre o conjunto de valores (pessoal e compartilhado) e a possível resposta do/a ouvinte. Sob esta ótica, compreende-se que, ao expressarmos nossas avaliações – opiniões, sentimentos/emoções, pontos de vista, interpretações – levamos em consideração os valores de nossos/as ouvintes, em níveis mais ou menos conscientes. Logo, estamos preocupados/as com a negociação entre as nossas avaliações prévias e a de quem nos ouve, e as que co-construímos na interação, nos engajando assim neste trabalho relacional colaborativo que confere à avaliação um caráter interpessoal, na visão de Thompson e Alba-Juez.

Igualmente alinhada ao caráter interpessoal da avaliação, Oteíza (2017, p.457) faz referência aos trabalhos de Martin e White (2005) para defender uma análise que tenha como foco a construção de sentidos e seus efeitos retóricos no contexto, ao invés de se deter às formas gramaticais, pois, o discurso e a gramática de uma língua são entendidos como recursos que constroem significados. A partir desta orientação, a autora afirma que:

A avaliação tem a ver com a negociação de significados entre interlocutores reais ou potenciais, de tal modo que todo enunciado entra em processos de alinhamento ou desalinhamento com os outros, nos ajudando a compreender os níveis e tipos de solidariedade ideológica que os/as autores mantêm com seus potenciais leitores/ouvintes. (ibid., p.457)

Interpreto, assim, que, ao olharmos para a avaliação, podemos investigar como os significados interpessoais são negociados entre os/as falantes, isto é, como eles/as se posicionam, interpretam suas experiências e constroem emoções e crenças, por exemplo. Como consequência, também compreendemos como os/as falantes se alinham e desalinham na interação por meio da construção de solidariedade. Na conversa exploratória entre Beatriz, Sara e eu, nos posicionamos em relação ao uso compulsório de materiais didáticos a partir dos valores pessoais, culturais e do nosso grupo em relação a este aspecto e às nossas práticas pedagógicas, em geral. Neste processo, estamos mais (ou menos) alinhadas umas com as outras e demonstramos se – e, como – construímos solidariedade entre nós, a respeito do que está sendo dito.

Por último, refiro-me aos trabalhos de Linde (1993, 1997) que, em desdobramento aos estudos labovianos, também compreende a avaliação como um componente significativo da narrativa. Em ampliação à noção pioneira, a autora considera a avaliação como um elemento da estrutura do discurso e, também, um elemento da interação social. Ao conceber a avaliação como uma prática social, a autora destaca duas dimensões importantes da linguagem, que dizem respeito à reportabilidade e às normas sociais envolvidas em nossas práticas discursivas. A primeira, também citada por Labov ao descrever a estrutura narrativa, se relaciona com a relevância do que está sendo dito, o que é esperado/previsível (ou não) em determinada interação; enquanto a segunda, se relaciona com a interpretação do falante, isto é, o seu julgamento acerca das atitudes das outras pessoas e do mundo

em si. Nesta perspectiva de Linde, a avaliação também é entendida como o “ponto” da narrativa, pois é a forma que utilizamos para negociar os significados e chegarmos a um consenso do que é moralmente aceito e adequado em tal situação.

No trabalho citado, Linde (1993) trabalha com narrativas de experiências pessoais, as quais ela denomina “histórias de vida” e que são (re)contadas em diversas práticas sociais em que nos propomos a compartilhar fatos memoráveis de nossas biografias, como a escolha de profissão ou um casamento, por exemplo. Neste contexto, esses eventos são compreendidos como o “ponto” da narrativa em si e são analisados com o intuito de observar como se dá a construção e manutenção das identidades sociais. Para isso, a autora adota o conceito de “coerência narrativa” que envolve a combinação dos elementos estruturais e ideológicos do discurso a fim de construir uma história coerente. Assim, no processo de contar nossas biografias ao longo de nossas vidas, precisamos relacionar os fatos coerentemente para que eles tenham a credibilidade do/a nosso/a ouvinte. A autora, então, propõe dois princípios de coerência – a causalidade e a sequencialidade – entendendo o primeiro como a construção adequada de elementos em nossas histórias e o segundo como a progressão apropriada deles.

Embora não compreenda as narrativas co-construídas entre Sara, Beatriz e eu como “histórias de vida”, remeto a algumas estratégias propostas por Linde (1993) para a construção de causalidade e sequencialidade, entendendo que as mesmas podem ser adotadas em outras atividades narrativas, como a nossa conversa exploratória, para construir reportabilidade e credibilidade em relação ao que está sendo narrado, assim como, para construir solidariedade entre nós. Tendo também como foco observar o caráter interpessoal de nossa interação, investigo, nos excertos analisados, se fazemos uso de recursos descritos pela autora, tais como: (i) a apresentação de atributos pessoais positivos, (ii) a repetição de razões apropriadas, (iii) a diversidade de razões não contraditórias e (iv) a adoção de argumentos de senso comum. Além disso, também observo dois recursos elaborados por Tannen (1989), com o intuito de prestar atenção no envolvimento interacional entre nós, professoras, a saber: a criação do diálogo construído (fala relatada/reportada) e a sinalização de suporte solidário, por meio dos quais criamos credibilidade ao evento narrado e nos construímos como ouvintes ratificados/as.

Assim, concluo esta seção, e este capítulo, em que me propus a evidenciar os pressupostos teóricos, no âmbito dos estudos da linguagem, com os quais me

alinho e que direcionam o meu entendimento de discurso, narrativa e avaliação como construtos sociais. No próximo capítulo, discorro sobre os pressupostos metodológicos desta pesquisa.

5. Perspectivas Metodológicas

Tendo apresentado as professoras participantes da pesquisa, isto é, Beatriz, Sara e eu, no capítulo 1, utilizo este capítulo para explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o meu olhar sobre as experiências compartilhadas acerca do uso compulsório de livros didáticos em nossos contextos profissionais. Desta forma, orientada pelo paradigma de pesquisa qualitativo-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), realizamos uma conversa exploratória (Miller, 2001; Côrtes, 2023), em alinhamento com a pesquisa do praticante (Allwright; Hanks, 2009). Por isso, apresento o que compreendo como conversas exploratórias, evidenciando de que forma estas se relacionam com os pressupostos teóricos já apresentados anteriormente para, então, retomar alguns aspectos relacionados a nós, professoras, aos nossos contextos profissionais e ao contexto de construção de nossa conversa. Por fim, apresento as convenções para transcrição de dados, baseados em Bastos e Biar (2015), assim como descrevo os critérios para seleção dos excertos e o método de análise das lâminas narrativas (Biar et al., 2021).

Antes de desenvolver tais pressupostos, reitero o meu compromisso com a elaboração de uma pesquisa ética e responsável, co-construída mediante o parecer positivo da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (anexo 1) e, seguida da apresentação, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – anexo 2) pelas participantes. Além destas medidas, também utilizei nomes fictícios para me referir às professoras participantes e às nossas escolas, assim como, aos alunos e colegas de trabalho mencionados a fim de preservar a identidade de todos e evitar quaisquer danos.

5.1. A pesquisa qualitativa

Conforme evidenciado nos capítulos anteriores, os pressupostos teórico-metodológicos com os quais me alinho possuem diversas características em comum, tais como um caráter interdisciplinar/trans/antidisciplinar, subjetivo, crítico-reflexivo e político, cujo objetivo não reside na busca por soluções generalizáveis, mas sim, na busca por entendimentos. Semelhantemente, o paradigma de pesquisa adotado – qualitativo-interpretativista – contempla esses

atributos e, por esta razão, dá conta da metodologia deste trabalho, sem implicar em uma visão limitada, objetiva, estática ou positivista.

Examinando, primeiramente, o caráter interdisciplinar da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) apontam que, embora esta tenha origens em estudos da Sociologia, nas décadas de 1920 e 1930, e da Antropologia, entre as décadas de 1980 e 1990, seus métodos e estratégias de pesquisa são utilizados em diversos contextos das ciências humanas e sociais, sendo esta “empregada em muitas disciplinas distintas” e não pertencendo, assim, a um único campo (ibid., p.20). Além disso, os autores apontam que o seu caráter transdisciplinar se situa na complexidade de conceitos e termos, abrangendo tradições funcionalistas, (pós)positivistas, (pós)estruturalistas, assim como, estudos culturais e interpretativos e, por se tratar de um campo abrangente, a pesquisa qualitativa é compreendida como um termo guarda-chuva que engloba estudos de caso, investigações participativas, entrevistas, observações participantes, entre outros métodos, dos quais destaco a pesquisa do praticante (Allwright; Hanks, 2009), a ser detalhada na próxima seção (cf. seção 5.2).

Com relação ao aspecto subjetivo da pesquisa qualitativa, esta forma de pesquisar foi historicamente entendida como uma afronta às ciências positivistas, cujo entendimento de ciência perpassa pela elaboração de teorias, aplicação de métodos científicos e comprovação de verdades de forma exata e, por isso, rejeita um viés interpretativo e crítico no qual o/a pesquisador/a expressa sua opinião acerca dos dados, por exemplo. Porém, diante dos pressupostos explicitados até aqui, é evidente que as pesquisas preocupadas com os atores sociais e todas as complexidades envolvidas no processo de “ser/estar” e “agir” no mundo não podem almejar “uma verdade absoluta”, visto que as nossas práticas sociais estão em constante (des)construção e negociação, além de serem construídas a partir das experiências individuais e coletivas.

Ainda sobre este caráter subjetivo, Denzin e Lincoln (2006) utilizam diversas metáforas para explicar o papel do pesquisador qualitativo, tais como o “*bricoleur* interpretativo”, o “confeccionador de colchas” ou o “improvisador de jazz”, assim como comparam o trabalho interpretativo com a “montagem [de imagens cinematográficas]” e o “processo de cristalização”. Dentre tais metáforas, destaco, em primeiro lugar, o entendimento do “*bricoleur* interpretativo” acerca do contexto sócio-histórico-cultural no qual ele está inserido e, conseqüentemente, de

que não podemos separar os sujeitos participantes da pesquisa de tais influências, conforme afirmam os autores:

O *bricoleur* interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário. (ibid., p.20).

Em seguida, considero relevante a referência que os autores fazem ao trabalho de Richardson (*apud* Denzin; Lincoln, 2006), cuja proposta reside em contar a mesma história a partir de perspectivas distintas para evidenciar que não há uma única forma – ou, nas palavras dos autores, “a forma correta” – de narrar a história. Por isso, estas narrações podem ser comparadas com o processo da “luz ao atingir o cristal”, que permite a visualização de partes e cores distintas sobre o mesmo objeto cada vez que o incide. Considero esta metáfora particularmente útil para salientar como a mesma pesquisa pode ser construída com base em múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, assim como seus dados podem ser interpretados a partir de olhares completamente distintos, de acordo com as experiências e interpretações individuais e coletivas de seus/suas participantes.

Relacionando tais metáforas ao contexto desta pesquisa, compreendo que a construção de entendimentos proposta poderia levar em consideração outros aspectos ao invés das reflexões e afetos sócio-construídos por docentes em relação aos materiais didáticos de ensino-aprendizagem de língua inglesa adotados compulsoriamente. Ou, ainda que tivesse as mesmas motivações evidenciadas por mim anteriormente, outro “*bricoleur* interpretativo”, isto é, outro/a pesquisador/a, teria um entendimento completamente diferente do meu ao olhar para as mesmas conversas exploratórias. Conforme já evidenciado, isto ocorre devido: (i) às motivações individuais e coletivas com relação à pesquisa; (ii) ao seu caráter local e situado; (iii) ao processo de (co)(re)construção de entendimentos interacionalmente e (iv) às influências do contexto no qual nós, professoras participantes, estamos inseridas, por exemplo.

Por último, o aspecto crítico-reflexivo e político da pesquisa qualitativa é extremamente relevante para este trabalho, pois ao me propor a “*entender a vida na sala de aula*” com as professoras Beatriz e Sara e a “priorizar a [nossa] *qualidade de vida*” (Miller et al., 2008), em alinhamento com os princípios da Prática

Exploratória, demonstro que as nossas reflexões e o nosso bem-estar antecedem quaisquer exigências institucionais na minha visão ética de ensino-aprendizagem. Assim, entendendo que “todas as descobertas da pesquisa têm implicações políticas [e que] não existe nenhuma ciência livre de valores” (Denzin; Lincoln, 2006, p.20), assumo um posicionamento crítico e sem neutralidade no desenvolvimento deste trabalho.

Concluo esta subseção tendo explicitado algumas características da pesquisa qualitativa e como estas se relacionam com o meu entendimento de pesquisa crítico-reflexiva e, conseqüentemente, com os pressupostos teóricos adotados. Diante da multiplicidade de caminhos metodológicos possíveis, discorro abaixo sobre um dos caminhos que me orientam, isto é, a pesquisa do praticante.

5.2. A pesquisa do praticante

No contexto pedagógico, há diversos processos descritivos, investigativos e crítico-reflexivos das práticas e contextos de ensino que são orientados pelo paradigma da pesquisa qualitativa, sendo, muitas das vezes, difícil precisar a data de origem e/ou quem são os/as pesquisadores/as que formularam tais processos. Por isso, nesta subseção, não proponho um amplo e detalhado panorama histórico das pesquisas qualitativas, mas sim, refiro-me a três tipos de pesquisa que almejam desconstruir as dicotomias “pesquisador/a” vs. “professor/a”, “universidade” vs. “escola” e, conseqüentemente, “teoria” vs. “prática”, visto que estas questões são relevantes para a construção desta pesquisa, conforme explicitado na seção 3.3, sobre a Prática Exploratória. Isto posto, apresento, a seguir, alguns entendimentos sobre a “Pesquisa-ação”, a “Pesquisa-da-prática” e a “Pesquisa do praticante”, a fim de (i) exemplificar algumas pesquisas que evidenciam a relação indissociável entre teoria e prática; e (ii) justificar o meu alinhamento com a “Pesquisa do praticante”, a partir de reflexões e (des)construções desta forma de entender e fazer pesquisa.

Ao discorrer sobre a Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica e evidenciar como a Prática Exploratória se insere neste campo no capítulo 3, referi-me ao trabalho de Allwright (2006) no qual o autor aponta uma mudança na visão de quem são os/as produtores/as de conhecimento nesta área (anteriormente, os pesquisadores/acadêmicos vs. atualmente, os praticantes). De acordo com o autor,

a Pesquisa-ação contribuiu para esta mudança ao propor que as investigações sejam motivadas e conduzidas pelos/as praticantes, isto é, os/as docentes, ao invés de ter como ponto de partida os questionamentos dos/as pesquisadores/as.

No artigo “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”, Tripp (2005) apresenta uma breve história e definição da Pesquisa-ação, discute questões metodológicas (a participação, o papel da reflexão e a ética do processo, por exemplo), bem como apresenta cinco “modalidades” da Pesquisa-ação e propõe um esboço de uma dissertação, a partir desta perspectiva metodológica. No que tange à origem da pesquisa, o autor discorre sobre a dificuldade de determiná-la, pois é possível encontrar trabalhos nos quais as pessoas investigam suas próprias práticas desde 1913, porém, sem nomear tal processo como “Pesquisa-ação”.

Para Tripp (2005), outra dificuldade existente é definir a Pesquisa-ação dada (i) a naturalidade do processo e de sua apresentação a partir de questões distintas; e, conseqüentemente, (ii) a diversidade de desenvolvimento do processo, em diversos campos de aplicação, como administração, desenvolvimento comunitário, mudança organizacional, ensino, mudança política, entre outros. Com relação à prática pedagógica, especificamente, o autor afirma que:

[A pesquisa-ação educacional] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (ibid., p.445)

Compreendo, assim, que a Pesquisa-ação se diferencia de outros processos teórico-metodológicos por, primeiramente, propor um trabalho conjunto entre docentes e pesquisadores/as e, também, por objetivar resultados que melhorem as práticas de ensino. Por esta razão, desconstrói-se a dicotomia “universidade” vs “escola” à medida que as questões de pesquisa e as investigações não são teorizadas na universidade e aplicadas na escola pelos/as pesquisadores/as, mas sim, tem motivações docentes e implementação colaborativa por meio das etapas de planejamento, ação, descrição e avaliação.

Recorro, novamente, à Tripp (2005) para explicitar este caráter colaborativo e intrínseco da relação teoria-prática nesta forma de pesquisar:

Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. (ibid., p.447)

A partir do exposto acima, entendo que, apesar de suas contribuições no que tange à exclusão dos/as praticantes nos contextos pedagógicos, a Pesquisa-ação tem como premissa a resolução de problemas com o intuito de gerar mudança no contexto de prática, sendo este um processo metodológico que considero mais tradicional e objetivo, razão pela qual ele não foi adotado nesta pesquisa. Assim, me alinho à noção de que nós, professoras, devemos ser reconhecidas – e nos entender e nos reconhecer – como praticantes capazes de teorizar e refletir sobre nossa prática, assumindo uma postura agentiva e protagonista, porém, este processo não deve objetivar melhorias nas práticas pedagógicas em si, mas sim, ter como prioridade nossa qualidade de vida, em sala de aula e fora dela também (Miller et al., 2008).

A segunda forma de pesquisar citada tem como referência os trabalhos de Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle, em 1990, no qual as autoras também criticam a invisibilidade dos/as docentes como criadores/as de conhecimento. De acordo com Fiorentini e Crecci (2016), esta crítica é aprofundada em trabalhos posteriores de Cochran-Smith e Lytle (1993, 1999, 2009) nos quais as autoras reconhecem e problematizam algumas formas de construção de conhecimento, tais como (i) a produção de conhecimento da/na universidade aplicada na/à escola (“conhecimento-para-prática”) em que os/as docentes são “usuários/as” e “aplicadores/as” do conhecimento; e (ii) a produção de conhecimento de natureza prática em que os/as professores/as são “designers” do conhecimento, mas não teorizam acerca do mesmo (“conhecimento-na-prática”); para, então, propor que a prática pedagógica seja entendida como um objeto de investigação, envolvendo, assim, a criação de “comunidades investigativas” nas quais os/as docentes assumem uma “postura investigativa” ao compartilhar suas próprias questões sobre a prática e teorizar sobre as mesmas, produzindo “conhecimento-da-prática” (ibid., p.511-512).

É possível notar algumas semelhanças entre a proposta de produção de conhecimento-da-prática, de Cochran-Smith e Lytle, e a Pesquisa-ação, como: (i) a crítica ao entendimento de que a produção de conhecimento se restringe aos espaços acadêmicos e, conseqüentemente, aos pesquisadores; (ii) a desaprovação à invisibilidade docente e ao seu papel como “aplicador/usuário” de teorias; (iii) a busca pela mudança – ou, pelo menos, atenuação das fronteiras – das dicotomias “pesquisador/a” vs “professor/a” e “teoria” vs “prática”; e (iv) a defesa de um processo investigativo, entendido como um planejamento para ação e avaliação dos resultados, na Pesquisa-ação; e como uma reflexão crítica, seguida de sistematização do conhecimento e ação, construídas coletivamente e tendo compromisso com a justiça social, na proposta de produção de conhecimento-da-prática de Cochran-Smith e Lytle.

Compreendo que estas autoras distinguem sua proposta da Pesquisa-ação ao (i) ressaltar a relevância das comunidades investigativas de professores nas quais constrói-se uma “teoria de ação” visando as coletividades (e, não somente, questões individuais); ao (ii) estabelecer um compromisso com a justiça social, relacionando os questionamentos dos/as praticantes com questões macrossociais e, não apenas, com desafios da/na sala de aula; e, por último, e ao (iii) recusar a ideia dos/as docentes como “solucionadores/as de problemas” que conduzem pesquisas esporádicas e, conseqüentemente, defender o desenvolvimento de uma contínua postura investigativa.

Fiorentini e Crecci (2016) detalham os aspectos de um “modo de ser investigativo”, desenvolvidos por Cochran-Smith e Lytle, a saber: “1) concepção de conhecimento local em contextos globais; 2) visão ampliada da prática; 3) comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação; 4) justiça social” (ibid., p.512). Assim, os/as docentes desenvolvem uma postura investigativa-colaborativa sobre diversas questões no/do contexto pedagógico, tais como currículos, políticas educacionais, abordagens de ensino, práticas de avaliação, entre outras, assim como questões de manutenção de poder e do *status quo*, com a finalidade de “aprimorar a aprendizagem do aluno e as suas chances na participação e contribuição para uma sociedade diferente e democrática” (Cochran-Smith; Lytle, 2009 *apud* Fiorentini; Crecci, 2016, p.513)

Reconhecendo as contribuições das autoras, também me alinho ao entendimento que o processo de ensino-aprendizagem deve contribuir para a

construção de uma sociedade democrática, porém, utilizo duas críticas de Allwright e Hanks (2009) à Pesquisa-ação para a problematizar esta postura investigativa: (i) “o consequente foco no professor, arriscando a potencial marginalização do aluno” e (ii) “o foco na mudança e na melhoria, ao invés do entendimento” (ibid., p.142), sendo este último particularmente relevante para este trabalho.

Com base no capítulo “The Research We Now Need: Principled and Inclusive Practitioner Research”, de Allwright e Hanks (2009), no qual os autores partem dos pressupostos da Pesquisa-ação para desenvolver suas críticas e, então, propor sete princípios para uma “pesquisa do praticante inclusiva”, resalto aqui alguns aspectos deste modo de fazer pesquisa de forma ética, respeitosa e colaborativa, com o qual me alinho. Primeiramente, o foco no “entendimento” e, não, na “mudança” ou “melhoria” das práticas pedagógicas (ibid., p.144), justifica-se devido ao impacto que as “metas para melhoria mensurável”, definidas por instituições públicas e privadas, tem nos/as docentes:

Isso pressiona os professores a inovar continuamente na busca por maior eficiência. Acreditamos que isso levou a um enfraquecimento do papel crucial do *entendimento* na pesquisa, que certamente atua como um pré-requisito para a tomada de decisões inteligentes sobre a mudança. (Allwright; Hanks, 2009, p.144)

Repousando o olhar sobre a minha prática, compreendo que, especialmente, no contexto de ensino privado, nós, professoras, somos constantemente cobradas a produzir novos conteúdos e aprimorar nossas práticas de ensino. Além disso, a busca por “entendimento” tem sido institucionalizada com a implementação de treinamentos, observações de aula, escrita de reflexões pós-aula, entre outras formas (cf. seção 3.3), demonstrando assim, uma apropriação das práticas crítico-reflexivas para objetivar “maior eficiência”. Por esta razão, compreendo que a construção de entendimentos em conjunto, entre Beatriz, Sara e eu, coloca-se como um pressuposto metodológico fundamental, uma vez que é uma forma de refletirmos sobre nossa prática, longe dos espaços, cobranças e metas institucionais.

Outro aspecto problematizado por Allwright e Hanks (2009) diz respeito às “generalizações de alto nível” e aos “entendimentos profundos” (ibid., p.146). Mais uma vez, os autores abordam a necessidade institucional de sistematização dos “entendimentos”, a partir da formulação de “generalizações de alto nível” e de

“teorias gerais” que possam ser utilizadas posteriormente, justificando, desta forma, quaisquer investimentos em pesquisas. Contudo, diante da complexidade da vida humana e de nossas práticas sociais, os autores questionam a formulação de “generalizações” e apontam outra direção:

A pesquisa pode olhar em outra direção, longe de generalizações de alto nível? Isso é exatamente o que acreditamos que a pesquisa do praticante deve fazer, olhar para baixo e não para cima, e trabalhar para alcançar entendimentos “profundos” em vez de generalizações de alto nível. Essas compreensões não são reducionistas porque refletem a nossa aceitação de toda a complexidade com a qual vivemos todos os dias, e são “profundas” na medida em que somos capazes de dar algum tipo de sentido a essa complexidade. Mas, tais entendimentos serão extremamente difíceis, às vezes, impossíveis, de expressar em palavras (Allwright, Hanks, 2009, p.148).

Em concordância com esta proposta, reitero o meu compromisso com a construção de entendimentos coletivos, locais e situados, com as professoras Beatriz e Sara, pois entendo que tais entendimentos são úteis para a nossa qualidade de vida e desenvolvimento mútuo (Miller et al., 2008) e não devem ser entendidos como reflexões aplicáveis e generalizáveis a todos/as docentes inseridos em contextos de uso compulsório de materiais didáticos.

Por último, destaco que os sete princípios de uma pesquisa do praticante inclusiva, propostos por Allwright e Hanks (2009), foram listados na seção 3.3, quando descrevi os princípios da Prática Exploratória e os relacionei com esta pesquisa. Tendo detalhado estes princípios anteriormente, opto por não os repetir nesta seção, retomando, aqui, apenas duas características que diferenciam a “Pesquisa do praticante” da “Pesquisa-ação” e da “Pesquisa-da-prática”, a saber: a busca por “entendimentos profundos” e a recusa de “generalizações de alto nível”.

Assim, concluo esta seção na qual apresentei algumas formas de realizar pesquisas qualitativas com a agentividade de seus participantes, evidenciando as razões pelas quais me alinho com a “Pesquisa do praticante” e que, conseqüentemente, justificam a realização de uma conversa exploratória, a ser explicitada na próxima seção.

5.3. A nossa conversa exploratória

Ao longo desta pesquisa, busco evidenciar como as motivações para realização deste trabalho, assim como os objetivos traçados (cf. cap. 1), possuem um caráter questionador, não-conformista e coletivo. Logo, estes aspectos justificam o meu alinhamento com uma forma de fazer pesquisa anti/multi/trans/indisciplinar, crítico-reflexiva e ética, como as propostas do campo da Linguística Aplicada Contemporânea/Crítica e da Prática Exploratória (cf. cap. 3). De forma semelhante, os pressupostos da pesquisa qualitativo-interpretativista, em especial da pesquisa do praticante, apresentados anteriormente, ratificam o meu posicionamento diante de uma forma de pesquisar diversificada, fluida e indisciplinar, contexto no qual a “conversa exploratória” se insere como procedimento metodológico.

Para explicitar o que são as “conversas exploratórias”, é necessário revisitar o entendimento de que a Prática Exploratória é “uma forma de ensinar-aprender” e, não, “uma forma de fazer pesquisa” (Allwright, 2006; cf. seção 3.3). Esta afirmação torna-se relevante por salientar a natureza das reflexões, conversas, encontros, reuniões, e tantos outros fazeres coletivos entre os/as praticantes, e sua finalidade maior: a busca por entendimentos. Em outras palavras, compreendo que, quando Allwright – e todos/as nós, praticantes – propomos uma investigação sob o olhar da Prática Exploratória, não almejamos “fazer uma pesquisa” por si só, em sua noção tradicional de elaboração de objetivos, aplicação de teorias, coleta e análise de dados, e comprovação de hipóteses e/ou resolução de problemas.

Ao objetivar entendimentos, queremos olhar para (i) as diversas experiências compartilhadas, dentro e fora de sala de aula; para (ii) nós, como pessoas-professoras-alunas-amigas-praticantes; e (iii) para todas as peculiaridades que envolvem o processo complexo de ser-estar-existir no mundo contemporâneo, sem que estas reflexões sejam impostas por nossos contextos profissionais com o intuito de “alcançar metas” e/ou “melhorar a nossa eficiência”, conforme exposto na seção anterior. Assim, a Prática Exploratória não é uma forma de “fazer pesquisa”, uma vez que não se propõe a elaborar procedimentos técnicos para conduzirmos nossos questionamentos e investigações; mas sim, é uma forma de “ensinar-aprender”, pois compreendemos a mesma como uma perspectiva

cuidadosa, respeitosa e ética para (re)visitarmos o processo contínuo de (des)construção de nossas vivências.

Posto isto, na perspectiva da Prática Exploratória, temos algumas ferramentas que visam a construção reflexiva de entendimentos acerca de uma questão (“*puzzle*”) relevante para os/as praticantes exploratórios/as, tais como as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPEs; cf. nota de rodapé 1), cuja noção vem sendo reformulada e ampliada, conforme indica Cortês, ao citar o trabalho de Miller:

Com base no trabalho de Prática Exploratória realizado em contextos pedagógicos e não pedagógicos, assim como na reflexão sistemática sobre o mesmo que vem sendo registrado em dissertações e teses (AZEVEDO, 2005; SENA, 2006; BORGES, 2007; MOURA, 2007; PONCIANO, 2008; RIVAS FILIPE, 2009); as APPE podem acontecer em salas de aula, em contextos profissionais e/ou fora deles, durante a leitura crítica/escrita de textos; discussão de músicas, filmes, vídeos, peças; atividades/exercícios com foco na linguagem; conversas informais; (construção de) questionários; reflexão sobre quizzes; reuniões; almoços; conversas informais; entrevistas; narrativas solicitadas e/ou espontâneas; cartas; diários; testimonials, relatórios, planos de aula, etc. (Miller, 2010, p.121 *apud* Cortês, 2023, p.85-86)

Neste contexto, as “conversas exploratórias” se colocam como (mais) uma forma de buscar entendimentos e, por isso, são compreendidas como um procedimento metodológico útil e adequado à forma de fazer pesquisa com a qual me alinho. De acordo com Cortês (2023), a noção de “conversas exploratórias” foi, primeiramente, elaborada na tese de Miller (2001) sob outra denominação e, adotada e reformulada, posteriormente, em trabalhos de outros/as praticantes exploratórios/as (Moraes Bezerra, 2007; Nunes, 2017; e, incluso, Souza, 2018). Compreendo, desta forma, que o entendimento das “conversas exploratórias” segue um caminho semelhante ao da elaboração dos princípios da Prática Exploratória, priorizando o envolvimento de todos (Miller et al., 2008). Além disso, em consonância com o caráter indisciplinar dos pressupostos adotados, o entendimento do que são “conversas exploratórias” não é fixo ou inegociável, tendo sido elaborado coletivamente por Cortês e outros cinco colegas, a saber:

[a] As Conversas Exploratórias geralmente nos estimulam na busca por entendimentos de modo informal, ético, democrático,

fluido, afetuoso, honesto, respeitoso, colaborativo e intencional acerca do contexto em que nós, participantes-praticantes, nos encontramos;

[b] Com isso, acreditamos que a postura epistemológica das Conversas Exploratórias está na honestidade, na abertura e na conscientização do poder de nossa parte, a fim de tentarmos que as relações sejam mais simétricas;

[c] Além disso, procuramos estar abertos ao diálogo, às trocas de aprendizados e à pluralidade de assuntos que podem surgir, valorizando e respeitando as opiniões, as emoções, a agentividade e as necessidades de todos os envolvidos na conversa;

[d] Ao nos depararmos com a espontaneidade, a fluidez e a imprevisibilidade que normalmente ocorrerem nas Conversas Exploratórias, buscamos abraçá-las para tentar nos ressignificar e nos abrir para a alteridade (ou seja, nos colocarmos no lugar do outro);

[e] Por isso, tentamos exercitar uma escuta sensível e atenta às nossas demandas, afetos e questões, os quais podem mudar ao longo da interação. (Dias *et al*, 2021, p. 27-28)

A partir destes entendimentos das conversas exploratórias, compreendo que a proposta de nós, professoras-participantes, conversarmos e refletirmos sobre o uso compulsório dos materiais didáticos para crianças é uma forma **colaborativa** e **respeitosa** de olharmos para as nossas práticas pedagógicas. Neste processo, me posiciono **honestamente** em relação às emoções, às crenças e aos entendimentos co-construídos, assim como, busco exercitar uma **escuta aberta** e **sensível** às questões trazidas pelas professoras Beatriz e Sara, ao longo de nossa conversa. Esta **escuta sensível e atenta** tem como premissa a compreensão de que, embora haja um desconforto compartilhado entre nós, com relação aos materiais didáticos, este tópico pode estar (ou não) na demanda da nossa conversa, visto que as professoras podem apresentar outras **necessidades** como **agentes** desta interação. Assim, novamente, ressalto o meu entendimento de que as nossas **demandas**, crenças e **afetos** são (des)construídos e negociados interacionalmente.

Assim, entendo que a construção desta conversa exploratória se coloca como um processo metodológico relevante e condizente com os pressupostos apresentados até então. Concluo esta seção tendo apresentado brevemente de que forma esta proposta se originou e como esta possui um caráter coletivo. A seguir, desenvolvo alguns aspectos acerca de nós, professoras-participantes, e do contexto de realização de nossa conversa.

5.4.

As participantes e o contexto da conversa exploratória

No capítulo de introdução desta pesquisa (cf. cap. 1), antecipei algumas informações importantes sobre Beatriz, Sara e eu, a saber: (i) onde, quando e como nos conhecemos; (ii) qual é o contexto profissional em que atuamos, no momento de escrita deste trabalho; (iii) há quanto tempo atuamos em contextos pedagógicos, e (iv) quais motivos me levaram a convidá-las para co-construir este trabalho comigo. Por este motivo, nesta seção, retomo brevemente alguns destes aspectos a fim de facilitar a leitura e a contextualização de nossa conversa exploratória.

Conheci Beatriz e Sara em um curso de inglês no qual trabalhamos juntas, desde 2015. Quando ingressei no mestrado, ainda atuava nesta instituição e, devido à nossa proximidade, as professoras acompanharam de perto todo o processo de ingresso na pós-graduação, bem como a realização das atividades e matérias no primeiro ano cursado, em 2021. Conforme mencionado anteriormente (cf. cap. 1), nós três compartilhamos muitas práticas pedagógicas e, também, participamos de muitas etapas do desenvolvimento profissional uma das outras, sendo o planejamento de aulas colaborativamente e as conversas sobre os nossos desafios em sala de aula, práticas comuns do nosso dia a dia.

Após alguns anos de atuação nesta escola, Beatriz, Sara e eu experienciamos uma mudança dos materiais didáticos para crianças e, ao compartilharmos nossas impressões sobre os novos livros, pude notar grande insatisfação com esta implementação. Engajada nesta perspectiva crítico-reflexiva e motivada por tais descontentamentos, ingressei no mestrado e iniciei o desenvolvimento deste trabalho, cujas reflexões são motivadas pelas práticas pedagógicas e pelo cotidiano compartilhados entre nós três, não deixando dúvidas, pra mim, de que Beatriz e Sara seriam convidadas para realização desta conversa exploratória.

Tendo o projeto de pesquisa aprovado pela Câmara de Ética da PUC-Rio em junho de 2022 (anexo 1), fiz o convite para ambas as professoras e, após confirmação das mesmas, criei um grupo no *Whatsapp*, para definirmos o formato, dia e horário do encontro. Neste momento, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Beatriz e Sara, para que elas pudessem lê-lo com calma e tirar eventuais dúvidas antes de nos encontrarmos. Ressaltei, ainda, que os seus nomes e de quaisquer outras pessoas mencionadas em nosso encontro futuro,

assim como os nomes das instituições em que trabalhamos e dos materiais didáticos utilizados, seriam alterados para preservar suas identidades e evitar exposições que pudessem trazer riscos e/ou danos às professoras.

Após concordância das mesmas com as questões explicitadas, agendamos a nossa conversa exploratória para terça-feira, 02 de agosto de 2022, a partir das 11 horas, pois neste dia tínhamos o horário de almoço concomitante. Na data em questão, estávamos trabalhando em bairros distintos da cidade do Rio de Janeiro e, por isso, optamos por uma conversa em formato híbrido, estando Beatriz e eu no mesmo local, presencialmente, e Sara online, utilizando a plataforma *Google Meet*. A gravação de nossa conversa exploratória foi feita no meu celular e disponibilizada para as professoras, caso as mesmas tivessem interesse em manter uma cópia, e teve duração de cerca de 41 (quarenta e um) minutos. No dia da gravação, retomei os pontos do TCLE a fim de esclarecer possíveis dúvidas, confirmei o seu envio e recebimento digitalmente e me disponibilizei a entregar uma cópia física se as professoras preferissem. Por fim, alguns meses após o nosso encontro, pedi que as professoras escolhessem seus nomes fictícios e escrevessem uma apresentação pessoal (cf. seções 1.2 e 1.3), com o intuito de manter a minha perspectiva colaborativa no fazer desta pesquisa.

5.5. Transcrição, seleção e análise dos excertos da conversa exploratória

Após a nossa conversa exploratória, escutei e transcrevi toda a nossa conversa (Anexo 3), evidenciando pausas, hesitações, repetições, interrupções e falas sobrepostas, por exemplo, com base nas convenções elaboradas por Bastos e Biar (2015). Mais uma vez, ressalto que, por estar inserida em uma perspectiva qualitativa, compreendo que todo o processo de transcrição, seleção e análise dos dados tem um cunho subjetivo e interpretativo subjacente. Ou, retomando a metáfora da “luz no cristal” (cf. seção 5.1), entendo que, diante das múltiplas formas interpretativas, a “luz” que incide estes dados, isto é, a minha perspectiva, é uma maneira possível de enxergá-los.

Em seguida, revisei a transcrição algumas vezes para identificar possíveis tópicos a serem selecionados e optei por escolher os excertos de acordo com a ordem cronológica da interação, visto que a nossa conversa exploratória está

bastante interconectada com questões que complementam, retomam e dialogam constantemente umas com as outras. Para facilitar o processo de análise, dividi os excertos em 03 perguntas principais, a serem explicitadas na introdução do próximo capítulo. Já no momento de análise, propus um diálogo entre os pressupostos teóricos apresentados anteriormente e a proposta de análise da narrativa em três lâminas (estrutura, interação e embates discursivos) de Biar et al. (2021), pois entendo a mesma como um caminho teórico-metodológico apropriado para este trabalho.

Justifico o meu alinhamento com a proposta das autoras, primeiramente, devido ao entendimento das mesmas acerca do ato de narrar como “uma prática discursiva constitutiva da realidade” (Biar et al., p.233) uma vez que

Da perspectiva da Análise de Narrativa, são nesses encontros [encontros sociais], grandes ou pequenos, todos sustentados por práticas de linguagem – sejam elas verbais ou não –, que as pessoas se engajam na (re)produção do que chamamos de vida social. Olhando para as práticas de linguagem que fundam esses encontros, podemos observar a vida social *acontecendo*. (ibid., p. 234)

Desta forma, embora a conversa exploratória, entre Beatriz, Sara e eu, seja um encontro único, específico e localmente situado, ao nos engajarmos nesta interação, estamos negociando diversos sentidos – crenças, emoções, avaliações, relações de poder, entre outros – relacionados às nossas vidas sociais, dentro e fora da sala de aula e, estamos, conseqüentemente, nos engajando na (re)produção da vida social.

Conforme apontam as autoras, este olhar para os encontros sociais, isto é, para o microssocial, é do interesse das pesquisas qualitativas, visto que estas se interessam pela potência dos acontecimentos e, não, por possíveis generalizações. Além disso, Biar et al. (2021) defendem a investigação dos encontros sociais baseadas no entendimento de Goffman de que o os “contextos ‘micro’ *contêm* o ‘macro’ e vice-versa” (ibid., p.234), por isso, olhar para os encontros sociais também é olhar para a sociedade, uma vez que

[...] toda individualidade é manifestação do viver total, embora não seja a totalidade de viver. Dito de outra maneira: um único enunciado, uma única narrativa, necessariamente encapsula uma multidão de outros, com os quais se relaciona. (ibid., p.239)

Justificando, assim, a relevância dos encontros sociais, as autoras propõem uma análise orientada por “três lâminas de observação”, que permite um diálogo entre as escolhas linguísticas, as pistas interacionais e o contexto sociocultural das participantes da pesquisa, isto é, Beatriz, Sara e eu. Conforme as autoras destacam, a escolha das categorias de análise em cada lâmina pode variar de acordo com o que está sendo observado, assim como, as mesmas categorias podem receber denominações diferentes de acordo com a tradição discursiva adotada.

Tendo explicitado, anteriormente, as perspectivas teóricas que me orientam (cf. cap. 3 e 4), relaciono as categorias analíticas adotadas com a proposta de análise em lâminas a fim de detalhar o caminho teórico-metodológico que conduz a minha análise. Com base na recomendação de Biar et al. (2021, p. 241), olhamos, em primeiro lugar, para como nós, professoras, organizamos nossas narrativas acerca do uso dos materiais didáticos. Em outras palavras, na primeira lâmina – “análise da estrutura narrativa” – me proponho a identificar nossas histórias tendo como referência não só as categorias analíticas canônicas de Labov (1972), mas também, as características não-canônicas que identificam tais narrativas como “pequenas histórias”, de acordo com Bamberg e Georgakopoulou (2008).

De acordo com as autoras (Biar et al., p.241), podemos pensar em algumas perguntas para dar conta desta primeira lâmina de análise, como: *Qual é o início/fim desta história? Quais características labovianas são identificadas e o que elas dizem sobre essa história? Quais avaliações são construídas? O que as características narrativas e as avaliações dizem a respeito de como nós, professoras, construímos o mundo – pessoas, ações, crenças, emoções – ao nosso redor?*

Em seguida, olhamos para a segunda lâmina – “análise da interação” – que, nas palavras das autoras, “trata-se, portanto, do exame do evento narrativo – o momento em que se narra.” (ibid., p.241). No contexto da nossa conversa exploratória, esta análise dá conta de como interagimos e negociamos significados e, para isso, me baseio nas noções de envolvimento e engajamento interacional de Tannen (1989) e Linde (1993), bem como recorro às perguntas de Biar et al. (ibid., idem): *Quais são as demandas da nossa conversa exploratória e como as histórias narradas respondem a essas demandas? Como Beatriz, Sara e eu cooperamos na construção das narrativas? Como construímos (des)alinhamentos, aproximações e*

distanciamento ao narrar? Como demonstramos suporte ou discordância em relação ao evento narrado?

Por último, a terceira lâmina – “os embates discursivos” – *repousa* o olhar sob o contexto macrossocial, que extrapola a interação da nossa conversa exploratória e diz respeito aos Discursos (Gee, 2015) em circulação e como nos posicionamos em relação a eles ao naturalizar, legitimar, contestar e refutar determinadas visões de mundo, por exemplo. Mais uma vez, ao assumir as perguntas das autoras, pensamos sobre: *Quais são os Discursos vigentes acerca do processo de ensino-aprendizagem e, em especial, do uso de materiais didáticos de língua inglesa para crianças? Quais destes Discursos se manifestam ao construirmos nossas avaliações, emoções e crenças? Como nos posicionamos em relação aos mesmos? O que estes Discursos dizem sobre as relações de poder em nossos contextos profissionais, visto que a implementação destes materiais é obrigatória?*

Acredito que a análise em três lâminas narrativas – estrutura, interação e embates discursivos – possibilita uma investigação detalhada e dialética na qual diversos aspectos discursivos estão relacionados e são entendidos como recursos avaliativos, desde as nossas escolhas lexicais, o tom de voz baixo ou alto, as ênfases, até as falas reportadas, por exemplo. Além disso, considero que as perguntas formuladas pelas autoras orientam o trabalho analítico e reiteram que “uma boa análise precisa dar conta tanto da ordem social quanto da ordem interacional” (Biar et al., p.243).

Assim, finalizo esta seção na qual descrevi o processo de transcrição e seleção dos excertos, assim como apresentei o caminho metodológico que orienta análise dos dados. No próximo capítulo, detalho como os excertos estão organizados e proponho a análise orientada pelas três lâminas.

6

Análise de dados

No capítulo atual, analiso 09 excertos da conversa exploratória (Anexo 3) realizada entre Beatriz, Sara e eu. Para isso, selecionei e organizei os mesmos a partir de três perguntas orientadoras: *Como se dá a imposição do material didático em nossos contextos profissionais (excertos 1-3)? Quais são as implicações da imposição do material didático em nossas práticas pedagógicas (excertos 4-7)? Quais são as implicações da imposição do material didático para nossa qualidade de vida (excertos 8-9)?*

Nos excertos 1 até 7, busco evidenciar as três lâminas narrativas – estrutura, interação e embates discursivos – de Biar et al. (2021), de forma mais detalhada e atenta às escolhas lexicais dos excertos e às características estruturais das narrativas (não)canônicas. Já nos dois últimos excertos, 8 e 9, me concentro mais nos embates discursivos a fim de evidenciar as relações de poder e a construção de “Discurso”(s) (Gee, 2015).

Torna-se relevante mencionar que, ao longo da análise, optei por realizar a citação dos termos de outros/as autores/as nas notas de rodapé, com o intuito de facilitar o fluxo da leitura e reduzir o excesso de informações na construção do texto, visto que há muitas referências às linhas dos excertos e trechos analisados. Ressalto, ainda, que este recurso foi utilizado apenas neste capítulo de análise.

6.1.

Como se dá a imposição do material didático em nossos contextos profissionais?

Nos três excertos apresentados nesta seção, co-construímos nossas avaliações acerca da compulsoriedade dos materiais didáticos em alguns de nossos contextos profissionais. No excerto 1 (linhas 21-79), após eu ter recapitulado as motivações para o desenvolvimento desta dissertação, Sara avalia o uso do material didático para alunos/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de sua experiência em uma escola pública da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Em continuidade ao primeiro trecho, o excerto 02 (linhas 80-122) diz respeito à avaliação das professoras Beatriz e Sara acerca do papel do material didático, compreendido, neste contexto interacional, como um instrumento

utilizado pelos/as responsáveis para medir – e controlar – o conhecimento construído em sala de aula.

Por último, no excerto 3 (linhas 123-166), Sara, Beatriz e eu construímos nossas avaliações sobre o uso de materiais autênticos, após as narrativas sobre a obrigatoriedade dos materiais didáticos nas escolas pública e privada. Neste trecho, narramos um evento hipotético no qual ilustramos um contexto no qual a autonomia docente seria priorizada.

Excerto 1: a escola pública do município do Rio de Janeiro

| | | |
|-------|--|--|
| Carol | 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 | E: é: desde quando eu tinha pensado em fazer o mestrado, eu queria pesquisar material didático... né? Então, mas eu não queria tipo, >pegar o material didático< e ficar analisando o material em si, né? Eu queria conversar com professores... é- sobre o uso de material didático. E aí a gente tem que né, assim... ir diminuindo, ir dando um foco. Então, é: eu acabei escolhendo trabalhar com: é: professores que trabalham com: fundamental 1. Ou faixa etária que seja equivalente ao fundamental 1. Que a gente não tem uma obrigatoriedade de ter inglês, mas que hoje o inglês é ensinado pra essa faixa etária né, em curso, em escola. É, e professores que trabalham com o uso obrigatório do material, então que tem ali o livro pra seguir↓. E eu queria, é: entender como os professores se sentem com isso né, com relação a esse uso obrigatório do material... é: uso obrigatório onde vocês trabalham hoje... é, ou em lugares que vocês trabalharam antes, é- pensando aí nessa faixa etária ou nessas séries de:... é- escolares. Então [essa-] |
| Sara | 45 46 47 48 49 50 51 | [Quando cê-] quando você falou sobre a questão do material na semana passada eu lembrei logo do ((certificado)) <i>Trinity</i> né? Que a gente não tem material, a gente produz °o próprio°... a própria aula né. Só que- só >tem que assim,< seguir uma: é: um frame relacionado a A1 >e aí assim vai.< |
| Carol | 52 | Uhum. |
| Sara | 53 54 55 | E aí, e aí eu... >por exemplo, hoje em dia,< atualmente eu tô no município e tenho um- uma obrigatoriedade a parte mas geralmente nem |

| | | |
|-------|--|---|
| | 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 | todo município que tem obrigação em utilizar um material. Um material <u>bem pobre</u> , é a palavra certa... que eu sou obrigada a utilizar mas eu não concordo com nada que tá ali porque ele não tem uma <u>linha</u> , ele não segue né, um- um- como eu vou dizer, um fluxo correto. >A gente que tá acostumada, a gente sabe.< Então, eu não posso começar a ensinar <i>Simple Present</i> pro aluno e da- no meio eu vou colocar um <i>means of transportation</i> onde vai estar falando sobre, sei lá, °me dá um exemplo, gente, não vou lembrar.° Mas são coisas que não tem sentido <u>né?</u> |
| Carol | 69 | Uhum |
| Sara | 70 71 72 73 74 75 | Mas a gente tá falando- a gente tá falando de <u>fundamental 1</u> , então assim, é a base pra eles né. Então, no <u>fundamental 1</u> , na escola, eu acho o uso do livro ok, eu acho certo, porque o aluno precisa é- é- é- se: <i>rely on</i> alguma coisa... né? |
| Carol | 76 | O aluno precisa o quê, Sara? |
| Sara | 77 | Qual é a palavra <i>rely on</i> ? |
| Carol | 78 79 | Ah tá ((participantes riem)) Não, eu não tinha entendido nem em inglês. |

Ao considerarmos as demandas do encontro¹⁷, é possível afirmar que o objetivo de Sara é dizer o que ela pensa e como se sente em relação à obrigatoriedade do uso do material didático em seu contexto profissional, visto que estas foram as questões trazidas por mim, ao recapitular a temática da dissertação, nas linhas 21-44. Adotando as ferramentas analíticas propostas pelas três autoras, isto é, as três lâminas de observação – estrutura, interação e embates discursivos, compreendo que, no que tange à estrutura, Sara e eu construímos uma avaliação a partir de uma narrativa não canônica, entendida aqui como uma pequena história¹⁸, por não apresentar todas as características estruturais da narrativa laboviana no mesmo turno.

Assim, construo o meu posicionamento em relação à Prática Exploratória ao longo deste turno, ilustrando, primeiramente, um direcionamento de busca por

¹⁷ Biar et al., 2021

¹⁸ Bamberg; Georgakopoulou, 2008

entendimentos, ao invés de uma perspectiva prescritiva ou descritiva (cf. cap. 3)¹⁹, nas linhas 23-27: “Então, mas eu não queria tipo, >pegar o material didático< e ficar analisando o material em si, né? Eu queria conversar com professores... é- sobre o uso de material didático.”

Em seguida, inicio uma narrativa com orientações²⁰ que organizam as demandas do encontro, isto é, a quem me direciono (professores que trabalham com: fundamental 1. Ou faixa etária que seja equivalente ao fundamental 1), qual é a questão pedagógica a ser discutida (a gente não tem uma obrigatoriedade de ter inglês, mas que hoje o inglês é ensinado pra essa faixa etária né, em curso, em escola), qual é a prática pedagógica (professores que trabalham com o uso obrigatório do material, então que tem ali o livro pra seguir↓), e o que busco entender (como os professores se sentem com isso né, com relação a esse uso obrigatório do material).

Neste turno, faço uso de recursos linguísticos avaliativos que corroboram para a construção de emoções negativas acerca da imposição dos materiais didáticos, tais como o atributo “obrigatório” e a locução verbal “tem [...] para seguir”. Referindo-me ao contexto pedagógico desta forma, me posiciono contra a compulsoriedade do material e, conseqüentemente, contesto este uso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que o ensino de inglês é facultativo neste segmento escolar (cf. cap. 2). Além disso, ao informar a Sara e Beatriz o objetivo desta conversa exploratória (“entender como os professores se sentem com isso”), me alinho aos princípios da Prática Exploratória²¹ por priorizar a nossa qualidade de vida, ao invés da funcionalidade do material didático em si, e por envolver as professoras nesta busca por entendimentos.

Embora as professoras Sara e Beatriz já tenham ciência do meu posicionamento com relação ao uso obrigatório dos materiais didáticos, uma vez que compartilhamos experiências no mesmo contexto escolar (cf. seções 1.2 e 1.3), considero relevante a construção – e reafirmação – discursiva da minha opinião a fim de explicitar que o objetivo desta conversa exploratória não é atingir melhor

¹⁹ Allwright, 2006

²⁰ Labov, 1972

²¹ Miller et al., 2008

produtividade ou eficiência de trabalho, conforme diversas propostas reflexivas nas quais participamos em nossos contextos profissionais, mas sim, entender nossas emoções e crenças e buscarmos melhor qualidade de vida em sala de aula²².

Após as minhas orientações, Sara narra uma sequência de dois eventos no passado: quando você falou sobre a questão do material na semana passada eu lembrei logo do *Trinity* né?, a fim de mencionar um certificado (“Trinity”²³) conhecido e obtido pelas três professoras. Este conhecimento compartilhado é evidenciado pelo uso do advérbio “né” para confirmar a informação dita anteriormente e, também, pela locução “a gente” nas linhas 47-49: “Que a gente não tem material, a gente produz o próprio... a própria aula né.”

É possível inferir que, embora as ações complicadoras que remeteram a este certificado (“Trinity”) não estejam diretamente relacionadas à avaliação feita nas linhas seguintes sobre o uso do material didático na escola pública, esta referência também é avaliativa, visto que ilustra um cenário de autonomia pedagógica, em um contexto muito específico e que, geralmente, não encontramos em nossas práticas pedagógicas em escolas regulares. Além disso, entendo que, em relação à segunda lâmina (interação), Sara traz este fato como um recurso interacional para criar aproximação entre nós, partindo de uma experiência compartilhada (“Trinity”) que irá se opor a prática pedagógica narrada (“escola pública”). Assim, as ações complicadoras sobre o certificado, nas linhas 45-49, não se relacionam com as características seguintes desta narrativa (orientação, avaliação, resolução e coda) em termos estruturais, porém essas ações aproximam Beatriz e eu do evento narrado, contribuindo para criação de solidariedade entre nós.

Posteriormente, Sara dá uma orientação²⁴ de tempo, lugar e situação, explicando em qual contexto se situa a sua narrativa (linhas 53-57): E aí, e aí eu... >por exemplo, hoje em dia,< atualmente eu tô no município e tenho um- uma obrigatoriedade a parte mas geralmente nem

²² Allwright, 2006

²³ O certificado em Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (em inglês: “Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages – CertTESOL”), da instituição *Trinity College*, é destinado aos docentes com ou sem experiência no ensino de língua inglesa que almejam uma qualificação pedagógica internacionalmente reconhecida. Para obtenção deste certificado, os/as docentes realizam um curso que inclui teoria e a prática de ensino de língua inglesa, sendo o conteúdo das aulas práticas planejado e desenvolvido sem a adoção de um livro didático.

²⁴ Labov, 1972

todo município que tem obrigação em utilizar um material. A partir desta orientação, notamos que, embora o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental não seja obrigatório, o mesmo foi implementado na escola em que Sara atua, no município do Rio de Janeiro, conforme indicado anteriormente (cf. cap. 2). Além disso, Sara avalia a adoção de material didático neste contexto escolar como uma “exceção à regra”, ao dizer que tem [tenho] um- uma obrigatoriedade a parte mas geralmente nem todo município que tem obrigação em utilizar um material.

Vale a pena ressaltar que a avaliação da professora desta adoção como “exceção à regra” corrobora para os dados do Censo Escolar 2020, citados no capítulo 2.1, de que os anos iniciais do Ensino Fundamental concentram o segundo maior percentual de turmas de língua inglesa no Brasil. Além disso, embora tenhamos as Diretrizes para o Ensino Plurilíngue, desde 2020, percebo que Sara experiencia os desafios da facultatividade deste ensino, visto que seu município exige a obrigatoriedade do material, mas “nem todo município [que] tem obrigação”; como consequência, ainda estamos diante (ii) da oferta do ensino de língua inglesa com variedade curricular e simples acréscimo de carga horária, e (iii) da titulação inadequada dos/as docentes, tendo em vista que a professora é licenciada para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (ver seção 1.2).

Retomando a análise estrutural, após a orientação desta narrativa, Sara faz uma avaliação negativa do material didático, explicitando o ponto, isto é, o motivo desta primeira narrativa ser contada, nas linhas 57-62: Um material bem pobre, é a palavra certa... que eu sou obrigada a utilizar mas eu não concordo com nada que tá ali porque ele não tem uma linha, ele não segue né, um- um- como eu vou dizer, um fluxo correto. Ao olharmos para as escolhas lexicais de Sara (lâmina 1: estrutura), ela avalia este material como bem pobre, utilizando um advérbio de intensidade seguido de um atributo que denota insuficiência/necessidade de algo. Ao adotar palavras com alta carga negativa, com tom de voz enfático, Sara é incisiva em sua afirmação e não abre espaço para dúvidas e/ou questionamentos ao constatar que “pobre” é a palavra certa para esta avaliação.

Em seguida, nas linhas 57-62, Sara reitera que embora o uso deste material seja uma exigência institucional (“eu sou obrigada a utilizar”), ela discorda totalmente de sua proposta (“mas eu não concordo com nada que

tá ali”). Novamente, Sara utiliza palavras com alta carga negativa (“obrigada”, “não”, “nada”), evidenciando emoções negativas de descontentamento, insatisfação e discordância com o uso obrigatório deste material. Sara justifica esta discordância a partir de sua experiência/prática pedagógica (“A gente que tá acostumada, a gente sabe”), se aproximando mais uma vez de suas ouvintes, Beatriz e eu, ao se referir ao grupo (“a gente”) ao invés de se colocar individualmente como experiente/capaz de avaliar o material. Ainda no âmbito de suas escolhas lexicais, Sara avalia este material como desorganizado ao descrever características que ele não possui (“não tem uma linha”, “ele não segue né, um- um- como eu vou dizer, um fluxo correto”), reiterando sua insatisfação.

Por fim, mesmo construindo emoções de descontentamento em relação ao uso deste material, a professora conclui sua narrativa com uma resolução e coda²⁵ em favor do mesmo, nas linhas 70-75: Mas a gente tá falando- a gente tá falando de fundamental 1, então assim, é a base pra eles né. Então, no fundamental 1, na escola, eu acho o uso do livro ok, eu acho certo, porque o aluno precisa é- é- é- se: *rely on* alguma coisa... né?. Neste trecho, Sara inicia sua resolução com a conjunção “mas”, indicando a introdução de uma ideia contrária à sua avaliação negativa, e julga este material como a “base”, isto é, algo fundamental para os/as alunos/as.

Compreendo, assim, que, no que tange aos embates discursivos da terceira lâmina de observação, a professora naturaliza a obrigatoriedade deste material e reforça a crença de que os/as alunos/as precisam de um livro para fundamentar o processo de ensino-aprendizagem, ainda que este seja avaliado negativamente. Deste modo, sua avaliação negativa (“bem pobre”) e discordância com este material (“mas eu não concordo com nada que tá ali”), constroem emoções negativas cuja capacidade micropolítica reforça a necessidade do material didático em sala de aula, ao invés de contestá-lo.

Em sua coda (linhas 70-75), Sara avalia o uso deste material como “ok” e, em seguida, como “certo”, transitando do uso de uma palavra com carga neutra para positiva, co-construindo este material como algo no qual os/as alunos/as podem confiar (tradução de “*rely on*”). Logo, é possível inferir que embora Sara discorde

²⁵ Labov, 1972

deste material, ela reforça a crença de que ele é necessário, construindo crenças paradoxais²⁶. Além disso, compreendo que este material, ainda que “pobre” e com propostas contrárias às crenças da professora, contribui como orientador do processo de ensino-aprendizagem e tem um papel “coadjuvante” (ver seção 2.3), atuando, assim, como uma “base” para os/as discentes – e, até mesmo, os/as docentes, diante da inexistência de diretrizes curriculares para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais.

O excerto seguinte é continuação do atual e foi escolhido por avaliarmos uma experiência em outro contexto pedagógico, uma escola particular, nos referindo, especificamente, ao papel do material didático para os responsáveis.

Excerto 2: o “Colégio A”, uma escola particular

| | | |
|---------|---|---|
| Beatriz | 80 81 82 83 84 | Eu acho que o que traduz esse sentimento que você tá falando é que o livro acaba funcionando como algo tangível onde o pai pode alcançar o conhecimento que o filho tá adquirindo. |
| Sara | 85 | Sim.= |
| Beatriz | 86 87 88 | =É mais pro pai às vezes do que pra própria criança. E às vezes funciona como um placebo né? |
| Sara | 89 | Não- com certeza, é- é- eu acho que assim |
| Beatriz | 90 | [É placebo] |
| Sara | 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 | [A questão é-] com certeza, com certeza. Mas assim, eu vou- eu vou retirar o fato de estar no município e °não ter recursos.° Eu vou retirar esse fato e vou colocar assim, no momento onde eu tenho uma escola no Fundamental, aí eu vou lembrar do <i>Colégio A</i> , tá? Onde o material que eu °utilizo° não é uma coisa boa porque você fica realmente obrigado- é- é: >por exemplo,< o pai chega em casa e quer ver o livro do aluno. O aluno teve várias atividades na sala de aula, a professora fez várias coisas maneiras, com folhinha, com (), <i>speaking</i> ... °a gente tá falando de inglês°= |
| Carol | 105 | =Uhum |

²⁶ Barcelos, 2007

| | | |
|---------|---------------------------------|--|
| Sara | 106 107 108 109 110 | O aluno precisa praticar↓. Mas <u>no livro em si</u> não teve <u>nada</u> , ou teve sei lá, uma- uma coisinha de nada. O pai chega e fala “ <u>O quê?</u> Po, comprei um livro caro e não tá sendo usado?” |
| Beatriz | 111 | É o tangível, é o placebo. |
| Sara | 112 113 | É! Então [fica assim uma coisa] bem- assim, pode falar. |
| Beatriz | 114 115 116 117 | [Porque usar-] usar o livro não quer dizer que o conhecimento tá sendo adquirido, usar o livro não quer dizer que o conhecimento tá sendo passado. |
| Sara | 118 | Sim= |
| Beatriz | 119 120 121 122 | =Só quer dizer que ele tá sendo: <u>medido</u> , de alguma forma e nem sempre tá sendo medido da forma: que <u>precisa ser</u> . Ele só tá sendo medido por alguém. |

Nas linhas 80-84, Beatriz apresenta brevemente sua avaliação com relação ao uso obrigatório de material didático no contexto escolar ao afirmar que “o livro acaba funcionando como algo tangível onde o pai pode alcançar o conhecimento que o filho tá adquirindo”. Em seguida, após a concordância de Sara (linha 85), Beatriz julga que o uso do material não é algo apenas para as crianças confiarem, “=É mais pro pai às vezes do que pra própria criança. E às vezes funciona como um placebo, né?” (linhas 86-88).

No que diz respeito à estrutura narrativa, também compreendo esta narrativa como uma pequena história²⁷ cuja sequência narrativa é construída a partir de uma situação hipotética e, não, de ações no passado, segundo a estrutura canônica laboviana. Assim, algumas das características estruturais propostas por Labov – orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e coda – são co-construídas nas falas das professoras Sara e Beatriz, evidenciando mais uma vez uma atitude colaborativa e solidária no que tange ao aspecto interacional da segunda lâmina de observação.

No início deste excerto, linhas 86-88, Beatriz avalia o uso do material descrito anteriormente por Sara (excerto 1) e, na tentativa de se alinhar com a

²⁷ Bamberg; Georgakopoulou, 2008

professora, Beatriz faz escolhas lexicais que modalizam sua fala. Ao dizer que “=É mais pro pai às vezes do que pra própria criança”, Beatriz não desvalida a conclusão de Sara de que o material é algo para os/as alunos/as confiarem, mas, ao mesmo tempo, ela argumenta que este uso é destinado aos responsáveis. Para isso, ainda no âmbito estrutural da primeira lâmina de observação, Beatriz utiliza um advérbio de intensidade (“mais”) para enfatizar sua opinião, mas abre espaço para negociação ao utilizar a locução adverbial “às vezes”.

Em seguida, Beatriz avalia negativamente esta obrigatoriedade ao afirmar que: “E às vezes funciona como um placebo, né?”, utilizando, mais uma vez, o recurso de modalização (“às vezes”) por meio do qual sua afirmação está aberta à negociação. Porém, ao ter esta avaliação validada pela professora Sara (linha 89: Não- com certeza, é- é- eu acho que assim), Beatriz faz uma afirmação categórica (linha 90: [É placebo]) na qual utiliza um verbo de ligação (“é”) para qualificar este material (“placebo”).

Compreendo que, ao caracterizar o material desta forma, Beatriz o constrói como instrumento de controle que produz determinada reação nos/as responsáveis dos/as alunos/as, assim como placebos funcionam em experimentos. Conseqüentemente, no âmbito dos embates discursivos (lâmina 3), Beatriz contesta os Discursos²⁸ acerca da essencialidade e supremacia do material didático por construí-lo como um objeto inerte, isto é, sem interação com os/as alunos/as, mas empregado para cumprir exigências exteriores à sala de aula (“é mais pro pai”), do mesmo modo que placebos.

Além disso, entendo que o “efeito placebo” do material didático dialoga com tendências de ensino-aprendizagem, atualmente, entendidas conservadoras, mas que nortearam os fundamentos iniciais do campo da Linguística Aplicada, conforme descrito por Allwright (2006) e explicitado na seção 3.3. Logo, a obrigatoriedade do material didático atua como “placebo”, uma vez que constrói a sensação de “resolução” de problemas e homogeneização de conteúdos para os/as responsáveis, porém, não reconhece a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, nem permite a construção de oportunidades de aprendizagem significativas em sala de aula²⁹.

²⁸ Gee, 2015

²⁹ Allwright, 2006

Após esta avaliação negativa de Beatriz, Sara inicia um turno longo (linhas 91-104; 106-110) em que constrói sua narrativa hipotética a fim de ilustrar a função “placebo” do livro e, desse modo, se alinhar interacionalmente a Beatriz. Nas linhas 91-96, Sara inicia sua orientação³⁰ indicando uma mudança de situação/lugar do excerto 1, sobre a escola municipal, para o contexto privado (Mas assim, eu vou- eu vou retirar o fato de estar no município e °não ter recursos.° Eu vou retirar esse fato e vou colocar assim, no momento onde eu tenho uma escola no Fundamental, aí eu vou lembrar do *Colégio A*, tá?).

No que diz respeito aos embates discursivos da terceira lâmina, Sara naturaliza e reforça Discursos³¹ sobre a precariedade do ensino público, ao apontar a falta de recursos no município. Este aspecto ratifica sua avaliação anterior de que o material é “bem pobre” (excerto 1) e reforça a narrativa do senso comum de que o ensino público “é ruim” e “não funciona” porque não há recursos disponíveis (infraestrutura, recursos didáticos, equipamentos tecnológicos, entre outros).

A partir da avaliação de Sara, compreendo que a professora interpreta a experiência³² na escola pública como negativa a partir de fatores externos, atribuídos à instituição em si (“o município”) e, não, somente ao material, construindo emoções de aceitação e conformismo diante de um “problema maior”. Na tentativa de continuar em alinhamento com as demandas do encontro³³, isto é, dizer como se sente em relação à obrigatoriedade do uso do material didático, Sara faz um contraponto, isto é, orienta a narrativa para um contexto pedagógico diferente (“aí eu vou lembrar do *Colégio A*, tá?”) a fim de ilustrar esta compulsoriedade em uma escola particular, em oposição à escola pública que “não tem recursos”.

Na sequência, Sara faz uma avaliação negativa do material didático (linhas 97-99: Onde o material que eu °utilizo° não é uma coisa boa porque você fica realmente obrigado-). Com relação às escolhas lexicais, Sara expressa uma negação (“não é”) em que evidencia uma característica inexistente (“coisa boa”) neste material. Contudo, diferentemente do excerto 1 em que a avaliação negativa foi atribuída ao material desorganizado e à instituição,

³⁰ Labov, 1972

³¹ Gee, 2015

³² Le Breton, 2009

³³ Biar et al., 2021

Sara justifica esta avaliação negativa pela obrigatoriedade do uso, utilizando o advérbio “realmente” para enfatizar o adjetivo “obrigado”. Assim, a professora constrói emoções negativas em relação à implementação deste material cuja capacidade micropolítica³⁴ reforça as relações de poder nesta instituição.

A seguir, Sara narra uma sequência de ações complicadoras a fim de ilustrar como esta compulsoriedade do material didático se dá, nas linhas 99-104: >por exemplo,< o pai chega em casa e quer ver o livro do aluno. O aluno teve várias atividades na sala de aula, a professora fez várias coisas maneiras, com folhinha, com (), *speaking*.. °a gente tá falando de inglês°= e, nas linhas 106-108: O aluno precisa praticar↓. Mas no livro em si não teve nada, ou teve sei lá, uma- uma coisinha de nada.

Conforme mencionado anteriormente, esta narrativa hipotética também é entendida como uma pequena história³⁵, uma vez que é “mencionada para apoiar ou elaborar um ponto argumentativo ocorrente em uma conversa em andamento”³⁶. Deste modo, Sara ilustra uma prática pedagógica com avaliação positiva (“a professora fez várias coisas maneiras, com folhinha, com *speaking*”), se construindo como uma profissional competente e dedicada, cuja proposta não se limita ao material didático. Além disso, Sara se alinha à crença de que a prática de conversação é essencial no processo de ensino-aprendizagem de inglês, ao utilizar um verbo com alta carga impositiva (“precisa”) para se referir a atividade de conversação (“*speaking*”).

Em seguida, Sara refere-se ao desencadear deste evento hipotético³⁷, nas linhas 108-110: O pai chega e fala “O quê? Po, comprei um livro caro e não tá sendo usado?”. Neste momento, compreendo que, embora a professora narrada proponha atividades diversificadas, o fato de no livro em si não ter [teve] nada, ou ter [teve] sei lá, uma- uma coisinha de nada, em um contexto escolar privado, é avaliado como uma ferramenta de controle, pois não é permitido que a professora avalie e escolha quando usar este material.

³⁴ VÍctora; Coelho, 2019

³⁵ Bamberg; Georgakopoulou, 2008

³⁶ Bamberg; Georgakopoulou, 2008, p.381

³⁷ A “resolução” para Labov, 1972

Em síntese, compreendo que Sara apresenta atributos pessoais positivos e diversas explicações (“a professora fez várias coisas maneiras, com folhinha, com *speaking*”) a fim de construir coerência narrativa³⁸ em favor de um processo de ensino-aprendizagem no qual docentes e discentes são protagonistas e, não o livro didático (cf. seção 2.3). Todavia, a resolução³⁹ de sua narrativa apresenta um diálogo construído⁴⁰ de um responsável que avalia o material como “caro”, atribuindo-lhe importância, prestígio e protagonismo, em oposição às atividades pedagógicas criadas pela professora narrada.

Este embate discursivo entre as crenças da docente e do responsável reforça o papel do material didático como “placebo”, conforme apontado por Beatriz, e corrobora a proposta de ensino-aprendizagem mercadológica na qual o material didático é utilizado como uma ferramenta neoliberal de capitalização (cf. seção 2.3). Entendo, assim, que embora Sara construa a crença de que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa deve ser diversificado e dinâmico, estas percepções são invalidadas diante da exigência familiar da utilização do material caro, sendo esta a causalidade⁴¹ da imposição institucional.

Por último, interpreto esta experiência como algo extremamente prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à qualidade de vida em sala de aula e à saúde mental das docentes⁴², uma vez que a produtividade e eficiência do material didático são colocados como prioridade, em detrimento às peculiaridades do contexto escolar em que as professoras estão inseridas e às oportunidades de ensino-aprendizagem que poderiam ser co-construídas caso houvesse, pelo menos, uma flexibilidade com relação ao uso deste material. Todavia, é notório que a instituição prioriza as avaliações e exigências familiares de preenchimento do livro, que possivelmente abrangem os “aspectos formais” da língua, ao invés de objetivar o desenvolvimento “cognitivo, afetivo e social do aluno” em um processo de ensino-aprendizagem colaborativo⁴³.

Na sequência deste trecho, construímos uma avaliação sobre uma situação hipotética na qual a utilização do livro didático estaria a critério das professoras.

³⁸ Linde, 1993

³⁹ Labov, 1972

⁴⁰ Tannen, 1989

⁴¹ Linde, 1993

⁴² Allwright, 2006

⁴³ Tilio; Rocha, 2009, p.299

Excerto 3: “eu me sentiria super feliz se eu tivesse isso em qualquer local”

| | | |
|---------|---|--|
| Sara | 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 | Sim! É como eu tô dizendo, eu me sentiria super feliz se eu tivesse isso- >em qualquer local-< tanto no município quanto particular, onde eu tivesse todo material a minha- a minha disposição, “oh, você tem, você pode usar <u>o que você quiser</u> , tá? Você pode pedir quantas cópias você <u>quiser</u> , pode usar todo recurso que quiser, nós não temos livro. O aluno não vai comprar livro.” Talvez no começo seria um trabalho né, >do tipo assim< a gente ter que montar, mas no conhecimento o aluno chegaria bem- bem melhor. Eu acho que o aluno teria assim uma- iria abranger muito mais= |
| Beatriz | 136 | =Com <i>authentic material</i> ? |
| Sara | 137 | Não entendi, fala de novo. |
| Beatriz | 138 | Com material autêntico. |
| Sara | 139 140 141 142 143 144 145 146 147 | <i>Authentic-</i> , é! Porq- agora que eu ouvi, demorou. Sim, eu acho que iria atingir muito mais porque você iria <u>focar</u> , >o livro ele é feito pra todo tipo de aluno,< todo tipo de <u>pessoa</u> , vamos colocar assim. Mas não é feito pro meu aluno que: que lá no começo não teve alguma coisa que o livro tá querendo que siga. Não é feito pro meu aluno que não consegue ficar quieto-, >tá entendendo?< |
| Carol | 148 | Uhum. |
| Sara | 149 150 151 152 153 154 | Ele- eu- eu não posso... né, é- é- limitar o conhecimento só por causa <u>de um livro</u> . Ah, mas- assim- e- >aqui mesmo eu tenho no município,< alunos que eu falo uma vez só e o aluno vai embora, segue, [eu fico “caramba!”, é complicado] |
| Beatriz | 155 156 | [Até porque-] até porque é <u>um livro</u> , no: seu caso né, que é escola, é um livro, 40 alunos= |
| Sara | 157 | [Aham] |
| Beatriz | 158 159 | [Baseado] em <u>uma teoria</u> . Quem disse que todo mundo tá ali se adapta a uma teoria? |
| Sara | 160 | Exato, [exato.] |
| Beatriz | 161 162 | [Todo] mundo que tá ali consegue: <u>rely on</u> aquela teoria? No curso de inglês, você já tem |

| | | |
|---------|------------|---|
| | 163 164 | um ambiente reduzido de alunos. Então, e as pessoas <u>escolhem estar lá ou não</u> . |
| Sara | 165 | Exato:, exato.= |
| Beatriz | 166 | =Mas não obrigatoriamente. |

Na linha 123, Sara inicia seu turno em concordância (“Sim!”) com a última afirmação de Beatriz sobre o material didático ser uma forma de medir o conhecimento (linhas 119-122, excerto 2). Deste modo, Sara demonstra suporte solidário ao se construir como uma ouvinte ratificada, construindo “envolvimento” interacional⁴⁴, e também, assume o turno para narrar sua próxima história. No que tange à lâmina estrutural, a professora apresenta um sumário e uma orientação⁴⁵ deste evento hipotético para descrever como ela se sentiria em outro contexto pedagógico (“eu me sentiria super feliz se eu tivesse isso- >em qualquer local-< tanto no município quanto particular”).

Na sequência, Sara indica seu ponto narrativo, isto é, o clima emocional deste evento, avaliando positivamente (“feliz”) um contexto no qual se tem “todo material a minha- a minha disposição”. Este evento hipotético é construído por meio de ações complicadoras não canônicas, nas linhas 127-131: “oh, você tem, você pode usar o que você quiser, tá? Você pode pedir quantas cópias você quiser, pode usar todo recurso que quiser, nós não temos livro. O aluno não vai comprar livro.”

Novamente, Sara utiliza o recurso do diálogo construído⁴⁶, trazendo a voz de uma pessoa externa à conversa exploratória, cuja autoridade dá permissão a ela acerca do número de cópias (“você pode pedir”) e da utilização de recursos (“você pode usar”), bem como, dá permissão ao aluno para não utilizar um livro didático (“o aluno não vai comprar”). Além de construir credibilidade por meio desta voz externa e, conseqüentemente, criar envolvimento entre nós, Sara também indica como se configuram as relações de poder nas instituições escolares, estando ela, como professora, em uma posição de quem recebe ordens e permissões.

⁴⁴ Tannen, 1989

⁴⁵ Labov, 1972

⁴⁶ Tannen, 1989

Embora a avaliação inicial de Sara seja positiva (“me sentiria super feliz se eu tivesse isso”), sua resolução narrativa⁴⁷ ratifica o caráter paradoxal e coletivo das crenças docentes⁴⁸, uma vez que Sara idealiza um contexto sem a compulsoriedade do livro e com todo material à disposição e, ao mesmo tempo, o avalia como algo trabalhoso (linhas 131-133: “Talvez no começo seria um trabalho né, >do tipo assim< a gente ter que montar”). Ainda com relação às suas crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, Sara afirma qual seria o impacto deste cenário para os/as alunos/as (linhas 133-135: “mas no conhecimento o aluno chegaria bem- bem melhor. Eu acho que o aluno teria assim uma- iria abranger muito mais=”).

Mais adiante, Sara e Beatriz se envolvem em um processo interacional colaborativo (lâmina 2) no qual elas inserem múltiplas explicações para justificar o uso de materiais autênticos, isto é, criados pelas próprias professoras, ao invés da adoção de um livro didático obrigatório. Primeiramente, nas linhas 141-147, Sara se constrói como uma profissional atenta às necessidades discentes, destacando que (i) o material autêntico é objetivo (“porque você iria focar”), enquanto o livro didático não leva em consideração o perfil discente (“o livro ele é feito pra todo tipo de aluno,< todo tipo de pessoa, vamos colocar assim”), (ii) o livro didático não dá conta de possíveis defasagens de aprendizagem (“Mas não é feito pro meu aluno que: que lá no começo não teve alguma coisa que o livro tá querendo que siga.”), ou (iii) das necessidades especiais de aprendizagem (“Não é feito pro meu aluno que não consegue ficar quieto-, >tá entendendo?<”).

Compreendo, desta forma, que Sara se alinha a uma prática pedagógica na qual é primordial estar atenta às necessidades dos/as alunos/as a fim de “trabalhar para o desenvolvimento mútuo”, conforme um dos princípios da Prática Exploratória⁴⁹. Outro ponto importante em sua fala é que, ao dizer que o material didático é “feito pra todo tipo de aluno, todo tipo de pessoa”, Sara destaca o caráter homogeneizador do livro didático⁵⁰ (cf. cap. 2), cuja elaboração é generalizante e não-contextual. Este aspecto dos materiais se configura

⁴⁷ Labov, 1972

⁴⁸ Barcelos, 2007

⁴⁹ Miller et al., 2008

⁵⁰ Tilio, 2006

como um limitador de conhecimento (linhas 149-150: “limitar o conhecimento só por causa de um livro.”), visto que pré-determina o que deve ser ensinado, como e para quem.

Coloca-se aqui um dilema com relação à adoção do material didático, visto que seu caráter optativo implica em aumento de trabalho para as docentes, enquanto sua obrigatoriedade implica em homogeneização de conteúdos, soluções generalizantes e limitação do conhecimento. Compreendo, assim, que, diante da necessidade do uso obrigatório de um material, seja para cumprir as exigências institucionais e/ou familiares, especialmente em contextos escolares privados, é crucial que o processo de escolha e seleção deste material seja construído com as docentes a fim de que as especificidades de cada ano escolar sejam entendidas em conjunto e, assim, o processo de construção de conhecimento seja minimamente horizontalizado.

Após os apontamentos de Sara, Beatriz se posiciona como uma ouvinte ratificada e reitera os aspectos discutidos, referindo-se ao contexto de Sara (linhas 155-156: [Até porque-] até porque é um livro, no: seu caso né, que é escola, é um livro, 40 alunos=”), à implementação de um livro didático elaborado a partir de uma única perspectiva pedagógica (linhas 158-159: [Baseado] em uma teoria. Quem disse que todo mundo tá ali se adapta a uma teoria?”) e às razões citadas por Sara, por meio de repetições de palavras (linhas 161-162: “[Todo] mundo que tá ali consegue: rely on aquela teoria?”). No que tange o aspecto interacional da lâmina 2, Beatriz traz diversos questionamentos que retomam as justificativas de Sara, demonstrando, assim, que ela não só está envolvida e atenta à narrativa, mas que também concorda com a docente. Além disso, compreendo que estes questionamentos são reflexões realizadas colaborativa e interacionalmente com o intuito de construir entendimentos⁵¹ acerca da compulsoriedade destes materiais.

Ao longo de nossa conversa exploratória e, especificamente, nos excertos apresentados até aqui, torna-se evidente a construção de uma solidariedade narrativa entre nós por meio da narração de histórias compartilhadas⁵², no excerto 1, e da criação de suporte solidário, nos excertos 2 e 3 (“sim”, “com certeza”,

⁵¹ Allwright, 2006

⁵² Bamberg; Georgakopoulou, 2008

“uhum”, “aham”, “exato”), por exemplo. Este alinhamento entre nós, professoras, construído a partir da demanda do encontro⁵³, indica que, neste encontro social, buscamos trabalhar para entender a vida em sala de aula e, também, nos empenhamos para que este trabalho de entendimento e integração sejam contínuos, novamente, em concordância com os princípios da Prática Exploratória⁵⁴.

Na próxima seção, discorro sobre algumas implicações da obrigatoriedade dos materiais didáticos, a partir de experiências compartilhadas por nós.

6.2.

Quais são as implicações da imposição do material didático em nossas práticas pedagógicas?

Os excertos 4 até 7, que compõem esta seção, dizem respeito aos efeitos que a imposição dos materiais didáticos tem em nossas práticas pedagógicas, seja na forma como nos sentimos com relação à prática em si, às relações de poder institucionais ou as exigências dos/as responsáveis, por exemplo. Apresento, abaixo, uma breve introdução do tópico de cada excerto antes de analisá-los.

No excerto 4 (linhas 167-255), após ilustrarmos como se dá a obrigatoriedade do material didático em nossos contextos profissionais e concordarmos que o livro didático não pode ser um limitador do conhecimento (excerto 3), construímos outra narrativa na qual Sara descreve alternativas ao livro. A partir desta experiência, avaliamos negativamente algumas propostas pedagógicas impostas pelo uso compulsório do material e construímos coletivamente nossas crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças.

Em continuidade ao excerto anterior, Beatriz desenvolve seu argumento de que a inadequação do livro didático no curso de inglês se insere em contexto maior e, não se relaciona somente, à mudança da série de livros em si, no excerto 5 (linhas 256-285). Após compartilharmos algumas experiências sobre as propostas pedagógicas dos livros didáticos com os quais trabalhamos, faço referência à cobrança dos responsáveis, mencionada anteriormente por Sara (excerto 2), e questiono se esta cobrança se dá da mesma forma por parte das instituições escolares no excerto 6 (linhas 360-412). Por último, no excerto 7 (linhas 456-523)

⁵³ Biar et al., 2021

⁵⁴ Miller et al., 2008

Sara narra um episódio da primeira *Escola de Inglês* mencionada, onde nós três atuávamos juntas, trazendo sua percepção sobre a experiência de um aluno diante da obrigatoriedade do material didático, seguida de contrapontos e avaliações sobre o uso do material na escola municipal.

Excerto 4: “eu sentia uma frustração né, de ter muita coisa talvez solta ou desorganizada”

| | | |
|---------|--|--|
| Sara | 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 | Você- e você pode também utilizar os projetos >que não necessariamente vai usar o livro,< mas vai pegar o <u>conteúdo</u> da- daquelas lições. °Eu, pelo menos faço isso,° o quê? Que ninguém me escute, tira isso da gravação porque “ah!” ((participante ri em tom de brincadeira)). Eu vou ter que ensinar sobre, >logicamente não,< mas so- sobre <i>Simple Present</i> , e eu não quero utilizar o livro, eu quero fazer projeto↑, eu quero fazer né- >agora a gente tem essa coisa a dois aí, vamos fazer isso aqui, o aluno vai aprendendo,< show de bola.= |
| Carol | 179 | =Uhum. |
| Sara | 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 | Eu não posso dizer isso né, aqui fora. Agora voltando um pouco ao <i>Colégio A</i> >que eu tive no ano passado< uma briga <u>enorme</u> , eu e Camila, pra- pra preparar as aulas, principalmente no 5° e o 6° ano, aonde tinha assim é- é- um conteúdo <u>muito forte, muito forte</u> , e a gente queria utilizar esse () da <i>Escola de Inglês</i> que nós tínhamos, “ah, vamos fazer assim um projeto, va- bora jogar isso aqui pro aluno pra ele fazer, que seria maravilhoso” °A gente sempre parava porque° “Não! Tem que usar o livro”... tem que usar livro e isso deixava a gente super né ((participante faz expressão de desânimo)). |
| Carol | 194 195 196 197 198 199 200 | Uhum. É- quando eu pensei em: é- olhar pra isso né, pesquisar isso, foi porque é: onde nós trabalhávamos juntas, é- quando mudou de um livro da edição do A pro B né, eu achei que foi uma diferença muito grande. É: tanto de conteúdo do material em si... é: como [de organização], tudo assim. |
| Sara | 201 | [De didática.] Sim. |
| Beatriz | 202 | Mudou o organograma da escola= |
| Sara | 203 | =É |

| | | |
|---------|--|--|
| Beatriz | 204 | Das etapas da escola mudou. |
| Sara | 205 | Exato.= |
| Carol | 206 207 208 209 210 211 212 | É! Então, eu era- eu achei que ficava- eu sentia uma <u>frustração</u> né, de: sei lá, ter muita coisa talvez solta, ou: desorganizada. Muito conteúdo, era exigido muito conteúdo deles e: o livro que eu achava que era pra auxiliar eles de alguma forma= eu não achava que auxiliava tanto, né? |
| Sara | 213 214 215 216 | =Sim. Não, eu- eu lembro que a gente preparava, >eu, você e Luiza,< e vira e mexe a gente tinha que colocar folhas extras, atividades extras= |
| Beatriz | 217 | =Muita coisa extra. |
| Sara | 218 219 | Porque não tem, o livro é, não tem assim essa base né.= |
| Carol | 220 | =Uhum. |
| Beatriz | 221 | Ele dá muito conteúdo, tem pouca prática... |
| Sara | 222 | Sim, sim.= |
| Beatriz | 223 224 | =E exige muito do aluno no dever de casa ou <u>no final</u> quando ele pede um- uma redação ou= |
| Sara | 225 | =Isso. |
| Beatriz | 226 227 | Uma apresentação como avaliação oral... <u>de slides</u> , sendo que são crianças de 8 anos né↓. |
| Sara | 228 | Exatamente. |
| Beatriz | 229 230 231 232 233 234 235 236 | E você não tem espaço durante a aula pra poder ensinar eles a fazer isso, você não tem uma sala multimídia na escola. Você não tem: é:, <u>ilha</u> de computadores na- em todas as unidades. Então você <u>não tem como</u> ensinar o aluno a fazer slides. Se- quando a gente fala desse livro do B, a gente tá lidando com crianças de 8 a 10 anos= |
| Sara | 237 | =Sim. |
| Beatriz | 238 239 240 241 242 | Eles não tem maturidade pra fazer slide, eles não sabem fazer isso. E isso não é exigido em momento <u>nenhum</u> no livro, e não tem espaço no calendário pra você trabalhar isso... porque você tem que ficar usando o livro e:= |
| Sara | 243 | =Exato! |

| | | |
|---------|---|---|
| Beatriz | 244 245 246 | Porque o pai precisa do placebo e: como é que ele- como é que você mede o rendimento dele no final? Você <não mede>. |
| Sara | 247 248 249 250 251 252 253 | Exatamente, aí você acaba fazendo que: é: o aluno não tá tendo conhecimento, ele tá só fazendo correndo, onde os pais fazem todas as coisas né, a gente sabe disso. E ele vai fazendo as coisas só pra poder... é- é- como é que fala? Marcar ponto não, é:.. esqueci a palavra. [Dizer que tá fazendo né.] |
| Beatriz | 254 | [Marcar ponto.] |
| Sara | 255 | É. |

Neste excerto, Sara inicia seu turno respondendo a colocação de Beatriz de que o livro não pode ser a única base para todos/as alunos/as, visto que ele é baseado em uma única teoria de ensino-aprendizagem e, provavelmente, não dará conta de todos os tipos de aprendizagem (excerto 3; linhas 161-164). Assim, partindo da orientação de lugar⁵⁵ de Beatriz, “No curso de inglês” (linha 162), Sara apresenta um sumário⁵⁶ de sua narrativa: “Você- e você pode também utilizar os projetos >que não necessariamente vai usar o livro,< mas vai pegar o conteúdo da- daquelas lições.” (linhas 167-169).

Embora a professora inicie este resumo em terceira pessoa, indicando certo distanciamento, ela imediatamente retorna a narrativa para primeira pessoa e assume adotar esta prática em suas aulas, nas linhas 170-172: “Eu, pelo menos faço isso,° o quê? Que ninguém me escute, tira isso da gravação porque “ah!” ((participante ri em tom de brincadeira))⁵⁷. Considerando os embates discursivos (lâmina 3), ao mesmo tempo em que Sara resiste à relação de poder da instituição através da implementação de um projeto, ao invés do uso do livro, a professora também se alinha a uma visão conteudista e, conseqüentemente, mais tradicional de ensino-

⁵⁵ Labov, 1972

⁵⁶ Labov, 1972

⁵⁷ Durante a conversa, compartilhamos algumas experiências que se opõem às orientações das instituições nas quais trabalhamos, visto que são práticas pedagógicas que resistem ao uso obrigatório do material didático. A fim de manter uma postura ética com relação aos dados, tais trechos foram evidenciados para as professoras para que elas pudessem retirá-los, caso não estivessem confortáveis e seguras com o compartilhamento destas informações. Logo, todos os trechos apresentados foram autorizados pelas docentes.

aprendizagem. Além disso, a relação de poder existente é avaliada negativamente e evidencia emoções de medo, apreensão e desabafo, uma vez que a professora expõe sua prática e, logo, anseia que ninguém descubra este fato.

A partir desta impossibilidade de escolha sobre quando usar o livro didático, ainda que seja para apresentar os conteúdos obrigatórios de uma forma menos tradicional, é possível inferir que a perspectiva de ensino-aprendizagem experienciada por Sara está longe de integrar as práticas pedagógicas com a busca por entendimento da vida em sala de aula e a priorização da qualidade de vida⁵⁸. Logo, compreendo que, ao priorizar o ensino de conteúdos por meio do uso de livros didáticos, as instituições caminham na contramão de um ensino crítico-reflexivo para vida⁵⁹, conforme já evidenciado nos excertos anteriores.

No turno seguinte, linhas 180-193, Sara faz uma nova orientação de lugar, tempo e participantes (Agora voltando um pouco ao *Colégio A* >que eu tive no ano passado< uma briga enorme, eu e Camila, pra- pra preparar as aulas) para avaliar uma tentativa cerceada de adaptação do livro. No que tange às lâminas estrutural e interacional, esta narrativa é entendida como uma pequena história, pois faz menção às narrativas anteriores e tem como ponto de partida as orientações da participante, ao invés do fato que está sendo narrado⁶⁰. Assim, em uma abordagem funcionalista como a que orienta os autores, a relevância desta história reside em compreender como Sara usa esta narrativa “em seus engajamentos interativos para construir um senso de quem é [são]”⁶¹.

Posto isto, entendo que Sara se constrói como uma professora dinâmica e engajada ao expressar sua vontade de incorporar práticas da *Escola de Inglês* no *Colégio A*, nas linhas 186-190: “a gente queria utilizar esse () da *Escola de Inglês* que nós tínhamos, “ah, vamos fazer assim um projeto, va- bora jogar isso aqui pro aluno pra ele fazer, que seria maravilhoso”.” Além disso, com a tentativa desta incorporação de atividades, Sara reforça uma crença socialmente construída⁶² de superioridade e prestígio das perspectivas de ensino-aprendizagem em cursos de inglês,

⁵⁸ Miller et al., 2008

⁵⁹ Allwright, 2006

⁶⁰ Bamberg; Georgakopoulou, 2008, p.382

⁶¹ *ibid.*, p.382

⁶² Barcelos, 2007

corroborando, desta forma, para a naturalização e propagação de Discursos⁶³ de que “o inglês da escola não é bom”.

Neste trecho, Sara utiliza diversos recursos para construir credibilidade e, dessa maneira, desenvolver coerência narrativa⁶⁴. Primeiramente, a docente apresenta mais uma explicação em favor do uso de projetos, sendo seu argumento inicial em favor do ensino de conteúdos, enquanto o argumento atual é relacionado à agentividade dos/as alunos/as (bora jogar isso aqui pro aluno pra ele fazer). Em seguida, a professora avalia esta proposta positivamente com o uso de um atributo de alto teor positivo (“maravilhoso”), reforçando o argumento do senso comum de que a agentividade discente contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, Sara reforça crenças docentes, individuais e coletivas⁶⁵, acerca da adoção de projetos e da agentividade dos/das alunos/as por meio de recursos narrativos como repetição, múltiplas explicações, atributos positivos e argumentos do senso comum⁶⁶. Esta coerência narrativa não só modula o envolvimento⁶⁷ das participantes nos turnos seguintes, mas também contribui para a construção de uma resolução avaliativa, que apresenta o clima emocional desta história, nas linhas 190-193: °A gente sempre parava porque° “Não! Tem que usar o livro”... tem que usar livro, e de sua coda: e isso deixava a gente super né ((participante faz expressão de desânimo)).

Nestes dois turnos de Sara (linhas 167-178; 180-193), é possível notar diversos recursos avaliativos que contribuem para a construção de emoções negativas, a saber: (1) uso de ações com alta carga restritiva e impositiva, às vezes precedidas do advérbio de negação (“não quero utilizar”, “não posso dizer”, “parava”, “tem que usar”); (2) utilização de tom enfático em atributos negativos (“briga enorme”, “conteúdo muito forte”); e, (3) repetição de atributos e advérbios de intensidade (“conteúdo muito forte, muito forte”). Estes recursos linguísticos evidenciam as estruturas de poder na fala de Sara, ilustrando, mais uma vez, sua incapacidade de ação diante da imposição do uso do livro e, conseqüentemente, contribuindo para construção de emoções negativas de desânimo e frustração.

⁶³ Gee, 2015

⁶⁴ Linde, 1993

⁶⁵ Barcelos, 2007

⁶⁶ Linde, 1993

⁶⁷ Tannen, 1989

Na sequência (linhas 194-200), assumo o turno de fala a fim de demonstrar envolvimento interacional⁶⁸ através de suporte solidário (“uhum”) e de uma explicação que retoma a motivação da pesquisa, bem como, as demandas do encontro⁶⁹: É- quando eu pensei em: é- olhar pra isso né, pesquisar isso, foi porque é: onde nós trabalhávamos juntas, é- quando mudou de um livro da edição do *A pro B* né, eu achei que foi uma diferença muito grande. É: tanto de conteúdo do material em si... é: como [de organização], tudo assim.

Do mesmo modo que Sara, inicio o meu turno com uma orientação de tempo, lugar e situação⁷⁰, seguida de uma avaliação negativa na qual utilizo um advérbio de intensidade e um atributo negativo (“muito grande”) a fim de expressar minha opinião com relação à mudança do material didático. Em seguida, crio coerência narrativa⁷¹ ao listar em quais aspectos esta alteração se deu (“conteúdo”, “organização”, “tudo”), entendendo os mesmos como “uma sequência de causalidades que é passível de ser aceita pelos interlocutores como uma boa razão para um evento particular ou uma sequência de eventos”⁷². Neste momento, tenho o envolvimento interacional de Sara e Beatriz que se posicionam como ouvintes ratificadas e contribuem ao citar outras mudanças, nas linhas 201-205: “didática” (Sara) e “organograma da escola” (Beatriz). Desta maneira, as professoras não só demonstram envolvimento, mas também corroboram a minha avaliação de que a mudança foi “muito grande”.

Em alinhamento com Oteíza (2017), compreendo que esta contribuição coparticipativa pode ser descrita como uma “negociação de solidariedade” (ibid., p.457), visto que, de acordo com Martin (2000, p.143 *apud* Oteíza, 2017, p.457), não é “simplesmente uma questão pessoal”, mas sim, “uma questão verdadeiramente interpessoal, na medida em que a razão básica para desenvolver uma opinião é elicitare uma resposta de solidariedade do destinatário”. Assim, após obter uma “resposta de solidariedade” das professoras, retomo o turno de fala e construo emoções negativas acerca de uma das mudanças apontadas, nas linhas 206-208: É! Então, eu era- eu achei que ficava- eu sentia uma

⁶⁸ Tannen, 1989

⁶⁹ Biar et al., 2021

⁷⁰ Labov, 1972

⁷¹ Linde, 1993

⁷² ibid., p.127

frustração né, de: sei lá, ter muita coisa talvez solta, ou: desorganizada. Neste momento, utilizo atributos com alta carga negativa (“frustração”, “solta” e “desorganizada”) para avaliar o livro didático em si e, a partir de então, construo uma crença individual⁷³ de que o livro deveria ser coadjuvante e auxiliar dos/as alunos/as, nas linhas 209-212: “Muito conteúdo, era exigido muito conteúdo deles e: o livro que eu achava que era pra auxiliar eles de alguma forma= eu não achava que auxiliava tanto, né?”.

Assim, ao utilizar o advérbio de intensidade (“muito”) juntamente com o recurso de repetição, enfatizo características negativas deste livro, porém, sem mencionar explicitamente quem exigia ou onde tinha “muito conteúdo”. Em seguida, modalizo minha fala ao afirmar que “eu não achava que [o livro] auxiliava tanto, né?”. Ao avaliá-lo desta forma, construo emoções negativas de frustração e insatisfação sem direcioná-las à instituição, mas sim, ao livro que é solto, desorganizado e apresenta muito conteúdo.

Mais uma vez, Sara e Beatriz se engajam interacionalmente com o intuito de apresentar múltiplas explicações⁷⁴ que contribuem para a minha avaliação negativa, entendida, novamente, como uma avaliação construída a partir do processo de “negociação de solidariedade”⁷⁵. Primeiramente, Sara afirma que: a gente preparava, >eu, você e Luiza,< e vira e mexe a gente tinha que colocar folhas extras, atividades extras= (linhas 213-216).

De forma semelhante como a docente fez em seu turno, Sara ilustra atitudes positivas que reforçam o nosso papel como profissionais dedicadas. Na sequência, Beatriz reitera esta afirmação com o uso do advérbio de intensidade (“muita”) contribuindo, assim, para a construção do nosso posicionamento como professoras empenhadas (“muita coisa extra”, linha 217) e, conseqüentemente, deste material como insuficiente. Esta construção profissional é seguida de repetições de razões apropriadas⁷⁶ para avaliarmos negativamente este livro. Nas linhas 218-219, Sara justifica a necessidade de atividades extras: “Porque não tem, o livro é, não tem assim essa base né”, utilizando a mesma escolha lexical (“base”)

⁷³ Barcelos, 2007

⁷⁴ Linde, 1993

⁷⁵ Oteíza, 2017

⁷⁶ Linde, 1993

do excerto 1 para se referir a algo que ela acredita ser essencial em um livro didático para crianças.

Coloco-me como ouvinte ratificada (“uhum”) e, em seguida, Beatriz apresenta mais duas justificativas contra a adoção do livro: (1) Ele dá muito conteúdo, tem pouca prática (linha 221), e (2) =E exige muito do aluno no dever de casa ou no final quando ele pede um- uma redação ou= (linhas 223-224) Uma apresentação como avaliação oral... de slides, sendo que são crianças de oito anos né↓. (linhas 226-227). As explicações de Beatriz são intercaladas pelo suporte solidário de Sara (“Sim, sim”, na linha 222; “Isso”, na linha 225; “Exatamente”, na linha 228) cujo objetivo é, não só criar envolvimento interacional⁷⁷, mas também, demonstrar seu alinhamento com a docente, concordando com as razões apresentadas.

Neste turno, Beatriz fundamenta seu ponto de vista por meio do recurso de sequencialidade que também contribui para a construção da coerência narrativa⁷⁸. Ao nos debruçarmos sobre as escolhas lexicais da professora, ela faz uso de advérbios de intensidade (“muito” e “pouco”) a fim de explicar as propostas exageradas e inapropriadas deste livro. Na sequência, Beatriz apresenta novas justificativas que contribuem para a inadequação da avaliação oral com apresentação de slides, nas linhas 229-234: E você não tem espaço durante a aula pra poder ensinar eles a fazer isso, você não tem uma sala multimídia na escola. Você não tem: é:, ilha de computadores na- em todas as unidades. Então você não tem como ensinar o aluno a fazer slides.

Novamente, a sequencialidade de razões respalda a avaliação negativa deste material, colaborando para a conclusão de Beatriz de que as docentes “não têm como ensinar”. Ao enfatizar o advérbio de negação e o verbo, a professora destaca que a falta de recursos na instituição no que tange à organização pedagógica e à infraestrutura, aspectos estes que impossibilitam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o uso obrigatório deste material implica em adaptações relacionadas ao conteúdo, à proposta pedagógica e aos recursos tecnológicos da escola.

⁷⁷ Tannen, 1989

⁷⁸ Linde, 1993

Por fim, Beatriz repete seu argumento sobre a inadequação deste tipo de proposta para crianças, nas linhas 234-236: Se- quando a gente fala desse livro do B, a gente tá lidando com crianças de 8 a 10 anos=, em continuação nas linhas 238-239: Eles não têm maturidade pra fazer slide, eles não sabem fazer isso. É possível afirmar que Beatriz se constrói como uma docente preocupada com o desenvolvimento mútuo⁷⁹, visto que ela reflete sobre a adequação das propostas para o público-alvo do material didático avaliado. Assim, ao apontar a imaturidade dos/as alunos/as para este tipo de atividade, ela resiste à relação de poder deste livro cuja proposta é conteudista e incongruente com os estágios de desenvolvimento das crianças.

Além disso, no final do mesmo turno, Beatriz aponta uma divergência entre a proposta do livro didático e o método de avaliação adotado, nas linhas 239-242: E isso não é exigido em momento nenhum no livro, e não tem espaço no calendário pra você trabalhar isso... porque você tem que ficar usando o livro e:=. A partir desta afirmação, compreendo que a implementação deste livro didático não dialoga com a avaliação oral dos/as alunos/as ou com o calendário escolar.

Assim, considerando as avaliações construídas por nós três, é possível inferir que este livro reproduz uma visão mercadológica de ensino e da lógica neoliberal (cf. seção 2.2) ao apresentar muito conteúdo e grande exigência no dever de casa e na redação, caminhando para uma proposta de ensino-aprendizagem produtivista. De modo semelhante, a avaliação oral com slides também perpetua esta visão mercadológica por impor uma produção de conteúdo que exige habilidades em desacordo com faixa etária e com as atividades do livro (“E isso não é exigido em momento nenhum no livro”).

Por último, Beatriz e Sara concluem que esta imposição do material didático é uma forma de controle institucional e parental (“Porque o pai precisa do placebo e:”, linha 244) com implicações negativas nas práticas pedagógicas, visto que impossibilitam a avaliação docente (“como é que você mede o rendimento dele no final? Você <não mede>.”, Beatriz, linhas 245-246) e a construção do conhecimento (“o aluno não tá tendo conhecimento, ele tá só fazendo correndo”, Sara, nas linhas 248-249).

⁷⁹ Miller et al., 2008

Compreendo, assim, que a proposta de avaliação deste curso de inglês (“apresentação oral... de slides”), bem como as atividades do livro didático (“redação”) estão bem distantes das orientações normativas da BNCC (Brasil, 2018, p.241), por exemplo, nas quais:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Posto isto, é possível questionar qual é a contribuição de tais atividades e avaliações na busca por uma educação linguística e crítica, destinada aos alunos/as entre 8 e 10 anos. Ou, ainda, como eles/as exercem – ou poderiam exercer – “cidadania ativa”, experienciando esta proposta.

Excerto 5: “É uma série que é mais pro aluno ser mais independente, mas você não ensinou ele a ser independente antes”

| | | |
|---------|---|---|
| Beatriz | 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 | Mas eu acho que nesse caso do ((livro)) B e do A, a- a questão vai além da mudança de livro, eu acho. Como- a gente falou que <tipo assim> mudou o organograma da escola pra aquela... pra aquela <u>série de livros</u> e pra aquele <momento> do curso. Então, você tem alunos chegando quase que acabaram de ser alfabetizados, chegando nessa lição- nessa: nessa série de livros e: eles não revisam o alfabeto, eles não revisam número, eles não revisam <i>spelling</i> , eles não revisam <u>nada</u> porque <u>um ano</u> de curso onde eles se dedicavam a aprender só isso foi <u>retirado</u> deles= |
| Sara | 269 | =Sim. |
| Beatriz | 270 271 272 273 | E eles chegaram <u>um ano</u> mais novos nessa série de livros. <Juntamente> com isso, tem a questão dessa <u>série de livros</u> ser uma série que não auxilia muito= |
| Sara | 274 | =Sim. |
| Beatriz | 275 276 277 | É uma série que é mais in- é- pro aluno ser mais independente mas você não ensinou ele a ser independente antes= |

| | | |
|---------|---|--|
| Sara | 278 | =Exato, exato. |
| Beatriz | 279 280 281 282 283 284 285 | Ele não tem nem <u>idade</u> pra ser independente daquela forma, porque ele ainda tá numa idade de depender das pessoas pra- pra poder >soletrar as coisas,< pra aprender a escrever as coisas e eu acho que é:... é um: um tiro que saiu pela culatra, assim... na questão dessa ()= |

Neste excerto, Beatriz constrói uma pequena história ao (re)contar eventos compartilhados e fazer alusões às contagens anteriores⁸⁰, cujo início se dá com o sumário de sua narrativa, nas linhas 256-258: Mas eu acho que nesse caso do ((livro)) B e do A, a- a questão vai além da mudança de livro, eu acho. Em seguida, a professora introduz uma orientação⁸¹ de lugar (“da escola”), situação (“mudou o organograma da escola pra aquela... pra aquela série de livros”) e tempo (“aquele <momento> do curso”), entre as linhas 258-261, embora sua narrativa dialogue com o excerto anterior e não haja mudança contextual.

Nas linhas seguintes, 261-268, Beatriz narra uma sequência de ações no presente e passado, utilizadas com o intuito de criar coerência narrativa por meio do recurso de sequencialidade⁸²: Então, você tem alunos chegando quase que acabaram de ser alfabetizados, chegando nessa lição- nessa: nessa série de livros e: eles não revisam o alfabeto, eles não revisam número, eles não revisam *spelling*, eles não revisam nada porque um ano de curso onde eles se dedicavam a aprender só isso foi retirado deles=.

Com relação aos recursos avaliativos, a professora apresenta uma multiplicidade de razões relacionadas à mudança do organograma escolar, evidenciando aspectos que impactam o processo de ensino-aprendizagem, a começar pela falta de revisão de conteúdos (“alfabeto”, “número”, “*spelling*”). Estes aspectos corroboram para sua avaliação negativa nas últimas linhas (266-268), cujas escolhas lexicais possuem alto teor negativo (“nada”) e impositivo (“isso foi retirado deles”), sendo reforçadas com o seu tom de voz enfático e,

⁸⁰ Bamberg; Georgakopoulou, 2008

⁸¹ Labov, 1972

⁸² Linde, 1993

colaborando, assim, para construção de emoções negativas de insatisfação e inadequação. Com relação às suas crenças, é possível afirmar que Beatriz defende a realização de revisão contínua nesta faixa etária, alterando as relações de poder deste livro didático ao adotar práticas não (ou menos) conteudistas.

A segunda razão apresentada por Beatriz é o impacto da mudança do organograma na faixa etária dos/as alunos/as, conforme mencionado nas linhas 270-271: “E eles chegaram um ano mais novos nessa série de livros.” Construindo um efeito de causa (“mudança”) e consequência (“um ano mais novos”), temos mais uma razão para desconformidade deste livro didático: “É uma série que é mais in- é- pro aluno ser mais independente mas você não ensinou ele a ser independente antes=” (linhas 275-277).

Da mesma forma que Sara se constrói como uma docente preocupada e atenta às necessidades dos/as alunos/as, Beatriz também demonstra seu cuidado em “trabalhar para o desenvolvimento mútuo”⁸³, ao afirmar que é preciso ensinar os/as alunos/as a construírem esta independência escolar ao invés de impô-la com a adoção de um material. Outra semelhança entre as professoras é que ambas atribuem a desconformidade dos livros didáticos a contextos maiores (Sara no excerto 1; Beatriz no excerto atual), indicando, assim, que a imposição do livro didático é uma problemática situada em um contexto escolar com outros desafios institucionais (“falta de recursos” para Sara; “mudança do organograma da escola” para Beatriz).

Por fim, é possível inferir, também, que as crenças de Beatriz com relação às práticas pedagógicas neste nível (falta de revisão de conteúdos) e à faixa etária dos/as alunos/as (recém alfabetizados) “não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem”⁸⁴, visto que a docente é “formada em Curso Normal” (cf. seção 1.2) e, por isso, é qualificada para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Excerto 6: “você não tem prazer em ensinar porque você não tá ensinando, você só tá repassando”

⁸³ Miller et al., 2008

⁸⁴ Woods, 2003, p.226-227 *apud* Barcelos, 2007, p.115

| | | |
|---------|---|---|
| Carol | 360 361 362 363 364 365 366 | É, eu ia- é: você falou de "não poder tirar dali" né... e antes você tinha falado da cobrança <u>dos pais</u> pra <usar o livro>, o livro tá completo, é- vocês acham- vocês se sentem- é, sentem essa mesma cobrança por parte das instituições? De- de tipo, é [realmente, o livro] |
| Beatriz | 367 | [Sim]= |
| Carol | 368 369 | Tem que tá incompleto, você tem que preencher todas as páginas,= |
| Sara | 370 | =Sim. |
| Carol | 371 | É- como vocês acham que é isso? |
| Sara | 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 | Eu acho que sim. Eu acho que sim >porque eu tive isso< com toda certeza ano passado no Colégio A onde a coordenação chegava e falava "olha, a criança não tá fazendo, o pai vai reclamar, o pai tá reclamando, tô recebendo várias reclamações, poxa passa não sei o quê", aí a gente chegava e falava "mas não tem tempo", "não, mas <u>tem que ter tempo</u> , tem que fazer, né". E aí você acaba que você <u>vende</u> a su- a sua didática, você tá vendendo ali, você não tá fazendo... você não tem prazer em ensinar porque você não tá ensinando, você só tá repassando, dá vontade de "copia, gente", né. |
| Beatriz | 385 386 387 388 389 390 | Não tem muita liberdade, né. É:... mas é: eu acho que a gente tem uma cobrança das instituições, eu acredito que na escola onde a gente °trabalhava juntas°, a gente não tem... <muito essa cobrança:>, dependendo: de <u>quem está</u> no comando da instituição.= |
| Sara | 391 | =Sim, sim. |
| Beatriz | 392 393 394 395 | Não acredito que são todas as escolas dessa franquia que não existe essa cobrança, acredito que em outras franquias essa cobrança <u>deva existir sim</u> . |
| Sara | 396 | Bem mais forte né? |
| Beatriz | 397 398 399 400 401 402 403 404 405 | Uhum. Então, eu acho que é um: uma instituição a parte, eu acho que é um caso à parte e eu só posso falar <u>dessa instituição</u> porque eu não sei >se todas as outras franquias dessa instituição fazem isso,< mas pelos relatos que escuto de colegas que trabalham em filiais, nessa instituição <u>sim</u> , isso é cobrado. É: que o livro esteja terminado. Então... é isso. E até mesmo, dentro da mesma equipe, a gente vai |

| | |
|-----|---|
| 406 | achar pessoas que: concordam e compactuam que |
| 407 | o livro tem que tá todo completo porque senão |
| 408 | o pai vai reclamar. E colegas que: seguem a- |
| 409 | uma outra vertente de pensamento que é o que |
| 410 | a gente aprende que <i>learning is not linear</i> , |
| 411 | que você tem um plano, mas que você tem que |
| 412 | <i>teach the students</i> . |

Neste excerto, inicio o turno com uma pergunta objetiva sobre haver uma cobrança institucional (linhas 360-366) acerca do preenchimento do livro didático e as professoras Beatriz e Sara respondem de forma afirmativa e direta (“sim”), nas linhas 367 e 370, respectivamente. Dado o formato híbrido de nossa conversa exploratória, compreendo que as respostas sucintas das professoras são uma forma de, mais uma vez, criar suporte solidário⁸⁵ e demonstrar envolvimento interacional, visto que elas foram enunciadas sem pausa entre as nossas falas (cf. tabela “Convenções de Transcrição”⁸⁶). Assim, as docentes demonstram estar atentas à minha pergunta e respeitam meu turno de fala até que eu realize uma nova pergunta, (re)direcionando a demanda do encontro⁸⁷: É- como vocês acham que é isso? (linha 371).

Em seguida, Sara atende a minha demanda, iniciando seu turno com um sumário de sua narrativa: “Eu acho que sim >porque eu tive isso<” (linhas 372-373), seguido imediatamente, das orientações de tempo (“ano passado”), lugar (“no Colégio A”) e pessoas (“a coordenação”). A partir de então, a professora apresenta a sequência de ações no passado, isto é, as ações complicadoras⁸⁸, nas linhas 374-380: a coordenação chegava e falava “olha, a criança não tá fazendo, o pai vai reclamar, o pai tá reclamando, tô recebendo várias reclamações, poxa passa não sei o quê”, aí a gente chegava e falava “mas não tem tempo”, “não, mas tem que ter tempo, tem que fazer, né”. Estas ações são narradas por meio do recurso de diálogo construído⁸⁹ (linhas 375-380), cujo objetivo reside em criar credibilidade e, conseqüentemente, estabelecer coerência.

⁸⁵ Tannen, 1989

⁸⁶ Bastos; Biar, 2015

⁸⁷ Biar et al., 2021

⁸⁸ Labov, 1972

⁸⁹ Tannen, 1989

Com relação às escolhas lexicais de Sara, ela utiliza uma ação com alto teor negativo (“reclamar”) repetidas vezes, transitando entre tempos verbais no futuro e presente, com flexões no gerúndio, a fim de indicar que as mesmas são contínuas e/ou frequentes. Semelhantemente aos excertos anteriores, compreendo que o recurso de repetição⁹⁰ foi utilizado para auxiliar na compreensão da narrativa e, como consequência, aumentar o envolvimento interpessoal entre nós.

Ao olharmos para os embates discursivos da lâmina 3⁹¹, nota-se que, no diálogo construído, a coordenação não assume a agentividade narrativa de quem reclama, mas sim, direciona este papel aos/às responsáveis dos/as alunos/as (“o pai vai reclamar”), o que poderia indicar uma tentativa de proteção a face⁹². Em outras palavras, embora a coordenação esteja em uma posição hierárquica superior à professora, o diálogo construído sugere que a coordenação se empenha interacionalmente em não construir emoções negativas com sua exigência institucional.

Outro aspecto relevante deste trecho diz respeito à crença do responsável de que a realização das atividades está acima de quaisquer outras práticas pedagógicas. Novamente, esta crença evidencia o prestígio e superioridade do livro didático e, portanto, atua como ferramenta de controle institucional e parental. Em outras palavras, entendo que, a partir da realização das atividades do livro, os atores sociais não-participantes das atividades pedagógicas, isto é, os/as responsáveis e coordenação, podem regular o que está sendo feito em sala de aula.

Na sequência deste turno, temos a resposta da docente narrada, nas linhas 378-380: “aí a gente chegava e falava “mas não tem tempo”, “não, mas tem que ter tempo, tem que fazer, né”. Ao narrar este trecho, Sara utiliza uma expressão com alta carga impositiva (“tem que”), evidenciando a relação de poder existente entre ela e a coordenação e, assim, construindo emoções negativas de desvalidação e desencorajamento, uma vez que a dificuldade apresentada pela professora (“mas não tem tempo”) é contestada por uma ação de cunho autoritário.

Assim, embora as docentes narradas (“a gente”) avaliem que as atividades do livro estão em desconformidade com o “tempo” hábil em sala de aula – seja esta

⁹⁰ Tannen, 1989

⁹¹ Biar et al., 2021

⁹² Goffman, 1967

a carga horária semanal ou o calendário escolar, tal avaliação não é ponderada pela coordenação. Pelo contrário, exige-se que “tem que ter tempo, tem que fazer”, contribuindo, assim, para manutenção das relações de poder e, conseqüentemente, de crenças socialmente construídas acerca da falta de agentividade docente no ensino privado.

Compreendo que o clima emocional desta narrativa (avaliação⁹³) se dá nas linhas 380-382: “E aí você acaba que você vende a su- a sua didática, você tá vendendo ali, você não tá fazendo...”. As escolhas lexicais de Sara (lâmina 1: estrutura) contribuem para a construção dos Discursos⁹⁴ acerca de um processo de ensino-aprendizagem de cunho mercadológico. Desta maneira, ao utilizar a ação “vender”, Sara se refere à prática pedagógica como uma mercadoria (ensino) que está sendo entregue ao cliente (responsável e aluno/a) por meio da comprovação de algo (atividades do livro realizadas).

Outra escolha lexical relevante é a expressão “você acaba que” cujo sentido remete à ideia de “submeter-se”, “render-se” ou “ceder” a algo. Neste sentido, as estruturas de poder entre a professora e a instituição ilustram novamente emoções de conformismo e aceitação diante da negligência de seu argumento sobre a falta de tempo. No que tange aos Discursos⁹⁵ sobre o processo de ensino-aprendizagem, compreendo que a atitude da coordenação reforça as relações de hierarquia, bem como, reproduz narrativas em favor da adoção de materiais didáticos e do protagonismo dos mesmos (cf. seção 2.3).

Por último, Sara apresenta uma resolução desta narrativa⁹⁶: “você não tem prazer em ensinar porque você não tá ensinando, você só tá repassando, dá vontade de “copia, gente”, né.” (linhas 382-384). Com relação aos recursos avaliativos (lâmina 1: estrutura), a professora utiliza um advérbio de negação (“não”), seguida de uma ação e um atributo (“tem prazer”), com o intuito de evidenciar as implicações desta imposição e, assim, construir emoções negativas de descontentamento e insatisfação. Em seguida, ao afirmar que, em uma perspectiva de ensino como a imposta, a docente não “ensina”, mas sim,

⁹³ Labov, 1972

⁹⁴ Gee, 2015

⁹⁵ Gee, 2015

⁹⁶ Labov, 1972

“repassa” algo, ressalta-se, mais uma vez, uma postura institucional de transferência de conhecimentos e conteúdos.

Após a resolução de Sara, Beatriz demonstra suporte solidário ao concluir que “Não tem muita liberdade, né.” (linha 385). Assim, a professora faz uma observação geral sobre a narrativa (coda⁹⁷) e assume o turno de fala, respondendo a minha pergunta e se alinhando a Sara: “É: ... mas é: eu acho que a gente tem uma cobrança das instituições” (linhas 385-387). Porém, na sequência, Beatriz dá uma nova orientação⁹⁸ de lugar (“na escola onde a gente °trabalhava juntas°”) e modaliza sua fala: “a gente não tem... <muito essa cobrança:>, dependendo: de quem está no comando da instituição.=” (linhas 388-390).

Com esta avaliação, Beatriz indica que, no contexto escolar compartilhado por nós três, isto é, a *Escola de Inglês*, esta cobrança institucional é um pouco menor, em comparação ao contexto narrado por Sara, o Colégio A, ao utilizar o advérbio de negação e a ação (“não tem”), seguido do advérbio de intensidade (“muito”). Ainda, em alinhamento com Sara, Beatriz evidencia que esta diferença está submetida a quem ocupa a relação hierárquica no cargo de coordenação: “dependendo: de quem está no comando da instituição.=”, sendo as palavras (“quem está”) ressaltadas com o tom de voz enfático.

Após a ratificação de Sara (“=Sim, sim.”, linha 391), Beatriz reforça sua crença de que esta cobrança se dá de formas diferentes, de acordo com o contexto escolar, ainda que estas escolas façam parte da mesma rede de ensino: Não acredito que são todas as escolas dessa franquia que não existe essa cobrança, acredito que em outras franquias essa cobrança deva existir sim. (linhas 392-395). Mais uma vez, Sara se posiciona como uma ouvinte colaborativa e faz uma avaliação sobre esta questão: “Bem mais forte né?” (linha 396).

Em concordância com a professora, Beatriz demonstra solidariedade (“uhum”) e apresenta múltiplas razões não contraditórias que trazem credibilidade⁹⁹ a esta divergência de prática na mesma instituição, tais como: (1) contextualização de sua experiência pessoal no Curso de Inglês, nas linhas 397-401: eu acho que

⁹⁷ Labov, 1972

⁹⁸ Labov, 1972

⁹⁹ Linde, 1993

é um: uma instituição a parte, eu acho que é um caso à parte e eu só posso falar dessa instituição porque eu não sei >se todas as outras franquias dessa instituição fazem isso,<; (2) referência a outras vezes, isto é, pessoas que atuam em outras unidades desta instituição: mas pelos relatos que escuto de colegas que trabalham em filiais, nessa instituição sim, isso é cobrado. É: que o livro esteja terminado. (linhas 401-404); e (3) divergências de crenças no mesmo contexto escolar: E até mesmo, dentro da mesma equipe, a gente vai achar pessoas que: concordam e compactuam que o livro tem que tá todo completo porque senão o pai vai reclamar. (linhas 404-408).

Por fim, no que tange às crenças de ensino-aprendizagem, compreendo que Beatriz se alinha a uma perspectiva de ensino não-conteudista e contesta o ensino bancário¹⁰⁰, ao referir-se às “pessoas” que concordam com a necessidade de o livro estar completo e, colocar-se no grupo que segue “uma outra vertente de pensamento que é o que a gente aprende que *learning is not linear*, que você tem um plano, mas que você tem que *teach the students*.” (linhas 409-412).

Entre as linhas 413-455, Beatriz discorre sobre a obrigatoriedade do material didático em outra Escola de Inglês, contexto no qual nós duas trabalhamos no momento de escrita deste trabalho, a fim de relatar as exigências institucionais sobre o uso do livro e o cumprimento do planejamento. Ao compartilhar esta experiência, a professora traz algumas crenças sobre o bom funcionamento desta proposta, relacionando-a com (i) o público-alvo deste curso, (ii) a quantidade pequena de alunos em sala e (iii) a possibilidade de escolha dos/as alunos/as, caso eles/as não se adaptem à metodologia em questão, visto que as aulas extracurriculares de inglês são optativas, diferentemente das aulas na escola regular. Tais questões motivam a construção narrativa de Sara no próximo excerto, cujas avaliações remetem às impressões dos/as alunos/as acerca da obrigatoriedade do material didático na *Escola de Inglês* e se contrapõem com a gratuidade dos materiais no município.

¹⁰⁰ Freire, 2019

Excerto 7: “não vou gastar dinheiro pra comprar um livro de 6 meses que tá 500 reais, misericórdia!”

| | | |
|---------|--|--|
| Sara | 456 457 458 459 460 461 462 463 | Por exemplo, é- a gente agora na <i>Escola de Inglês</i> , a gente tá com essa: essa cultura de não deixar o aluno, não ser- <u>é obrigatório</u> , mas a gente não tá mais fazendo o aluno comprar o material, né? E com isso, eu tô tendo assim algumas turmas de alunos que passam assim o semestre inteiro sem o material... |
| Beatriz | 464 | Eu também. |
| Sara | 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 | Alu- Alunos que são bons, que <u>passam super bem</u> , °como também tem alunos que são péssimos° ((participante ri)) e passam sem o livro. Mas assim, o que eu quero dizer: o aluno chegou chegou algum momento que o aluno vê assim: “ah cara, eu não tenho o dinheiro pra comprar” ou então “não vou gastar dinheiro >pra comprar um livro de 6 meses< <u>que tá 500 reais, misericórdia!</u> eu vou seguir sem”. E eu tenho um aluno, >por exemplo, o Douglas,< não sei se você vai lembrar ((participante faz contato visual com a Carol)), o Douglas que foi- desde pequeno no <i>Kids</i> e agora tá- já tá indo pro <i>Adult Intermediate 2</i> . Cara, aquele aluno é fenomenal, tem dois semestres que ele tá fazendo o curso <u>sem o livro</u> . Mas <u>ele</u> presta atenção em <u>tu-do</u> , ele anota, ele presta atenção- a prova dele é incrível, o <i>writing</i> dele parece <u>que ele tá com o livro</u> , e eu- e ele faz na sala... |
| Carol | 485 | Uhum.= |
| Sara | 486 487 488 489 | =Então, assim, eu não sei se-, eu não sei! Mas: pra você ver como não- como o livro, ele não é uma coisa que serve para todos, >tá entendendo?< |
| Carol | 490 491 492 493 | E não é: ele tá ali pra de fato, como a Beatriz falou, ele tá ali pra tentar medir né, o- o conhecimento, mas não necessariamente né, a gente vai= |
| Beatriz | 494 | =Ele vai fazer isso. |
| Sara | 495 | Exatamente. |
| Carol | 496 497 | As pessoas tem... estilos de aprendizagem [diferentes] |

| | | |
|---------|---|--|
| Sara | 498 499 500 501 502 503 504 | [Exato!] Exatamente! No município, tem o livro-apostila né, que vem junto, o inglês vem junto, que inclusive <u>não chegou o do segundo semestre</u> . Os professores estão usando o quê? Dançando! Então, assim, o que pra gente ajuda, o livro, o fato deu não ter que utilizar muito material meu extra... entendeu? |
| Carol | 505 | Uhum. |
| Sara | 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 | Então, mas- mas ele também não é uma coisa que eu possa- porque >se eu fosse fazer ele em duas semanas,< terminou o livro todo... Duas, três semanas, terminou todo porque é uma apostila. Nesse caso do município↑, a obrigatoriedade <u>me ajuda, né</u> , porque eu- eu posso fazer recursos sim, que eu faço e tal, porque tem- a gente tem festividades e tal, aí >tem que fazer um monte de coisa.< Mas: como é do município, vem pra eles, eles não gastam nada, então, ok. |
| Carol | 517 518 519 | Porque é uma obrigatoriedade, mas como também é um material curto né, Sara, <u>você tem espaço</u> pra você= |
| Sara | 520 | =Sim, sim. |
| Beatriz | 521 | Criar= |
| Carol | 522 | =Criar e fazer coisas na sua prática. |
| Sara | 523 | Sim, exato. |

Em seu primeiro turno, Sara faz uma orientação de tempo (“agora”) lugar (“na *Escola de Inglês*”) e situação (“a gente não tá mais fazendo o aluno comprar o material, né? E com isso, eu tô tendo assim algumas turmas de alunos que passam assim o semestre inteiro sem o material...”), sendo imediatamente reiterada por Beatriz (“Eu também.”, na linha 464).

Esta orientação é seguida do sumário narrativo sobre os/as alunos/as que não utilizam o livro: “Alu- Alunos que são bons, que passam super bem, °como também tem alunos que são péssimos° ((participante ri)) e passam sem o livro.” (linhas 465-467). Já neste momento, a professora reproduz uma crença coletiva e socialmente construída sobre a eficácia e credibilidade do processo de ensino-aprendizagem em instituições privadas, em especial, em cursos de idiomas, uma vez todos os alunos passam (com ou sem o

livro). Assim, ao qualificar os alunos como “bons” ou “péssimos”, Sara se distancia de uma visão de ensino-aprendizagem co-construída e dialógica¹⁰¹ e, conseqüentemente, se aproxima de uma perspectiva que entende o conhecimento como inato ou independente das forças sócio-histórico-culturais. Em outras palavras, reforçam-se Discursos que entendem o ensino como transferência de conhecimentos e conteúdos, sendo o/a docente quem “dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”¹⁰².

Na seqüência, Sara desenvolve sua narrativa a partir de um evento hipotético, cujo diálogo construído apresenta algumas ações complicadoras, nas linhas 468-473: “o aluno chega- chegou algum momento que o aluno vê assim: “ah cara, eu não tenho o dinheiro pra comprar” ou então “não vou gastar dinheiro >pra comprar um livro de 6 meses< que tá 500 reais, misericórdia! eu vou seguir sem”.” Além desta fala reportada do aluno trazer credibilidade e modular o envolvimento narrativo, ela também contribui para a construção de embates discursivos (lâmina 3) no âmbito socioeconômico.

Logo, o alto preço do material didático se torna um limitador do processo de ensino-aprendizagem, pois não leva em consideração o contexto socioeconômico no qual esta escola está inserida. Embora este aspecto seja altamente excludente, nota-se uma resistência discente ao tentar “seguir sem” o livro. É possível inferir, ainda, que a crença institucional acerca da necessidade do uso obrigatório do material didático está diretamente relacionada à propagação de uma lógica capitalista, visto que não parece importante garantir o acesso de todos/as alunos/as ao material didático, mas sim, comercializá-lo por um preço exorbitante e, conseqüentemente, obter lucro com o mesmo.

Na seqüência, Sara acrescenta mais uma orientação, desta vez, informando quem é a pessoa a ser narrada: “E eu tenho um aluno, >por exemplo, o Douglas,< não sei se você vai lembrar ((participante faz contato visual com a Carol)), o Douglas que foi- desde pequeno no *Kids* e agora tá- já tá indo pro *Adult Intermediate 2*.” (linhas 473-478). Neste trecho, a coerência narrativa é estabelecida pelo recurso de

¹⁰¹ Freire, 2019

¹⁰² *ibid.*, p.25

credibilidade, ao citar um aluno que estuda há muitos anos nesta instituição, e ao fazer contato visual comigo, que fui professora do aluno anteriormente.

Novamente, a professora apresenta uma orientação de tempo e situação, seguida de uma sequência de ações, cujo objetivo é avaliar positivamente a performance do aluno, nas linhas 478-484: “Cara, aquele aluno é fenomenal, tem dois semestres que ele tá fazendo o curso sem o livro. Mas ele presta atenção em tu-do, ele anota, ele presta atenção- a prova dele é incrível, o *writing* dele parece que ele tá com o livro, e eu- e ele faz na sala...”. Ao informar quanto tempo este aluno está sem o livro, Sara reitera as avaliações construídas interacionalmente de que o livro não é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, se distanciando de sua crença anterior (excerto 1) de que o livro é “a base” para os/as alunos/as e, deste modo, evidenciando seu caráter individual, social, dinâmico e paradoxal¹⁰³.

Outra crença socialmente construída e reforçada neste turno é de que o conhecimento das aulas é adquirido à medida que os/as alunos/as prestam atenção e copiam a matéria dada. Esta “forma de pensamento”¹⁰⁴ reproduz Discursos acerca do comportamento esperado em sala de aula (“ele presta atenção em tu-do, ele anota”), bem como, do que é aprender algo (“a prova dele é incrível, o *writing* dele parece que ele tá com o livro”). Assim, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa é, mais uma vez, relacionado a uma perspectiva mais tradicional, conteudista e produtivista, ou, nas palavras de Freire (2019), um “ensino bancário”, ao invés de um ensino crítico-reflexivo, no qual o educador é “problematizador” (ibid., p.27) e trabalha para o desenvolvimento mútuo¹⁰⁵.

Por último, temos a resolução desta narrativa na qual Sara conclui que “=Então, assim, eu não sei se-, eu não sei! Mas: pra você ver como não- como o livro, ele não é uma coisa que serve para todos, >tá entendendo?<”, nas linhas 486-489. A partir de sua dúvida (“eu não sei se-, eu não sei!”) para concluir a avaliação, entendo que a docente está envolvida interacionalmente no trabalho de entender a vida na sala de aula¹⁰⁶

¹⁰³ Barcelos, 2007

¹⁰⁴ ibid., 2007

¹⁰⁵ Miller et al., 2008

¹⁰⁶ ibid., 2008

e, portanto, em processo de (re)construção de suas crenças, visto que seu caráter dinâmico possibilita uma mudança “através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação”¹⁰⁷.

Em seguida, Beatriz e eu corroboramos a avaliação de Sara de que o livro “não é uma coisa que serve para todos” por meio de repetições de razões anteriormente apresentadas, a saber: (1) o uso do material como instrumento de controle do conhecimento (“como a Beatriz falou, ele tá ali pra tentar medir né, o- o conhecimento, mas não necessariamente né, a gente vai=”; e “=Ele vai fazer isso.”, nas linhas 490-494); e (2) alunos/as com diferentes estilos de aprendizagem (“As pessoas têm... estilos de aprendizagem [diferentes]”, nas linhas 496-497).

A partir deste alinhamento, Sara narra mais um episódio, nas linhas 498-504, agora no contexto da escola municipal, para ilustrar outra contradição do uso obrigatório do material didático, isto é, como ele pode contribuir e, ao mesmo tempo, atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem. Para isto, Sara orienta sua narrativa referindo-se ao lugar (“No município”), à situação (“tem o livro-apostila né, que vem junto, o inglês vem junto, que inclusive não chegou o do segundo semestre”) e às pessoas (“Os professores estão usando o quê?”).

Diante do fornecimento do material obrigatório, Sara evidencia crenças contraditórias por ora (1) avaliá-lo como algo positivo e que diminui seu trabalho extra (“Então, assim, o que pra gente ajuda, o livro, o fato deu não ter que utilizar muito material meu extra... entendeu?”, nas linhas 502-504); ora como (2) algo negativo devido ao seu tamanho sucinto (“Então, mas- mas ele também não é uma coisa que eu possa- porque >se eu fosse fazer ele em duas semanas,< terminou o livro todo... Duas, três semanas, terminou todo porque é uma apostila.”, nas linhas 506-510); e por fim, concluir que (3) o livro é algo positivo porque permite a criação de materiais extras (“Nesse caso do município↑, a obrigatoriedade me ajuda, né, porque eu- eu posso fazer recursos sim, que eu faço e tal, porque tem- a gente tem festividades e tal, aí >tem que fazer um monte de coisa.<”,

¹⁰⁷ Barcelos, 2007, p.114

nas linhas 510-514) e é gratuito para os/as alunos/as (“Mas: como é do município, vem pra eles, eles não gastam nada, então, ok.”, nas linhas 514-516).

Tendo em vista as questões socioeconômicas discutidas no turno anterior, acerca do material didático da *Escola de Inglês*, Sara novamente naturaliza este uso obrigatório na escola pública com a justificativa de que, embora o mesmo seja avaliado como pobre (excerto 1) e pequeno (excerto atual), não implica em gastos financeiros para os/as alunos/as e, ainda, possibilita a inclusão de atividades extras, conforme concluímos colaborativamente nas linhas seguintes (517-523), opondo-se ao material do curso que é “caro” (excerto atual) e da escola privada que “não dá tempo” (excerto 6) para cumprir as atividades.

Em síntese, compreendo que, embora o material didático do município contribua para a construção de avaliações positivas por permitir a Sara “criar e fazer coisas na sua prática” (linha 522), esta construção discursiva também reforça o *status quo*¹⁰⁸ ao naturalizar que é “ok” o material ser “pequeno”, insuficiente ou não-condizente com o calendário acadêmico, por exemplo, uma vez que ele é gratuito.

6.3.

Quais são as implicações da imposição do material didático para nossa qualidade de vida?

Nos excertos 1-7, recorri às lâminas de observação, isto é, estrutura, interação e embates discursivos a fim de (i) destacar características narrativas relevantes para a construção das avaliações docentes (crenças e emoções); (ii) evidenciar quais recursos avaliativos e interacionais são utilizados ao longo de nossa conversa exploratória; e (iii) discutir quais Discursos são naturalizados, reforçados, contestados e/ou enfrentados. Assim, direcionando-me por esta proposta, busco cumprir os objetivos desta dissertação (cf. cap. 1), propondo diálogos entre os pressupostos teóricos, metodológicos e os dados co-construídos e analisados até então.

¹⁰⁸ Victora; Coelho, 2019

Tendo apresentado análises micro-discursivas nos excertos anteriores, sugiro uma abordagem diferente nos próximos excertos na qual debruço-me, especificamente, sobre os embates discursivos. Justifico esta abordagem, em primeiro lugar, devido ao direcionamento crítico-reflexivo dado à conversa exploratória em seu encaminhamento final. Conforme mostro, a seguir, as avaliações sobre como se dá a imposição dos materiais didáticos em nossos contextos profissionais (excertos 1-3) e sobre quais são as implicações desta imposição em nossas práticas pedagógicas (excertos 4-7) foram colaborativamente construídas a fim de evidenciar um posicionamento crítico com relação às perspectivas educacionais e condições de trabalho experienciadas. Em seguida, justifico esta análise como uma forma de evitar repetições desnecessárias acerca dos pressupostos teórico-metodológicos adotados, uma vez que as estratégias para criação de solidariedade e, conseqüentemente, de coerência narrativa em nossas pequenas histórias se fazem presentes ao longo de toda a nossa conversa exploratória, tendo sido detalhadas nas análises dos primeiros excertos (1-7).

Posto isto, na sequência do excerto 7, no qual Sara faz avaliações positivas sobre a possibilidade de “criar coisas” em sua prática pedagógica, dado o tamanho curto da apostila implementada na escola pública do município do Rio de Janeiro, assumo o turno e discorro sobre a *Escola de Inglês* em que Beatriz e eu atuamos juntas, realizando um contraponto com a prática de Sara. Assim, novamente, construímos avaliações colaborativas acerca da inflexibilidade do calendário escolar (linhas 533-534), da sequência de aulas (linhas 536-539) e da apresentação de conteúdos (linhas 556-569), sendo este o gancho para “negociação de solidariedade”¹⁰⁹ por parte de Beatriz.

A partir da linha 577, a professora observa que a padronização dos cursos de inglês não se restringe às escolas em que atuamos: “<E não só> esses dois assim, você tem o exemplo de outros cursos que já eram assim e cursos que estão se tornando.”, mas também, se dá no âmbito das realizações de congressos onde “Você vê cada vez menos congressos acontecendo e cada vez mais *sponsors* em congressos, >assim, um movimento muito grande também.< Tem muito- muito mais

¹⁰⁹ Oteíza, 2017

sessions às vezes de *sponsors* do que de gente dando as próprias ideias.” (linhas 583-588).

Neste trecho, Beatriz inicia sua crítica acerca da comercialização da educação, visto que ela entende os congressos como espaços para compartilharmos ideias e experiências, porém, eles têm sido ocupados por patrocinadores, isto é, editoras que buscam divulgar seus materiais didáticos (ver linhas 590-595). Este “movimento muito grande”, apontado pela professora, dialoga com a constatação de Nogueira (2007; cf. cap. 2) de que a descoberta do potencial de lucro dos materiais didáticos, no final do século XIX, foi um dos grandes fatores para o crescimento do setor editorial brasileiro. Logo, parece que a implementação do ensino e a adoção dos materiais didáticos de língua inglesa continuam tendo como motivação atender às demandas do mercado de trabalho e, como consequência, a obtenção de lucros, tal como ocorreu entre os séculos XVI e XIX (ver cap. 2).

Na sequência abaixo, ao criticar este movimento dos congressos, Beatriz se refere a um evento promovido pela *Escola de Inglês*, onde nós três trabalhávamos juntas, que seria realizado no feriado do dia dos professores (linhas 603-623).

Excerto 8: “o nosso espaço dentro de sala de aula, o lugar que a gente ocupa dentro de sala de aula, ele tem sido retirado”

| | | |
|---------|--|--|
| Beatriz | 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 | É: <u>Deus!</u> E assim: eu acho que isso é uma coisa que vai acontecer, que é as pessoas padronizarem, que é os cursos se padronizarem. Eu acho que é um movimento que a gente tem percebido nos últimos anos, a gente não tem tido muito espaço em sala de aula, te- cada vez mais o nosso <u>espaço dentro de sala de aula, >o lugar que a gente ocupa dentro de sala de aula,<</u> ele tem sido retirado... pra você colocar >projeto já pronto,< pra você colocar mais uma atividade que a: a escola mandou você colocar ((ruído alto)), que é obrigatório, mas não é obrigatório, tá só testando... °Mas é dessa forma.° |
| Sara | 638 639 640 641 642 | É o- é fato né. E: assim, a gente consegue às vezes até o aluno mesmo né, ele fica assim “ah professora, mas não pode fazer assim?”. Não, não pode, tem que ser dessa forma. “Mas não pode...” Não, você não tá entendendo. |
| Beatriz | 643 | ((fala inaudível)) |

| | | |
|---------|---|---|
| Sara | 644 | Eu já estou chorando pensando nesse semestre. |
| Carol | 645 646 647 648 649 650 651 | E- se- o que- qual que vocês acham que é objetivo dessa padronização assim que a Beatriz falou de... todo mundo in- tá indo por <u>esse caminho né</u> , de tipo bota um projeto pronto, bota- todo mundo aqui- "ah tô aqui apresentando meu material didático num congresso pra: todo mundo usar"= |
| Sara | 652 | =Uhum. |
| Carol | 653 654 655 656 657 | Então, assim... é: por que que vocês acham que os cursos estão: cada vez- <u>menos</u> : né, ou <escolas,> >ainda mais particulares né?< Estão dando menos autonomia: é- e pegando essas coisas prontas? ((pausa de 0.2)) |
| Sara | 658 659 660 661 662 | Talvez seja pensando que tá dando menos trabalho pro professor, °talvez° >no pensamento deles é assim- que assim< o professor vai ter: mais <u>descanso</u> né, a gente consegue- eu não sei= |
| Beatriz | 663 664 | =No final disso é pra pagar menos né? ((pausa de 0.3)) |
| Sara | 665 | É né. |
| Beatriz | 666 667 668 | Pra pagar menos- pagar menos pela força de trabalho, [capitalismo, ganhar mais com venda] |
| Sara | 669 670 671 672 673 | [Exigir menos, exigir menos.] Hoje em dia- aí não vai mais precisar ter, sei lá, >vou falar da escola particular,< não precisa mais ter a pós, não precisa mais ter o curso, ou no caso do curso- do curso= |
| Beatriz | 674 | =Você vê um [movimento-] |
| Sara | 675 676 677 | [<u>Não vai mais</u>] <u>precisar</u> ter o Trinity, não vai mais precisar te o FCE, por exemplo né, ((fala inaudível)) |
| Beatriz | 678 679 | Você vê um movimento muito grande da redução de <u>anos</u> que você passa num curso= |
| Sara | 680 | =Uhum. |
| Beatriz | 681 682 683 684 685 686 | Mas com isso você tem o material ficando mais caro, tem um material que <u>você tem que usar</u> . Então eu acho que: eles não querem perder de forma nenhuma. E eu acho que é isso, talvez reduzir: o pagamento: pela força de trabalho e <u>tentar</u> ganhar em cima de vendas. |

Neste excerto, Beatriz inicia seu turno reiterando sua posição sobre a padronização dos cursos de idiomas, nas linhas 624-628: “É: Deus! E assim: eu acho que isso é uma coisa que vai acontecer, que é as pessoas padronizarem, que é os cursos se padronizarem. Eu acho que é um movimento que a gente tem percebido nos últimos anos [...]”. Tomando como referência a crítica freireana com relação ao “ensino bancário”¹¹⁰, constato que a resistência às propostas conteudistas e tradicionais de ensino-aprendizagem, bem como a busca por uma proposta crítico-reflexiva, está em constante processo de (re)construção, não sendo, assim, um problema social restrito ao contexto em que nós três atuamos e à contemporaneidade em si.

No entanto, relaciono este ataque direto às perspectivas educacionais democráticas (ou menos tradicionais), nos últimos anos, à intensificação da ascensão da extrema direita no Brasil, de 2018 para cá. Cientes do impacto de uma educação crítico-reflexiva e consciente, ou, nas palavras de hooks (2017, p.13), de que a “educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres”, os/as representantes políticos da extrema direita brasileira atacaram as instituições de ensino ao (i) boicotar os investimentos destinados ao ensino público, particularmente, ao Ensino Superior; (ii) incentivar a criação de escolas cívico-militares; e, (iii) promover à educação domiciliar e o movimento “Escola sem Partido”, por exemplo. Entendendo que tais ações contribuíram para a promoção de lógicas conservadoras e autoritárias, é possível inferir que estas também tenham impactado o ensino privado, colaborando para homogeneização das escolas de inglês, uma vez que esta homogeneização já ocorre nos livros didáticos e é entendida como um controle ideológico¹¹¹ (cf. seção 2.3).

A partir do excerto acima, podemos notar que esta padronização constrói emoções negativas de descontentamento e frustração, conforme indica a professora Beatriz, nas linhas 627-637: “Eu acho que é um movimento que a gente tem percebido nos últimos anos, a gente não tem tido muito espaço em sala de aula, te- cada vez mais o nosso espaço dentro de sala de aula, > o lugar que a gente ocupa dentro de

¹¹⁰ Freire, 2019, p.27

¹¹¹ Oliveira et al., 1984 *apud* Tilio, 2006

sala de aula,< ele tem sido retirado... pra você colocar >projeto já pronto,< pra você colocar mais uma atividade que a: a escola mandou você colocar ((ruído alto)), que é obrigatório, mas não é obrigatório, tá só testando... °Mas é dessa forma.°”.

A construção discursiva de Beatriz ratifica que há um movimento de silenciamento da voz docente por meio da diminuição progressiva de nossa agentividade e da implementação de atividades e projetos padronizados. Por esta razão, recorro, novamente, a hooks (2017, p.23) para defender que “os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes de partilhar o conhecimento.” Compreendo que, ao longo dos excertos anteriores, discorremos sobre práticas pedagógicas que contestam as tentativas de “parcialidade” e imposição de livros didáticos, ao (i) sinalizar discordância como os mesmos (Sara no excerto 1), ao avaliá-los como “placebos” (Beatriz no excerto 2), (iii) utilizar projetos próprios para apresentação de conteúdos, ao invés dos livros (Sara no excerto 4), (iv) compreender as necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as de acordo com suas faixas etárias (Beatriz, no excerto 5), para exemplificar.

Ainda que a nossa discordância em relação à compulsoriedade desses materiais se limitasse ao âmbito das avaliações negativas e não alterasse nossas práticas pedagógicas, devido às relações de poder em nossos contextos escolares, estas ponderações já seriam uma forma de resistência altamente valiosa, pois destacariam o olhar crítico-reflexivo que temos acerca do processo de ensino-aprendizagem. Conforme especificado nos objetivos (cf. cap. 1) e nos pressupostos teórico-metodológicos, adoto uma postura de “busca por entendimentos”, pois compreendo que refletir sobre nossas práticas – o que acreditamos (crenças), como nos sentimos (emoções), o que estamos co-construindo com os/as discentes (relação dialética) – é primordial para a nossa qualidade de vida em sala de aula¹¹². Desta forma, o entendimento de nossos limites, isto é, até que ponto podemos resistir à compulsoriedade dos materiais didáticos, realizando (ou não) mudanças efetivas em nossas práticas, é uma questão de saúde mental, pois, esta resistência pode acarretar

¹¹² Allwright, 2006

em danos às docentes, desde assédio moral, coerção e, até mesmo, demissão, no caso da rede de ensino privada.

Posto isto, na sequência do turno, Sara faz uma contribuição solidária por meio de um diálogo construído no qual a voz do aluno é evidenciada, nas linhas 638-642: “É o- é fato né. E: assim, a gente consegue- às vezes até o aluno mesmo né, ele fica assim “ah professora, mas não pode fazer assim?”. Não, não pode, tem que ser dessa forma. “Mas não pode...” Não, você não tá entendendo.”. Esta colocação de Sara reitera a perda de espaço e o silenciamento, ilustrados por Beatriz, anteriormente, e destaca o posicionamento agentivo de alguns alunos ao fazer sugestões sobre as práticas pedagógicas. Compreendo que esta inflexibilidade, imposta pelas relações de poder coordenação-material didático-professora, contribui mais ainda para verticalização da construção do conhecimento e para uma postura antidemocrática em sala de aula, construindo emoções de descontentamento, aborrecimento e frustração, na professora e no aluno.

Após esta contribuição de Sara, eu retomo o turno para questionar as professoras sobre o motivo desta padronização dos cursos, nas linhas 653-657: “Então, assim... é: por que que vocês acham que os cursos estão: cada vez- menos: né, ou <escolas,> >ainda mais particulares né?< Estão dando menos autonomia: é- e pegando essas coisas prontas? ((pausa de 0.2))”.

Em seguida, Sara hesita em fazer uma afirmação categórica sobre a motivação das escolas e modaliza seu discurso, nas linhas 658-662: “Talvez seja pensando que tá dando menos trabalho pro professor, °talvez° >no pensamento deles é assim- que assim< o professor vai ter: mais descanso né, a gente consegue- eu não sei=”. É evidente que, embora a professora tente construir as instituições escolares como locais humanizados e preocupados com a sobrecarga de trabalho docente, ela mesma não está convencida de que este é o motivo real da padronização dos cursos. Acredito que esta dúvida é posta a fim de, mais uma vez, abrir espaço para uma negociação de solidariedade¹¹³ e, em certa medida, proteger sua face¹¹⁴ ao não criticar a instituição.

¹¹³ Oteiza, 2017

¹¹⁴ Goffman, 1967

Diante da dúvida de Sara, Beatriz se posiciona e afirma que a padronização é feita para: “=No final disso é pra pagar menos né? ((pausa de 0.3))” (linhas 663-664), trazendo, assim, um momento de pausa – e reflexão – interacional entre nós. Com a concordância de Sara (“É né.”, na linha 665), Beatriz retoma o turno e relaciona as nossas condições de trabalho à comercialização dos materiais didáticos, nas linhas 666-668: “Pra pagar menos- pagar menos pela força de trabalho, [capitalismo, ganhar mais com venda]”. Baseada em minha experiência profissional, entendo que a motivação trazida por Sara, anteriormente, de que a padronização dos cursos (e do material) tem o intuito de reduzir o trabalho docente, é a reprodução de Discursos institucionais e comerciais em circulação na área pedagógica. Logo, a homogeneização de práticas pedagógicas e de conteúdos é “vendida” como uma forma de facilitar a vida dos/as docentes, visto que diversas atividades, avaliações e projetos, por exemplo, são oferecidos ao adotar determinada abordagem e/ou material didático.

Todavia, à medida que esta “redução de trabalho” implica em redução salarial, reproduz-se a lógica neoliberal capitalista de exploração da força do trabalho, provando, assim, que a preocupação das instituições não se relaciona com o “trabalho” ou “descanso” do/a professor/a, mas sim, com a obtenção de lucros. Esta reprodução do sistema capitalista na educação é exemplificada pela (i) desqualificação docente, mascarada de “redução de trabalho”, com a não exigência de qualificação continuada (“vou falar da escola particular, < não precisa mais ter a pós” e “[Não vai mais] precisar ter o Trinity, não vai mais precisar te o FCE, por exemplo né”, Sara nas linhas 670-671 e 675-676, respectivamente); e pela (ii) redução de anos escolares nos cursos e aumento do preço dos materiais (“Você vê um movimento muito grande da redução de anos que você passa num curso=” e “Mas com isso você tem o material ficando mais caro, tem um material que você tem que usar.”, Beatriz nas linhas 678-679 e 681-682).

Assim como nos excertos anteriores, as professoras se engajam interacionalmente para construir suas avaliações sobre a gradativa perda de espaço docente e, conseqüente, aumento da padronização (dos cursos e materiais), que implicam diretamente em uma redução salarial dos/as professores/as e aumento de lucros das instituições. Esta resolução se faz evidente na conclusão do turno de

Beatriz quando a professora afirma, nas linhas 683-686: “Então eu acho que: eles não querem perder de forma nenhuma. E eu acho que é isso, talvez reduzir: o pagamento: pela força de trabalho e tentar ganhar em cima de vendas.”. Concluo, desta forma, que a relação da imposição dos materiais didáticos com questões “maiores”, apontada pelas professoras Beatriz e Sara nos excertos 1 e 5, é reforçada e materializada neste excerto com a construção desta reflexão, altamente avaliativa e colaborativa, sobre a manutenção da lógica capitalista através do cerceamento de nossa prática pedagógica.

Na continuação deste excerto, Beatriz comenta que participou de um congresso em que Paulo Freire foi citado, e demonstra sua indignação com a reprodução inadequada e descontextualizada do pensamento do autor, nas linhas 670-674: “=Assim ontem eu ouvi uma citação de Paulo Freire, aí falando “nós acreditamos nisso”. Eu, “não acreditamos não”, mentira! Eu acredito, meus amigos professores acreditam, <vocês acreditam no dinheiro.>”. Esta avaliação contribui para uma discussão acerca da romantização das exigências institucionais (Beatriz nas linhas 684-690) e da nossa profissão (Sara nas linhas 691-710).

Na sequência, também discorreremos sobre a perda de espaço docente ao termos nossa “liberdade de criar” retirada (Beatriz na linha 711), questão já trazida em outros excertos, e de como a necessidade de cumprir exigências burocráticas e dar conta dos conteúdos nos impede de co-construir momentos significativos de ensino-aprendizagem (Beatriz, Sara e eu, nas linhas 746-816). A partir de então, Beatriz assume o turno e ilustra mais um episódio no qual a nossa prática pedagógica está submetida às imposições institucionais, no excerto a seguir.

Excerto 9: “Então, assim, como é uma forma só de monetizar, né?”

| | | |
|---------|-----|---|
| Beatriz | 817 | [O que:-] Eu acabei de ler aqui uma mensagem |
| | 818 | que retrata exatamente isso que a gente tava |
| | 819 | falando e: daquele negócio que eu falei de |
| | 820 | monetizar em cima de <alguma coisa e é isso.> |
| | 821 | É: a gente tem um método de avaliação na |
| | 822 | escola onde a gente trabalhou juntas que agora |
| | 823 | ele é obrigatório, só que ele não mede |
| | 824 | <u>conhecimento algum</u> porque você não tem <u>acesso</u> |
| | 825 | as respostas que o aluno marcou. É: você não |

| | | |
|---------|---|---|
| | 826 827 828 829 830 831 832 833 834 | consegue: >fazer uma revisão,< você não consegue <u>ver onde o seu aluno</u> teve alguma dúvida a partir daquilo porque você não tem acesso as respostas dele, ao nu- ao que ele acertou, o que ele errou, é: ver o quê que ele tem dúvida. Diz que você tem que fazer em sala, mas se você fizer em sala, você <u>vai acabar ajudando</u> o cara, e aí? Não tá medindo ainda assim↑= |
| Sara | 835 | =Sim. |
| Beatriz | 836 837 838 839 840 | Do jeito que eles querem <u>que meça, né?</u> . E: tem o mesmo peso de uma avaliação onde o aluno tem que fazer sozinho. E é uma avaliação que ele pode usar >tradutor pra fazer< porque é de forma online e é isso.= |
| Sara | 841 | ((participante suspira)) [Ai, meu coração.] |
| Beatriz | 842 843 844 845 846 | Então, assim, como é uma forma só de monetizar, né? É: os professores reclamaram sobre, não só na nossa unidade, estivemos num congresso <u>hoje</u> , de manhã, onde eu fiquei sabendo= |
| Sara | 847 | [Nossa, você entrou hoje] |
| Beatriz | 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 | [Que vários professores] reclamaram sobre essa atividade e: os diretores acadêmicos, o time acadêmico que estava dando o congresso falou que os professores estavam- é: lutando contra... lutando contra: a- a <u>evolução</u> , lutando contra o que tá vindo pra mudar e: que tavam só reclamando, tavam <i>moaning</i> , tavam reclamando... <u>só</u> . <u>Então é assim</u> , a coisa foi feita e é um- é um material didático porque é um- é um uso obrigatório ali que a gente tem, >faz parte do MD do aluno aquilo.< Então, assim... <u>você tem, você tem que usar</u> , você tá usando há dois anos, você tá vendo que não tá dando certo, você deu o <i>feedback</i> pra escola porque é isso que eles pedem, a escola não aceitou seu <i>feedback</i> e vai continuar usando, isso não é só pra monetizar? |
| Sara | 865 | Com certeza. |
| Beatriz | 866 867 | Isso é só pra monetizar. Isso é pra monetizar e reduzir:, é:= |
| Sara | 868 | =A qualidade. |
| Beatriz | 869 870 871 | Reduzir o: pagamento do professor, dizer que o professor não- não precisa ganhar muito porque ele não trabalha tanto assim. >Tem que |

| | | |
|---------|-------------------|---|
| | 872 873 874 | corrigir prova? Não tem. Tem que corrigir tanta redação assim? Não tem.< Então não é trabalho, a aula já vem pronta pra você. |
| Sara | 875 | É isso.= |
| Beatriz | 876 877 878 | =Então, assim, eu acredito que <u>parte</u> °seja por isso.° E é isso, assim, é uma falta de respeito com o profissional, eu acho.= |
| Sara | 879 | =Exatamente, exatamente. |

Ao retomar o turno de fala, referindo-se a um assunto previamente discutido, Beatriz destaca a reportabilidade deste evento e, também, demanda de nós solidariedade narrativa com relação ao que será narrado: “[O que:-] Eu acabei de ler aqui uma mensagem que retrata exatamente isso que a gente tava falando e: daquele negócio que eu falei de monetizar em cima de <alguma coisa e é isso.>” (linhas 817-820).

Em seguida, a professora expõe sua apreciação acerca do método de avaliação obrigatório, na *Escola de Inglês*, nas linhas 821-831: “É: a gente tem um método de avaliação na escola onde a gente trabalhou juntas que agora ele é obrigatório, só que ele não mede conhecimento algum porque você não tem acesso as respostas que o aluno marcou. É: você não consegue: >fazer uma revisão,< você não consegue ver onde o seu aluno teve alguma dúvida a partir daquilo porque você não tem acesso as respostas dele, ao nua o que ele acertou, o que ele errou, é: ver o quê que ele tem dúvida.”

Com relação aos embates discursivos, esta narrativa ilustra como algumas imposições escolares contribuem para a propagação de Discursos¹¹⁵ em favor da homogeneização dos cursos, atividades e avaliações, uma vez que esta reduz o trabalho docente. Logo, com a inacessibilidade à avaliação, as professoras estariam “isentas” do trabalho de elaboração e correção desta tarefa, bem como do trabalho de revisão dos conteúdos, visto que elas não têm acesso às respostas dos/as aluno/as. Por outro lado, compreendo que esta forma de avaliação exclui as docentes de uma etapa importante do processo de ensino-aprendizagem por meio da qual conseguimos ter um panorama das necessidades dos/as alunos/as, contribuindo,

¹¹⁵ Gee, 2015

assim, para construção de emoções negativas de chateação, frustração e incapacidade.

Além disso, quando Beatriz afirma que este método “não mede conhecimento algum porque você não tem acesso as respostas que o aluno marcou”, ela constrói a crença de que o processo de avaliação não é apenas a identificação de respostas certas e erradas para atribuir uma pontuação, mas sim, para, posteriormente “>fazer uma revisão,<” e “ver onde o seu aluno teve alguma dúvida a partir daquilo”. Novamente, a professora se posiciona como uma profissional preocupada com o processo de ensino-aprendizagem e reforça uma perspectiva engajada com o desenvolvimento mútuo¹¹⁶.

Na sequência, a professora nos constrói como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem ao afirmar que os/as alunos/as seriam ajudados de alguma forma: “Diz que você tem que fazer em sala, mas se você fizer em sala, você vai acabar ajudando o cara, e aí?”, nas linhas 831-834. Desta maneira, ao assumirmos o papel de “facilitadoras” e recusarmos o papel de “aplicadoras” desta avaliação, contestamos a eficiência da tarefa e contribuimos para o descumprimento de seu papel institucional, visto que a avaliação “Não tá medindo ainda assim↑=” [...] “Do jeito que eles querem que meça, né?.” (linhas 833-834 e 836).

Posteriormente, Beatriz apresenta uma nova razão contra o uso deste método de avaliação, nas linhas 837-841: “E é uma avaliação que ele pode usar >tradutor pra fazer< porque é de forma online e é isso.=”. Compreendo que, sua preocupação sobre o uso do tradutor é construída por diferentes crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Primeiramente, apesar de experienciarmos uma enorme implementação de tecnologias em sala de aula, o uso de ferramentas de tradução ainda é um tabu no contexto de ensino em questão, devido (i) aos princípios da abordagem comunicativa, adotada na *Escola de Inglês*, que não incluem técnicas de tradução, mas sim, focam no sentido e na interação entre os/as falantes; (ii) à criticidade e autonomia necessárias para que discentes utilizem o tradutor como ferramenta de consulta durante a avaliação, ao invés, de utilizá-lo como fonte exclusiva para

¹¹⁶ Miller et al., 2008

obtenção das respostas; e, como consequência, (iii) à dificuldade das professoras para identificação de conteúdos assimilados ou em desenvolvimento.

Em segundo lugar, temos a crença de que a avaliação é o “resultado” do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, ela atesta a apresentação dos conteúdos e a aquisição do conhecimento, sendo, desta forma, uma ferramenta de controle que perpassa diversas relações no contexto pedagógico. Para exemplificar, a avaliação pode ser uma forma das docentes controlarem o processo de ensino-aprendizagem, verificando quais conteúdos foram apreendidos satisfatoriamente; ou, ainda, uma ferramenta de controle da coordenação em relação às professoras, analisando quais conteúdos foram apresentados e se as práticas pedagógicas docentes estão adequadas; ou, semelhantemente, uma forma de controle parental em relação aos/às alunos/as e docentes, verificando, também, o quê – e como – está sendo ensinado/aprendido.

Por último, acredito que o ensino básico online, em especial, para crianças, é altamente questionável devido à implementação indevida do ensino remoto no período da pandemia de Covid-19, em 2020. Os desafios desta implementação, tais como: falta de equipamentos e de acesso à internet adequados, alunos/as sem maturidade e autonomia necessárias, uso de metodologias inadequadas, inadaptação da carga horária escolar, entre outros – somados aos prejuízos pedagógicos enfrentados no retorno ao ensino presencial, corroboram a crença de que propostas online são ineficazes para o ensino-aprendizagem de língua inglesa e, conseqüentemente, de que a implementação de uma avaliação online é: “Então, assim, como é uma forma só de monetizar, né?” (linhas 842-843).

A partir dos argumentos apresentados, esta avaliação é entendida como “uma forma de monetizar”, pois exclui as docentes e não se preocupa com as implicações do formato online para o processo de ensino-aprendizagem. Tendo mencionado, inicialmente, as implicações desta avaliação obrigatória na prática pedagógica, Beatriz continua seu turno com o intuito de apresentar outras razões que contribuem para manutenção da lógica capitalista de monetização educacional: “[Que vários professores] reclamaram sobre essa atividade e: os diretores acadêmicos, o time acadêmico que estava dando o congresso falou que os professores estavam- é: lutando contra... lutando contra: a- a evolução, lutando contra o que tá vindo

pra mudar e: que tavam só reclamando, tavam *moaning*, tavam reclamando... só.” (linhas 848-855).

Neste trecho, a professora constrói como se dão as relações de poder nesta escola ao narrar uma tentativa de diálogo entre “os professores” e “o time acadêmico”, sendo este último responsável pela implementação dos materiais didáticos e das avaliações já mencionadas. Inicialmente, temos uma insatisfação docente coletiva com relação à atividade de avaliação online, evidenciando, mais uma vez, emoções de insatisfação, descontentamento e desânimo. Almejando um trabalho que “envolve a todos” e tem como objetivo “entender a vida em sala de aula”¹¹⁷, esta reclamação docente poderia, pelo menos, ter sido acolhida e refletida coletivamente, ainda que uma mudança a curto (ou longo) prazo não fosse viável no planejamento acadêmico da instituição.

Contudo, a resposta do time acadêmico não só desvalida as considerações dos/as professores/as, mas também, os/as constrói como resistentes às implementações positivas (“evolução”; “o que tá vindo para mudar”), projetando, desta maneira, emoções de ingratidão, chateação e inconformação, por parte da instituição. Esta postura reforça Discursos acerca da (i) contribuição institucional para redução do trabalho docente, ao otimizar este processo; e, conseqüente, (ii) ingratidão da classe trabalhadora com as instituições (e todos os “benefícios” oferecidos), ao demonstrar discordância sobre algo e/ou apontar a ineficiência de alguma implementação.

Por se tratar de uma escola de inglês privada, as relações de poder macrossociais já são suficientes para coibir quaisquer manifestações de insatisfação drásticas – como uma recusa à aplicação desta avaliação, por exemplo – devido ao receio de danos, como demissão. Contudo, esta relação de poder é, ainda, reforçada pelo time acadêmico, cujo alinhamento é em favor da instituição, destacando aspectos positivos das mudanças implementadas, e contrária aos/às docentes, colocando-os em uma posição combativa (“lutando contra”).

Na finalização deste turno, Beatriz relaciona a não aceitação do time acadêmico à uma perspectiva de educação capitalista, nas linhas 855-864: “Então é assim, a coisa foi feita e é um- é um material didático porque é um- é um uso obrigatório ali que a gente tem, >faz

¹¹⁷ Miller et al., 2008

parte do MD do aluno aquilo.< Então, assim... você tem, você tem que usar, você tá usando há dois anos, você tá vendo que não tá dando certo, você deu o *feedback* pra escola porque é isso que eles pedem, a escola não aceitou seu *feedback* e vai continuar usando, isso não é só pra monetizar?”.

Assim como nos excertos anteriores, o caráter impositivo e inegociável do uso de materiais didáticos e, neste caso, também, do processo de avaliação, são evidenciados, demonstrando emoções negativas de insatisfação e frustração. Todavia, embora afetadas por este descontentamento, as/os docentes cumpriram as demandas escolares, isto é, utilizaram os novos materiais e avaliação e, a partir de suas práticas, destacaram inadequações. Entendo, novamente, que uma postura crítico-reflexiva e preocupada com o processo de ensino-aprendizagem levaria o setor acadêmico a buscar entendimentos sobre tais questões, porém, a ignorância e falta de compreensão das razões docentes indicam que a manutenção destes aspectos compulsórios está acima das reflexões construídas na prática pedagógica.

Por fim, Beatriz e Sara se engajam interacionalmente com o objetivo de concluir que este posicionamento acadêmico contribui para monetização do ensino ao (i) “reduzir a qualidade” do mesmo (linhas 866-868) e (ii) “reduzir o pagamento do professor” (linhas 869-870), projetando, mais uma vez, emoções negativas em sua avaliação final (“E é isso, assim, é uma falta de respeito com o profissional, eu acho.=”, nas linhas 877-878) e evidenciando as relações de poder existentes.

Com estas últimas considerações, concluo a análise de dados dos 9 excertos escolhidos. No próximo capítulo, teço alguns entendimentos momentâneos sobre os dados analisados, referindo-me aos objetivos iniciais desta dissertação e em diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos adotados, assim como evidencio a contribuição desta pesquisa para a minha profissional e das professoras, e indico possíveis encaminhamentos futuros.

Entendimentos momentâneos

Conforme indicado no primeiro capítulo, as motivações para realização deste trabalho tiveram como ponto de partida as práticas pedagógicas de três professoras: Beatriz, Sara e eu, em nossos contextos profissionais. Notando um constante movimento crítico-reflexivo e colaborativo em nosso dia a dia, considerei relevante buscar entendimentos com o intuito de, possivelmente, ressignificar nossas práticas e contribuir para a nossa qualidade de vida em sala de aula (Allwright, 2006). Mais uma vez, reitero que a perspectiva adotada ao se fazer esta pesquisa se diferencia das nossas reflexões cotidianas, pois não têm como objetivo melhorar as práticas e atividades de/em sala de aula, isto é, não buscamos aprimorar nossas aulas ou sermos mais eficientes.

Assim, tendo em mente os contextos de ensino-aprendizagem em que atuamos, escolas regulares públicas e privadas, e cursos livres de língua inglesa, me propus a refletir, em conjunto com as professoras, sobre os desafios da adoção compulsória de materiais didáticos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e níveis equivalentes em cursos de inglês, visto que nestes segmentos a língua adicional é tida como uma atividade extracurricular e/ou opcional. Neste cenário, tive dois objetivos gerais, a saber: (1) construir entendimentos sobre as reflexões, afetos e crenças sócio-construídos por nós em relação aos materiais didáticos de ensino-aprendizagem de língua inglesa adotados compulsoriamente, em nossos contextos profissionais; e, (2) refletir sobre as implicações da obrigatoriedade do uso destes materiais didáticos em nossas práticas pedagógicas, a partir de avaliações que construímos discursivamente.

Conforme explicitado na seção “5.3. A nossa conversa exploratória”, embora o ponto de partida de nossa interação fosse o uso dos materiais didáticos, a nossa conversa poderia tomar novos rumos caso as professoras trouxessem outras demandas e/ou necessidades. Todavia, foi possível observar um grande engajamento interacional entre nós, contribuindo para a construção de pequenas histórias (Bamberg; Georgakopoulou, 2008) que remeteram a eventos compartilhados e eventos hipotéticos, com alusões a pessoas conhecidas e diálogos construídos (Tannen, 1989). Considerando os 09 excertos de nossa conversa

exploratória, compreendo que foi possível refletir sobre o uso compulsório dos materiais didáticos em nossos contextos profissionais, evidenciando a construção de muitas emoções e crenças à medida em que narramos experiências de nossas práticas pedagógicas.

Ressalto, ainda, que as reflexões a seguir, além de terem sido co-construídas em contextos locais e situados, estão em constante (re)negociação e (res)significação em nossas práticas, pois as vidas sociais são dinâmicas e fluidas. Por este motivo, estes entendimentos podem ser revisitados e desenvolvidos em trabalhos futuros, a partir de outras perspectivas. Dado a extensão de nossa conversa exploratória, suponho que um encaminhamento possível seja buscar entendimentos acerca da construção identitária de nós, professoras, nesta interação, observando como construímos sentidos de pertencimento de grupo, entre nós, em oposição às instituições e seus representantes, por exemplo.

Posto isto, percebo que, com o desenvolvimento desta pesquisa e, conseqüentemente, com a realização da nossa conversa exploratória (Miller, 2001; Côrtes, 2023), pude ressignificar os meus entendimentos com relação ao impacto da compulsoriedade dos materiais didáticos em nosso dia a dia, olhando para aspectos que vão além de nossas práticas em sala de aula com os/as nossos/as alunos/as, como o organograma escolar, as exigências pedagógicas e as preocupações dos/as responsáveis, por exemplo.

Estas questões evidenciaram muitas emoções, especialmente devido às relações de poder existentes no ambiente escolar, e reverberaram em duas falas das professoras Beatriz e Sara que me tocaram profundamente. Primeiro, quando Sara diz: “E aí você acaba que você vende a su- a sua didática, você tá vendendo ali, você não tá fazendo... você não tem prazer em ensinar porque você não tá ensinando, você só tá repassando” (Excerto 6; linhas 380-384) e, mais adiante, quando Beatriz exclama: “Você tá tirando a minha liberdade de criar!” (Excerto 8; linha 710). Acredito que estas duas afirmações dizem muito sobre os entendimentos das professoras, explicitados em suas auto-apresentações (cf. seções 1.2 e 1.3), após a nossa conversa exploratória.

A saber, quando Sara fala sobre o impacto dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem, contrastando escolas mais abertas a diversificação de atividades e a elaboração de materiais autênticos, com a

participação dos/as alunos/as, e as escolas mais restritas a essas possibilidades, é possível notar sua preocupação com a construção do conhecimento e o envolvimento de todos/as (Miller et al., 2008). Como consequência desta imposição dos materiais didáticos, estamos submetidas ao uso de livros não condizentes com a realidade de nossos/as alunos/as e sem contextualização adequada, resultando, assim, em sobrecarga de trabalho docente, como aponta Beatriz.

De maneira mais detalhada, revejo, para começar, o primeiro objetivo específico proposto: analisar como os recursos linguísticos avaliativos colaboram para a construção de emoções e crenças no discurso das professoras, a partir dos estudos sobre Avaliação e sobre Narrativas. No que tange a essa questão, me alinhei a pressupostos teóricos que compreendem as narrativas e a avaliação como construtos sociais e interacionais, em constante diálogo com os contextos sócio-histórico-culturais em que nós, professoras, estamos inseridas. Assim, ao co-construirmos nossas experiências pedagógicas, utilizamos muitos itens lexicais com conotação negativa, tais como: ações impositivas, atributos negativos, advérbios de negação e intensidade e tom de voz enfático, para citar alguns. Nos excertos 01 até 03, inicio nossa conversa informando as demandas do encontro (Liar et al., 2021), isto é, as motivações e objetivos da dissertação, a partir das quais construimos emoções com relação ao uso obrigatório dos materiais didáticos através de itens avaliativos como “obrigatório”, “bem pobre”, e “[eu sou] obrigada” e “efeito placebo”, por exemplo.

Ao construirmos tais afetos negativos, remetemos aos desafios apontados no capítulo 02, acerca da implementação e regulamentação do ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças e uso de materiais didáticos. No excerto 1, Sara critica o tamanho do material adotado na escola pública em que trabalha, pois o considera pequeno e insuficiente (“bem pobre”), e também, demonstra insatisfação com o conteúdo e a organização do mesmo. No excerto 05, Beatriz discorre sobre a inadequação do organograma do curso de inglês e, conseqüentemente, do novo livro didático, em relação à faixa etária dos/as alunos/as e ao processo de alfabetização. Já no excerto 06, Sara problematiza sua experiência na escola particular (o “Colégio A”) com relação à falta de tempo para realização das atividades.

Estes problemas apontados pelas professoras ilustram e reiteram que a implementação não regulamentada do ensino-aprendizagem de língua inglesa

nesses anos escolares impacta em nossas práticas pedagógicas, seja devido à insuficiência, na escola pública, ou ao excesso, na escola particular, de orientações e atividades curriculares. Por esta razão, é essencial que haja a criação de diretrizes nacionais para regulamentação do ensino de língua adicional nos anos iniciais do Ensino Fundamental e níveis equivalentes em cursos livres, a fim de propor práticas pedagógicas condizentes com as etapas de desenvolvimento infantil e de viabilizar oportunidades de ensino-aprendizagem mais igualitárias (ou, menos injustas e desiguais).

Com relação ao segundo objetivo específico, isto é, investigar quais crenças emergem a partir da análise das emoções construídas em nosso discurso, notei que, nas histórias compartilhadas, construímos crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, sendo estas por vezes dinâmicas e paradoxais (Barcelos, 2007), visto que elas naturalizam, reforçam, contestam e criticam diversos aspectos pedagógicos, mas, em particular, aqueles relacionados à implementação compulsória dos materiais. Para exemplificar, no excerto 1, Sara naturaliza o uso do material didático, embora o avalie negativamente como desorganizado. Posteriormente, no excerto 7, ela constrói crenças contraditórias acerca deste mesmo material, avaliando-o como positivo porque diminui seu trabalho e possibilita a utilização de materiais autênticos devido ao seu tamanho pequeno, porém, ao mesmo tempo, ela avalia este aspecto resumido negativamente.

Este caráter dinâmico de nossas crenças diz respeito aos (des)alinhamentos co-construídos e negociados ao longo de nossa interação, visto que, ao narrar nossas histórias, temos a expectativa de construir “solidariedade ideológica” com os nossos ouvintes (Oteíza, 2017). Por este motivo, as narrativas construídas por Beatriz, Sara e eu são altamente marcadas por recursos para criação de coerência narrativa e credibilidade (Linde, 1993). Nos excertos 1-3, por exemplo, utilizamos atributos pessoais para nos construirmos como docentes preocupadas com o processo de ensino-aprendizagem e para defender o uso de materiais autênticos. Já no segundo bloco (excertos 4-7), apresentamos múltiplas explicações e atributos positivos em favor da agentividade discente. Também apresentamos múltiplas razões para conferir credibilidade à avaliação de que a cobrança institucional do uso do material didático varia de acordo com o contexto profissional em que estamos inseridas. Outro recurso utilizado para construir credibilidade é o diálogo construído (Tannen, 1989), por meio do qual remetemos às avaliações (i) dos/as responsáveis, em favor

da obrigatoriedade do livro didático; (ii) da coordenação, para reforçar a obrigatoriedade do material; (iii) e dos alunos, para sugerir outras atividades ao invés do livro didático, ou para evidenciar o seu alto custo.

Por fim, ao observar como a imposição dos materiais didáticos impacta nossas práticas, foi possível dar conta do terceiro objetivo específico, isto é, como se configuram as estruturas de poder em nossas falas. Nossas experiências compartilhadas evidenciaram relações assimétricas e verticalizadas, nas quais nós, docentes, estamos submetidas às exigências institucionais (materiais didáticos, métodos de avaliação, atividades etc.), da coordenação e dos/as responsáveis. Embora seja possível notar certa flexibilidade na escola pública em que Sara atua, pois a professora tem liberdade para criar materiais próprios, há, ainda, a manifestação de relações de poder institucional, uma vez que a obrigatoriedade do material se faz presente. Além disso, a experiência trazida por Beatriz, no último excerto, acerca do *feedback* dos/as professores/as sobre o material didático, no curso de inglês, ilustra como as exigências institucionais são priorizadas e devem ser cumpridas, independente dos impactos que elas tenham no processo de ensino-aprendizagem.

Concluo, desta maneira, que, embora muitas de nossas crenças docentes não se alinhem aos materiais didáticos adotados compulsoriamente em nossos contextos profissionais, nos submetemos à implementação e ao uso dos mesmos devido às relações de poder existentes e, até, naturalizamos estas práticas. Neste processo, por vezes, também tentamos contestar o uso dos materiais, propondo atividades alternativas e adaptadas, ou levando nossas problematizações à equipe pedagógica, na tentativa de mudança de tais práticas. Não frequentemente somos ouvidas ou temos a possibilidade de ressignificar o uso dos livros didáticos nesses contextos, porém, considero que, em nossa conversa exploratória, tivemos a oportunidade de construir reflexões, emoções e crenças, em conjunto, e longe das relações de poder que nos oprimem.

Por fim, considero que os entendimentos – desafios, inquietações, relações de poder, emoções, crenças – sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa estão longe de se esgotar, visto que estamos inseridos em uma ordem mundial globalizada e capitalista que contribui para a continuidade desta língua como global. Por este motivo, nós, docentes, praticantes exploratórios, linguistas aplicados, preocupados com os problemas sociais em nossas vidas cotidianas e em

nossas práticas profissionais, em que a linguagem tem papel principal (Moita Lopes, 2006), e alinhados a uma perspectiva trans/inter/anti/indisciplinar, precisamos estar atentos à propagação da lógica capitalista e neoliberal no processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, pois tal lógica tem como objetivo a implementação de um ensino bancário (Freire, 2019) com propostas conteudistas e, conseqüentemente, não dialoga com uma perspectiva crítico-reflexiva e democrática, a qual almejamos; e, em segundo lugar, conforme Beatriz, Sara e eu concluimos em nosso último excerto, esta lógica contribui para a exploração da mão de obra docente através de sobrecarga de trabalho e redução salarial, por exemplo. Desta maneira, refletir e investigar tais questões é um compromisso social, cuja finalidade reside em prezar pela qualidade de vida (Allwright, 2006) de nós, docentes, dentro e fora de sala de aula.

8

Referências Bibliográficas

ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. Introduction. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (ed.). **Evaluation in context**. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins, 2014. p.3-26.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. The Research We Now Need: Principled and Inclusive Practitioner Research. In: ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner. An Introduction to Exploratory Practice (Research and Practice in Applied Linguistics)**. London: Palgrave Macmillan, 2009. p.140-161.

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Ed.) **Understanding the language classroom**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006. p.11-17.

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. *Revista X, Curitiba*, v.13, n.2, p.111-122. 2018.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis, v.28, n.3, p.377-396. 2008.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.7, n.2, p.109-138. 2007.

BARUKI-FONSECA, R.; SIMÕES, K. S. Os desafios na formação de professores de língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental em Corumbá/MS. *Revista GeoPantanal (UFMS)*, v.12, p.63-72. 2017.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Caleidoscópio* 3(2), p.74-87. 2005.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, v.31, n.4, dez, p.97-126. 2015.

BIAR, L.; ORTON, N.; BASTOS, L.. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC*, v.21, n.2, p.231-251, maio/ago. 2021. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-210205-2920>> Acesso em 30 de junho de 2023.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: Moita Lopes, L. P. da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, p.79-98. 2013.

_____. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (orgs.) **Linguística Aplicada & Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, p.11-23. 2005.

BOLER, M. *Feeling Power: Emotions and Education*. Londres, Routledge, 1999.

BORGES, J. C. Análise e produção de material didático de inglês à luz da linguística de corpus. 2017, 143f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA. Disponível em: <<http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510110D.pdf>> Acesso em 05 de dezembro de 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Rio de Janeiro, RJ. 1938. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 05 de dezembro de 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 11 novembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 novembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 11 novembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira. MEC. Brasília, DF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em: 11 novembro de 2022.

_____. Parecer CNE/2/2020. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Pendente de homologação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192%3e.Acesso> Acesso em: 05 de setembro de 2023.

CLÁUDIA DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: passado, presente, e futuro. *Psicologia*, vol. XXII (2), Edições Colibri: Lisboa, 2008.

CELANI, M. A. Afinal, o que é a Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (Eds.) **Linguística aplicada: Da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.

CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUA (CIL). Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Disponível em <<https://www.educacao.df.gov.br/centro-interescolar-de-lingua-cil/>> Acesso em 15 de janeiro de 2022.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

COMMONALITY. IN: Cambridge Dictionary. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/commonality>> Acesso em 26 de abril de 2023.

CÔRTEZ, T. C. R. MILLER, I. K. de (Orientadora). NÓBREGA, A. N. A. (Coorientadora). Por que dar continuidade à formação acadêmica? Uma travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da Prática Exploratória. Rio de Janeiro, 2023. 216 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CRAMPTON, A.; LEWIS, C. Affective learning. In: PEPPLER, K. **The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning**. Thousand Oaks. Sage, 2017.

DAVIES, A. An introduction to applied linguistics. From practice to theory. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2nd edition, 2007.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p.15-42, 2006.

DIAS, A. N. S. et al. Prática Exploratória em contextos de pesquisas acadêmicas: contribuições ético-metodológicas em investigações recentes. In: Anais do VIII Congresso Latino-americano de formação de professores de línguas, 2021, Uberlândia – MG, p.21-37.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: Passado, presente e futuro. *PSICOLOGIA*, 22(2), p.11–31. 2008. Disponível em <<https://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i2.344>> Acesso em 28 de agosto de 2023.

DIAS, I. S. A. Possibilidades críticas em cursos livres de inglês: o livro didático como possível instrumento de transformação. 128f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. IN: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.45-65.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, v.21, n.65, abr.-jun. 2016. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216526>> Acesso em 20 de julho de 2023.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEE J. P. Discourse, small-d, big D. In: TRACY, K.; SANDEL, T.; ILLIE, C. (Eds.), **The international encyclopedia of language and social interaction**. Wiley-Blackwell, p.1-5. 2015.

GOFFMAN, E. A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais da interação social. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. [1967].

HALLIDAY, M. A. K. Introduction. In: **An Introduction to Functional Grammar**. (2nd ed.). London: Arnold, 1994, p.9-25

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade – tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. IN: **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. IN: HELM, J. (ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LE BRETON, D. As paixões ordinárias. Antropologia das Emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIMA, G. da S. M. A. de. CARDOSO, J. da S (Orientadora). Can we “favelados” speak English? O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021. 150 p. Dissertação de Mestrado – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LINDE, C. Life stories. The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

_____. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSON, B. L.; LINELL, P.; NORGBERG, B. (Eds.). **The Construction of Professional Discourse**. UK: Addison-Wesley Longman, 1997.

LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. Language and the politics of emotion. New York: Cambridge University Press, 1990.

MICHELS, T. A.; MARINHO, B. R.; BIEZEKI, M. de C. A oferta de língua inglesa nos anos iniciais da educação básica: desafios para a formação inicial e continuada do professor. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, [S. l.], v.12, n.3, p.77–90, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/345>>. Acesso em: 14 de novembro de 2022.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) **Linguística aplicada e modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: Questões e Desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M.H. (orgs.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador**. Editora Pontes, 2008, p.145-165.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional. MEC. Brasília, DF: s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>> Acesso em 30 de outubro de 2022.

_____. PNLD. MEC. Brasília, DF: s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em 30 de outubro de 2022.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.15-38.

_____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.29-57.

_____. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ed. IPUB-CUCA, 2001.

_____. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada - A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p.17-26.

MORAES, D. D. C. D. de. Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-131616/>> Acesso em 25 de janeiro de 2023.

MORAES BEZERRA, I. C. Gêneros discursivos, ensino de língua estrangeira e prática docente: a vida em capas de revistas. In: WILSON, V.; MORAIS, J. de F. dos S. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino: discutindo a formação docente de leitores**. São Paulo: Summus, p.179-211, 2015.

NÓBREGA, A. N. A.; MACIEL, B. S. A.; GRIFFO, M. R. A. “Saber que iríamos nos encontrar foi calma”: o caráter político dos amores-potência na/da Prática Exploratória. In: GOMES, G. S. C.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Emoções e Ensino de Línguas**. Coleção PPLIN, 2023.

NOGUEIRA, M. Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil. 182f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10439@1>> Acesso em 19 de outubro de 2022.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: <<https://www.inglesnasescolas.org/wp-content/uploads/2021/09/ResumoExecutivo-InglesNoBrasil-ObservatorioELT2021.pdf>> Acesso em 11 de novembro de 2022.

OTEÍZA, T. The Appraisal Framework and discourse analysis. The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics. Tom Bartlett and Gerard O' Grady (Eds.). p.457-472, 2017.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

PERINE, C. M. A interface entre crenças, motivação, autonomia e o professor de línguas em formação. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v.7, n.13, p.107-127, 2012.

PIEDADE, R. S. da. Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas / Renan Silva da Piedade; orientadora: Inés Kayon de Miller; co-orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2019. 162F.

RAMALHO, V. Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica. Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso, v.7, n.1, p.178-198, Junho de 2012.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100011> Acesso em 24 de março de 2023.

SANTANA, M. V. M. A língua inglesa na legislação imperial brasileira (1809-1828) In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, ed.7, 2013, São Cristóvão. Anais eletrônicos. São Cristóvão: EDUCON, 2013. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9898/39/38.pdf>> Acesso em 24 de março de 2023.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. Revista Brasileira de Linguística Aplicada: RBLA, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.223-243, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/TF9xmXY4QrgNxGYNkv6RDXJ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 18 de novembro de 2022.

SILVA, K. A. da; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, Política Linguística e Ensino-aprendizagem. Revista De Letras Norte@mentos, 4(8). 2012. Disponível em <<https://doi.org/10.30681/rln.v4i8.6778>> Acesso em 28 de agosto de 2023.

SILVA, K. A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun. 2007.

SILVA, R. C. da. Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na linguística sistêmico-funcional. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20597@1>> Acesso em 03 de janeiro de 2023.

_____. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.1, 2010, p. 207-226.

SIQUEIRA, I. C. P. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Projeto de Resolução, nº 02, 09 de julho de 2020. Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>> Acesso em 11 de novembro de 2022.

SOARES, M. L. F. O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10704@1>> Acesso em 19 de outubro de 2022.

SOUZA, C. F. A atividade do professor de inglês em cursos livres à luz de uma análise ergológica e dialógica de linguagem. In: XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2014, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF - Línguas clássicas, Textos clássicos, Línguas estrangeiras e Tradução*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014. v. XVIII. p. 09-21.

_____. O professor de língua inglesa em cursos de idiomas: uma análise crítico-reflexiva do exercício docente nesse “locus” de ensino-aprendizagem de LE/inglês. *Revista Contexturas*, n. 21, p. 53-74, 2013. ISSN: 0104-7485.

SOUZA, E. de S. F. “Professora, você podia dar aula de sociologia”: entendendo a sala de aula de língua inglesa através das lentes do aluno. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2018. Disponível em <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/13925/1/Emanuelle%20Souza.pdf>> Acesso em 18 de agosto de 2023.

TANNEN, D. *Talking Voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999 [1989].

TILIO, R. O livro didático contemporâneo: apresentação de uma proposta. In: Maciel, R.; TILIO, R.; Jesus, D.; Barros, A.. (Org.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 261-297.

_____. O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, 2006. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf> Acesso em 17 de dezembro 2022.

TILIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos para o Ensino Fundamental I. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo: UNICAMP, v.48, nº.02, jul./dez., 2009, p. 295-315. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/tla/a/YgXcbqV4Bvnf8fZmyGdTsZm/?lang=pt>> Acesso em 17 de dezembro 2022.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v. 31, n.3, p.443-466. Set/dez de 2005.

VIAN JR., O. A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema da Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VÍCTORA, C.; COELHO, M. C. A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. *Horizontes Antropológicos*, n.54, p.7-21, 2019.

VIEIRA, V. C.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2016.

9

Anexos

Anexo 1: PARECER DO PROJETO APROVADO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 55-2022 – Protocolo 59-2022

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "O uso compulsório do material didático de língua inglesa para crianças: refletindo sobre as avaliações, emoções e crenças dos docentes" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

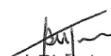
Autora: Ana Carolina Siqueira Braga (Mestranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

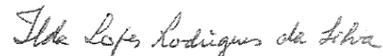
Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa interpretativista que visa refletir e co-construir entendimentos sobre as reflexões e os afetos sócio-construídos por docentes em relação a materiais didáticos de ensino-aprendizagem de língua inglesa adotados compulsoriamente. Abrangerá docentes de escolas públicas e privadas situadas no Rio de Janeiro. Prevê usar como recurso metodológico entrevista semiestruturada na visão de conversa exploratória, de forma presencial via uso de celular e ou remota por meio de plataformas digitais. A pesquisa está apoiada nos estudos que abordam: Emoções no contexto pedagógico; Avaliação, emoções e crenças; Avaliação e Sistema de Avaliatividade.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado.


Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio


Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 21 de junho de 2022

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Assinatura em duas vias, a primeira para o/a participante, a segunda para a pesquisadora)

Você está sendo convidado para atuar como participante voluntário na pesquisa “O uso compulsório do material didático de língua inglesa para crianças: refletindo sobre as avaliações, emoções e crenças dos docentes”. O estudo está sendo realizado pela pesquisadora Ana Caroline Siqueira Braga, vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Esta pesquisa atende à Resolução CNS 466/12, referente a pesquisas envolvendo seres humanos, e à Resolução CNS 510/16 cujo conteúdo dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. As informações encontradas neste Termo são fornecidas por Ana Caroline Siqueira Braga, pesquisadora principal, contatável via telefone (21) 99152-2572 ou e-mail acarolinesbraga@gmail.com; e por sua orientadora, Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, contatável via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail adriananobrega@puc-rio.br. Você também poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), a instância da Universidade que tem como atribuição analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada, pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 2o. andar. Gávea-224453-900.Rio de Janeiro, RJ.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal desta pesquisa é o de refletir e co-construir entendimentos sobre o uso obrigatório de materiais didáticos em escolas públicas e privadas.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise da dissertação de mestrado da pesquisadora responsável. Se você não quiser participar do estudo, isso não irá interferir em nenhum aspecto da sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma conversa em formato de entrevista semi-estruturada em que refletiremos, a partir da perspectiva de suas experiências, avaliações subjetivas, crenças e afetos, sobre o foco da pesquisa descrito no objetivo do estudo (acima). A conversa terá tempo de duração variável a ser negociado com você, podendo ser interrompida a qualquer momento sem qualquer ônus, penalização ou necessidade de justificativa. Esta conversa será utilizada para compor o *corpus* de análise da



dissertação de mestrado da pesquisadora responsável e você terá acesso aos resultados do estudo.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as interações serão gravadas pela pesquisadora-responsável em formato de áudio. Caso a gravação ocorra em formato presencial, utilizaremos um celular para gravação do áudio. Caso ocorra de forma síncrona por intermédio de plataformas digitais, como o *Zoom Meetings®*, *Google Hangouts®*, etc, gravaremos o áudio através da ferramenta *Gravador de Voz*, disponível em computadores *Windows*. As gravações serão ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado a fim de garantir confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados utilizados para fins científicos. Os dados gerados através das gravações serão armazenados durante um período de cinco anos em um arquivo construído na residência da pesquisadora responsável pelo estudo, estando à sua disposição caso deseje consultá-lo a qualquer momento.

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Você pode considerar certas perguntas desconfortáveis porque as informações geradas são sobre suas experiências subjetivas e posicionamentos pessoais. De modo a reduzir esse possível mal-estar, a interação será desenvolvida de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação ou até o seu encerramento, caso assim deseje. Dessa forma, você pode escolher não responder a quaisquer perguntas que a faça sentir-se incomodado/a, sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da conversa ou solicitar o seu encerramento, sem a necessidade de justificar essa decisão. Além disso, é importante mencionar que há o risco de limitações tecnológicas (falta de conexão de internet, instabilidade de plataformas digitais, pane nos aparelhos eletrônicos utilizados, entre outras) em entrevistas em formato online e síncrono. Nestes casos, você pode realizar a entrevista em outro dia ou optar por não participar mais, sem nenhum ônus ou necessidade de justificativa. Por outro lado, caso a entrevista seja em formato presencial, nos encontraremos em um local público e de fácil acesso para você, respeitando os cuidados sanitários exigidos no cenário da pandemia por COVID 19 (uso de máscara, distanciamento social, uso de álcool em gel...).

BENEFÍCIOS: Sua participação constituirá uma interessante oportunidade de reflexão sobre a sua própria prática profissional e os impactos da compulsoriedade do material didático em contextos de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A partir desse diálogo, sua contribuição também possibilitará a criação de significados relevantes e o registro base para trabalhos vindouros que possam corroborar para uma prática pedagógica crítico-reflexiva.



CONFIDENCIALIDADE: Seu nome e imagem não serão divulgados em qualquer momento da pesquisa, bem como em nenhum registro oral ou escrito a ser produzido por nós. Nenhuma divulgação científica partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa ou seus vínculos institucionais, exceto os relacionados à pesquisadora responsável. Portanto, será preservado o sigilo de sua identidade e de quaisquer entidades mencionadas nos discursos. Além disso, as pesquisadoras garantirão o seu anonimato, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos e científicos, tais como as monografias de disciplinas, a dissertação de mestrado, os artigos científicos e as apresentações em eventos acadêmicos.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: O presente documento é emitido em duas vias, devendo ambas ser assinadas tanto por você quanto pela pesquisadora. Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse da pesquisadora-responsável. Você fornecerá nome e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO: Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações sobre o estudo acima descrito, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com a pesquisadora Ana Caroline Siqueira Braga sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, os procedimentos metodológicos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar de tal estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante este, sem penalidades, prejuízo ou perda de quaisquer benefícios que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos ou acadêmicos, periódicos e livros.

CONCORDÂNCIA EM GRAVAR ÁUDIO PARA A PESQUISA

Autorizo () Não autorizo ()

INFORMAÇÕES DO/A PARTICIPANTE:

Nome: _____

Telefone de contato: _____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____ .

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora-responsável

Anexo 3: TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA EXPLORATÓRIA

| | | |
|-------|--|--|
| Carol | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 | É:, então, meninas:... é: o-eu tinha conversado um pouquinho com a Sara lá na °Escola de Inglês° quando a gente se viu. É: mas não tinha conseguido conversar com a Beatriz sobre... né? É:, a linha de pesquisa que eu tô trabalhando é uma linha focada em análise do discurso. Então a gente não tem nenhuma <u>tese</u> para comprovar ou hipóteses, não é nada é- voltado para essa... pra esse <u>método assim</u> , essa metodologia. Na verdade, a gente: é uma área que tem- que está relacionada a questões sociais. Então, quase- todo mundo nessa área pesquisa o <u>próprio</u> ambiente de trabalho. E a ideia é você fazer essa pesquisa no seu próprio ambiente de trabalho pra você poder ter uma reflexão, ter uma crítica, é: entender melhor, melhorar a sua prática ou <u>só</u> entender coisas que afligem, que são difíceis, que não são, é: |
| Sara | 20 | Só entender e chorar ((participantes riem)) |
| Carol | 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 | E: é: desde quando eu tinha pensado em fazer o mestrado, eu queria pesquisar material didático... né? Então, mas eu não queria tipo, >pegar o material didático< e ficar analisando o material em si, né? Eu queria conversar com professores... é- sobre o uso de material didático. E aí a gente tem que né, assim... ir diminuindo, ir dando um foco. Então, é: eu acabei escolhendo trabalhar com: é: professores que trabalham com: fundamental 1. Ou faixa etária que seja equivalente ao fundamental 1. Que a gente não tem uma obrigatoriedade de ter inglês, mas que hoje o inglês é ensinado pra essa faixa etária né, em curso, em escola. É, e professores que trabalham com o uso obrigatório do material, então que tem ali o livro pra seguir↓. E eu queria, é: entender como os professores se sentem com isso né, com relação a esse uso obrigatório do material... é: uso obrigatório onde vocês trabalham hoje... é, ou em lugares que vocês trabalharam antes, é- pensando aí nessa faixa etária ou nessas séries de:... é- escolares. Então [essa-] |
| Sara | 45 46 47 48 49 | [Quando cê-] quando você falou sobre a questão do material na semana passada eu lembrei logo do ((certificado)) <i>Trinity</i> né? Que a gente não tem material, a gente produz °o próprio°... a própria aula né. Só que- só >tem que assim,< |

| | | |
|---------|--|--|
| | 50 51 | seguir uma: é: uma <i>frame</i> relacionado a A1 >e aí assim vai.< |
| Carol | 52 | Uhum. |
| Sara | 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 | E aí, e aí eu... >por exemplo, hoje em dia,< atualmente eu tô no município e tenho um- uma obrigatoriedade a parte mas geralmente nem todo município que tem obrigação em utilizar um material. Um material <u>bem pobre</u> , é a palavra certa... que eu sou obrigada a utilizar mas eu não concordo com nada que tá ali porque ele não tem uma <u>linha</u> , ele não segue né, um- um- como eu vou dizer, um fluxo correto. >A gente que tá acostumada, a gente sabe.< Então, eu não posso começar a ensinar <i>Simple Present</i> pro aluno e da- no meio eu vou colocar um <i>means of transportation</i> onde vai estar falando sobre, sei lá, °me dá um exemplo, gente, não vou lembrar.° Mas são coisas que não tem sentido <u>né?</u> |
| Carol | 69 | Uhum |
| Sara | 70 71 72 73 74 75 | Mas a gente tá falando- a gente tá falando de <u>fundamental 1</u> , então assim, é a base pra eles né. Então, no <u>fundamental 1, na escola</u> , eu acho o uso do livro ok, eu acho certo, porque o aluno precisa é- é- é- se: <i>rely on</i> alguma coisa... né? |
| Carol | 76 | O aluno precisa o quê, Sara? |
| Sara | 77 | Qual é a palavra <i>rely on</i> ? |
| Carol | 78 79 | Ah tá ((participantes riem)) Não, eu não tinha entendido nem em inglês. |
| Beatriz | 80 81 82 83 84 | Eu acho que o que traduz esse sentimento que você tá falando é que o livro acaba funcionando como algo tangível onde o pai pode alcançar o conhecimento que o filho tá adquirindo. |
| Sara | 85 | Sim.= |
| Beatriz | 86 87 88 | =É mais pro pai às vezes do que pra própria criança. E às vezes funciona como um placebo né? |
| Sara | 89 | Não- com certeza, é- é- eu acho que assim |
| Beatriz | 90 | [É placebo] |
| Sara | 91 92 | [A questão é-] com certeza, com certeza. Mas assim, eu vou- eu vou retirar o fato de estar |

| | | |
|---------|---|--|
| | 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 | no município e °não ter recursos.° Eu vou retirar esse fato e vou colocar assim, no momento onde eu tenho uma escola no Fundamental, aí eu vou lembrar do <i>Colégio A</i> , tá? Onde o material que eu °utilizo° <u>não é</u> uma coisa boa porque você fica realmente obrigado- é- é: >por exemplo,< o pai chega em casa e quer ver o livro do aluno. O aluno teve várias atividades na sala de aula, a professora fez várias coisas maneiras, com folhinha, com (), <i>speaking</i> ... °a gente tá falando de inglês°= |
| Carol | 105 | =Uhum |
| Sara | 106 107 108 109 110 | O aluno precisa praticar . Mas <u>no livro em si</u> não teve <u>nada</u> , ou teve sei lá, uma- uma coisinha de nada. O pai chega e fala "O quê? Po, comprei um livro caro e não tá sendo usado?" |
| Beatriz | 111 | É o tangível, é o placebo. |
| Sara | 112 113 | É! Então [fica assim uma coisa] bem- assim, pode falar. |
| Beatriz | 114 115 116 117 | [Porque usar-] usar o livro não quer dizer que o conhecimento tá sendo adquirido, usar o livro não quer dizer que o conhecimento tá sendo passado. |
| Sara | 118 | Sim= |
| Beatriz | 119 120 121 122 | =Só quer dizer que ele tá sendo: <u>medido</u> , de alguma forma e nem sempre tá sendo medido da forma: que <u>precisa ser</u> . Ele só tá sendo medido por alguém. |
| Sara | 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 | Sim! É como eu tô dizendo, eu me sentiria super feliz se eu tivesse isso- >em qualquer local-< tanto no município quanto particular, onde eu tivesse todo material a minha- a minha disposição, "oh, você tem, você pode usar o <u>que você quiser</u> , tá? Você pode pedir quantas cópias você <u>quiser</u> , pode usar todo recurso que quiser, nós não temos livro. O aluno não vai comprar livro." Talvez no começo seria um trabalho né, >do tipo assim< a gente ter que montar, mas no conhecimento o aluno chegaria bem- bem melhor. Eu acho que o aluno teria assim uma- iria abranger muito mais= |
| Beatriz | 136 | =Com <i>authentic material</i> ? |
| Sara | 137 | Não entendi, fala de novo. |

| | | |
|---------|--|--|
| Beatriz | 138 | Com material autêntico. |
| Sara | 139 140 141 142 143 144 145 146 147 | <i>Authentic-</i> , é! Porq- agora que eu ouvi, demorou. Sim, eu acho que iria atingir muito mais porque você iria <u>focar</u> , >o livro ele é feito pra todo tipo de aluno,< todo tipo de <u>pessoa</u> , vamos colocar assim. Mas não é feito pro meu aluno que: que lá no começo não teve alguma coisa que o livro tá querendo que siga. Não é feito pro meu aluno que não consegue ficar quieto-, >tá entendendo?< |
| Carol | 148 | Uhum. |
| Sara | 149 150 151 152 153 154 | Ele- eu- eu não posso... né, é- é- limitar o conhecimento só por causa <u>de um livro</u> . Ah, mas- assim- e- >aqui mesmo eu tenho no município,< alunos que eu falo uma vez só e o aluno vai embora, segue, [eu fico "caramba!", é complicado] |
| Beatriz | 155 156 | [Até porque-] até porque é <u>um livro</u> , no: seu caso né, que é escola, é um livro, 40 alunos= |
| Sara | 157 | [Aham] |
| Beatriz | 158 159 | [Baseado] em <u>uma teoria</u> . Quem disse que todo mundo tá ali se adapta a uma teoria? |
| Sara | 160 | Exato, [exato.] |
| Beatriz | 161 162 163 164 | [Todo] mundo que tá ali consegue: <u>rely on</u> aquela teoria? No curso de inglês, você já tem um ambiente reduzido de alunos. Então, e as pessoas <u>escolhem estar lá ou não</u> . |
| Sara | 165 | Exato:, exato.= |
| Beatriz | 166 | =Mas não obrigatoriamente. |
| Sara | 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 | Você- e você pode também utilizar os projetos >que não necessariamente vai usar o livro,< mas vai pegar o <u>conteúdo</u> da- daquelas lições. °Eu, pelo menos faço isso,° o quê? Que ninguém me escute, tira isso da gravação porque "ah!" ((participante ri em tom de brincadeira)). Eu vou ter que ensinar sobre, >logicamente não,< mas so- sobre <i>Simple Present</i> , e eu não quero utilizar o livro, eu quero fazer projeto↑, eu quero fazer né- >agora a gente tem essa coisa a dois aí, vamos fazer isso aqui, o aluno vai aprendendo,< show de bola.= |
| Carol | 179 | =Uhum. |

| | | |
|---------|--|---|
| Sara | 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 | Eu não posso dizer isso né, aqui fora. Agora voltando um pouco ao Colégio A >que eu tive no ano passado< uma briga <u>enorme</u> , eu e Camila, pra- pra preparar as aulas, principalmente no 5° e o 6° ano, aonde tinha assim é- é- um conteúdo <u>muito forte</u> , <u>muito forte</u> , e a gente queria utilizar esse () da <i>Escola de Inglês</i> que nós tínhamos, "ah, vamos fazer assim um projeto, va- bora jogar isso aqui pro aluno pra ele fazer, que seria maravilhoso" °A gente sempre parava porque° "Não! Tem que usar o livro"... tem que usar livro e isso deixava a gente super né ((participante faz expressão de desânimo)). |
| Carol | 194 195 196 197 198 199 200 | Uhum. É- quando eu pensei em: é- olhar pra isso né, pesquisar isso, foi porque é: onde nós trabalhávamos juntas, é- quando mudou de um livro da edição do A pro B né, eu achei que foi uma diferença muito grande. É: tanto de conteúdo do material em si... é: como [de organização], tudo assim. |
| Sara | 201 | [De didática.] Sim. |
| Beatriz | 202 | Mudou o organograma da escola= |
| Sara | 203 | =É |
| Beatriz | 204 | Das etapas da escola mudou. |
| Sara | 205 | Exato.= |
| Carol | 206 207 208 209 210 211 212 | É! Então, eu era- eu achei que ficava- eu sentia uma <u>frustração</u> né, de: sei lá, ter muita coisa talvez solta, ou: desorganizada. Muito conteúdo, era exigido muito conteúdo deles e: o livro que eu achava que era pra auxiliar eles de alguma forma= eu não achava que auxiliava tanto, né? |
| Sara | 213 214 215 216 | =Sim. Não, eu- eu lembro que a gente preparava, >eu, você e Luiza,< e vira e mexe a gente tinha que colocar folhas extras, atividades extras= |
| Beatriz | 217 | =Muita coisa extra. |
| Sara | 218 219 | Porque não tem, o livro é, não tem assim essa base né.= |
| Carol | 220 | =Uhum. |
| Beatriz | 221 | Ele dá muito conteúdo, tem pouca prática... |
| Sara | 222 | Sim, sim.= |

| | | |
|---------|---|---|
| Beatriz | 223 224 | =E exige muito do aluno no dever de casa ou no <u>final</u> quando ele pede um- uma redação ou= |
| Sara | 225 | =Isso. |
| Beatriz | 226 227 | Uma apresentação como avaliação oral... <u>de slides</u> , sendo que são crianças de 8 anos né↓. |
| Sara | 228 | Exatamente. |
| Beatriz | 229 230 231 232 233 234 235 236 | E você não tem espaço durante a aula pra poder ensinar eles a fazer isso, você não tem uma sala multimídia na escola. Você não tem: é:, <u>ilha</u> de computadores na- em todas as unidades. Então você <u>não tem como</u> ensinar o aluno a fazer slides. Se- quando a gente fala desse livro do B, a gente tá lidando com crianças de 8 a 10 anos= |
| Sara | 237 | =Sim. |
| Beatriz | 238 239 240 241 242 | Eles não têm maturidade pra fazer slide, eles não sabem fazer isso. E isso não é exigido em momento <u>nenhum</u> no livro, e não tem espaço no <u>calendário</u> pra você trabalhar isso... porque você tem que ficar usando o livro e:= |
| Sara | 243 | =Exato! |
| Beatriz | 244 245 246 | Porque o pai precisa do placebo e: como é que ele- como é que você mede o rendimento dele no final? Você <não mede>. |
| Sara | 247 248 249 250 251 252 253 | Exatamente, aí você acaba fazendo que: é: o aluno não tá tendo conhecimento, ele tá só fazendo correndo, onde os pais fazem todas as coisas né, a gente sabe disso. E ele vai fazendo as coisas só pra poder... é- é- como é que fala? Marcar ponto não, é:.. esqueci a palavra. [Dizer que tá fazendo né.] |
| Beatriz | 254 | [Marcar ponto.] |
| Sara | 255 | É. |
| Beatriz | 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 | Mas eu acho que nesse caso do ((livro)) B e do A, a- a questão vai além da mudança de livro, eu acho. Como- a gente falou que <tipo assim> mudou o organograma da escola pra aquela... pra aquela <u>série de livros</u> e pra aquele <momento> do curso. Então, você tem alunos chegando quase que acabaram de ser alfabetizados, chegando nessa lição- nessa: nessa série de livros e: eles não revisam o alfabeto, eles não revisam número, eles não revisam <u>spelling</u> , eles não revisam <u>nada</u> porque |

| | | |
|---------|--|---|
| | 267 268 | <u>um ano</u> de curso onde eles se dedicavam a aprender só isso foi <u>retirado</u> deles= |
| Sara | 269 | =Sim. |
| Beatriz | 270 271 272 273 | E eles chegaram <u>um ano</u> mais novos nessa série de livros. < <u>Juntamente</u> > com isso, tem a questão dessa série de livros ser uma série que não auxilia muito= |
| Sara | 274 | =Sim. |
| Beatriz | 275 276 277 | É uma série que é mais in- é- pro aluno ser mais independente mas você não ensinou ele a ser independente antes= |
| Sara | 278 | =Exato, exato. |
| Beatriz | 279 280 281 282 283 284 285 | Ele não tem nem <u>idade</u> pra ser independente daquela forma, porque ele ainda tá numa idade de depender das pessoas pra- pra poder >soletrar as coisas,< pra aprender a escrever as coisas e eu acho que é:... é um: um tiro que saiu pela culatra, assim... na questão dessa ()= |
| Sara | 286 287 288 289 290 291 292 293 | Sim! Não, e aí a questão que- voltando ao <i>Colégio A</i> , o livro do 5º ano e do 6º ano faz com que o aluno <u>escreva</u> , queira <u>escrever um texto</u> em inglês. <i>A</i> - é, além de ter um conteúdo <u>enorme</u> , várias e várias coisas, o 6º ano então, quer que o aluno assim sabe, praticamente escreva um memorando, gente.† <i>A</i> gente fica assim "Hã?" [É muita coisa.] |
| Carol | 294 295 296 | [Que entra muito no-] no que aconte- entra um pouco no que acontecia no: ((livro)) <i>B</i> também né? |
| Sara | 297 | [Isso aí.] |
| Carol | 298 299 | [Que não] tem nenhuma preparação pra ele escrever= |
| Sara | 300 | =Isso. |
| Carol | 301 302 303 | E aí no final ele >tinha que escrever.< E eles só vão conseguir escrever tendo um modelo que a gente dava... né. |
| Sara | 304 | [E aí-] |
| Beatriz | 305 306 307 | [Esse negócio de] ir escrevendo aos poucos e deixar que no final eles vão fazer um modelo <u>não funciona</u> sempre= |

| | | |
|---------|--|--|
| Sara | 308 | =Não. |
| Beatriz | 309 310 | Não funciona sempre, não funciona <com todas as turmas>... é difícil. |
| Sara | 311 312 313 314 315 | Eu acho que se for colocar num <i>average</i> mesmo >não funciona.< No <i>average</i> assim, não funciona. Você vai ter alunos que vão pegar, <u>que vão ter</u> , é: mas assim <u>não vai ter um total</u> , né? |
| Beatriz | 316 | Sim. |
| Sara | 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 | É:, eu acho que o curso assim, a gente tem um pouquinho mais de... malemolência ((participantes riem)). Mas não é†, mas as- de qualquer forma, a gente >tem aquela obrigatoriedade< de <u>ter o livro</u> e de ter que seguir aquela- aquele programa direitinho, do aluno ter que fazer, escreve ali e tal, tal, tal. E aí a gente também pode falar sobre o (livro) <i>C</i> , que é um livro <maravilhoso, <u>incrível</u> ,> é... ((participantes riem)). |
| Carol | 327 328 | Adoro o tom da ironia, Sara... ((participantes riem)) |
| Sara | 329 330 331 332 333 334 335 336 | Gente, é um livro assim que faz você querer >matar as pessoas< porque não tem porquê, não tem um motivo né? É:, a Moana- a Moana <u>caiu</u> - o nível dela °assim um pouquinho,° ela ficou até chateada, quando eu digo assim que caiu foi tipo assim, de 9.5 pra 9.0, 8.5, >entendeu?< Mas ela ficou, mas assim, a criança percebe [isso, né?] |
| Carol | 337 | [Aham] |
| Sara | 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 | Que não pode- "ah, como é que foi o livro e tal?", e aí você vê por exemplo o ((<i>livro</i>)) <i>C</i> tem- tem poucas lições comparadas ao que nós temos de calendário, mas as poucas lições <u>não conversam</u> entre si. Você- cara, eu acho que é o 3 ou o 4, >eu não me lembro< que você tem uma lição que fala sobre- é o 3, eu tava dando isso- essa no outro semestre, o 2, mas fala sobre o- <i>she was, they were</i> , aí <u>no meio</u> começa a falar sobre uma coisa que não tem <nada a ver>. Aí depois de três lições que volta a falar de <i>were</i> e <i>was</i> . Aí tu fala assim "o quê:?", sabe? Você pode tirar aquilo? Não pode. Mas aí é por isso que a gente tem que fazer o que, tem que incrementar, tem que colocar várias atividades, várias coisas, o aluno mesmo fala, >eu tive aluno que falou< "professora, mas por que a gente tá usando o |

| | | |
|---------|---|---|
| | 356 357 358 359 | livro se a senhora usa tanta coisa extra?" aí eu parei e falei assim: " <u>então</u> , é porque a professora é maravilhosa e gosta de usar com vocês ((participantes riem)) |
| Carol | 360 361 362 363 364 365 366 | É, eu ia- é: você falou de "não poder tirar dali" né... e antes você tinha falado da cobrança <u>dos pais</u> pra <usar o livro>, o livro tá completo, é- vocês acham- vocês se sentem- é, sentem essa mesma cobrança por parte das instituições? De- de tipo, é [realmente, o livro] |
| Beatriz | 367 | [Sim]= |
| Carol | 368 369 | Tem que tá incompleto, você tem que preencher todas as páginas,= |
| Sara | 370 | =Sim. |
| Carol | 371 | É- como vocês acham que é isso? |
| Sara | 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 | Eu acho que sim. Eu acho que sim >porque eu tive isso< com toda certeza ano passado no Colégio A onde a coordenação chegava e falava "olha, a criança não tá fazendo, o pai vai reclamar, o pai tá reclamando, tô recebendo várias reclamações, poxa passa não sei o quê", aí a gente chegava e falava "mas não tem tempo", "não, mas <u>tem que ter tempo</u> , tem que fazer, né". E aí você acaba que você <u>vende</u> a su- a sua didática, você tá vendendo ali, você não tá fazendo... você não tem prazer em ensinar porque você não tá ensinando, você só tá repassando, dá vontade de "copia, gente", né. |
| Beatriz | 385 386 387 388 389 390 | Não tem muita liberdade, né. É:... mas é: eu acho que a gente tem uma cobrança das instituições, eu acredito que na escola onde a gente °trabalhava juntas°, a gente não tem... <muito essa cobrança:>, dependendo: de <u>quem está</u> no comando da instituição.= |
| Sara | 391 | =Sim, sim. |
| Beatriz | 392 393 394 395 | Não acredito que são todas as escolas dessa franquia que não existe essa cobrança, acredito que em outras franquias essa cobrança <u>deva existir sim</u> . |
| Sara | 396 | Bem mais forte né? |
| Beatriz | 397 398 399 400 | Uhum. Então, eu acho que é um: uma instituição a parte, eu acho que é um caso à parte e eu só posso falar <u>dessa instituição</u> porque eu não sei >se todas as outras franquias dessa |

| | | |
|---------|--|---|
| | 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 | instituição fazem isso, < mas pelos relatos que escuto de colegas que trabalham em filiais, nessa instituição <u>sim</u> , isso é cobrado. É: que o livro esteja terminado. Então... é isso. E até mesmo, dentro da mesma equipe, a gente vai achar pessoas que: concordam e compactuam que o livro tem que tá todo completo porque senão o pai vai reclamar. E colegas que: seguem a- uma outra vertente de pensamento que é o que a gente aprende que <i>learning is not linear</i> , que você tem um plano, mas que você tem que <i>teach the students</i> . |
| Sara | 413 | Uhum, [sim.] |
| Beatriz | 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 | [E é isso], dentro da mesma equipe a gente vai achar isso. Então: às vezes, passando de um professor pro outro, pode se passar uma cobrança do responsável que não vai ser devida. Que tem o fato de que como cada professor vai fazer uma coisa, isso pode não ser entendido pelo responsável, tem <u>uma série de fatores</u> . Agora- agora eu e a Carol, a gente trabalha em outra instituição juntas agora também, onde <u>isso é exigido</u> . |
| Sara | 424 | Uhum. |
| Beatriz | 425 426 | Onde você tem todo um planejamento que tem que seguir <u>aquilo ali</u> . |
| Sara | 427 | Exato. |
| Beatriz | 428 429 430 431 | Isso é bom? Isso é bom. Mas isso te dá liberdade? Não. E: <eu acredito> que funcione porque é um público muito seletivo, e porque <u>é um curso</u> , o aluno <escolhe estar ali>= |
| Sara | 432 | [Correto.] |
| Beatriz | 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 | [Ele escolheu] aquela metodologia, ele entrou, ele não gostou, ele vai trocar. Não é uma obrigatoriedade de ensino como numa escola onde você não escolhe. A teoria e a prática são <u>aquela ali</u> e a escola vai aplicar <u>aquilo ali</u> e você tá ali porque é obrigado. No curso você escolhe, não me adaptei, testo outro, não me adaptei, testo outro, <u>é uma escolha</u> . A não ser que seja um caso né de >receber uma bolsa< nananã, outra coisa= |
| Carol | 443 | [Uhum.] |
| Beatriz | 444 445 446 | [Mas nessa] instituição onde estamos, a- a classe econômica não é- não- <u>não é compatível com bolsa</u> . Então, é: eu acredito que |

| | | |
|---------|--|---|
| | 447 448 449 450 451 452 453 454 455 | <funcione> por isso... porque são poucos alunos dentro de turma, >dentro de sala<... e: funciona dessa forma. Mas é- é- eu tô aqui há pouco tempo, então a experiência que eu tenho tido- tenho tido aqui é essa, então eu acho que- <u>até agora</u> o que eu tenho pensado é isso. >Assim,< <u>que funciona</u> , mas funciona com uma seletividade aí.↓ Não funcionaria em grande escala assim. |
| Sara | 456 457 458 459 460 461 462 463 | Por exemplo, é- a gente agora na <i>Escola de Inglês</i> , a gente tá com essa: essa cultura de não deixar o aluno, não ser- <u>é obrigatório</u> , mas a gente não tá mais fazendo o aluno comprar o material, né? E com isso, eu tô tendo assim algumas turmas de alunos que passam assim o semestre inteiro sem o material... |
| Beatriz | 464 | Eu também. |
| Sara | 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 | Alu- Alunos que são bons, que <u>passam super bem</u> , °como também tem alunos que são péssimos° ((participante ri)) e passam sem o livro. Mas assim, o que eu quero dizer: o aluno chega- chegou algum momento que o aluno vê assim: "ah cara, eu não tenho o dinheiro pra comprar" ou então "não vou gastar dinheiro >pra comprar um livro de 6 meses< <u>que tá 500 reais</u> , misericórdia! eu vou seguir sem". E eu tenho um aluno, >por exemplo, o Douglas,< não sei se você vai lembrar ((participante faz contato visual com a Carol)), o Douglas que foi- desde pequeno no <i>Kids</i> e agora tá- já tá indo pro <i>Adult Intermediate 2</i> . Cara, aquele aluno é fenomenal, tem dois semestres que ele tá fazendo o curso <u>sem o livro</u> . Mas <u>ele</u> presta atenção em <u>tu-do</u> , ele anota, ele presta atenção- a prova dele é incrível, o <i>writing</i> dele parece <u>que ele tá com o livro</u> , e eu- e ele faz na sala... |
| Carol | 485 | Uhum.= |
| Sara | 486 487 488 489 | =Então, assim, eu não sei se-, eu não sei! Mas: pra você ver como não- como o livro, ele não é uma coisa que serve para todos, >tá entendendo?< |
| Carol | 490 491 492 493 | E não é: ele tá ali pra de fato, como a Beatriz falou, ele tá ali pra tentar medir né, o- o conhecimento, mas não necessariamente né, a gente vai= |
| Beatriz | 494 | =Ele vai fazer isso. |

| | | |
|---------|---|--|
| Sara | 495 | Exatamente. |
| Carol | 496 497 | As pessoas têm... estilos de aprendizagem [diferentes] |
| Sara | 498 499 500 501 502 503 504 | [Exato!] Exatamente! No município, tem o livro-apostila né, que vem junto, o inglês vem junto, que inclusive <u>não chegou o do segundo semestre</u> . Os professores estão usando o quê? Dançando! Então, assim, o que pra gente ajuda, o livro, o fato deu não ter que utilizar muito material meu extra... entendeu? |
| Carol | 505 | Uhum. |
| Sara | 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 | Então, mas- mas ele também não é uma coisa que eu possa- porque >se eu fosse fazer ele em duas semanas,< terminou o livro todo... Duas, três semanas, terminou todo porque é uma apostila. Nesse caso do município↑, a obrigatoriedade <u>me ajuda, né</u> , porque eu- eu posso fazer recursos sim, que eu faço e tal, porque tem- a gente tem festividades e tal, aí >tem que fazer um monte de coisa.< Mas: como é do município, vem pra eles, eles não gastam nada, então, ok. |
| Carol | 517 518 519 | Porque é uma obrigatoriedade, mas como também é um material curto né, Sara, <u>você tem espaço pra você</u> = |
| Sara | 520 | =Sim, sim. |
| Beatriz | 521 | Criar= |
| Carol | 522 | =Criar e fazer coisas na sua prática. |
| Sara | 523 | Sim, exato. |
| Carol | 524 525 526 527 528 529 | O que a Beatriz tava falando de onde a gente tá trabalhando agora juntas, é: eu sinto que: eu tenho <u>menos trabalho</u> . E aí eu vou botar muito entre aspas né porque a gente sempre tem trabalho pra fazer, mas é... <u>Mas</u> ao mesmo tempo, eu me sinto mais limitada né= |
| Sara | 530 | =Uhum. |
| Carol | 531 532 533 534 | Porque é isso, tem a- ali um: uma sequência específica que você precisa seguir, é- tem uma: necessidade do calendário de <u>tá todo mundo junto</u> = |
| Sara | 535 | =Todo mundo junto. |

| | | |
|---------|--|--|
| Carol | 536 537 538 539 | Todo mundo na aula 1, todo mundo tá na aula 2. É, tipo assim, né, todas as- as unidades têm que tá- né, todas as unidades <u>no Brasil</u> , né, <u>pelo que se fala</u> é assim. |
| Sara | 540 | Sim. |
| Carol | 541 542 543 544 545 546 | Então:, <u>isso</u> me deixa um pouco é: >sei lá né...< desconfortável, assim. Tipo, não posso escolher não fazer 4 exercícios das páginas de hoje e fazer- adaptar ou fazer aquilo de outra forma. °Eu não posso, né.° A página de todo mundo tem que tá completa. |
| Sara | 547 548 549 550 | Pois é, isso é uma coisa legal então que eu tenho. Não tô a fim de hoje↑, vou colocar um filme e depois <u>repenso</u> sobre o filme ((participante ri em tom de brincadeira)). |
| Carol | 551 | Uhum. |
| Beatriz | 552 | É. |
| Carol | 553 554 | É: então, como quase tudo na vida, tem seus pros e contras né, mas:= |
| Sara | 555 | =Sim, sim. |
| Carol | 556 557 558 559 560 | Pensando na prática, de você querer, tipo assim, querer <u>criar</u> alguma coisa, fazer alguma coisa com <u>aquela turma</u> em específico, ou: achar que aqueles alunos ali precisam- é:, sei lá= |
| Sara | 561 | =De algo a mais. |
| Carol | 562 | Fazer alguma coisa diferente... |
| Sara | 563 | Uhum. |
| Carol | 564 565 566 | Não- não dá pra ficar: mu- <mudando muito não.> Tem que ser ali, é uma metodologia bem: <u>fechada</u> , assim. |
| Sara | 567 | Uhum. |
| Carol | 568 569 | Todo mundo faz assim, apresenta assim, <u>pratica</u> assim. |
| Beatriz | 570 571 572 573 574 575 | E eu acho que esse tem sido- esse <u>tem sido</u> e acho que esse <u>vai ser</u> o futuro dos cursos- dos cursos de línguas no geral porque: onde a gente trabalha hoje <u>é assim</u> , eu e a Carol. Onde nós três trabalhamos juntos < <u>tem se tornado</u> > [esse tipo de curso] |
| Sara | 576 | [Sim] |

| | | |
|---------|--|--|
| Beatriz | 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 | <E não só> esses dois assim, você tem o exemplo de outros cursos que já eram assim e cursos que <u>estão se tornando</u> . Então assim, eu acho que- esse padrão- esse padrão de padronizar ((participantes riem)) as coisas né, ele vai existir e ele vai >tá acontecendo.< Você vê cada vez menos congressos acontecendo e cada vez mais <i>sponsors</i> em congressos, >assim, um movimento muito grande também.< Tem muito- muito mais <i>sessions</i> às vezes de <i>sponsors</i> do que de gente dando as próprias ideias. |
| Sara | 589 | É.= |
| Beatriz | 590 591 592 593 594 595 | =É uma galera lá disfarçada, >tipo assim,< você sabe que é um cara da <i>Editora X</i> , da <i>Editora Y</i> , que tá falando e ele tá apresentando ideias inovadoras, >ele não tá, ele tá apresentando um material pra escola comprar e os professores usarem.< |
| Sara | 596 | [Uhum.] |
| Beatriz | 597 598 599 600 601 | [Você] tem muitas palestras de outros <i>sponsors</i> também, pra apresentar ideias do que a gente pode fazer. Então assim, é: >"toma aqui essa ideia, você vai fazer assim".< Você não- você não tem visto nem muito mais congresso= |
| Sara | 602 | =É. |
| Beatriz | 603 604 605 606 607 608 | Eu não duvido que o <i>IATEFL</i> esse ano tenha sido dessa forma... entendeu? Então assim, eu não duvido que <i>Braz-Tesol</i> e outros congressos não estejam sendo assim. O congresso que nós vamos em: <u>agosto</u> - agosto, Sara? Outubro? De- <da outra unidade?> ((pausa 0.2)) Ih... |
| Sara | 609 610 | >Peraí. Peraí, perai, perai.< ((pausa 0.2)) <i>Sorry</i> , alguém tava me ligando. |
| Beatriz | 611 612 | Eu acredito que vai ser dessa forma também porque a gente não tem- |
| Sara | 613 614 | Eu vou nesse congresso? Não, você? Eu vou nesse congresso? |
| Beatriz | 615 616 | Acho que você não tem dia. É <i>Teachers' Forum</i> , da <i>Escola de Inglês</i> . E aí- |
| Sara | 617 | <u>Ah tá!</u> Eu estarei em <u>Foz</u> . Em Foz do Iguaçu. |
| Carol | 618 | °Arrasando.° |
| Sara | 619 | ((participante ri)) |

| | | |
|---------|--|---|
| Beatriz | 620 621 622 | Ah é, porque é feriado né, gente? Então, isso é outra coisa maluca, mas enfim. Dia dos professores, vou passar... trabalhando. |
| Sara | 623 | Trabalhando ((participantes riem)). |
| Beatriz | 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 | É: <u>Deus!</u> E assim: eu acho que isso é uma coisa que vai acontecer, que é as pessoas padronizarem, que é os cursos se padronizarem. Eu acho que é um movimento que a gente tem percebido nos últimos anos, a gente não tem tido muito espaço em sala de aula, te- cada vez mais o nosso <u>espaço dentro de sala de aula</u> , >o lugar que a gente ocupa dentro de sala de aula,< ele tem sido retirado... pra você colocar >projeto já pronto,< pra você colocar mais uma atividade que a: a escola mandou você colocar ((ruído alto)), que é obrigatório, mas não é obrigatório, tá só testando... °Mas é dessa forma.° |
| Sara | 638 639 640 641 642 | É o- é fato né. E: assim, a gente consegue às vezes até o aluno mesmo né, ele fica assim "ah professora, mas não pode fazer assim?". Não, não pode, tem que ser dessa forma. "Mas não pode..." Não, você não tá entendendo. |
| Beatriz | 643 | ((fala inaudível)) |
| Sara | 644 | Eu já estou chorando pensando nesse semestre. |
| Carol | 645 646 647 648 649 650 651 | E- se- o que- qual que vocês acham que é objetivo dessa padronização assim que a Beatriz falou de... todo mundo in- tá indo por <u>esse caminho né</u> , de tipo bota um projeto pronto, bota- todo mundo aqui- "ah tô aqui apresentando meu material didático num congresso pra: todo mundo usar"= |
| Sara | 652 | =Uhum. |
| Carol | 653 654 655 656 657 | Então, assim... é: por que que vocês acham que os cursos estão: cada vez- <u>menos</u> : né, ou <escolas,> >ainda mais particulares né?< Estão dando menos autonomia: é- e pegando essas coisas prontas? ((pausa de 0.2)) |
| Sara | 658 659 660 661 662 | Talvez seja pensando que tá dando menos trabalho pro professor, °talvez° >no pensamento deles é assim- que assim< o professor vai ter: mais <u>descanso</u> né, a gente consegue- eu não sei= |
| Beatriz | 663 664 | =No final disso é pra pagar menos né? ((pausa de 0.3)) |

| | | |
|---------|--|--|
| Sara | 665 | É né. |
| Beatriz | 666 667 668 | Pra pagar menos- pagar menos pela força de trabalho, [capitalismo, ganhar mais com venda] |
| Sara | 669 670 671 672 673 | [Exigir menos, exigir menos.] Hoje em dia- aí não vai mais precisar ter, sei lá, >vou falar da escola particular,< não precisa mais ter a pós, não precisa mais ter o curso, ou no caso do curso- do curso= |
| Beatriz | 674 | =Você vê um [movimento-] |
| Sara | 675 676 677 | [Não vai mais] <u>precisar</u> ter o Trinity, não vai mais precisar te o FCE, por exemplo né, ((fala inaudível)) |
| Beatriz | 678 679 | Você vê um movimento muito grande da redução <u>de anos</u> que você passa num curso= |
| Sara | 680 | =Uhum. |
| Beatriz | 681 682 683 684 685 686 | Mas com isso você tem o material ficando mais caro, tem um material que <u>you</u> <u>tem</u> <u>que</u> <u>usar</u> . Então eu acho que: eles não querem perder de forma nenhuma. E eu acho que é isso, talvez reduzir: o pagamento: pela força de trabalho e <u>tentar</u> ganhar em cima de vendas. |
| Sara | 687 688 689 670 671 672 673 674 | °É, eu acredito que seja mesmo isso.° Não sei, ou então fazer com que a pessoa tenha um ensino so- é próprio, sabe? É:, principalmente com a força da pandemia, a questão virtual, >você querendo< trazer com que o aluno possa->aprender por ele mesmo, não é?< E aí com isso, >realmente de fato, vai reduzir o lucro do professor.< |
| Carol | 675 | <i>Do it yourself.</i> = |
| Sara | 676 | [É isso aí!] |
| Beatriz | 677 678 679 680 681 | [<i>Do it yourself,</i>] é <i>do it yourself</i> e ainda assim, é- no congresso que a gente assistiu ontem e hoje, citando Paulo Freire. Eu tenho vontade de chamar o Paulo Freire aqui e falar pra ele assim: |
| Sara | 682 | "Levanta!"= ((participantes riem)) |
| Beatriz | 683 684 685 686 | "Olha só o que estão fazendo aqui com o seu nome! Pelo amor de Deus, você nunca foi um homem que explicou as coisas tão brevemente desse jeito, você 01 capítulo pra escrever 1 |

| | | |
|---------|--|--|
| | 687 688 | linha, tem que escrever 15 páginas, meu filho. Vai deixar isso acontecer com a tua vida?" |
| Sara | 689 | É= |
| Beatriz | 670 671 672 673 674 | =Assim ontem eu ouvi uma citação de <u>Paulo Freire</u> , aí falando "nós acreditamos nisso". Eu, "não acreditamos não", <u>mentira!</u> <u>Eu acredito</u> , meus amigos professores acreditam, < <u>vocês acreditam no dinheiro.</u> > |
| Sara | 675 | ((participante ri)) |
| Beatriz | 676 677 | °Paulo Freire°, olha, cara. [Ele deve ter ficado-] |
| Carol | 678 | [Sara, você entra agora] 12:30 né? |
| Sara | 678 | Não, 13:00. |
| Carol | 680 681 682 683 | Ah, 13:00, então tá, tava preocupada com o horário. É:, ai, mas é muito... <u>louco né?</u> É- não sei- qual palavra nesse momento, mas: é: é um caminho:= |
| Beatriz | 684 685 686 687 688 689 690 | =Eu acho que é uma coisa que se você não presta atenção, você acaba romantizando e se perdendo ali. Se você não presta atenção nos movimentos que são feitos, você... a- <u>quando você presta né</u> , você não consegue desver o que você viu. Aí você fica "Ih! Tavam tentando me vender isso aqui né", é isso. |
| Sara | 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 | O Davi fala- o Davi fala muito isso, que as pessoas querem romantizar muito a profissão do professor né, e ele sabe o estresse que eu passo em casa, °ele viu°. E ele fala "Sara, não é assim, você não chega com amor e paixão, e <u>só amor e paixão</u> pra dar aula". >Você acordou bem, dormiu maravilhosamente, você não teve que preparar uma aula antes, você não teve que se esforçar antes, você não teve que fazer várias coisas antes, sofrer, chorar, fazer um Trinity da vida.< Então, assim, o- o- Davi fala isso, as pessoas querem romantizar muito, "a vida do professor e tal, tal". Então, talvez as pessoas queiram reduzir essa questão aí pensando "não, o professor trabalha demais, então a gente precisa deixar ele né, <u>com menos coisa pra fazer</u> ". Sendo que você <u>tá tirando realmente o trabalho do professor</u> , você tá fazendo com que né- eu acho que com isso- |
| Beatriz | 711 | =Você tá tirando a minha liberdade de criar! |

| | | |
|---------|--|---|
| Sara | 712 | Exato! |
| Beatriz | 713 714 715 716 | E aí- você não pode me exigir que eu- que eu <i>personalize my lesson</i> se você tá <i>personalizando tudo pra mim</i> , você tá me dando tudo pronto. Isso não é <i>personalization</i> . |
| Sara | 717 | Pois é. |
| Beatriz | 718 | E aí, como faz? ((pausa 0.2)) É- é sinistro. |
| Sara | 719 720 721 722 | Eu sempre lembro a frase que a Vanessa sempre falava, que ((fala inaudível)) falava, que Deus a tenha ((participantes riem)), tipo... acho- acho que você falou isso aí antes= |
| Beatriz | 723 | = <i>Plan the lesson, teach the students</i> . |
| Sara | 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 | Não, não! É, <i>teach the students, not the- you mean, lesson, whatever, the book</i> né. <u>Não ir by the book</u> . E aí quando você vê que o livro- que a turma não tá indo, não tá <u>seguindo</u> né, lá pelo menos, onde eu trabalho por enquanto, parte desse lugar, eu posso parar e falar assim "ok, <u>vamos voltar</u> , né, vamos fazer isso aqui". Mas eu tô vendo que a tendência não vai ser essa, a tendência é de "não entendeu? Então, olha só, marca lá, marca lá <i>tutorial</i> , vai lá e eu tenho que seguir aqui com a turma porque você não tá se adaptando a turma, né". E aí você acaba que o aluno fica assim "ué, mas não..." você não é professora? você não deveria né?" Você acaba assim "caramba, mas <u>eu não</u> me formei pra isso, não tô me formando pra isso", que é constante né. Estou me formando pra realmente poder <u>formar alunos</u> = |
| Carol | 742 | =Uhum. |
| Sara | 743 744 745 746 | Não simplesmente passar pra eles "ah não entendeu? Mas olha só, marca, pega assim, essa página aqui cento e pouco e vai lá, entendeu?" |
| Carol | 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 | É- eu: é, tava aqui pensando também que: por exemplo, essa coisa da gente ter muito conteúdo pra dar e ter que seguir >e todo mundo ter que fazer, não sei o quê...< Às vezes eu fico incomodada que eu tô- fico <u>tão preocupada</u> em cumprir aquilo ali, que eu <u>preciso</u> dar conta daquilo porque a instituição me exige, que às vezes, >por exemplo as crianças,< elas querem compartilhar algumas coisas, elas querem contar- aí assim, é claro, um contou todo mundo vai querer contar... alguma coisa, vai querer compartilhar a experiência, |

| | | |
|---------|---|---|
| | 759 760 761 762 | vai querer... e assim, é: "ah mas tá no curso de inglês pra falar inglês". Tudo bem! E <u>se elas tiverem falando inglês?</u> Elas não estão °aprendendo° nesse momento? |
| Beatriz | 763 | [Uhum, uhum.] |
| Carol | 764 765 766 767 | [Não estão] <u>trocando</u> alguma coisa? E aí as vezes você tem que pedir assim "não, mas depois você conta" e esse depois, ele nunca chega. |
| Sara | 768 | Não chega ((participante ri)). |
| Beatriz | 769 770 771 772 | E talvez aquele fosse o momento de °aprendizado° <u>mais bonito e genuíno</u> que você ia presenciar no dia e você teve que <impedir porque você tem que ensinar o <i>verb be</i> .> |
| Sara | 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 | Gente, hoje- eu tenho que dar o exemplo pra vocês de hoje. Eu fui passar sobre <i>shapes</i> para as crianças do 2° ano aqui, aí eu tinha que desenhar no quadro os <i>shapes</i> , aí tem um <i>shape</i> que eu não sei fazer, que é o de <i>star</i> . <u>A criança me ensinou</u> , eu fiquei boba com aquilo, eu falei "gente eu não sei fazer", aí eu fiz asterisco, aí a menina "não, tia, é fácil". Aí eu falei " <u>como?</u> ". Gente, simples: "faz um A, tia. Agora puxa ele pra cima", aí eu- ((participante faz expressão de surpresa)) |
| Carol | 784 | Meu mundo caiu. |
| Beatriz | 785 | °Ah, [que fofo!°] |
| Sara | 786 787 788 789 790 791 | [Se eu falasse] pra ela assim "cala a boca, imagina, cala a boca que quem sabe sou eu, eu que tô ensinando". Eu não ia aprender, eu não ia ter a oportunidade e ela ficou toda feliz: "ensinei a professora" Ai, cara! ((participante ri)) |
| Beatriz | 792 | <u>Cara</u> , olha que fofo! |
| Carol | 793 794 795 | É... isso é- é- <u>isso é</u> uma coisa que eu fico... refletindo e a falta de oportunidade de trocar também, assim, com outros professores... |
| Sara | 796 | É. |
| Carol | 797 798 799 800 801 802 | Porque eu acho que a gente fica engolindo- a gente acaba sendo engolido por... <burocracias... conteúdos e cronogramas.> E se a gente tivesse ali um momento de: conversar, de um planejamento junto né, discutir ali como tá sendo, sei lá, não sei. |

| | | |
|---------|--|--|
| | 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 | A gente não tem um momento assim tipo "ah, po, tô: com alunos de 7 anos. Ah, como é o aprendizado pros alunos de 7 anos? Vamos pa-vamos aqui, vamos estudar juntos, vamos ver. Ah, o que eles precisam... né, quais habilidades eles já têm >e ainda vão desenvolver,< o que que eu posso fazer, não posso fazer com eles", <u>mas conversar com outras pessoas que também-são da instituição</u> né e estão ali compartilhando com você o dia a dia= |
| Beatriz | 813 | =Sim |
| Carol | 814 | E que essa troca é- seria valiosa. |
| Sara | 815 816 | Sim, muito valiosa. [>Eu sinto muita falta de <i>special needs</i> .<] |
| Beatriz | 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 | [O que:-] Eu acabei de ler aqui uma mensagem que retrata exatamente isso que a gente tava falando e: daquele negócio que eu falei de monetizar em cima de <alguma coisa e é isso.> É: a gente tem um método de avaliação na escola onde a gente trabalhou juntas que agora ele é obrigatório, só que ele não mede <u>conhecimento algum</u> porque você não tem <u>acesso</u> as respostas que o aluno marcou. É: você não consegue: >fazer uma revisão,< você não consegue <u>ver onde o seu aluno</u> teve alguma dúvida a partir daquilo porque você não tem acesso as respostas dele, ao nu- ao que ele acertou, o que ele errou, é: ver o quê que ele tem dúvida. Diz que você tem que fazer em sala, mas se você fizer em sala, você <u>vai acabar ajudando</u> o cara, e aí? Não tá medindo ainda assim↑= |
| Sara | 835 | =Sim. |
| Beatriz | 836 837 838 839 840 | Do jeito que eles querem <u>que meça, né?</u> . E: tem o mesmo peso de uma avaliação onde o aluno tem que fazer sozinho. E é uma avaliação que ele pode usar >tradutor pra fazer< porque é de forma online e é isso.= |
| Sara | 841 | ((participante suspira)) [Ai, meu coração.] |
| Beatriz | 842 843 844 845 846 | Então, assim, como é uma forma só de monetizar, né? É: os professores reclamaram sobre, não só na nossa unidade, estivemos num congresso <u>hoje</u> , de manhã, onde eu fiquei sabendo= |
| Sara | 847 | [Nossa, você entrou hoje] |

| | | |
|---------|---|--|
| Beatriz | 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 | [Que vários professores] reclamaram sobre essa atividade e: os diretores acadêmicos, o time acadêmico que estava dando o congresso falou que os professores estavam- é: lutando contra... lutando contra: a- a <u>evolução</u> , lutando contra o que tá vindo pra mudar e: que tavam só reclamando, tavam <i>moaning</i> , tavam reclamando... <u>só</u> . <u>Então é assim</u> , a coisa foi feita e é um- é um material didático porque é um- é um uso obrigatório ali que a gente tem, >faz parte do MD do aluno aquilo.< Então, assim... <u> você tem, você tem que usar</u> , você tá usando há dois anos, você tá vendo que não tá dando certo, você deu o <i>feedback</i> pra escola porque é isso que eles pedem, a escola não aceitou seu <i>feedback</i> e vai continuar usando, isso não é só pra monetizar? |
| Sara | 865 | Com certeza. |
| Beatriz | 866 867 | Isso é só pra monetizar. Isso é pra monetizar e reduzir:, é:= |
| Sara | 868 | =A qualidade. |
| Beatriz | 869 870 871 872 873 874 | Reduzir o: pagamento do professor, dizer que o professor não- não precisa ganhar muito porque ele não trabalha tanto assim. >Tem que corrigir prova? Não tem. Tem que corrigir tanta redação assim? Não tem.< Então não é trabalho, a aula já vem pronta pra você. |
| Sara | 875 | É isso.= |
| Beatriz | 876 877 878 | =Então, assim, eu acredito que <u>parte</u> °seja por isso.° E é isso, assim, é uma falta de respeito com o profissional, eu acho.= |
| Sara | 879 | =Exatamente, exatamente. |
| Beatriz | 880 881 882 883 884 885 | Porém, assim como o aluno pode escolher onde ele estuda, eu posso escolher onde eu trabalho, né? Essa parte você corta ((participantes riem)). Ela cortando e mandando um áudio pro gerente ((participantes riem)). |
| Carol | 886 | Gente... ((participantes riem)) |
| Beatriz | 887 888 | E acabou nossa amizade. ((participantes riem)) |
| Sara | 889 | Nossa, que horror! ((participantes riem)) |
| Carol | 890 891 | É: ((participantes riem)) mas:... é isso né, muitos sentimentos... que um professor= |

| | | |
|---------|------------|---|
| Sara | 892 893 | =Eu vou dar aula agora 13:00, como? Chorando. ((participantes riem)) |
| Carol | 894 895 | É, pensando- depois de pensar em tudo isso que foi conversado, vai- |
| Beatriz | 896 | Sim! |
| Carol | 897 898 | Não, vamos trabalhar felizes... dias de luta, dias de glória. |
| Sara | 899 | Tô esperando os de glória chegar. |
| Carol | 900 901 | <u>Meninas</u> , eu vou encerrar a gravação. E aí eu ainda tenho um negócio pra falar. |

APÊNDICE A

Listagem das dissertações de mestrado e teses de doutorado envolvendo livros/materiais didáticos em programas de pós-graduação no Brasil

| Instituição: Universidade Federal de Viçosa | | | | | |
|---|--|-------------------------|--|--|---|
| Título e ano da pesquisa | Autor(a) | Tipo de produção | O tema envolve LDs/MDs de língua adicional? Qual? | O tema envolve LDs/MDs para crianças nos anos iniciais do EF? | Disponível em: |
| A representação de francófalantes a partir de livros didáticos de francês língua estrangeira em uma perspectiva dos estudos discursivos críticos (2020) | Samira Baião Pereira e Mucci | Mestrado | Sim, francês. | Não. | < https://ppglettras.ufv.br/wp-content/uploads/2021/03/Dissertacao-final-Samira-Baiao-Pereira-e-Mucci.pdf > |
| Problematizando o livro didático de Biologia: corpo, gênero e sexualidade (2020) | Rayssa de Cássia Almeida Remídio | Mestrado | Não | Não | < https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/28550 > |
| Atividades de leitura e escrita de gêneros digitais em uma coleção didática de língua portuguesa: um caminho para o letramento digital? (2018) | Érica Silva Fagundes | Mestrado | Não | Não | < https://ppglettras.ufv.br/wp-content/uploads/2016/04/Dissertacao-final-Erica-Fagundes.pdf > |
| O livro didático de ciências: a (re)criação do conhecimento científico para estudantes do Ensino Fundamental (2018) | Patrícia Muratori de Lima e Silva Negrão | Mestrado | Não | Não | < https://ppglettras.ufv.br/wp-content/uploads/2018/11/Dissertacao-final-Patricia-Negrao.pdf > |
| O livro didático e os processos de autoformação: narrativas de professores de História (2017) | Gabriel Duarte Faria | Mestrado | Não | Não | < https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24335 > |
| Qual ensino, que literatura? O livro didático e as orientações curriculares nacionais: uma | Mariana Lenir Moura de Jesus | Mestrado | Não | Não | < https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/6287/1/texto%20co > |

| análise dos suportes para o ensino de literatura no Ensino Médio (2015) | | | | | mpleto.pdf > |
|--|--------------------------------|-------------------------|--|--|---|
| Instituição: Universidade Nacional de Brasília – UNB | | | | | |
| Título e ano da pesquisa | Autor(a) | Tipo de produção | O tema envolve LDs/MDs de língua adicional? Qual? | O tema envolve LDs/MDs para crianças nos anos iniciais do EF? | Disponível em: |
| Programa Nacional do Livro e do Material Didático: implementação e participação (2022) | Nadja Cézar Ianzer Rodrigues | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/44374 > |
| A adoção do modelo de Recursos Educacionais Abertos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (2021) | Tassiana Cunha Carvalho | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/43441 > |
| Unificação da escolha dos livros didáticos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático: percepção docente (2021) | Flávia Talavera de Azeredo | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/43306 > |
| Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização (2020) | Vânia Márcia Silvério Perfeito | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40139/1/2020_V%c3%a2niaM%c3%a1rciaSilv%c3%a9rioPerfeito.pdf > |
| Aspectos não verbais da cultura em livros didáticos de língua inglesa (2019) | Humberto Moreira Barros Filho | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/35793 > |
| NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA | Sérgio Cardoso | Mestrado | Sim, inglês. | Não ¹¹⁸ | < https://repositorio.unb.br/handle/1 |

¹¹⁸ No resumo da pesquisa, não é informada a faixa etária dos alunos, mas o autor informa que o livro didático analisado é utilizado no Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Em consulta complementar ao site da instituição, identifiquei que a mesma tem como público-alvo “estudantes do ensino regular da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio, 2º e 3º segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (SEEDF, 2022).

| | | | | | |
|--|-----------------------------------|-----------|-----------------|--------------------|---|
| PEDRA: O ensino comunicativo baseado em temas e tarefas e suas implicações no uso de materiais didáticos diversificados em um Centro de Línguas. (2019) | Passos | | | | 0482/38189 > |
| A estrutura do Programa Nacional do Livro Didático (1995-2016): estado, mercado editorial, sociedade civil e a construção do consenso hegemônico sobre o livro didático no Brasil (2018) | Paula Mara de Melo | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/33911/1/2018_PaulaMaraDeMelo.pdf > |
| Entre palavras e imagens: o texto multimodal em livros didáticos de português do Brasil como língua adicional (2018) | Roberto Rodrigues Filho | Mestrado | Sim, português. | Não | < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32935/1/2018_RobertoRodriguesFilho.pdf > |
| A abordagem do plágio nos livros didáticos do Ensino Fundamental e na visão de autores (2017) | Sirlene Rodrigues Ferreira Castro | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31525/1/2017_SirleneRodriguesFerreiraCastro.pdf > |
| A representação da cultura brasileira em material didático — (inglês) — destinado a adolescentes (2016) | Ana Carolina Borges Calil | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20963/1/2016_AnaCarolinaBorgesCalil.pdf > |
| Biodiversidade, conservação e sustentabilidade em livros didáticos de biologia do PNLD de 2015 (2016) | Daniel Louzada da Silva | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/21507 > |
| E a história não acabou... : a representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa (2016) | Gabriel Nascimento | Mestrado | Sim, inglês. | Não ¹¹⁹ | < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20058/1/2016_GabrielNascimentoSantos.pdf > |
| MUITO ALÉM DAS PALAVRAS: Análise de textos multimodais em livros didáticos de | Larisse Lázaro Santos Pinheiro | Mestrado | Sim, espanhol. | Não | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/23165 > |

¹¹⁹ Idem a nota de rodapé no. 1.

| | | | | | |
|---|-------------------------------------|-----------|----------------|-----|---|
| espanhol (2016) | | | | | |
| O uso do livro didático por professores e alunos do ensino médio: um estudo em escolas da rede pública de Sobradinho, Distrito Federal (2016) | Ana Júlia Lemos Alves Pedreira | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/22069 > |
| Temas sociocientíficos no Enem e no livro didático: limitações e potencialidades para o ensino de Física (2016) | Marcos Fernandes Sobrinho | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/21065 > |
| Qualidade e/ou ideologia? Conexões entre o Programa Nacional do Livro Didático e o Livro Didático de História (2015) | José Ricardo Albernás Lima | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/19344 > |
| Fatores intervenientes no uso do livro didático de Química por alunos do ensino médio de escolas públicas do DF (2014) | Angela Elisa de Sillos | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/17482 > |
| Representações culturais no livro didático de língua estrangeira (espanhol) (2014) | Bárbara Caroline de Oliveira | Mestrado | Sim, espanhol. | Não | < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15928/1/2014_BarbaraCarolineOliveira.pdf > |
| Política do livro didático para o ensino médio: fundamentos e práticas (2012) | Fernando Garcez de Melo | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/11130 > |
| História da ciência no estudo de modelos atômicos em livros didáticos de química (2011) | Lígia Maria Martinho Pereira Chaves | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/11618 > |
| Páginas na memória: livros didáticos e narrativas de experiências escolares no Brasil (1937-1956) (2010) | Flávia de Souza Fontineles | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.unb.br/handle/10482/8998 > |
| Instituição: Universidade de São Paulo – USP | | | | | |

| Título e ano da pesquisa | Autor(a) | Tipo de produção | O tema envolve LDs/MDs de língua adicional? Qual? | O tema envolve LDs/MDs para crianças nos anos iniciais do EF? | Disponível em: |
|--|------------------------------------|-------------------------|--|--|---|
| A cultura tecnológica nos livros didáticos de biologia do ensino médio aprovados no PNLD de 2018 (2022) | Glaucileide da Silva Oliveira | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/003078120 > |
| O ensino de literatura afro-brasileira nos livros didáticos (2022) | Debora Silvestre Missias Alves | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/003086706 > |
| A diversidade de culturas nos livros didáticos de espanhol: análise comparativa de obras aprovadas no PNLD 2017 (2021) | Bruna de Souza Silva | Mestrado | Sim, espanhol. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/003035008 > |
| A edição didática pelo prisma filológico: as crônicas de Rubem Braga em livros didáticos de língua portuguesa (2021) | Bárbara Bezerra de Santana Pereira | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/003103359 > |
| Artigo de opinião em livros didáticos do Ensino Fundamental: mudanças e permanências (2021) | Renata Lara de Moraes | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/003080361 > |
| Escrita em língua inglesa no ensino fundamental II: o contexto social dos gêneros textuais nos livros didáticos do PNLD (2021) | Layanne Marques Coutinho | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-10012022-195558/pt-br.php > |
| A Educação Comparada, seus livros, programas e professores na Universidade de São Paulo: trajetórias de uma disciplina (décadas de 1930 a 1990) (2020) | Eduardo Perioli Junior | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/003010259 > |
| A terminologia do futebol em livros de | Beatriz | Mestrado | Sim, italiano. | Não | < https://www.teses.usp.br/teses/dis > |

| | | | | | |
|--|---|-----------|-----|------------------|---|
| italiano língua estrangeira: proposta de glossário para fins didáticos (2020) | Anastacia Dália Martins | | | | poniveis/8/8148/tde-22062020-205158/pt-br.php |
| Elementos para uma memória discursiva do ensino de escrita: livros escolares de português (1930-2002) (2020) | Cristian Henrique Imbruniz | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002999842 > |
| A construção da identidade nacional no livro didático de Geografia 1842-1945 (2019) | Maria Ediney Ferreira da Silva | Doutorado | Não | Não identificado | < https://repositorio.usp.br/item/002965020 > |
| A cultura no discurso dos livros didáticos (2019) | Lara Chaud Palacios Marin | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002955212 > |
| Das contas ao rosário: por entre as páginas do livro didático (2019) | Christiane Soares de Assis Matos de Paula | Mestrado | Não | Sim | < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-08022020-203333/pt-br.php > |
| Educação infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado em um município paulista (2019) | Josemara Duarte Vieira | Mestrado | Não | Sim | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-03072019-130604/publico/Corrigida.pdf > |
| O livro didático de Geografia: seus limites e perspectivas como instrumento de mediação do processo de ensino-aprendizagem (2019) | Peluzio Ferreira Martins | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002972320 > |
| Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista (2019) | Nara Lasevicius Carreira | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002972363 > |
| Representações imagéticas de crianças nos livros didáticos de Português do ensino fundamental: questionamentos sobre a (re)produção de sentidos (2019) | Symone Angelica Cezar da Silva Augusto | Mestrado | Não | Sim | < https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16022020-224324/pt-br.php > |
| A história da África e cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da | Pedro de Souza Santos | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002921022 > |

| | | | | | |
|---|---------------------------------|-----------|--------------------------|--------------------|---|
| educação de jovens e adultos (2018) | | | | | |
| A ordem do bem ensinar: a prática de ensino em livros para professores de geografia em formação (2018) | Janete Regina de Oliveira | Doutorado | Não | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072018-104357/pt-br.php > |
| Compreensão oral no livro didático: o enigma da alteridade e o estranhamento do inglês como língua estrangeira (2018) | Beatriz Herdy Raminelli Marques | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-24072019-162730/publico/2018_BeatrizHerdyRaminelliMarques_VCorr.pdf > |
| O livro didático nos processos de ensino-aprendizagem de alemão no CEL: uma análise de necessidades (2018) | Raphael da Silveira | Mestrado | Sim, alemão. | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-15032019-111747/publico/2018_RaphaelDaSilveira_VCorr.pdf > |
| Para além do homogêneo: a representação imagética da região nordeste nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II (2018) | Fernando Ribeiro Costa Silva | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002958431 > |
| Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira: entrecruzamentos de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense (2018) | Glauca Roberta Rocha Fernandes | Mestrado | Sim, português e inglês. | Não ¹²⁰ | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-19032019-114715/publico/2018_GlaucaRobertaRochaFernandes_VCorr.pdf > |
| A cultura em quadrinhos: um estudo sobre as tiras cômicas em livros didáticos de espanhol para o ensino médio (2017) | Bianca Agarie | Mestrado | Sim, espanhol. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002838651 > |
| Apresentação da álgebra por livros didáticos | Carla Naíra | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002 > |

¹²⁰ No resumo da pesquisa, não é informada a faixa etária dos/as alunos/as que utilizam os livros didáticos analisados (“Bem-vindo”, “Fala Brasil”, “Nova Avenida Brasil”, “Interchange”, Touchstone” e “World Link”). Por isso, foi necessário realizar uma pesquisa complementar para identificação da faixa etária de cada edição.

| | | | | | |
|--|----------------------------------|-----------|-----------------|------------------|---|
| aprovados no PNLD 2014 (2017) | Milhossi | | | | 947858> |
| A (re)construção do discurso oficial sobre o livro didático de inglês nos editais de PNLD para os anos finais do ensino fundamental (2017) | Nathália Horvath Simões | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25042018-115610/pt-br.php > |
| As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014 (2017) | Flávia Cristina Bandeca Biazetto | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002911207 > |
| Ensino do léxico em material didático de Português Língua Estrangeira (2017) | Fernanda Silva Baião | Mestrado | Sim, português. | Não identificado | < https://repositorio.usp.br/item/002911195 > |
| Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no ensino médio (2017) | Roberta Amendola | Mestrado | Sim, espanhol. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002838652 > |
| Livros escolares diferenciados para indígenas (2017) | Eva Aparecida dos Santos | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002882877 > |
| O gênero debate nos livros didáticos de Português do ensino médio: vozes em diálogo (2017) | Andréa Gomes de Alencar | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002907998 > |
| O livro didático de língua inglesa produzido in-house e o sujeito aprendiz: uma análise discursiva das representações de aprendiz e possíveis implicações na sua constituição identitária (2017) | Ana Carolina Albuquerque de Lima | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11042018-144358/pt-br.php > |
| Mediações do estado e cerceamento | Márcio | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002 > |

| | | | | | |
|--|--------------------------------|-----------|---------------|------------------|---|
| mediático no ensino de geografia: interferências na produção e distribuição de livros didáticos (2017) | Abondanza Vitiello | | | | 845114 > |
| Nippongo: relatos do cotidiano e da língua nikkei num livro didático de japonês do Brasil (2017) | Simone Fernandes Felipe Nagumo | Mestrado | Sim, japonês. | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002913627 > |
| A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência (2016) | Flavia Fazon | Doutorado | Sim, francês. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002805643 > |
| Carpe Diem: o PNLD e o papel do professor de inglês na sala de aula (2016) | Elaine Íris dos Reis | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002790847 > |
| Materiais didáticos na atividade de ensino de matemática: significação dos artefatos mediadores por professores em formação contínua (2016) | Ronaldo Campelo da Costa | Doutorado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002773170 > |
| O holocausto como tema nos livros didáticos brasileiros: realidades e alternativas (2016) | Carol Colffield Lopes | Mestrado | Não | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8158/tde-14032017-153927/pt-br.php > |
| O sujeito-professor de Inglês e a discursivização do material didático na rede pública do estado de São Paulo (2016) | Ricardo Fagundes Carvalho | Mestrado | Sim, inglês. | Não identificado | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-31012017-101818/publico/RicardoFCarvalhoCORRIGIDA.pdf > |
| Nippongo - os livros didáticos de língua japonesa para os descendentes de japoneses: uma análise do contexto de sua produção e do processo de estabelecimento da sua política editorial (2016) | Hitomi Inamura | Mestrado | Sim, japonês. | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002784817 > |

| | | | | | |
|---|---|-----------|-----------------|-----|---|
| (Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012) (2016) | Bárbara Pereira Leme Barletta | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002772740 > |
| A Idade Média nos livros didáticos brasileiros: a crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares (2015) | Marcelo da Silva Murilo | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002725624 > |
| A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades (2015) | Maria Lucia Claro Cristovão | Doutorado | Sim, francês. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002730495 > |
| A ordem dos livros didáticos: critérios para a adoção de textos didáticos de língua portuguesa no ensino médio (2015) | Eduardo Perioli Junior | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002757949 > |
| A presença das conjunções em um livro didático para ensino de língua estrangeira (Italiano): foco em textos argumentativos (2015) | Janaina Claro | Mestrado | Sim, italiano. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002754106 > |
| Aspirações e dificuldades: livro didático como instrumento de interação-professor e aluno (2015) | Sijuan Tang | Mestrado | Sim, português. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002727132 > |
| Classes sociais em livros didáticos de Geografia (2015) | Paulo Henrique Oliveira Porto de Amorim | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002750705 > |
| Efeitos do discurso da rede eletrônica no livro didático de Língua Portuguesa (2015) | Jacqueline Meireles Ronconi | Mestrado | Não | Sim | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-31072015-115636/pt-br.php > |

| | | | | | |
|---|------------------------------|-----------|----------------|-----|---|
| Estudo do diminutivo em –inho/–zinho no livro didático do projeto Teláris de língua portuguesa do Ensino Fundamental II (2015) | Elizabeth da Silva Macena | Mestrado | Não | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-19112015-125753/publico/2015_ElizabethDaSilvaMacena_VCorr.pdf > |
| Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina (2015) | Silvio Pereira da Silva | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002735231 > |
| O ensino do artigo de opinião - das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista. (2015) | Sílvia Mamede de Carvalho | Mestrado | Não | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-11122015-111913/publico/2015_SilviaMamedeDeCarvalho_VOrig.pdf > |
| 'Pela mediação da aprendizagem em sala de aula': as orientações aos professores nos livros didáticos do 1º ano de Ensino Fundamental (2015) | Maísa Alves Silva | Mestrado | Não | Sim | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19082015-120540/publico/MAISA_VERSAO_CORRIGIDA.pdf > |
| Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP (2014) | Isabel Villalobos | Doutorado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002662311 > |
| As variedades linguísticas no ensino de línguas: análise de dois livros didáticos de italiano para estrangeiros (2014) | Graziele Altino Frangiotti | Mestrado | Sim, italiano. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002518068 > |
| Concepção de linguagem em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino infantil na escola angolana (2014) | Inocência Alberto Lussevicko | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002674706 > |

| | | | | | |
|--|---------------------------------|-----------|-----------------|--------------------|---|
| Livros didáticos em revista (1990-2010): sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil (2014) | Laura Sokolowicz | Mestrado | Sim, espanhol. | Não ¹²¹ | < https://repositorio.usp.br/item/002688829 > |
| O coronelismo nos manuais didáticos de História no Ensino Fundamental das escolas públicas de Ribeirão Preto - SP (2014) | José Faustino de Almeida Santos | Mestrado | Não | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-21082014-085753/pt-br.php > |
| O discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle (2014) | Maria Dolores Wirts Braga | Doutorado | Sim, inglês. | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-21102014-144042/pt-br.php > |
| O tratamento da variação linguística em livros didáticos: estudos de caso do português culto (2014) | Gláucia da Silva Lobo Menezes | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002657901 > |
| Rapsódia brasileira: as citações musicais nos livros didáticos de história do Brasil (1970-1990) (2014) | Erica Dal Poz Ezequiel | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002670956 > |
| Argumentação, livro didático e discurso jornalístico: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar (2013) | Noemi Lemes | Mestrado | Não | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-26092013-110842/pt-br.php > |
| Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos (2013) | Nanci de Oliveira Soueid | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002424532 > |
| O léxico da cultura brasileira no livro didático "Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros" (2013) | Luhema Santos Ueti | Mestrado | Sim, português. | Não identificado | < https://repositorio.usp.br/item/002395216 > |
| O livro do povo na expansão do ensino | Odaléia Alves | Doutorado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002 > |

¹²¹ No resumo da pesquisa, não é informada a faixa etária dos/as alunos/as que utilizam o livro didático analisado ("Gente"). Por isso, foi necessário realizar uma pesquisa complementar para identificação da faixa etária da edição (Jovens Adultos/Ensino Médio).

| | | | | | |
|--|-------------------------------------|-----------|-----------------|------------------|---|
| primário no Maranhão (1861 - 1881) (2013) | da Costa | | | | 346354 > |
| Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras (2013) | Rosana Salvini Conrado | Mestrado | Sim, português. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002345989 > |
| A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil - 1890-2003 (2012) | Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini | Doutorado | Não | Não identificado | < https://repositorio.usp.br/item/002318684 > |
| A história literária no livro didático: um estudo epistemológico por meio da crítica literária, dos documentos oficiais e dos exames vestibulares (2012) | Francisco Gonçalves Lima Jr | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002305680 > |
| Conhecimentos básicos da genética segundo professores e docentes e sua apresentação em livros didáticos e na academia: aproximações e distanciamentos (2012) | Fernanda Franzolin | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002298159 > |
| Lições de coisas e sua transposição para livros de leitura brasileiros (1907-1945): a história da educação pela clivagem do impresso (2012) | Camila Beltrão Medina | Doutorado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/002301820 > |
| Implicações culturais e didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático (2012) | Joyce Moraes da Silva | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002291760 > |
| O nordeste nos livros didáticos de geografia de 1905-1950 (2012) | Maria Ediney Ferreira da Silva | Mestrado | Não | Não identificado | < https://repositorio.usp.br/item/002322475 > |
| Regimes de verdade e representações culturais em livros didáticos de inglês para | Carolina Andrade | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012- |

| | | | | | |
|--|---|-----------|--------------------|-----|---|
| negócios (2012) | Ramalho | | | | 093921/pt-br.php > |
| Análise de imagens de alguns livros didáticos de italiano como língua estrangeira (2011) | Danielle Fernandes Alves | Mestrado | Sim, italiano. | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-28082012-095052/pt-br.php > |
| A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados (2010) | Persio Nakamoto | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/001838162 > |
| De "romancistas do Nordeste" a "2ª fase da prosa modernista": um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português (2010) | Andre Barbosa de Macedo | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/001838938 > |
| Livro didático de matemática: lugar histórico e perspectivas (2010) | Daniel Romão da Silva | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/001839088 > |
| Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos (2010) | Paulo Eduardo Dias de Mello | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002150201 > |
| O livro didático e o cânone literário-escolar (1930 - 1945) (2010) | Rita Sampaio | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/002132492 > |
| Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980 (2010) | Didier Dominique Cerqueira Dias de Moraes | Mestrado | Sim ¹²² | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/001831926 > |
| As cartilhas e os livros de leitura de Lev N. Tolstói (2009) | Belkis Rabello | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/001811268 > |
| A construção de material didático | Fernando | Doutorado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/001 > |

¹²² O corpus desta pesquisa inclui livros didáticos de inglês e outras disciplinas.

| | | | | | |
|--|-----------------------------------|-------------------------|--|--|---|
| contextualizado como subsídio para as aulas de Ciências do ensino fundamental (II): uma experiência colaborativa em Cubatão, SP (2009) | Santiago dos Santos | | | | 808219 > |
| A ideia de América Latina nos livros didáticos de geografia (2009) | Wagner da Silva Dias | Mestrado | Não | Não | < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-11122009-154104/pt-br.php > |
| Análise de conteúdos de nutrição em livros didáticos do ensino fundamental (2009) | Carolina Brigida Lemos | Mestrado | Não | Não | < https://repositorio.usp.br/item/001793793 > |
| Manuais didáticos e conhecimento histórico na reforma João Pinheiro: Minas Gerais, 1906-1911 (2009) | Andre Coura Rodrigues | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/001774963 > |
| O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público (2009) | Katia Paulilo Mantovani | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/001789731 > |
| Seleção de textos para coleções didáticas de Português no PNLD 2007 (1ª a 4ª séries): poemas para quê? Para que poemas (2009) | Luiz Carlos Gonçalves de Oliveira | Mestrado | Não | Sim | < https://repositorio.usp.br/item/001791624 > |
| Instituição: PUC-Rio | | | | | |
| Título e ano da pesquisa | Autor(a) | Tipo de produção | O tema envolve LDs/MDs de língua adicional? Qual? | O tema envolve LDs/MDs para crianças nos anos iniciais do EF? | Disponível em: |
| O potencial didático do samba-exaltação no ensino de português como segunda língua para estrangeiros (2022) | Deise Dulce Barreto de Lemos | Doutorado | Sim, português. | Não | < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=59065@1 > |
| Análise dos componentes digitais no livro | Nathalia de | Mestrado | Sim, inglês. | Não | < https://www.maxwell.vrac.puc- |

| | | | | | |
|---|------------------------------|-----------|----------------------|-----|---|
| didático eletrônico de língua inglesa (2019) | Oliveira Souza Barbosa | | | | rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=41503@1 |
| O designer como agente organizacional na produção multidisciplinar de material didático para EAD (2018) | Cid Moreira Boechat | Mestrado | Não | Não | < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34147@1 > |
| O design gráfico de livro didático do programa de Educação Rural (PER) para crianças da Colômbia (2018) | José Jairo Urbina Sánchez | Mestrado | Não | Sim | < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34354@1 > |
| Material didático digital: experiências de produção e uso na Pós-graduação em Design na PUC-Rio (2012) | Patricia Castro Ferreira | Doutorado | Não | Não | < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21843@1 > |
| O design(er) na produção editorial do livro didático: funções, contribuições e limites (2010) | Fernanda Maciel Jardim | Mestrado | Não | Não | < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21629@1 > |
| Reflexões sobre elaboração de material didático para educação a distância: uma experiência CEAD-UNIRIO (2012) | Monica Lopes Nogueira | Mestrado | Não | Não | < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20978@1 > |
| Legibilidade textual nos cadernos didáticos de EJA: questões de processamento da leitura (2011) | Nely Silva da Motta Mesquita | Mestrado | Não | Não | < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20615@1 > |
| Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistemico-Funcional (2012) | Renato Caixeta da Silva | Doutorado | Sim, língua inglesa. | Não | < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20597@1 > |
| A cidadania nos livros didáticos de ciências: mudança discursiva, mediações e tensões na dinâmica de produção das coleções didáticas | Rita Vilanova Prata | Doutorado | Não | Não | < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=17108@1 > |

| | | | | | |
|--|--------------------------|----------|-----|-----|---|
| para a educação pública (2011) | | | | | |
| Olhares do design sobre o livro didático de língua portuguesa (2010) | Romulo Miyazawa Matteoni | Mestrado | Não | Não | https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=16124@1 |