

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

VICTOR HUGO OLIVEIRA MAGALHÃES

FLUXOS DE SUBMISSÃO E SUBVERSÃO DE UM PROFESSOR  
DE INGLÊS EM SUA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA COM UM  
LIVRO DIDÁTICO

GOIÂNIA

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS  
DE TESES E  
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       Dissertação       Tese

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

Nome completo do autor: Victor Hugo Oliveira Magalhães

Título do trabalho: Fluxos De Submissão E Subversão De Um Professor De Inglês Em Sua Prática Docente Crítica Com Um Livro Didático

**3. Informações de acesso ao documento:**

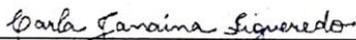
Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 22 / 02 / 19

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

<sup>2</sup>A assinatura deve ser escaneada.

VICTOR HUGO OLIVEIRA MAGALHÃES

FLUXOS DE SUBMISSÃO E SUBVERSÃO DE UM PROFESSOR  
DE INGLÊS EM SUA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA COM UM  
LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo

GOIÂNIA

2018

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

Oliveira Magalhães, Victor Hugo  
Fluxos De Submissão E Subversão De Um Professor De Inglês  
Em Sua Prática Docente Crítica Com Um Livro Didático [manuscrito]  
/ Victor Hugo Oliveira Magalhães. - 2019.  
f.

Orientador: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Linguística, Goiânia, 2019.

1. . I. Figueredo, Carla Janaína, orient. II. Título.

CDU 82



ATA Nº 16/2019

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO  
ALUNO VICTOR HUGO OLIVEIRA MAGALHÃES

Aos vinte e sete dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove, a partir das nove horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada “FLUXOS DE SUBMISSÃO E SUBVERSÃO DE UM PROFESSOR DE INGLÊS EM SUA PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA COM UM LIVRO DIDÁTICO”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Carla Janaina Figueredo (Presidente/PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa (PPGLL/FL/UFG) e a Professora Doutora Viviane Pires Viana Silvestre (UEG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Carla Janaina Figueredo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e sete dias do mês de março do ano de dois mil e dezenove.

*Carla Janaina Figueredo*  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Carla Janaina Figueredo – Presidente

*Rosane Rocha Pessoa*  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosane Rocha Pessoa

*Viviane Pires Viana Silvestre*  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Viviane Pires Viana Silvestre

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Solange Fiuza Cardoso Yokozawa  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Visto:

*Solange Fiuza Cardoso Yokozawa*  
em Letras e Linguística/UFG  
Mol. SIAPE 353173

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Solange Fiuza Cardoso Yokozawa

## **Agradecimentos**

Primeiramente, aos meus queridos pais, Juscilene Oliveira de Brito Magalhães e Alfredo Vieira Magalhães, pelo amor e suporte que sempre me deram.

À minha irmã Vitória Oliveira Magalhães, por ser um exemplo de perseverança, esforço, carinho e bondade.

Ao meu marido, Thiago Cazarim, que se encaixa em tantas importantes identidades para mim: cônjuge, amigo, confidente e até mesmo colaborador nesta dissertação!

A todos os meus amigos que de forma direta ou indireta me ajudaram a realizar esta pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo, por ter me guiado com tanta paciência por este processo que às vezes parecia tão difícil. Sou eternamente grato pelo jeito sempre gentil e prestativo de orientar a mim e ao Carlos Eduardo Alves Lopes.

Carlos, obrigado pela parceria durante esses dois anos de muito aprendizado. Nossa parceria seguramente tornou a experiência além de mais fácil, prazerosa.

Às Profas. Dras. Rosane Rocha Pessoa e Viviane Pires Viana Silvestre, pela leitura cuidadosa do texto de qualificação e pelas contribuições que me ajudaram a repensar este trabalho. A elas também por terem aceitado o convite de compor minha banca de defesa, contribuindo de maneira definitiva no produto final que é esta dissertação.

À Profa. Dra. Neuda Alves do Lago, por ter participado como professora suplente da banca de defesa e da banca de qualificação.

Novamente à Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, pelas contribuições a este trabalho quando ainda se encontrava na sua fase inicial, durante a realização do VIII Seminário de Dissertações e Teses em Andamento.

Finalmente, ao professor participante Joaquim e a todas/os as/os alunas/os participantes deste estudo, com os quais aprendi a ser um pesquisador e um professor melhor.

## Resumo

Neste estudo investigo as variações no tratamento de um livro didático na prática docente crítica de um professor de inglês como língua adicional, focando nos movimentos de submissão e subversão entre o professor e o material. A pesquisa foi um estudo de caso realizado com um professor participante e seu grupo de inglês intermediário, em uma escola livre de idiomas de Goiânia-GO. A geração de dados se iniciou em agosto e terminou em dezembro de 2017. Entre os objetivos do estudo, estão discutir as perspectivas de criticidade e as visões sobre o livro didático que permeiam a prática docente do professor participante, examinar a realização dessas perspectivas e visões em sala de aula e refletir sobre como outros docentes podem trabalhar criticamente com o livro didático. Para cumprir esses objetivos foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: o questionário inicial e a narrativa pessoal do professor, a gravação em vídeo de quatro aulas e a entrevista semiestruturada final com o professor. Os dados da pesquisa revelaram que o professor participante agiu mais frequentemente de forma subversiva do que de forma submissa com relação ao livro didático, de modo a priorizar atividades de caráter problematizador relacionadas a questões mais próximas às realidades dos alunos e da sua própria. A partir dessas observações, reflete-se que uma prática pedagógica crítica passa primeiramente pela constituição do sujeito-professor em sua relação com os sujeitos-alunos, extrapolando fixidezes teóricas ou metodológicas. Desse modo, o uso ou não uso do livro didático não pode ser prescrito, e cabe ao professor refletir sobre sua responsabilidade ética ao ensinar utilizando ou não o material, especialmente a partir de uma prática crítica de ensino.

**Palavras-chave:** ensino crítico, livro didático, ensino de língua adicional, prática docente.

## **Abstract**

In this study I investigate the ways a coursebook is handled in the teaching practice of a teacher of English as an additional language, focusing on the movements of submission and subversion between the teacher and the material. The research was a case study carried out with a participant teacher and his group of intermediate English, in a language school in Goiânia-GO. The data generation started in August and finished in December of 2017. Among the objectives of the study is the discussion of the perspectives of criticality and views on the coursebook which permeate the teaching practice of the participant teacher, the examination of their fulfillment in the classroom and the reflection about how other teachers can work critically with the coursebook. To reach this goal the following research tools were administered: the teacher's initial questionnaire and personal narrative, the video recording of four classes and the final semi-structured interview with the teacher. The data in this research reveal that the participant teacher acted more frequently in a subversive way than in a submissive way in regard to the coursebook, prioritizing activities of a problematizing character about subjects closer to the students' realities as well as his own. From these observations we can gather that a critical pedagogical practice touches first the constitution of the subject-teacher in relation to the subjects-students, extrapolating theoretical or methodological fixities. Therefore, the use or no use of the coursebook cannot be prescribed, and it is up to the teacher to reflect about his/her ethical responsibility when teaching, using or not the material, especially if it is done from a critical perspective.

**Keywords:** critical teaching, coursebook, additional language teaching, teaching practice.

## Sumário

Introdução.....	11
Capítulo 1 .....	20
Discussão teórica.....	20
1.1 Essa palavra tão reiterada: o “crítico” .....	21
1.1.1 Um olhar sobre o “crítico” da Teoria Crítica adorniana.....	22
1.1.2 Reelaborações do “crítico” na Linguística Aplicada (Crítica) .....	26
1.1.3 Um apanhado trans/indisciplinar dos preceitos expostos.....	33
1.2 O livro didático sob um olhar crítico.....	35
1.2.1 Colonialidades e aspectos problemáticos do livro didático.....	37
1.2.2 Ações pedagógicas com/sem o livro didático.....	39
1.3 O professor entre a cruz e a espada .....	41
1.3.1 Conceitos bakhtinianos sobre o professor e o que o cerca .....	42
1.3.2 A práxis crítica e ética do professor .....	44
Capítulo 2 .....	47
Metodologia.....	47
2.1 A pesquisa qualitativa.....	47
2.2 O estudo de caso .....	49
2.3 O contexto.....	51
2.4 Os participantes .....	53
2.4.1 O professor .....	53
2.4.2 Os alunos .....	54
2.5 Os instrumentos de pesquisa.....	55
2.5.1 O questionário inicial.....	55
2.5.2 A narrativa pessoal .....	56
2.5.3 As observações e aulas gravadas em áudio e vídeo.....	57

2.5.4 A entrevista semiestruturada final .....	60
2.5.5 O livro didático e outras fontes documentais .....	61
2.6 Processo de análise dos dados gerados.....	63
Capítulo 3 .....	65
Análise dos dados .....	65
3.1 Entre submissões e subversões: o professor e o livro didático.....	65
3.1.1 Submissões ao livro didático: institucionalmente motivadas? .....	68
3.1.2 Adaptações do livro didático: entre a submissão e a subversão? .....	80
3.1.3 Subversões do livro didático: a “verdadeira” práxis crítica?.....	86
Considerações finais .....	104
Referências .....	108
Apêndices .....	116
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	116
Apêndice 2 – Questionário inicial do professor participante .....	118
Apêndice 3 – Narrativa pessoal do professor participante .....	121
Apêndice 4 – Transcrições de momentos das aulas observadas.....	123
Apêndice 5 – Transcrição da entrevista semiestruturada final com o professor participante .....	130
Anexos .....	139
Anexo 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa .....	139
Anexo 2 – Conteúdo programático do nível “Intermediate 1” .....	144
Anexo 3 – Páginas do livro didático trabalhadas pelo professor nas aulas observadas .....	147
Anexo 4 – Atividade sobre a canção “If I Were a Boy”, de Beyoncé.....	149
Anexo 5 – Critérios para a escolha de livro didático.....	150

## Introdução

Início minha dissertação relatando uma constatação pessoal que fiz em minha experiência acadêmica e profissional. Nela, observei que parece ainda pairar sobre a área de ensino de língua adicional<sup>1</sup> (LA) uma imagem fixa e quimérica do “bom” professor<sup>2</sup> de LA. Aprendi, com o passar dos anos, que um “bom” profissional da área, em seu papel de facilitador do conhecimento dentro da sala de aula, deve dar oportunidades iguais aos seus alunos para se expressarem, ao mesmo tempo que deve manter o seu tempo de fala o menor possível. Ele deve planejar suas aulas de acordo com as necessidades de seus alunos, e para isso precisa sacrificar suas horas vagas para criar tais aulas. Ele deve usar cada segundo da sua aula de maneira efetiva, deve estar em pé e monitorar seus alunos a todo momento, ao mesmo tempo que suas pernas doem e já está exausto depois de uma longa jornada de trabalho. Ele deve usar o livro didático (LD) adotado pela escola, cumprir o conteúdo previsto, mas deve ao mesmo tempo trazer outras atividades para sua aula, para “variar” e tornar suas aulas mais “dinâmicas”.

Diretrizes como essas e muitas outras, experienciadas por mim durante esses anos, muitas vezes eram incongruentes com o meu perfil como professor, tanto em termos ideológicos, psicológicos e até mesmo físicos. Houve aulas, por exemplo, em que tive que falar mais que meus alunos (por vezes em língua portuguesa), ou que não pude equilibrar os turnos de fala de todos os alunos, ou que não tive condições físicas de estar em pé monitorando uma atividade em pares ou grupos, ou ainda que, por falta de tempo, não consegui preparar atividades variadas e tive que seguir o LD, atividade por atividade. Em meio a discursos que preconizavam o que é ser um bom professor de LA, eu me deparei com impossibilidades, frustrações e desconexões com a minha prática docente.

O presente estudo é, primeiramente, uma tentativa de reflexão sobre os conflitos criados por essas desconexões. Minha motivação para a realização deste estudo reside na minha

---

<sup>1</sup> O termo “língua adicional” é adotado por mim em detrimento de outros como “língua estrangeira”, “língua internacional” e “segunda língua” por adotar um conceito mais abrangente para o contexto deste estudo. Como ficará claro mais a frente no texto, o professor e os alunos participantes parecem estabelecer diferentes relações com o inglês, tornando difícil a tarefa de generalizar como a língua é encarada por esses sujeitos. Havendo dito isso, entendo que essa designação traz algumas problemáticas consigo, como a suposição de que há separações entre línguas, algo que alguns linguistas aplicados já questionam.

<sup>2</sup> As marcações de gênero para generalizações estarão em masculino neste texto. A escolha por essa maneira de retratar gênero se dá pela sua praticidade, apesar de estar ciente sobre as implicações negativas de não se evidenciar o gênero feminino nesses casos. Retrato-me aqui por minha limitação e reitero a importância de atentar-se para como a língua performa gênero e suas (des)igualdades.

experiência pessoal como estudante e professor de inglês como LA. O foco no LD aqui explica-se pelo papel central que esse artefato sempre manteve na minha prática pedagógica, não por decisão própria, mas por adequação a uma aparente convenção nos lugares em que atuei como professor de inglês. Tal adequação não raro ia de encontro com aspectos da minha formação acadêmica, embasada em uma perspectiva crítica de ensino. Partindo de uma motivação pessoal, portanto, me sinto instigado a examinar como outros professores que trabalham em uma perspectiva crítica de ensino se relacionam com o LD, e, a partir disso, poder refletir sobre minha própria prática também.

Além do impulso que me impele a produzir este estudo, ao qual retornarei mais a frente com mais detalhes, acredito válido me apresentar a partir de algumas informações que à primeira vista podem parecer superficiais, mas que poderão adicionar à leitura desta dissertação. Sou de Goiânia-GO, no momento da escrita deste trabalho tenho 28 anos de idade, me identifico com o gênero masculino e me vejo como negro/pardo. Sou pertencente à classe média, e dentro de um espectro político mais geral, me identifico dentro do que é convencionalmente chamado de esquerda. Identifico-me também como homossexual e ateu. Além desses, há outros traços meus que se refletirão na minha escrita, mas deixarei que o leitor do texto infira ou não sobre essas outras marcas identitárias. Julgo que a importância de esclarecer algumas dessas informações reside no fato de que, no final das contas, acabo me tornando mais um dos participantes dessa pesquisa, mesmo que da “cadeira do pesquisador” (CROKER, 2009). Em outras palavras, este estudo não escapará de ser também um olhar sobre minhas convicções, valores, dúvidas e medos, aos quais o leitor poderá se identificar, aproximar ou distanciar.

Com relação à minha formação, sou licenciado em língua inglesa pela Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), e concluí o curso no ano de 2013. Ao ingressar no curso superior de Letras, modalidade licenciatura-inglês, havia refletido e elaborado pouco sobre conceitos como língua e educação. Ao cursar as disciplinas de Linguística, língua inglesa e principalmente as de Linguística Aplicada, tive contato com professores que me instigaram a manter uma posição reflexiva sobre conceitos até então experienciados por mim de maneira estática e fechada. Comecei então a me aproximar a uma visão mais crítica do mundo, que daí em diante começou a transparecer nas minhas concepções sobre uma variedade de questões, inclusive nas minhas próprias relações interpessoais e mais futuramente na minha prática pedagógica como professor de inglês. Ao iniciar o estágio obrigatório previsto pelo curso de licenciatura, dei meus primeiros passos no campo do ensino de LA, e não muito depois tive que pensar em uma problemática para examinar no meu

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esse configuraria até então meu primeiro tentame com a díade pesquisa-ensino.

Concomitantemente à elaboração do TCC, realizava meu estágio obrigatório no Centro de Línguas da FL da UFG, onde aventurei-me pela primeira vez como um professor de prática crítica em sala de aula. Inicialmente, procurei aplicar o que havia tomado como modelo pelos professores com quem tive contato na faculdade. No entanto, minhas aulas não resultavam em discussões longas e profícuas em língua estrangeira, como nas aulas “de língua” desses professores universitários. Ao ponderar sobre essa diferença, decidi escrever meu TCC (MAGALHÃES, 2013) sobre como realizar um trabalho crítico dentro de uma sala de aula de idiomas onde os aprendizes ainda não dominassem a língua estrangeira a ponto de conduzir uma discussão na língua-alvo. O resultado dessa pesquisa foi uma expansão do meu próprio conceito de ensino crítico de LA, que até então limitava-se a uma dinâmica de promoção de discussões e debates na língua alvo. Pude constatar que um ensino de LA dentro de uma perspectiva crítica não se limita a um só tipo de metodologia ou atividade e que, para realizar um trabalho engendrado dentro dessa perspectiva, o mais importante é uma atenta e constante postura crítica dentro de sala de aula.

Finda essa valiosa experiência dentro da universidade, arrisquei-me no mercado de trabalho de escolas livres de idiomas, a fim de praticar o que aprendi no curso de Letras na minha prática pedagógica fora do campo acadêmico. Trabalhei em escolas de diferentes tipos, que adotavam abordagens e metodologias distintas umas das outras. Algumas me concediam maior (mas não total) autonomia na condução de minhas aulas, enquanto outras me restringiam ao “método” adotado pela instituição. Em todas elas, todavia, a figura do LD imperava. O peso do recurso era, sem exceções, grande. Se o LD não fosse a própria aula que eu tinha que lecionar (assim como o próprio currículo linguístico da escola), ele era pelo menos a base sobre a qual eu obrigatoriamente teria que agir e, caso não o seguisse, consequências poderiam ser esperadas em formas de reclamações de alunos, pais ou coordenação.

Imerso nessa realidade, conforme o tempo passava, percebi na minha prática pedagógica graduais concessões, e pouco a pouco me vi distanciado dos meus intentos pedagógicos da época da faculdade. De certa forma, todavia, perduravam as minhas concepções sobre um ensino de língua crítico. Daí que, após mais ou menos quatro anos desde a conclusão do meu curso superior, tomei a decisão de voltar a estudar sobre o ensino de LA dentro de uma perspectiva crítica. Um dos efeitos dessa decisão foi o de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da UFG, no ano de 2017.

Como parte do processo seletivo para o PPGLL, escrevi um projeto para análise por uma banca examinadora, o qual, após aprovação, foi reelaborado e expandido juntamente com minha orientadora, Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo, até culminar na gênese desta dissertação. O pré-projeto compartilhava o mesmo objetivo central que esta dissertação, a saber, examinar o uso e papel do LD na aula de um professor de língua inglesa que trabalha em uma perspectiva crítica<sup>3</sup>. A escolha desse tema, como exposto no segundo parágrafo desta seção, se deveu ao fato de que na minha própria prática até aquele ponto, por diversas vezes, me havia visto obrigado a abrir mão de aulas mais reflexivas e críticas em prol de cumprir o que o LD propunha. Até esse momento, na minha experiência, a prática pedagógica do professor estava submetida, querendo ele ou não, ao conteúdo e à forma de trabalhar proposta pelo LD. No entanto, ao invés de examinar minha própria prática, minha curiosidade se volta para a experiência do outro, e por isso me debruço em estudar as perspectivas de um outro professor.

Ainda no estágio inicial de leitura sobre os temas para a confecção do projeto, entrei em contato com diversos textos que vislumbram o papel do LD no ensino de língua estrangeira. No projeto, usei autores como Tilio (2012), Rojo (2000), Silva, Parreiras e Fernandes (2015), Duboc (2014) e Xavier e Urio (2006). Em linhas gerais, seus estudos discutem principalmente as discrepâncias entre as tendências teóricas mais atuais no campo do ensino de LA, com grande presença das perspectivas críticas, e o vagaroso avanço e adaptação por parte dos materiais didáticos frente a essas novas teorizações. Os autores, em sua maioria, reconhecem que o LD é muitas vezes “o currículo em si a ser ministrado, ditando conteúdo e atividades, e até mesmo maneiras de avaliar” (SILVA; PARREIRAS; FERNANDES, 2015, p. 356). Em resumo, isso significa que em muitos contextos o livro se torna o sol ao redor do qual os outros elementos do ensino giram.

No entanto, essa enfática recorrência do uso do LD não vem sem suas vantagens e limitações. Como defende Rojo (2000), o favoritismo pelo uso desse recurso dentro (e fora) da sala de aula se dá principalmente pela praticidade do seu uso e por se adequar bem a uma realidade escolar na qual há um alto número de alunos nas salas e uma grande carga de trabalho extraclasse, fatores esses que contribuem com a falta de tempo que parece acompanhar a vida do professor. Em contrapartida à praticidade que ele dispõe, Xavier e Urio (2006) atestam que o LD pode apresentar conteúdos impróprios ou irrelevantes aos aprendizes e seus históricos

---

<sup>3</sup> A fim de traçar um entendimento prévio desse conceito que será melhor tratado mais adiante neste texto, uma perspectiva crítica aqui pode ser entendida como uma disposição de pensamento que se escora no constante questionamento de convenções sociais, históricas, políticas etc. Um professor que trabalha dentro dessa perspectiva, portanto, é crítico do próprio conteúdo que ensina e busca problematizar a realidade em suas aulas.

culturais. Os dois autores também aprofundam nessa limitação ao dizerem que “a distância temática e os vícios metodológicos que, muitas vezes, os livros didáticos cultivam, esvaziam sua função social e política na escola, mascarando a realidade e banalizando a capacidade de pensar dos alunos” (XAVIER; URIO, 2006, p. 40).

Ouvindo diretamente os próprios professores, Pessoa (2009, p. 9) reúne alguns argumentos a favor e contra o artefato. Entre os argumentos positivos, por exemplo, estão os de que o LD “deve ser um guia”, “deve ser usado em níveis iniciantes”, “organiza o conteúdo e/ou pontos gramaticais”, “é confortável para o professor e para os alunos”, entre outros. Do lado dos argumentos negativos, estão os de que o LD “não deve ser usado exclusivamente”, “é distante da nossa realidade”, “deve ser descartado nos níveis mais avançados”, “limita professor e alunos”, “privilegia apenas a variedade do inglês americano/britânico”, e outros mais. Percebe-se que alguns desses argumentos se alinham com os pontos levantados por Rojo (2000) e Xavier e Urio (2006), principalmente no tangente à praticidade do material e a seu caráter limitador.

O que parece ser razoável concluir, ao levar tudo isso em consideração, é que não há como existir um LD “próximo à perfeição”, pois ele não abarcará em sua totalidade os interesses e necessidades dos professores e alunos que fazem uso dele (XAVIER; URIO, 2006). No entanto, há tentativas de encurtar essa distância entre o LD e esses interesses e necessidades por meio do processo de avaliação rigorosa do LD, por exemplo. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um exemplo de uma medida que visa isso. O PNLD enseja aproximar o corpo pedagógico das escolas públicas ao processo de seleção de seus LDs (MEC, 2018), possibilitando que professores trabalhem com um material um pouco menos distante de suas realidades. Autores como Silva, Parreiras e Fernandes (2015) discutem os processos de seleção de LDs de inglês do PNLD, traçando valiosas considerações sobre os critérios para a adoção do material, ao mesmo tempo que reconhecem a ação do professor como elemento essencial na implementação do LD em sala de aula.

Nesse sentido, além de Silva, Parreiras e Fernandes (2015), autores como Xavier e Urio (2006), Tilio (2012) e Duboc (2014) concluem que cabe ao professor o papel de implementar e adequar qualquer material para um fim problematizador. Tilio (2012), por exemplo, defende que mesmo que as atividades não tragam discussões críticas e reflexivas, elas podem ser usadas pelo professor como ponto de partida para discussões de tal teor. Duboc (2014), por sua vez, incentiva a ação do professor nas “brechas”, ou seja, convoca os professores de língua estrangeira a fazerem uso do material didático de forma a aproveitar

espaços e momentos na aula para atividades de personalização que tragam discussões relevantes para os alunos. De toda forma, um ponto em que ambos os autores concordam em seus textos é que o professor deve estar constantemente atualizado sobre suas concepções com relação ao que é, de fato, ensinar criticamente.

Durante a escrita do projeto, pude reelaborar meus conhecimentos sobre o próprio conceito de criticidade. Como arcabouço teórico do projeto, utilizei autores que concentram seus estudos na área da Linguística Aplicada e ensino crítico de língua inglesa, tais como Pennycook (1999), Moita Lopes (2006), Pessoa (2011), Hawkins e Norton (2009), Okazaki (2005) e Urzêda-Freitas (2012). Para esses autores, o ensino de inglês como LA (assim como o ensino de qualquer outra LA) dentro de uma perspectiva crítica pressupõe que dentro de uma sala de aula significados de mundo são formados juntamente e através da língua. Isso quer dizer que esses autores concebem língua não apenas como sistema, mas também como constituidora de identidades. Essa visão de língua, por sua vez, implica enxergar o ensino de LA como socialmente engajado e eticamente implicado. Ensinar LA nessa perspectiva demanda então ir além da estrutura da língua e pensá-la como catalisadora das relações humanas, em todas as suas peculiaridades, igualdades e desigualdades. Levando essas disparidades em conta, é simplista a ideia de que o ensino de LA no geral possa ser, em qualquer nível, neutro ou imparcial, ou mesmo indiferente e independente das realidades de seus envolvidos.

No que diz respeito especificamente ao professor, de acordo com Pennycook (1999), “escolhas pedagógicas sobre o desenvolvimento de currículo, conteúdo, materiais, processos de sala de aula, e uso da língua, (...), são, de fato, inerentemente ideológicas por natureza”<sup>4</sup>. Partindo dessa ideia, é inevitável reconhecer professores como seres com subjetividades e intencionalidades únicas, imbuídos de suas marcas sociais e histórias de vida. Essas características, obviamente, vazam para suas ações dentro de sala de aula. Estendendo essa constatação também aos alunos, conclui-se que a sala de aula de LA se torna um ambiente de compartilhamento (e embates) de distintas visões e experiências. O ensino de LA dentro de uma perspectiva crítica reconhece esse fato e se vale dele como alicerce para a problematização das relações no mundo afora.

Efetivamente, a palavra-chave que permeia muitas das discussões a respeito do ensino crítico parece ser “problematização”. No geral, um ensino crítico é problematizador porque

---

<sup>4</sup> Trecho original: *Pedagogical choices about curriculum development, content, materials, classroom processes, and language use, (...), are, in fact, inherently ideological in nature.*

questiona todos os discursos que nos rodeiam, com especial foco nos discursos dominantes que mantêm relações de desigualdades. Em sua preocupação com aspectos éticos de bem-estar do ser humano (MOITA LOPES, 2006), essa perspectiva busca problematizar verdades aparentemente estáticas, a fim de refletir sobre formas de relação humana mais justas. Pelo ímpeto transformador que transparece, ensinar LA criticamente configura uma delicada forma de ação pedagógica. O professor que opta por trabalhar dentro de uma perspectiva crítica deve estar preparado e motivado para tal. Dessa forma, o que se faz absolutamente necessário garantir é uma postura autorreflexiva (MORGAN, 2007) sobre as falas, comportamentos e, como é o foco deste trabalho, materiais em sala de aula.

Para este estudo, a figura do professor é central e catalisadora de todas as considerações feitas até aqui. Considerando a visão de língua corroborada pelos autores já mencionados, que é a que sustento neste estudo, seria incoerente de minha parte enxergar a língua e o sujeito de maneira dissociada. Sob uma ótica bakhtiniana, por exemplo, o sujeito se constitui pela língua, tornando-o assim tanto produtor quanto produto de seus atos enunciativos (GERALDI, 2013). Isso significa que, em sala de aula, alunos e professores constituem a si mesmos e uns aos outros todo o tempo, ou seja, o *outro* sempre complementa o *eu*, e vice-versa.

Nessa dinâmica, a ideia de engajamento social prevista por uma perspectiva crítica de ensino entrecorta as noções de alteridade e exotopia de Bakhtin (GERALDI, 2013; SILVESTRE; FIGUEREDO; PESSOA, 2015). A alteridade, indiretamente apontada no parágrafo anterior, refere-se às contribuições que fazemos na constituição uns dos outros através do discurso. A exotopia, por sua vez, apoia-se nessa interdependência para descrever o processo em que, ao nos engajarmos em atos discursivos que preservam a integridade humana do *outro*, preservamos também o nosso próprio *eu*. Em outras palavras, somos responsáveis não só por nós mesmos, mas por todos os sujeitos para os quais enunciamos ou enunciam para nós. O professor, dentro dessa conjuntura, indubitavelmente carrega uma grande responsabilidade sobre tudo o que enuncia e faz.

Levando em consideração os pontos supracitados, a pergunta norteadora deste estudo se põe: como se dá o uso do LD na atuação docente crítica de um professor de inglês como LA de uma escola livre de idiomas?

Isso posto, o objetivo geral deste estudo é:

- discutir as relações entre o uso do LD e práticas críticas de ensino de LA, restringindo-me à perspectiva do professor.

Como objetivos específicos, pretendo:

- relacionar as concepções do professor participante sobre uma prática pedagógica crítica com suas impressões sobre o papel e o lugar do LD no ensino de LA;
- examinar como esses dois elementos, o ensino crítico e o LD, se dão no contexto de sala de aula;
- refletir sobre maneiras que outros docentes podem contemplar o uso do LD em uma prática crítica de ensino.

Espera-se, com esses objetivos em vista, que este estudo possa ser relevante para o contexto de ensino de LA atual, já que relaciona dois aspectos que, ao serem confrontados, desafiam formas tradicionais de ensino de línguas e impulsionam a reflexão acerca da direção que a educação deve seguir. Com esta pesquisa, pretendo também compartilhar reflexões para que outros professores pensem sobre suas práticas com o material didático e provoquem seus alunos com atividades mais significativas às realidades nas quais se inserem. Além disso, espero que a pesquisa seja motivação para o surgimento de mais trabalhos que favoreçam visões críticas do ensino de línguas, especialmente aqueles que contribuam com a formação de professores nesse viés. Finalmente, espero que, através da disseminação de práticas tais como as já citadas, uma postura questionadora dos discursos hegemônicos que nos circundam possa firmar-se gradualmente em um âmbito mais geral, para além da sala de aula.

O texto desta dissertação divide-se em três capítulos, além de seus elementos pré e pós-textuais. No primeiro capítulo, faço um exame das teorias relacionadas com o tema deste estudo. Início com uma discussão sobre (uma das várias) elaborações que o termo “crítico” recebeu, a saber, a do filósofo alemão Theodor W. Adorno, e então, contraste tais concepções com as reelaborações feitas pela área da Linguística Aplicada (Crítica). A escolha por discutir dessa forma o “crítico” se justifica precisamente pelas divergências (e algumas convergências) do entendimento do conceito por essas duas vias. Em seguida, relaciono essa discussão com o LD, evidenciando seus traços problemáticos e examinando algumas maneiras de trabalhar com ele de forma crítica. No final do capítulo de discussão teórica, centralizo a discussão na figura do professor, a partir de uma ótica bakhtiniana, discutindo sua prática docente considerando os pontos levantados até então. O segundo capítulo é uma explanação da metodologia utilizada para o estudo. Nele constam o paradigma e o tipo de pesquisa adotado, os instrumentos para geração dos dados, a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa e, por fim, uma

apresentação dos procedimentos de análise de dados. No terceiro e último capítulo, parto para a análise dos dados gerados por meio da metodologia exposta, relacionando-os às discussões teóricas do primeiro capítulo. Após os três capítulos, faço algumas considerações finais, onde retomo a pergunta norteadora e os objetivos da pesquisa. Em seguida estão os referenciais teóricos utilizados para o estudo, os apêndices e os anexos.

# Capítulo 1

## Discussão teórica

Neste capítulo, deixo predominar as vozes de autores que refletem sobre questões referentes ao cerne da pesquisa. No entanto, apesar disso, acredito que minha voz como pesquisador ressoará através das outras vozes que comporão esta seção da dissertação. Para ilustrar o que acabo de afirmar, uso minha voz à de Bakhtin (1979, p. 347-8):

vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura.

Tendo dito isso, este capítulo se encontra dividido em três subseções, cada uma subdividida em outras mais. Na primeira subseção investigo como o conceito de crítico foi explorado em alguns dos postulados de Theodor W. Adorno. Na parte seguinte, movo o conceito de crítico mais especificamente para a área da Linguística Aplicada, e o examino sob o olhar de autores como Pennycook (1999, 2001, 2004), Kumaravadivelu (2016), Moita Lopes (2006, 2011), Fabrício (2006), Pessoa (2011, 2012, 2015, 2016), Urzêda Freitas (2012), Silvestre (2014), Kubota (2014), Kubota e Miller (2017), Souza (2011), Mignolo e Oliveira (2017), entre outros. Na segunda subseção trago ao centro da discussão o LD, discutindo seus aspectos controversos e possibilidades de uso crítico dentro do contexto de ensino de LA. Autores como Paiva (2009), Almeida Filho (2013), Duboc (2014), Xavier e Urió (2006), Rees (2009), Tilio (2012), Rojo (2000), Siqueira (2010), Silva, Parreiras e Fernandes (2015) e Block (2017) apoiarão essa discussão. Na terceira e última subseção deste capítulo, focalizo a figura do professor, culminando uma trajetória pelo ensino em perspectivas críticas, o LD, e, ao final, o sujeito. Nesta subseção utilizo autores como Bakhtin (1979, 1986, 2006), Vitanova (2005), Geraldi (2013), Pires e Sobral (2013), Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015) para abordar o papel do professor dentro da relação entre o *eu* e o *outro*, e sua responsividade e responsabilidade ética na sua prática docente. No final deste capítulo, espero poder haver traçado uma linha de reflexão que sustente as análises dos dados presentes no terceiro capítulo desta dissertação.

### 1.1 Essa palavra tão reiterada: o “crítico”

No campo das ciências sociais e filosofia, uma das maneiras pela qual o termo “crítico” se construiu foi pela Teoria Crítica<sup>5</sup> da Escola de Frankfurt, composta por pensadores como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Hebert Marcuse, Walter Benjamin e Jürgen Habermas. De acordo com Pucci (2001), esses intelectuais poderiam ser generalizados como alemães marxistas não ortodoxos, que compunham juntos um grupo de pesquisa do Instituto para Pesquisa Social durante os anos de 1930 aos dos 1970, na cidade de Frankfurt, daí a designação “Escola de Frankfurt”. A origem do termo “Teoria Crítica” em si é proveniente de Horkheimer, que o propõe em sua obra “Teoria tradicional e teoria crítica”, de 1937 (PUCCI, 2001). Na obra, Horkheimer defende o termo “crítico” em contrapartida à terminologia marxista ortodoxa “materialismo histórico”, por querer expandir suas reflexões para além do economicismo determinista (PUCCI, 2001). Pode-se dizer que as teorizações dos demais participantes do grupo são, assim como as de Horkheimer, críticas, pois também se propuseram inicialmente a criticar o materialismo histórico ortodoxo dos seguidores de Karl Marx. Contudo, suas ideias, apesar de conversarem umas com as outras, são únicas e evidenciam a maneira plural e despegada como a criticidade pode se manifestar (PUCCI, 2001).

Reitero, então, que a própria característica de não-unidade, que se vê dentro da Escola de Frankfurt, constitui um traço nuclear de outras correntes de pensamento que se dizem críticas. Kincheloe e McLaren (2005, p. 303) tratam disso ao rejeitar uma só definição do que é “teoria crítica”, pois “(a) há muitas teorias críticas, não só uma; (b) a tradição crítica está sempre mudando e evoluindo; e (c) a teoria crítica tenta evitar muita especificidade, por haver espaço para oposições entre teóricos críticos”<sup>6</sup>. É importante constatar então que, a partir dessas premissas, um entendimento de “crítico” nunca deve ser tratado como uma diretriz universal, imposta e passível de “aplicação” sem espaço para a dúvida, para a reelaboração. Isso é válido, naturalmente, para como o conceito de crítico é tratado por outras áreas do conhecimento, como a Linguística Aplicada.

Dentro da Linguística Aplicada, em específico da Linguística Aplicada crítica (LAC), o conceito de “crítico” foi elaborado através das mais distintas perspectivas (KUBOTA;

<sup>5</sup> O termo “Teoria Crítica”, em maiúsculo, designa neste texto mais especificamente a teoria proveniente da Escola de Frankfurt. Quando o termo vier em minúsculo, trata-se de outras teorias críticas.

<sup>6</sup> Trecho original: *(a) there are many critical theories, not just one; (b) the critical tradition is always changing and evolving; and (c) critical theory attempts to avoid too much specificity, as there is room for disagreement among critical theorists.*

MILLER, 2017). Isso se deu principalmente pela interdisciplinaridade prevista pela área (Pennycook [2006] e Moita Lopes [2006] vão além e sugerem trans e indisciplinaridade, respectivamente). Ao admitir que outros tipos de conhecimentos influem nos modos de pensar a língua(gem), a LAC possibilita que um entendimento de crítico justaposto com uma noção de língua(gem) se mesquem e resultem em um modo novo de compreender as relações humanas. É por isso que trago a “velha” crítica de Adorno em paralelo com a “nova” crítica da LAC, pois, se a LAC é de fato interdisciplinar, admite que saberes que vieram antes possam ser contrastados e recalibrados para reflexões contemporâneas.

O que apresento aqui são visões situadas do que é ser/pensar/atuar de modo crítico. São visões com as quais eu tive contato e que coadunam (ou não) com minhas maneiras de conceber o mundo. Passo então para o exame dessas visões situadas, primeiramente a partir de uma perspectiva adorniana, e depois a partir de perspectivas desenvolvidas na Linguística Aplicada. Com essa ordem estabelecida, espero poder traçar pontos valiosos para reflexão do senso de “crítico” que permeará o restante do trabalho.

### 1.1.1 Um olhar sobre o “crítico” da Teoria Crítica adorniana

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno foi um filósofo e músico alemão, de origem judaica (e depois convertido protestante), pertencente ao que foi conhecido dentro da sociologia como a Escola de Frankfurt. Sua sólida formação filosófica e ingresso no grupo de pesquisa de Horkheimer foram ambas precoces. Trouxe contribuições valiosas para a sociologia dentro do contexto conturbado no qual viveu: o da Segunda Guerra Mundial. Suas contribuições, que tocam desde o idealismo kantiano até o capitalismo tardio e sociedade industrial, são transparentes de sua busca por respostas emancipatórias para uma sociedade que, em seu ponto de vista, decaía na barbárie. Seus escritos perpassam campos do conhecimento tais como a música, a filosofia, economia e sociologia, além de discutir amplamente a questão da educação (PUCCI, 2001).

Entender como a Teoria Crítica se constitui na teoria de Adorno demanda caminhar por alguns de seus textos mais basilares, começando pelo texto que ele escreveu em colaboração com quem cunhou o termo, Horkheimer: “O conceito de esclarecimento”, inserido na obra “Dialética do esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Nesse texto os dois estudiosos inauguram o ponto de partida para entender nossa relação com a ciência. Essa

relação, aponta os autores, vem sendo construída como um real encerramento do entendimento da realidade, uma prisão do livre pensamento, ou, em suas palavras, uma “racionalidade corrosiva” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18). O esclarecimento, ou iluminismo em outras traduções, é definido a partir dos estudiosos como a nossa rendição à razão científica, lógica e matemática como única forma de compreensão do universo. A ciência sob a ditadura do esclarecimento reduz o pensamento a um “procedimento matemático” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 31), que por sua vez firma-se como o “ritual do pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 31), que objetifica, mas não expande, o mundo.

Adorno e Horkheimer (1985) aludem aos mitos dos tempos antigos da humanidade, tomados como verdades em seus tempos, para dizer que também recaímos em um outro mito, o da realidade objetiva e palpável pelos instrumentos de uma ciência matemática e lógica. Os autores criticam a instauração desse novo mito, o qual nos confere a falsa noção de um poder de nós como sujeitos sobre o objeto, ou seja, sobre tudo o que nos cerca, concreto ou não. Por essa crença no mito do esclarecimento, pagamos o preço da alienação daquilo sobre o que exercemos o poder (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). Para Adorno e Horkheimer, o esclarecimento “comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). Limitando-nos a uma relação de dominação como tal descrita, coisificamos o espírito, ou seja, enfeitamos nossas relações com o objeto, outros sujeitos e conosco mesmo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Esse ponto em si já abre veias delicadas no modo de pensar ao qual nós por vezes nos debruçamos, pois não raro nos deixamos levar por esse regime de pensamento que delimita, cerca e restringe o mundo, buscando reduzir a realidade a uma só coisa e aceitar verdades imperturbáveis.

Como apresentado, o confinamento que o esclarecimento institui tange a difícil relação entre sujeito e objeto, ou seja, entre nós humanos e a realidade. Esse embate é explorado no texto que leva o nome de “Sobre o sujeito e objeto” (ADORNO, 1995b). Para o estudioso, a atitude de enclausuramento da realidade, que vem sendo mantida por nós, sujeitos, está diretamente ligada ao entendimento do objeto como fora de nós mesmos, sem qualquer relação de interdependência. Adorno assegura que “ambos se encontram mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto” (ADORNO, 1995b, p. 183). Logo, para o autor, “o homem é resultado” (ADORNO, 1995b, p. 200), ou seja, nunca está definitivamente posto, assim como o que o cerca, e nessa incompletude, sujeito e objeto estão eternamente circunscritos em uma experiência formadora.

A Teoria Crítica de Adorno pondera que, ao fechar o objeto em uma perspectiva que o convém, fecha-se também o próprio sujeito a um entendimento mais profundo do que a realidade pode realmente vir a ser. Nisso, a Teoria Crítica deve agir e promover uma “reflexão sobre cada nível da história e do conhecimento, assim como sobre aquilo que a cada vez se considera como sujeito e objeto” (ADORNO, 1995b, p. 193). Por meio de tal reflexão, escapamos da alienação do objeto e de nós mesmos, passando a entender a realidade e o futuro como inesgotavelmente proposto (ADORNO, 1995b), e chegamos ao cerne da crítica. Essa crítica involucra não só o sujeito como também a sociedade na qual o sujeito experiencia sua existência.

Ao voltar seu olhar para o *modus operandi* do capitalismo vigente de sua época, Adorno se apoia em Marx e o critica ao mesmo tempo. Em sua fala “Capitalismo tardio ou sociedade industrial” (ADORNO, 1986), constata que o capitalismo não evoluiu tal qual Marx prevera, principalmente pelas ações da indústria cultural, que impuseram maneiras novas de assimilar as barbáries provenientes da servidão ao capital. Por outro lado, várias das ideias marxistas sobre o capitalismo persistiram. Adorno conclui que “a atual sociedade é, de acordo com o estágio de suas forças produtivas, plenamente, uma sociedade industrial”, e ao mesmo tempo, “a sociedade é capitalismo em suas relações de produção” (ADORNO, 1986, p. 68). O que Adorno denuncia aqui é que, se em vários pontos a relação entre mão de obra e produção são diferentes de anos passados, o modo como essa relação interfere no nosso modo de relacionar uns com os outros, além de pensar e agir em sociedade, persiste em sua inércia de manutenção de desigualdades e desumanizações.

É verdade que, se transpusermos essa descrição de sociedade de Adorno para a época da escrita desta dissertação, por exemplo, encontraríamos diferenças nos modos de coerção e alienação entre sujeito e objeto, mão de obra e produção. Todos esses estados de sociedade, no entanto, desembocam na mesma responsabilidade de considerar outras possibilidades críticas de teoria e prática, ou práxis. Apesar da sociedade capitalista na qual funcionamos, o filósofo alemão nos conforta ao assegurar que, “por mais insuperável que seja o feitiço, é apenas feitiço” (ADORNO, 1986, p. 75). Em outras palavras, uma práxis crítica deve reconhecer o poder das alienações presentes na sociedade na qual se age, mas deve encarar esse mesmo poder como transponível, superável.

A ideia de práxis de Adorno, explanada com mais detalhes em seu texto “Notas marginais sobre teoria e práxis” (ADORNO, 1995c), é valiosa para pensar a relação teoria e prática. Inicialmente o autor reserva críticas duras ao sentido de práxis embasado pelas

postulações de Marx, o qual ele enxergava como demasiadamente prático e pouco teórico. Ao invés de tal postura, o autor argumenta que uma práxis consciente só é possível se teoria e prática andam juntas. Para Adorno, pensar também é agir, “só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995c, p. 210). Dessa forma, o autor denuncia o ato pelo ato em si, sem a reflexão crítica. Nesse sentido, Adorno equipara teoria e prática, culminando em uma práxis que contempla a mudança como ato refletido, ainda que aberto a novas propostas e críticas. É esse tipo de ação que embasa sua perspectiva crítica, a qual Adorno enxerga como fundamental no campo da educação, como veremos a seguir.

Reunindo as ideias adornianas até então discutidas com alguns de seus textos e falas sobre a educação, como o reconhecível “Educação após Auschwitz” (ADORNO, 1995a), “A filosofia e os professores” (ADORNO, 1995d) e “Educação – para quê?” (ADORNO, 1995e), podem-se traçar pontos onde a perspectiva crítica de Adorno se encaixa com a educação. Em primeiro lugar, em seu texto sobre educação e Auschwitz<sup>7</sup> (ADORNO, 1995a, p. 104), o autor é frontal ao delinear o que considera ser o objetivo primordial da educação: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Auschwitz aqui funciona tanto como exemplo quanto como alegoria pujante do ápice da barbárie humana, contra a qual toda forma de educação deve se dirigir (ADORNO, 1995a, p. 104).

Zanolla (2010, p. 117-118) esmiúça o termo “barbárie” ao dizer que

Adorno conceitua e identifica o sentido da barbárie em dois aspectos: objetivo, referente aos fatores e situações sociais que contribuem para a violência no âmbito estrutural, da ordem das relações produtivas e, nos aspectos humanos inerentes à constituição da subjetividade, o que envolve reconhecer fatores que dizem respeito à dinâmica psíquica dos indivíduos, à “sua alma”, ou “espírito”, no sentido filosófico da singularidade humana: seus desejos, necessidades, sentimentos e emoções.

Nesse sentido, a barbárie é uma violência, fruto de ações irrefletidas, ou seja, ações que não assimilam a autocrítica e acabam por relativizar valores e ideais, com efeitos regressivos à humanização. A partir de uma postura crítica corroborada por Adorno, a educação deve, portanto, almejar dissolver condições de indulgência na barbárie através do estímulo do pensamento crítico.

---

<sup>7</sup> Auschwitz é o maior símbolo do Holocausto perpetrado pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial. Foi uma grande rede de campos de concentração, localizada no sul da Polônia. Estima-se que dezenas de milhares de pessoas, entre elas judeus, poloneses, ciganos e homossexuais, morreram ali executadas, de fome ou por doenças.

O professor nessa conjuntura carrega uma grande responsabilidade sobre uma práxis que fomenta reflexões e ações por parte dos aprendizes dentro de uma missão de desmantelamento de coerções. Adorno dirige aos professores a incumbência de mergulharem na reflexão (ADORNO, 1995d), emergindo nos seus contextos de ação não como detentores do saber a ser transferido em caixas fechadas para os alunos (ADORNO, 1995e), mas de modo a instigá-los a considerar vias de existência e percepção da realidade fora dos fechamentos instalados. É dessa forma que o “crítico” de Adorno se realiza na educação.

Traço agora alguns pontos de síntese da Teoria Crítica de Adorno, a fim de consolidar a reflexão para a seção seguinte do texto. Primeiramente, para Adorno devemos lançar mão de um outro tipo de razão, aquela que colabora com a reflexão para além do que está estabelecido, sem intenções de fechamento. Em segundo lugar, para Adorno isso só é alcançado através do reconhecimento da íntima relação entre sujeito e objeto, ou seja, humanidade e o que lhe é exterior, ambos não superiores um ao outro, ambos dependentes e constituídos um pelo outro, e ambos infindos. Terceiro, para que o crítico faça sentido, ambas teoria e prática devem caminhar juntas, em uma práxis que se adapta às mudanças sociais que são inevitáveis com o prosseguimento da história da humanidade. Finalmente, ser/pensar/agir criticamente, sob uma ótica adorniana configura um dever para aqueles que se dedicam à profissão de ensinar, com especial engajamento na dissolução da barbárie.

Através da exposição de alguns preceitos da Teoria Crítica de Adorno, acredito poder ter esclarecido um pouco sobre algumas noções de “crítico” com as quais coaduno. No entanto, o meu entendimento de criticidade não se limita às concepções de Adorno e, por isso, trago para a discussão também os desenvolvimentos de “crítico” na Linguística Aplicada (Crítica), que é minha área específica de atuação. Posto isso, valho-me dos rumos trans e indisciplinares da Linguística Aplicada (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006) para trazer reflexões de Adorno para perto de reflexões de linguistas aplicados, com o intuito de problematizar os fenômenos que envolvem a língua(gem) mais precisamente.

### 1.1.2 Reelaborações do “crítico” na Linguística Aplicada (Crítica)

Os linguistas aplicados no geral parecem concordar que estudar a língua por ela mesma não faz sentido se ela não é empregada nos contextos em que ela realmente é utilizada. Kumaravadivelu (2006) revela, contudo, que durante muito tempo a Linguística Aplicada

operou segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritivo, tal qual a linguística tradicional, estudando a língua em seus contextos, mas ainda a encarando como sistema. A Linguística Aplicada esteve, dessa forma, mais próxima de uma “aplicação da Linguística” (MOITA LOPES, 2011, p. 15) do que de uma Linguística Aplicada como ela veio a se configurar posteriormente. Conforme o tempo foi passando, a área foi mudando, e a Linguística Aplicada se afastou de uma visão sistêmica de língua e começou a enxergar a língua particularmente como prática social (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Essa visão de língua como prática social corroborou com o início do surgimento de uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), que autores como Urzêda-Freitas e Pessoa (2012) creditam a Pennycook (2001), na sua obra *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Na obra, um dos pontos sobre o qual o autor toca é o estabelecimento de uma LAC reflexiva de suas bases, em constante relação com outras áreas do conhecimento. A visão de língua que permeia a LAC discutida por Pennycook (2001) é também a de língua como prática social, mas principalmente comprometida com a mudança das relações sociais percebidas como desiguais ou injustas. Levando em consideração essa preocupação, a LAC busca em várias áreas do conhecimento um entendimento mais amplo das conjunturas nas quais a linguagem está implicada. Dessa forma, essa busca se realiza de forma a evidenciar a LAC como uma área trans (PENNYCOOK, 2006) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Ambos os prefixos propostos pelos autores supracitados preveem uma LAC em movimento entre áreas de estudo, sem a ideia de “cercas” ou fronteiras entre saberes. Dessa forma, transita-se entre áreas de maneira mais fluida, na medida em que vão se fazendo necessárias para o entendimento de determinados fenômenos. Não por acaso, os termos transdisciplinar e indisciplinar evocam as palavras “transgressão” e “indisciplina”, ambos denotam ruptura ou recusa a uma sujeição. De certo modo, é esse o efeito proposto em Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006). Os autores evidenciam a libertação da LAC das fronteiras da disciplina, evidenciando a disposição da área para o fomento de novas maneiras de pensar e entender língua(gem), sociedade e ciência.

Essa ideia se mostra em Fabrício (2006, p. 51), ao afirmar que a LAC se aplica a uma postura de

um hibridismo teórico-metodológico, do fim do ideal de neutralidade e objetividade na produção do conhecimento, do questionamento ético de todas

as práticas sociais, inclusive as da própria pesquisa, e da relevância e responsabilidade sociais dos conhecimentos produzidos.

A postura definida por Fabrício corrobora então com o entendimento da LAC como área em constante reelaboração. O resultado disso é que há diversas correntes do pensamento que se entremeiam com a LAC. Pennycook (2001), por exemplo, chega a usar o termo “LACx”, onde o “x” representa os infinitos “s” designativos de plural, para ressaltar a multiplicidade dos rumos que a área tomou e poderá vir a tomar.

Kubota e Miller (2017) traçam valiosas observações sobre alguns desses rumos tomados pela LAC na atualidade. As autoras tratam dos vieses plurais que a área percorreu, particularmente em suas investigações dentro do campo do ensino e aprendizagem de língua. Dentre esses caminhos, Kubota e Miller (2017) destacam as correntes influenciadas pelo marxismo, as correntes de cunho pós-estruturalista/pós-moderno<sup>8</sup> e o pós-colonialismo. As autoras ainda tocam, sem expandir muito, nas teorias feministas e *queer*. A partir das exposições das autoras, confere-se que todas essas epistemologias compartilham de um projeto de preocupação ética com o ser humano, mas apresentam diferenças quanto aos meios para tal objetivo.

Dentre as epistemologias expostas por Kubota e Miller (2017), destaco nesta seção as influenciadas pelo marxismo e as pós-estruturalistas/pós-modernas, além de adicionar a essas duas também as perspectivas decoloniais. A razão por detrás desse recorte é a familiaridade que tenho com as três perspectivas, assim como a aplicabilidade delas para a análise dos dados gerados para esta pesquisa. No entanto, gostaria de justificar que de maneira nenhuma esse recorte implica um “encaixotamento” da LAC em correntes paralelas umas às outras. Mesmo Kubota e Miller (2017) admitem que correntes de pensamento diferentes dentro da LAC conversam, tal como previsto pela já discutida trans/indisciplinaridade (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006) inerente à LAC.

Perspectivas teóricas baseadas em Marx são amplamente difundidas em várias áreas do conhecimento, e na LAC isso não seria diferente. Na LAC, principalmente no campo educacional, essas perspectivas ressoam principalmente através da pedagogia crítica freiriana. Em síntese, na pedagogia crítica conceitos como “emancipação”, “ideologia” e

---

<sup>8</sup> A avizinhação do pós-estruturalismo e pós-modernismo por Kubota e Miller (2017) pode talvez ser explicado pela sua semelhança no tratamento das dicotomias estruturais/modernas. Ambas correntes operam sobre a base que significados nascem da relação entre partes e não da exclusão/diferença entre elas, ou seja, visam dissolver dicotomias relacionando sentidos ao invés de contrastá-los (VAZ, 2014).

“opressor/oprimido”, entre outros são usados para tratar do compromisso da educação com questões de equidade e justiça social. A veia marxista dos postulados de Freire se mostra aí, pois o intelectual brasileiro se preocupa com o mundo material no qual nos inserimos e os processos de desumanização e alienação promovidos pelo modo capitalista de produção (KUBOTA; MILLER, 2017). Nessa dinâmica, o opressor detém o poder e instila uma “ideologia”, ou uma falsa visão de mundo, que paralisa o oprimido de ação e o aliena de sua realidade. A educação possui então a missão de emancipar esses oprimidos, revelando-lhes a realidade para além da ideologia imposta pelo opressor e dando-lhes ferramentas para sua “emancipação” (SOUZA, 2011).

Tais postulações freirianas, ao mesmo tempo que reconhecidas e valorizadas (vide a sua presença em diversos estudos, como a maioria dos citados aqui, por exemplo), são criticadas principalmente por suas bases modernistas. Jordão (2014) faz essa crítica e Pennycook (2004, p. 329) chama de “modernismo emancipatório” esse apego a noções dicotômicas aparentemente estáticas de igualdade/desigualdade, voz/silenciamento e emancipação/alienação. Ellsworth (1989) problematiza a pedagogia crítica quando discorre sobre uma de suas experiências ao tentar agir dentro desse tipo de paradigma. A autora pondera sobre sua ação pedagógica crítica em uma disciplina oferecida na universidade em que trabalhava, da qual depreendeu que a tarefa de “emancipar” e “dar voz” é posta em xeque pela imprevisibilidade de como discursos são produzidos e entendidos pelos indivíduos que estão presentes em um contexto de sala de aula. Longe de descreditar o âmago epistemológico da pedagogia crítica, no entanto, Ellsworth sugere um movimento de autorreflexão, algo que Pennycook (2001) e Morgan (2007) prevêm para a LAC, e que alguns pensadores da pedagogia crítica, como Monchinski (2008), passaram a incorporar à vertente.

No que tange as correntes influenciadas por reflexões pós-estruturalistas/pós-modernas, essas transparecem na LAC principalmente pelo entendimento de que conhecimento, língua e o uso dela “é sempre situado, localizado e marcado pelo sistema de valores (normas, regras, procedimentos) que o constitui” (JORDÃO, 2014, p. 199). Dentro dessa perspectiva, questões como as abordadas pela pedagogia crítica, ao invés de essencializadas, são postas sob uma lente de constante problematização e instabilidade. Questões centrais como poder, por exemplo, são vistas como discursivamente construídas e não naturalmente dadas. Pessoa e Urzêda Freitas (2016, p. 137) realizam uma síntese da base foucaultiana da visão de poder dentro de uma LAC pós-estruturalista/pós-moderna. Os autores pontuam que:

1) o poder não é algo que pode ser adquirido, tomado ou compartilhado, mas sim algo que opera em toda a sociedade, ou seja, é exercido de inúmeros pontos, no jogo das relações desiguais e móveis; 2) o poder não tem um lugar ou uma origem final; 3) as relações de poder não estão fora de outras relações (por exemplo, de conhecimento), mas são parte delas, isto é, elas habitam as nossas interações; 4) o poder é ligado à resistência – onde há poder, há resistência; 5) o poder não é só repressivo, mas também produtivo; 6) e é no discurso que o poder e o conhecimento se imbricam, ou seja, o poder produz a realidade e a verdade.”

A partir dessa concepção de poder, pode-se compreender melhor a diferença de tratamento que esse tipo de posição pós-estruturalista/pós-moderna apresenta em relação ao aparente materialismo da pedagogia crítica. A “ideologia” da pedagogia crítica dá espaço para as relações de poder discursivamente construídas dentro dessa perspectiva. Essa vertente da LAC se preocupa, então, com a desconstrução de regimes de verdade (FABRÍCIO, 2006) que cercam não só relações de opressão, hegemonia e desigualdades, mas até mesmo os discursos que se apresentam como emancipatórios e libertadores. Fabrício (2006, p. 52) sugere que tentemos agir em um “regime de não verdade”, que, segundo a autora, permite que ajamos nas fronteiras dos significados, sem delimitações claras e rijas.

No contexto de ensino-aprendizagem, em especial o de LA, essa premissa preconiza que professores estejam preparados a sempre agir sobre terreno instável. Jordão (2014, p. 201) argumenta que “o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos”. Em uma sala de ensino de LA, mas não só nela, a língua é elemento crucial para essa construção de sentido e identidades, como reconhecido por Pessoa e Urzêda Freitas (2012a). Dessa forma, ainda que sentidos de igualdade/desigualdade, voz/silenciamento e emancipação/alienação sigam sendo trabalhados em sala de aula, esses devem ser abordados de modo a não os simplificar ou naturalizar.

Justamente por essa posição de cautela e constante questionamento, essa vertente da LAC já sofreu críticas pela suposta dubiedade que parece promover. Tanto Kubota (2014) quanto Kubota e Miller (2017) tratam desse ponto. Kubota (2014) relata uma experiência profissional própria na qual se viu no impasse entre prover uma visão pessoal eticamente fundamentada sobre um fato histórico ou considerar visões de alunos que feriam diretamente questões éticas. Levando em consideração que “o objetivo não é chegar a um consenso ou

determinar a resposta correta mas sim analisar a produção de significado<sup>9</sup>” (KUBOTA, 2014, p. 240), a autora alerta para os riscos de se cair em um relativismo absoluto (KUBOTA, 2014) e em uma postura de neutralidade do professor (KUBOTA, 2014), no sentido de ausência de posicionamento. Mesmo com esses riscos, no entanto, a problematização defendida por uma LAC pós-estruturalista/pós-moderna é vista como valiosa para repensar a práxis em sala de aula. Na realidade, essa mesma postura pós-estrutural/pós-moderna exerce influência na vertente pós-colonial da LAC.

Sob uma ótica pós-colonial, a LAC trata a produção de sentidos de forma mais ou menos análoga a uma visão pós-estrutural/pós-moderna, principalmente no que se refere ao “ceticismo do essencialismo e da fixidez<sup>10</sup>” (KUBOTA, 2014, p. 10). O pós-colonialismo, cuja gênese atribui-se principalmente aos indianos Homi Bhabha e Gayatri Spivak, trata de problematizar as relações de poder entre os países colonizadores e colonizados após o período histórico de extensa dominação territorial conhecido como o colonialismo (SILVA, 1999). Para esse objetivo, Spivak, por exemplo, acaba bebendo da fonte pós-estruturalista (a autora era conhecidamente admiradora de pós-estruturalistas como Jacques Derrida e Paul De Man [VAZ, 2014]) ao privilegiar uma maneira desconstrucionista de pensar o modernismo proveniente da “violência epistêmica” do colonialismo europeu (VAZ, 2014).

Mais ou menos com o mesmo objetivo que o pós-colonialismo, mas buscando um nível de ruptura epistemológica mais radical que o pós-colonialismo parece oferecer (LEDA, 2014), encontra-se o decolonialidade. Diferentemente dos pensadores indianos do pós-colonialismo, o decolonialismo parte mais precisamente do locus americano para o entendimento das relações de poder perpetradas pelo colonialismo. Não à toa boa parte de seus pensadores fundadores são latino-americanos, tais como Walter Dignolo, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez e Edgardo Lander.

No centro da reflexão decolonial, explicam Dignolo e Oliveira (2017), encontra-se o conceito de “colonialidade do poder” (inicialmente proposto por Anibal Quijano, em 1989). Esse conceito é fortemente ligado à modernidade, mas a um lado específico dela. Esse lado da modernidade, segundo os autores, é o mais escuro, pois não serviu apenas como estrutura de entendimento do mundo, mas sim também se constituiu em um longo processo de subjugação de povos não-europeus, reduzindo-os a seres a serem inventados, mapeados, apropriados e

---

<sup>9</sup> Trecho original: *the goal is not to reach a consensus or to determine the right answer but rather to analyze meaning production.*

<sup>10</sup> Trecho original: *skepticism of essentialism and fixity.*

explorados (MIGNOLO; OLIVEIRA, 2017). Essa modernidade, que afetou diretamente na formação identitária dos povos não-europeus durante o colonialismo, persiste na contemporaneidade, principalmente na forma como operam as nossas relações com o conhecimento. Como contraponto a esse movimento, é proposto o “pensamento decolonial”, ou em outras palavras, “o esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade” (MIGNOLO; OLIVEIRA, 2017, p. 6).

Nesse esforço, vários caminhos podem ser traçados para o alcance do objetivo central do decolonialidade como posto anteriormente. Kumaravadivelu (2016, p. 80) e outros pensadores decoloniais, por exemplo, propõem uma “fundamental ruptura epistemológica<sup>11</sup>”, na qual os subalternos, ou os não privilegiados pelos regimes de colonialidade sob o qual vivemos, produzem, organizam e distribuem conhecimentos sob uma nova lógica. Almeja-se uma base epistemológica diferente, livre de paradigmas não apenas da modernidade, como prevê o pós-estruturalismo/pós-modernismo, mas da colonialidade. Para atingir tal propósito, especificamente mas não exclusivamente no contexto de ensino de LA, Kumaravadivelu (2016, p. 80, 81) retoma a “gramática da decolonialidade” de Mignolo (2010), que prevê

descontinuar estudos experimentais que são realizados para provar que membros da comunidade subalterna sabem como “ensinar bem”; (...) planejar estratégias instrucionais específicas ao contexto que levam em consideração as exigências históricas, políticas, sociais, culturais e educacionais locais; (...) preparar materiais de ensino que não são só adequados aos objetivos de aprender e ensinar em um contexto específico, mas também responsivos às estratégias instrucionais planejadas pelos profissionais locais; (...) reestruturar os programas existentes de formação de professores para que futuros professores sejam ajudados a desenvolver conhecimento, habilidade e disposição necessária para torna-se produtores, não só consumidores, de conhecimento e materiais pedagógicos; (...) fazer pesquisa proativa, ao invés de reativa, visando reduzir a dependência exclusiva e exaustiva em sistemas de conhecimento baseados no centro.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Trecho original: *a fundamental epistemological rupture.*

<sup>12</sup> Trecho original: *discontinuing experimental studies that are carried out to prove that the members of the subaltern community know how to “teach well”; (...) designing context-specific instructional strategies that take into account the local historical, political, social, cultural, and educational exigencies; (...) preparing teaching materials that are not only suited to the goals and objectives of learning and teaching in a specific context, but also responsive to the instructional strategies designed by local professionals; (...) restructuring the existing teacher education programs so that prospective teachers are helped to develop the knowledge, skill, and disposition necessary to become producers, not just consumers, of pedagogic knowledge and pedagogic materials; (...) doing proactive, rather than reactive, research with the view to reducing exhaustive and exclusive dependency on center-based knowledge systems.*

A partir de um ponto de vista decolonial, portanto, ensinar LA torna-se uma missão de independência e criatividade. Uma “segunda” independência se traduziria na superação dos rastros de colonialidade presentes no contexto educacional, que em quase todos os seus aspectos foi importado do centro. A criatividade seria a contraproposta a essa colonialidade, justificada pela necessidade de imaginar novos pontos de partida para a constituição do pensamento decolonial. Amparado por esse ímpeto, um ensino de LA decolonial contemplaria como prioritária não apenas a problematização das colonialidades do mundo através da língua, mas a construção de um novo mundo fora dos paradigmas herdados do colonialismo.

A partir de todas as discussões feitas nesta subseção, parece claro que as correntes epistemológicas que permeiam a LAC são bastante variadas. O interessante é que, se retornarmos a leitura desde o princípio desta seção de discussão teórica, perceberemos que isso é na verdade esperado e encorajado dentro da área. Então, resta saber sob qual terreno as futuras reflexões deste texto se apoiarão, mesmo que provisoriamente. Valho-me da trans/indisciplinaridade da LAC para discorrer sobre os preceitos aos quais mais fortemente me associo e que conseqüentemente influenciam esta dissertação.

### 1.1.3 Um apanhado trans/indisciplinar dos preceitos expostos

Nesta subseção, descreverei algo que seria próximo da “minha” LAC. Primeiramente, devo ressaltar a orientação da discussão quanto ao termo crítico/criticidade ao campo de interesse deste trabalho, a saber, o ensino de LA, mais especificamente o inglês (mas não restrito a ele). Com isso em mente, deve-se compreender as minhas interpretações aqui como as de alguém com maior experiência na área de ensino de LA-inglês, e que se vale da abertura da LAC para estudar ideias e teóricos de outros campos do conhecimento, mesmo sem ampla experiência nesses outros campos.

Comecei a discussão sobre o conceito de “crítico” pela Teoria Crítica de Adorno, em uma veia mais filosófica, por acreditar que elas desenham um forte alicerce para reelaborações. Mesmo Pennycook, entrevistado em Pennycook, Pessoa e Silvestre (2015, p. 617-618), admite que as contribuições da Escola de Frankfurt (e de Paulo Freire) foram essenciais para a constituição do “crítico” na LAC: “o crítico que nós tentamos incorporar na Linguística Aplicada Crítica e no letramento crítico vem de um histórico de forte trabalho político da Teoria

Crítica da Escola de Frankfurt e outras figuras como Paulo Freire<sup>13</sup>”. Sob meu olhar, perspectivas que se dizem críticas, apesar de não unificadas, se convergem no mesmo ímpeto do “crítico” adorniano da não essencialização, da preocupação com o equilíbrio entre sujeito/objeto e teoria/prática, e, principalmente, da ação contra a barbárie, as injustiças sociais e as relações humanas desiguais e opressoras. Em seus sucessos e insucessos, penso que, tendo em vista esses impulsos, perspectivas críticas de pensamento sempre estarão a postos para se reinventarem e se recolocarem no mundo.

Ao localizar o conceito de “crítico” especificamente na LAC, diferentes correntes se entremeiam e se discutem, sem pretensões de fechamentos ou hierarquizações. Naturalmente, a LAC não prescreve que vertente *x* seja substituída por vertente *y*, ou nem que vertente *z* esteja totalmente superada e, portanto, deve ser relegada ao esquecimento. Coaduno, por exemplo, com a pedagogia crítica de Paulo Freire e seu projeto emancipatório quicá utópico para a educação. Apego-me aqui, talvez, à ideia que Monchinski (2008) chama de “prescrição” da pedagogia crítica freiriana, ou seja, a pedagogia crítica não deve apenas questionar a realidade, mas deve prescrevê-la, no sentido de propor e considerar novos modos de existência. Ao mesmo tempo que corroboro com isso, acredito que relativizar é importante, assim como determinar concretudes e propor futuros também o é. Esses futuros, no entanto, vão variar conforme as implicações éticas sobre os sujeitos e objetos envolvidos.

Ao objetivo freiriano, adiciono, talvez paradoxalmente, a não rigidez pós-estruturalista/pós-moderna dos sentidos como caminho para tal fim. Nessa lógica, concebo o projeto freiriano como uma orientação não eternamente fixa, mas ainda sim um destino, que está passível de reorientação dependendo dos mares sobre os quais navegamos. Recorrer à não fixidez pós-estruturalista/pós-moderna significa, para mim, manter uma postura consciente crítica sobre os discursos produzidos até por nós mesmos, de modo a nos manter atentos às mudanças pelas quais o mundo no qual vivemos hoje passa. Em outras palavras, uma postura pós-estruturalista/pós-moderna frente ao “crítico” garante uma “maleabilidade” para agir nos entretons dos caminhos rumo a ideais freirianos de justiça e equidade.

Atualmente no ambiente acadêmico que frequento, percebo que teorias decoloniais ganham força. Naturalmente, sou influenciado por esse contexto, e por isso uno ao projeto freiriano e à postura pós-estruturalista/pós-moderno também o pensamento decolonial, que mira

---

<sup>13</sup> Trecho original: *the critical that we have tried to embed in critical applied linguistics and critical literacy is coming out of the history of strong political work from Critical Theory in the Frankfurt School and other figures like Paulo Freire.*

na constituição do pensamento liberto da colonialidade (MIGNOLO; OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, entendo que enquanto brasileiro vivendo no século XXI, sou um sujeito constituído em meio a um paradigma colonial de pensamento e concepção do mundo. Essa compreensão me ajuda não só a entender minhas posições como professor e pesquisador (além de outras áreas da minha vida), mas também me mune com a autonomia para pensar em novos modos de agir no e construir o mundo. Em resumo, o pensamento decolonial me dá a liberdade de pensar o ensino de inglês como LA sob um novo espectro, me retirando de uma lógica de consumo e reprodução de conhecimentos e me atribuindo uma posição de produtor das minhas próprias epistemologias.

Sendo brasileiro, homem, cisgênero, negro/pardo, homossexual e de classe média, não acredito ser possível discutir o “crítico” através dos meus próprios privilégios e desprivilégios, das minhas coerências e incoerências identitárias. Caminhar por diversas perspectivas teóricas dentro da LAC, ao invés de dividir, liberta o meu pensamento, pois acaba por me ajudar a encarar questões difíceis que uma ou outra perspectiva sozinha poderia não ser capaz de responder. Seguramente pontos de divergência advêm dessa avizinhação, mas isso não é motivo de preocupação. Como fiz no começo deste capítulo, torno a unir minha voz à de Bakhtin, dessa vez através de Faraco (2013, p. 176) para explicar que “não há (nem nunca haverá) um ponto de ‘síntese dialética’, de ‘superação definitiva das contradições’”. Tendo dito isso, procedo a próxima seção do texto, que cobre uma discussão sobre a questão do LD.

## **1.2 O livro didático sob um olhar crítico**

Parece ser de senso comum que o material didático, mais especificamente o LD, é um recurso costumeiro dentro da sala de aula. Para os leitores que tiveram sua educação escolar ou prática pedagógica nas últimas décadas, basta um rápido acesso a essas memórias para enxergar vivamente o LD ali, sobre a mesa. Essa extensa presença em nossas memórias e na realidade em que elas figuram tem motivado diversos pesquisadores a estudar suas implicações para a aprendizagem do aluno, o ensino do professor ou mesmo projetos nacionais de educação.

Paiva (2009) traça uma breve história da existência de tal artefato no contexto do ensino de LA-inglês. Segundo a autora, o livro como o conhecemos hoje é um artefato ocidental do século II d.C., “socializado”, inicialmente às elites, a partir da invenção da imprensa, estabelecendo-se assim a cultura letrada. A autora destaca que, no contexto de sala de aula

medieval e por muito tempo depois, só o professor detinha o livro em suas mãos. O conselho era proibir que os alunos fizessem uso do livro na escola, “pois a sala de aula era local de ocupar os ouvidos” (PAIVA, 2009, p. 21).

No contexto do ensino de línguas, o LD por anos se resumiu ao conteúdo gramatical, sendo inclusive chamado corriqueiramente de “gramática” (PAIVA, 2009, p. 19). Essas gramáticas se restringiam a explicações de estruturas gramaticais da língua e exercícios de tradução, não raramente reflexos dos preconceitos e intolerâncias da época. Frases a serem traduzidas como “a minha prima vendeu seu escravo”, “*that negress has very good teeth*<sup>14</sup>” e “*a European is generally more civilized than an African*<sup>15</sup>” são exemplos grotescos disso (PAIVA, 2009, p. 23). Com o passar do tempo, Paiva (2009) aponta, a metodologia foi mudando, e o conteúdo da mesma forma, a pequenos passos.

Depois do apogeu da gramática e da tradução, tiveram suas ascensões a instrução áudio-oral, seguida da funcional, ou comunicativa (PAIVA, 2009). Ao passo que uma focava na habilidade oral através da escuta de diálogos e repetições de frases específicas, a outra focava na comunicação em termos mais próximos aos usos reais da língua estrangeira. Paiva (2009) aponta algumas das mudanças no LD a partir dessa nova maneira de ensinar língua estrangeira, tais como algumas tímidas discussões de questões sociais, a contemplação de variações linguísticas e materiais autênticos, e a integração a outros artefatos didáticos, aos quais se incluem, por exemplo, recursos tecnológicos e *online*.

Essa última imagem do LD, moderno e comunicativo, parece-me e parece à autora, o estado do LD como ele se constitui atualmente. No entanto, visto algumas das problemáticas envolvidas na evolução do LD até esse ponto, podemos concluir que ele não evoluiu ao ponto de estar livre de questões a serem problematizadas. E nunca estará, se seguirmos uma já discutida postura crítica a seu respeito. Cabe aqui o posicionamento de Almeida Filho (2013, p. 16), o qual atesta que

todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender exitoso de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de uma língua-alvo em uso.

---

<sup>14</sup> Tradução do trecho: aquela negra (pejorativo) tem dentes muito bons.

<sup>15</sup> Tradução do trecho: um europeu é geralmente mais civilizado que um africano.

Tendo isso em mente, procedo a uma discussão sob uma ótica crítica do LD. Nessa discussão, trago autores que evidenciam aspectos que podem ser considerados opressores, hegemônicos e coloniais no objeto em questão. Em seguida, faço uma reflexão acerca de maneiras de se (re)agir diante desses aspectos partindo de uma postura crítica.

### 1.2.1 Colonialidades e aspectos problemáticos do livro didático

Como já mencionado, segundo Paiva (2009), o livro como o conhecemos foi concebido primeiramente no ocidente. É de se admitir que, ao passo que a sociedade ocidental foi se transformando, assim também foram as relações entre indivíduos e produtos culturais. O livro, ou mais precisamente o LD, como artefato cultural que é, naturalmente carregou em si as mudanças dos tempos. Dado o marcado histórico entre ocidente (e, claro, o oriente) e colonização, pode-se entender que o LD traz consigo alguns resquícios de colonialidade (MIGNOLO; OLIVEIRA, 2016). Isso é defendido por Rees (2009, p. 149), quando afirma que “o período colonial não é algo fechado e lacrado no passado sem contato com o momento presente” e que se revela “nos interstícios em que se constroem os conceitos subjacentes às práticas de ensino/aprendizagem”.

Levando isso em consideração, como estudiosos e profissionais da área de ensino-aprendizagem de línguas, cabe a nós problematizar esses ranços coloniais, estando atentos aos seus sutis ou não tão sutis indícios. Xavier e Urió (2006, p. 39) nos alertam para a banalização da capacidade de fazer essa reflexão crítica, por conta da “distância temática e dos vícios metodológicos, que, muitas vezes, os LDs cultivam”. O cultivo dessa distância e vício, relacionando-o com Rees (2009), remete a uma manutenção do *status quo* colonial. Nos cabe examinar de que forma isso é realizado no LD. Certos autores apontam algumas dessas formas, como a manutenção de um currículo amplamente baseado na gramática e a propagação de discursos hegemônicos.

Referente ao primeiro ponto, novamente recorro a Almeida Filho (2013), para detalhar o roteiro estrutural voltado à gramática normalmente adotado pelos LDs:

tradicionalmente, segundo a Abordagem Gramatical (AG), os conteúdos principais têm sido os pontos gramaticais que servem de espinha dorsal para

a construção do MD [material didático] e para as aulas logo em seguida. (...) Os pontos gramaticais são seguidos por uma preocupação com o vocabulário. Este tem de combinar com as estruturas gramaticais (geralmente da gramática tradicional nocional) através do mecanismo da contextualização por situações do cotidiano. As situações ganham materialidade nos diálogos simuladores de interações que se ilustram com gravuras e se complementam com um pequeno texto. (p. 25)

A partir da constatação acima, percebe-se, *a priori*, que LDs tradicionais seguem um roteiro que sugere que a visão de língua implicada é a de estrutura. É a estrutura que constitui o núcleo ao redor do qual as funções da linguagem giram, como se o conteúdo da unidade parecesse servir apenas de pretexto para o trabalho com o conteúdo gramatical (MAGNO E SILVA, 2009).

Sob essa dinâmica, o ensino da língua por meio do LD parece indicar somente para a internalização das regras da língua como elas foram construídas e aplicá-las em eventuais situações no “mundo real”. A gramática é, claro, um elemento que existe na língua, mas o que pesa aqui é o caráter e tratamento normativo dela sobre a língua enquanto prática social e constituidora de identidades, como vista pela LAC. Tilio (2012) e Duboc (2014) problematizam essa predominância e denunciam o caráter pouco complexo e contextualizado dos exercícios que acompanham esse tipo de LD. Gosto da indagação de Pessoa e Urzêda Freitas (2012b, p. 57) para esse cenário: “nessa perspectiva, a sala de língua [estrangeira, adicional] seria um ensaio da vida; mas esse espaço é apenas um ensaio ou a própria vida?”

Um outro ponto interessante a ser tocado é justamente a representação do mundo através dos textos, tarefas e ilustrações do LD (TOMLINSON; MASUHARA, 2013). Cavalcanti (2006) explica que representações são práticas centrais na produção de cultura e de significados e identidades compartilhados. No LD, essas representações geralmente refletem um caminho de informação e de poder unilateral (REES, 2009). Isso quer dizer que o mundo representado no LD já está dado, e a língua inglesa e aspectos culturais coloniais que ela carrega já estão estabelecidos como uma realidade (REES, 2009). A globalização como transparece no LD, concluem Tomlinson e Masuhara (2013, p. 42), acaba por se resumir em “propaganda para valores ocidentais, capitalistas e materialistas”.

Autores como Block (2017) expandem esse tipo de discussão, correlacionando o LD com a propagação de valores neoliberais do capitalismo. O autor apresenta o neoliberalismo como uma faceta do capitalismo ainda menos preocupada com as necessidades das sociedades, que concede ao mercado a posição de reguladora de toda a atividade societal. Em uma

sociedade com essa configuração, valores como a racionalidade encerradora e o “autocuidado” são valorizados. Segundo Block (2017), a racionalidade encerradora transparece nos textos, tarefas e ilustrações do LD de língua estrangeira através da apresentação de um mundo já pronto, onde tudo faz sentido e não precisa ser mudado. Além disso, os indivíduos inseridos nesse mundo parecem prezar sempre pelo lazer próprio, ou o “autocuidado” (BLOCK, 2017), raramente se atendo ao bem-estar alheio. O autor destaca, por exemplo, a falta de personagens da classe trabalhadora, a ausência de conflitos sociais e a abundância de conteúdos que giram em torno de viagens, compras, tecnologias etc. Quando essa bolha é eventualmente estourada, o que se vê são propagações no LD de estereótipos grosseiros que se propõem a retratar (representar) indevidamente sujeitos não privilegiados, ao invés de se retratar a (desculpar-se com) eles (TOMLINSON; MASUHARA, 2013).

O resultado disso, ao final, é “a neutralidade insossa e higienizada dos materiais comercialmente publicados” (TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 40), o “mundo plástico” do LD (SIQUEIRA, 2010), ou o potencial de reforçar e manter resquícios coloniais que privilegiam as hegemonias que “detém” autoridade sobre a língua (REES, 2009). Relacionando isso ao caráter neoliberal apontado por Block (2017), deduz-se que o LD evidencia uma tendência colonial e capitalista de mercantilização da educação, onde tanto professores quanto alunos são consumidores, antes de indivíduos (HOLLIDAY, 2005).

Dado esse quadro, resta ponderar sobre as possibilidades pedagógicas com o LD. Na próxima seção, exploro as vias que autores sugerem para o uso (ou não) do LD no ensino de língua. Suas contribuições abarcam desde a ação com o LD, buscando encaixá-lo de alguma forma na promoção de uma prática crítica; até a ação sem o LD, buscando “burlar” suas colonialidades, e até mesmo ignorando o seu uso, em uma prática que tira o LD da posição privilegiada em que se encontra.

### 1.2.2 Ações pedagógicas com/sem o livro didático

Sob um olhar crítico, as colonialidades do LD não escapam de serem expostas como fatores negativos. No entanto, alguns aspectos do artefato parecem ainda amparar o seu uso como material didático. Rojo (2000, p. 34) apresenta o LD como um recurso que auxilia o professor em sua rotina profissional, por variadas razões, “que vão desde o número de alunos por sala, até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para a elaboração de seus

próprios materiais didáticos”. Silva, Parreiras e Fernandes (2016) também relacionam o contexto educacional brasileiro em particular com a necessidade do uso do recurso em sala de aula. Assim, parece-me, e a Kullman (2013) também, que o abandono ou a troca do LD por outro recurso didático não é uma opção realista para professores, visto as considerações dos autores supracitados, por exemplo. É preciso, então, examinar como tratar o recurso caso um ensino em vias críticas seja o visionado.

Kullman (2013), Tomlinson e Masuhara (2013) expõem alguns dos possíveis usos com o LD. No geral, os autores caminham na direção de uma transformação dos objetivos aparentes do LD, através da adaptação e suplementação do material pelo próprio professor (KULLMAN, 2013). Tomlinson e Masuhara (2013) sugerem que o professor providencie não só outros textos para que os alunos leiam, mas também outras atividades entre os próprios textos e exercícios propostos pelo LD, a fim de estimular um olhar crítico sobre o que é apresentado no LD. Dessa forma, os LDs constituem “materiais-fonte incompletos, como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 15).

No entanto, há aqueles que acreditam que a suplementação do material em si não cumpre com um ensino em perspectiva crítica, e propõem ações sem o LD. Kumaravadivelu (2016, p. 75) é deveras franco ao relatar sobre isso:

acho divertidos esses argumentos [sobre a adaptação do material didático] porque eu não vejo como “leituras opostas” ou rabiscos marginais podem fazer alguma diferença na bonança comercial, agenda ideológica ou agência dominadora das indústrias de livro didático com bases no centro. Afinal, mesmo se eles forem submetidos a um uso subversivo, os livros didáticos têm que ser indicados pelos professores e comprados pelos aprendizes em primeiro lugar. Quando eles fazem isso, é “missão cumprida” para a indústria da publicação.<sup>16</sup>

O que Kumaravadivelu sustenta, partindo de uma lógica decolonial e crítica, é que o uso do recurso em si já constitui um projeto colonizador que propaga desigualdades e opressões. Tendo esse quadro em vista, Magno e Silva (2009) recomenda que professores e alunos se

---

<sup>16</sup> Trecho original: *I am amused by these arguments because I do not see how ‘oppositional readings’ or marginal doodles can make any difference to the commercial bonanza or the ideological agenda or the dominating agency of center-based textbook industries. After all, even if they are put to subversive use, textbooks have to be prescribed by teachers and bought by learners in the first place. When they do that, it is ‘mission accomplished’ for the publication industry.*

engajem em um processo de autonomização, ou em outras palavras, independência intelectual, para que o LD seja finalmente posto de lado. No entanto, caso o uso de algum material didático ainda seja necessário ao professor, a autora afirma que “recursos oferecidos pela Internet suplantam muitos livros didáticos em qualidade e relevância” (MAGNO E SILVA, 2009, p. 62). Estabelecer uma prática pedagógica sem o LD, segundo esses autores, é possível, mas, assim como no cenário de uma prática pedagógica com o LD, para que essa prática se adentre em um parâmetro crítico, uma grande porção da responsabilidade recai sobre a figura do professor.

Estabelecida essa congruência entre a prática pedagógica com ou sem o LD, considero necessário investigar a peça-chave da equação aqui posta, isto é, o professor. Como afirmam Xavier e Urió (2006, p. 30), “paralelamente à qualidade do livro didático, existe a preocupação com a formação do professor” pois é ele “o responsável por didatizar o conteúdo apresentado, transformando-o em conhecimento”. Dessa maneira, ao invés de bater o martelo sobre seguir utilizando o LD ou descartá-lo, o mais valioso talvez seja entender como o professor se posiciona entre esses dois elementos: sua prática pedagógica e o LD, a cruz e a espada.

### **1.3 O professor entre a cruz e a espada**

A expressão presente no título desta seção significa, para a maioria das pessoas, estar diante de um dilema ou de uma escolha difícil. Aplicado à questão proposta deste estudo, esse ditado tem muito a dizer sobre o professor que vislumbra trabalhar com uma perspectiva crítica de ensino, mas ao mesmo tempo se vê limitado por questões práticas de sua docência, como o uso do LD, por exemplo. Estar “entre a cruz e a espada”, nesse sentido, é estar entre desejos e constringências.

Depois das discussões feitas neste texto sobre perspectivas críticas e o LD, culmino a discussão realizada até aqui me voltando à figura do professor. Dessa forma, todos os elementos se encontram em uma discussão com um enfoque um pouco mais ontológico nessa personagem. Esse enfoque, baseado fortemente pelas reflexões do filósofo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, valoriza a relação discursiva entre o *eu* e o *outro* como determinante na produção de sentidos e de identidades. Com isso em mente, espero poder traçar uma reflexão que ajude a fazer face à tensão representada aqui.

### 1.3.1 Conceitos bakhtinianos sobre o professor e o que o cerca

Mikhail M. Bakhtin fez parte de um grupo de estudiosos russos que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin. Esse grupo de intelectuais (dos quais destaco, além de Bakhtin, Pavel Medvedev e Valentin Voloshinov) de diversos campos do conhecimento teorizaram juntos em plena época de tumultos políticos na Rússia socialista. Pode-se dizer que o contexto no qual o Círculo se encontrava contribuiu para a construção de diversos aspectos de seus postulados, pois estes parecem surgir justamente como contradiscursos às opressões e silenciamentos presentes na época. Mesmo em tempos de censura (o próprio Bakhtin teve que recorrer ao exílio), as postulações do Círculo ressoam ainda nos dias de hoje, visto que relações desiguais de poder persistem em diferentes níveis na sociedade, como, por exemplo, na educação.

Pensar o ensino a partir de Bakhtin é válido porque não há como pensar no ato de educar sem considerarmos o diálogo como seu objeto constituinte principal (GERALDI, 2013). O diálogo está no centro do pensamento bakhtiniano e demanda enxergar língua, tal como na LAC, principalmente no nível do discurso, e não apenas da estrutura. Dessa forma, o diálogo está sempre atrelado à ação humana, e é passível de tensões dialéticas, estabilidades e instabilidades de significado (SOBRAL, 2009). Essas tensões, estabilidades e instabilidades se apresentam nos discursos que enunciamos, que, a partir do conceito bakhtiniano de dialogismo, são sempre respostas a enunciados anteriores vindos de outros sujeitos.

Uma das máximas de Bakhtin é a de que “o falante não é um Adão bíblico” (BAKHTIN, 2006, p. 300), o que quer dizer que ninguém é capaz de enunciar algo totalmente novo sem tomar por base algo já dado. Essa é a base do dialogismo bakhtiniano. A partir do entendimento de que tudo que enunciamos vem de enunciados de outros sujeitos, conseguimos depreender que nossa própria existência é construída pelas diversas vozes às quais nós respondemos. A resposta a que me refiro aqui é compulsória, consciente ou não (MOLON; VIANA, 2012). Ou seja, não se escapa da responsividade (VITANOVA, 2005) do dialogismo, e, se o diálogo constitui existência, então “não há alibi para a existência” (BAKHTIN, 1986, p. 22).

Por esse valor ontológico que o dialogismo de Bakhtin remete, torna-se essencial também o exame do sujeito, do *eu* e do *outro*. Tendo em mente como os enunciados operam,

Bakhtin concebe o sujeito e suas identidades de forma descentralizada e não essencial (VITANOVA, 2005). De fato, para Bakhtin, o sujeito é um “evento” no mundo (PIRES; SOBRAL, 2013), ou em outras palavras, alguém único e irrepetível. Além disso, Bakhtin vê o sujeito como interminado e interminável, chegando a uma completude provisória apenas quando engajado dialogicamente com outros sujeitos (GERALDI, 2013). Apenas com o diálogo entre o *eu* e o *outro* é que conseguimos nos realizar como sujeitos, isto é, conseguimos existir.

Essa imprescindibilidade da interação se liga diretamente ao conceito de alteridade do Círculo. Geraldi (2013, p. 12, 13) afirma que “a alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o *outro* que dá ao *eu* uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é”. Dada essa interdependência, Bakhtin preconiza que ocupemos um lugar exotópico em relação ao *outro* (GERALDI, 2010). A exotopia prevê o deslocamento empático do *eu* para o *outro*, a fim de que assumamos suas posições momentaneamente e possamos entender seus desejos e intenções. Silvestre, Figueredo e Pessoa (2015, p. 122) elaboram essa definição ao dizer que ela

está além da simples ação de se colocar no lugar do *outro* para buscar compreender sua esfera volitiva e suas axiologias acerca do mundo que o cerca; essa mesma ação também envolve a busca pelo sentir o que o *outro* sente e, ao mesmo tempo, agir em relação a ele, mostrando, assim, que há uma responsabilidade em relação à sua existência.

As autoras também reconhecem que a trajetória exotópica é de duas vias, e partem de Bakhtin ao dizer que o caminho de volta do *outro* para o *eu* é essencial, pois é nele que refletimos sobre quem somos e quem somos em relação ao *outro*, dando início a um processo de reflexão sobre questões éticas, por exemplo.

O caminho exotópico não é, contudo, sem seus desafios. Ao considerar a construção subjetiva do sujeito na dinâmica discursiva da sala de aula, se torna imperativo mencionar também os conceitos de força centrípeta e centrífuga do Círculo de Bakhtin. Essas duas forças representam, respectivamente, o estável e o instável, o monológico e o dialógico (SEVERO, 2013). Do lado do estável e do monológico, as forças centrípetas se direcionam ao fechamento e centralização de discursos, monologizando-os, ou seja, tornando-os uniformes, imutáveis e autoritários. Já do lado do instável e dialógico, as forças centrífugas produzem brechas e descentralizações, dialogizam discursos, pluralizam significados, rompem com fixidezes. Para o sujeito, isso implica que ao mesmo tempo que um indivíduo inevitavelmente é submetido às

opressões das forças centrípetas, oriundas de instituições ou sujeitos autoritários, este mesmo indivíduo é munido da capacidade de dissolver esses enunciados opressores, e subverter esses sentidos, criando os seus próprios.

Levantadas algumas das considerações bakhtinianas sobre a língua e constituição do sujeito, afunilo a discussão para a práxis do sujeito-professor. Além de Bakhtin, ao refletir sobre o cerne desta pesquisa, considerarei a “pedagogia do incognoscível” (ELLSWORTH, 1989), a “dimensão afetiva” (KUBOTA, 2014) e a noção de “momentos críticos” (PENNYCOOK, 2004) como caminhos para uma conciliação entre as problemáticas trazidas para discussão.

### 1.3.2 A práxis crítica e ética do professor

Quando importamos reflexões como as anteriores para o campo do ensino de LA, percebemos que o dialogismo de Bakhtin pode ajudar a entender melhor a primazia do papel do professor no seu intento de trabalhar criticamente com o LD. Ensinar se torna um ato responsável e “pressupõe, portanto, a consciência de que nossas opções epistemológicas são sempre de natureza ideológica e política e tem implicações éticas na vida de outrem” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 198). Desse modo, a práxis esbarra no sujeito e na sua constituição dialógica, e passamos a entender que, mais que um paradigma marxista, pós-estruturalista/pós-moderno ou decolonial da LAC, ou ainda a decisão entre o trabalho com ou sem o LD, é ao sujeito que cabe as decisões relativas a todas essas questões.

Ao posicionar o sujeito-professor como primeiro a ser considerado, reconhecemos que é dele a responsabilidade sobre sua práxis dentro de sua sala de aula, assim como a constituição de si mesmo e de seus alunos. Todavia, gostaria de pontuar que a responsabilidade do professor sobre sua práxis não o coloca em uma posição superior a ela, analogamente à relação sujeito-objeto criticada por Adorno (1995b). Isso quer dizer que, da mesma forma que o professor parece ter o controle sobre as decisões que envolvem sua práxis, sua própria práxis também o constitui e o faz pensar como pensa e ser o que é. Considerado isso, e sabendo da carga dialógica inerente à sala de aula, esse espaço se torna capaz de refletir e refratar o mundo, por meio de enunciados carregados de ideologias, que se encontram em uma arena de constantes movimentos de centralização e descentralização do discurso.

Ao considerar essas relações entre os discursos em sala de aula, pode-se entender que um certo nível de imprevisibilidade é reservado às práticas enunciativas na sala de aula. Tendo dito isso, simpatizo com a ideia de “pedagogia do incognoscível”, de Ellsworth (1989, p. 323), que se põe como prática “profundamente contextual (histórica) e interdependente (social)”, ou seja, jamais fixa e sempre situada. Além disso, a pedagogia do incognoscível de Ellsworth (1989, p. 321-322) parece considerar a relação constitutiva entre *eu-outro* de Bakhtin como base para mover-se em terreno imprevisível:

Com relação à educação, eu vejo essa movimentação como uma estratégia que afirma “você me conhece/eu conheço você” ao mesmo tempo em que insistentemente aponta para a parcialidade desses conhecimentos; e que constantemente nos lembra que “você não pode me conhecer/eu não posso te conhecer” ao mesmo tempo em que desestabiliza toda definição que se é alcançada.<sup>17</sup>

Aqui voltamos novamente à interdependência entre sujeitos e sua responsabilidade ética um com o outro, em uma relação exotópica de alteridade. Essa relação, a meu ver, não prevê uma maneira definida de práxis, pois sujeitos são únicos demais para isso. Dessa forma, ser um professor que só atua desde uma posição marxista, pós-estruturalista, pós-moderna ou decolonial não fará justiça à incompletude inerente a nós mesmos, e acabará por esbarrar no mesmo problema vivido por Ellsworth (1989): sentir que uma perspectiva definida não contemplou um grupo de sujeitos de identidades múltiplas, únicas e mesmo contraditórias.

À ideia do incognoscível gostaria de unir a proposta de Kubota (2014) sobre a dimensão afetiva como resposta a impasses críticos em sala de aula. A autora defende a consideração de emoções individuais e da empatia como meio de se reconhecer como outras pessoas vêm e vivem o mundo, e, dessa forma, saber agir nos inesperados momentos críticos (PENNYCOOK, 2004), nos quais uma perspectiva pedagógica específica simplesmente não garante que o papel emancipatório e desbarbarizador da educação seja realizado em plenitude. Essa consideração novamente aponta para o olhar precedente para o sujeito, pois é este que no final das contas determina os escopos da práxis que adotará, relativo a si mesmo e aos outros sujeitos envolvidos.

---

<sup>17</sup> Trecho original: *in relation to education, I see this moving about as a strategy that affirms ‘you know me/I know you’ while pointing insistently to the interested partialness of those knowings; and constantly reminding us that ‘you can’t know me/I can’t know you’ while unsettling every definition of knowing arrived at.*

O professor, sob esse entendimento, escolhe, adiciona e remove o que lhe parece mais condizente no momento, guiado, esperançosamente, por uma noção de alteridade que localiza, acima de tudo, a preservação ética do *eu* e do *outro*. Essa preservação, como espero ter elaborado claramente aqui, não é totalmente garantida por um só viés de “crítico”, e, apesar de ser fundamental conhecer e agir dentro desses vieses, a imprevisibilidade, ou melhor, a incognoscibilidade, nos obriga a pensar fora dessas caixas para que contemplemos o projeto maior da alteridade.

Para o leitor que esperava a defesa de uma só perspectiva crítica e a proposição de uma só prática com ou sem LD, resta-me assegurar que as reflexões e refrações que as discussões feitas e as que estão por vir provocam já são por si só valiosas, apesar de não almejarem prover uma resposta definitiva à problemática deste estudo. Ao me eximir dessa responsabilidade, relembro um momento quando, ao apresentar o projeto desta dissertação à banca examinadora na etapa de ingresso no programa, ouvi de um professor que trabalhos como o meu não raro permanecem no campo da constatação, e não propõem mudanças práticas aplicáveis a professores que não estão na academia. Bem, espero poder contrariar esse professor com as reflexões que traço mais à frente no texto, pois, apoiado pela polifonia das vozes dos autores aqui apresentados, tenho esperança de que as reflexões descerradas e os enunciados inacabáveis criados aqui possam se traduzir em ações concretas para professores que já refletiram ou não sobre o LD dentro de uma perspectiva crítica.

## Capítulo 2

### Metodologia

Neste capítulo, exponho a trajetória metodológica para a realização do presente trabalho, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo 1). Primeiramente, discorro sobre a pesquisa qualitativa, evidenciando suas características e discutindo seu modo de estudar o mundo e os indivíduos inseridos nele. Em seguida, falo da modalidade estudo de caso dentro do paradigma qualitativo de pesquisa, ressaltando seus enfoques e campos de ação. Após ter situado a pesquisa nesse panorama geral, descrevo e apresento o contexto e os participantes que fizeram parte do estudo. Após essa parte, relato quais foram as fontes de pesquisa utilizadas para a realização da pesquisa. Finalmente, na última parte deste capítulo, especifico o meu processo de análise do material empírico gerado.

#### 2.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa se define, em linhas gerais, como um paradigma de pesquisa que visa criar uma descrição de como os participantes vivenciam e interagem com um fenômeno em um determinado tempo e contexto, a partir da análise interpretativa de dados gerados através de diversos instrumentos (CROKER, 2009). O foco encontra-se então na descrição dos participantes, contextos e eventos ocorridos durante a pesquisa, a fim de entender os processos que não podem ser medidos em termos de quantidade ou frequência, sobre os quais se debruça a pesquisa quantitativa. A pesquisa qualitativa, portanto, encara seus participantes como coprodutores de dados textuais, estabelecendo uma relação de cooperação com o pesquisador, e que, ao gerarem juntos considerações sobre o foco do estudo, tornam o “mundo visível<sup>18</sup>” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 3).

Os pesquisadores do paradigma qualitativo buscam então estudar fenômenos diretamente em seus contextos, examinando suas peculiaridades e singularidades, sem necessariamente se preocuparem com generalizações para outros contextos. Na verdade, a própria necessidade da generalização constitui elemento problemático por seu caráter dominador de enclausuramento,

---

<sup>18</sup> Texto original: *[turn the] world visible*.

como já discutido no capítulo de discussão teórica. Portanto, muitas vezes é do próprio leitor do texto da pesquisa a decisão sobre até que ponto as reflexões podem ser generalizadas (CROKER, 2009). Dessa forma, a pesquisa qualitativa dispõe, por meio de instrumentos de geração de dados como notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações etc, de um terreno fértil para a formação tanto do pesquisador, quanto dos participantes e dos leitores.

O pesquisador qualitativo é um indivíduo que se aproxima de sua pesquisa com conceitos, perguntas e antecipações que se relacionam aos dados gerados e juntos incorrem em uma bricolagem do mundo dos participantes. A bricolagem é, na verdade, uma metáfora para a construção ou montagem do mundo a partir de “vozes, perspectivas, pontos de vista e ângulos de visão diferentes<sup>19</sup>” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 5). Nesse sentido, o pesquisador qualitativo é um *bricoleur*, ou um faz-tudo<sup>20</sup>, pois lida com diversos elementos ao mesmo tempo, vindos dele mesmo, dos participantes de sua pesquisa, dos apreciadores do texto da pesquisa etc. No que tange o próprio pesquisador, esse não é de forma alguma remoto de sua própria pesquisa, e “entende que a pesquisa é um processo interativo moldado por seu próprio histórico pessoal, biografia, gênero, classe social, raça e etnia<sup>21</sup>” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 6). O pesquisador qualitativo e *bricoleur* é ciente de que é incapaz de fazer observações puramente objetivas, pois sabe que suas observações estão relacionadas com sua subjetividade.

Fazer pesquisa qualitativa figura um desafio para o pesquisador em seu objetivo de responder suas perguntas de pesquisa e levar a cabo um estudo que almeja instaurar campos de diálogos ao invés de simplesmente “tornar o Outro em um objeto do olhar das ciências sociais<sup>22</sup>” (DENZIN; LINCOLN, 2005 p. 5). É fundamental o entendimento dos aspectos mais gerais do paradigma qualitativo para a realização consciente das abordagens de pesquisa que são desenvolvidas dentro dele, como por exemplo “a investigação narrativa, o estudo de caso, a etnografia, a pesquisa-ação, a fenomenologia e a teoria fundamentada<sup>23</sup>” (CROKER, 2009, p. 5). A seguir trato da abordagem ou método que elegi para a realização do trabalho aqui em questão: o estudo de caso.

---

<sup>19</sup> Texto original: *different voices, different perspectives, points of views, angles of vision.*

<sup>20</sup> O termo *bricoleur* é trabalhado de diversas maneiras por diversos autores (COOK, 1981; hooks, 1990; DE CERTEAU, 1984; LÉVI-STRAUSS, 1966 etc.) e por isso possui diversas traduções, como “construtor” e “bricoleiro”.

<sup>21</sup> Texto original: *[the interpretive bricoleur] understands that research is an interactive process shaped by his or her own personal history, biography, gender, social class, race, and ethnicity.*

<sup>22</sup> Texto original: *turn the Other into the object of the social science gaze.*

<sup>23</sup> Texto original: *narrative inquiry, case study, ethnography, action research, phenomenology, and grounded theory.*

## 2.2 O estudo de caso

Encontrar uma definição simples e objetiva do que é o estudo de caso pode ser uma tarefa elusiva, ainda mais se o concebemos como um método ao invés de um foco de pesquisa (HOOD, 2009). O termo “método” nos remete a um certo tipo de rigidez e a uma série de procedimentos fixos que não tocam no verdadeiro propósito do estudo de caso. Sim, procedimentos fixos e um nível de rigidez são até certo ponto inevitáveis em qualquer tipo de pesquisa, mas no que se refere ao estudo de caso, não são fatores considerados definitivos.

O que vai definir o estudo de caso é o seu foco, o que Smith (1978) e outros autores nomearam como sistema fechado<sup>24</sup>. O sistema fechado nada mais é do que o contexto, o(s) indivíduo(s) e o(s) fenômeno(s) que o pesquisador deseja estudar. É do pesquisador a tarefa de estabelecer as delimitações do sistema que deseja pesquisar. O pesquisador, pode-se dizer, cria as fronteiras para isolar os fenômenos que o interessam, e assim estudá-los com mais afinco. Segundo Nunan (1992), o estudo de caso se aproxima da etnografia em sua filosofia e preocupação com o contexto, mas ao mesmo tempo se afasta dela no que se refere ao escopo geral da pesquisa, que é mais limitado.

Essa limitação no tamanho da pesquisa, no entanto, não denota menor qualidade nas reflexões realizadas pelo pesquisador a partir de um recorte “menor”. Aliás, a exacerbada preocupação com um número grande de participantes, abundância de dados gerados e generalizações não garantem a validade de uma pesquisa, e parecem servir somente para criar um efeito de “verdade absoluta” que não se aplica (ou não deveria se aplicar) a pesquisas de caráter qualitativo. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma profunda, usando as fontes de informação para revelar a experiência dos participantes, procurando representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para o contexto educacional, que é o foco deste trabalho, o estudo de caso tem especial valia pois busca investigar uma sala de aula ou escola em sua singularidade, entendendo-a como um sistema repleto de relações interpessoais únicas. Ao buscar entender as ações educativas em jogo no contexto escolhido, o pesquisador prefere contribuir com o pensamento e discurso dos

---

<sup>24</sup> Termo original: *bounded system*.

envolvidos, assim como de outros educadores, a simplesmente julgar a evidência gerada (BASSEY, 1999). É possível dizer que essa atitude desafia, de certa forma, a hierarquia pesquisador-pesquisado, pois ao invés do julgamento, é o diálogo e a contribuição que derivam de uma pesquisa nesse parâmetro.

Como relatei antes, um grande ponto de discussão sobre a contribuição do estudo de caso gira em torno da tensão entre generalização e particularização. A crítica se apoia na relativamente pequena base de dados que o estudo de caso lança mão para suas interpretações. Contudo, em um paradigma qualitativo de pesquisa, no qual o estudo de caso se insere, a importância da quantidade de dados é superada pela cautelosa e responsável reflexão sobre eles. Bassey (1999, p. 33) afirma que o “bom estudo de caso é paciente, reflexivo e disposto a ver uma outra visão do caso<sup>25</sup>”. Dessa maneira, mesmo com “pouca” evidência gerada, a partir da subjetividade do pesquisador, reflexões valiosas podem ser realizadas sem riscos de incorrer em conclusões apressadas e vazias.

Sendo assim, as interpretações e as “generalizações do que se colheu e apreendeu em determinado contexto para outras situações vão variar conforme o leitor ou o usuário desse tipo de estudo” (DE OLIVEIRA, 2008, p. 7). O estudo de caso é, portanto, incompleto até o momento que é apreciado por um outro sujeito, que o completa com suas próprias ideias e experiências. De toda forma, a tensão entre a generalização e a particularização presente no estudo de caso é positiva, pois “viver com ambiguidade, desafiar certezas, confrontar criativamente, é chegar, eventualmente, numa visão nova<sup>26</sup>” (BASSEY, 1999, p. 36).

Em poucas palavras, minha decisão por esse tipo de aproximação ao contexto do estudo, dentre muitas outras possíveis, se dá porque ela viabiliza o foco no evento pedagógico em si, na observação da prática do professor em seu âmbito de trabalho, a sala de aula, focando-se em relatar os acontecimentos observados e entendê-los sob a luz das teorias das quais me aproximo. Ao mesmo tempo, essa pesquisa é um estudo de caso pelos limites impostos à disponibilidade dos participantes e às demandas da escola onde a pesquisa se deu. Considerando essas limitações, mas principalmente reconhecendo as contribuições do estudo de caso, na próxima seção me adentro no seu real foco: o contexto e seus participantes.

---

<sup>25</sup> Texto original: *Good case study is patient, reflective, willing to see another view of the case.*

<sup>26</sup> Texto original: *To live with ambiguity, to challenge certainty, to creatively encounter, is to arrive, eventually, at 'seeing' anew.*

### 2.3 O contexto

Como vimos anteriormente, o contexto escolhido e delimitado pelo pesquisador para realização do seu trabalho é um dos pontos centrais para o estudo de caso. Não há como apreciar uma pesquisa classificada como estudo de caso sem manter o contexto como base para as possíveis interpretações sobre o material produzido. O contexto escolhido por mim, autor desta pesquisa, não configura uma curiosidade sobre um âmbito exterior a mim, senão um que está intimamente ligado à minha formação acadêmica e ao meu histórico profissional: a sala de aula de uma escola livre de idiomas. A escola livre de idiomas aqui apresentada ainda possui maior relevância para mim pelo fato de ser onde leciono de 2014 até o momento da escrita deste estudo.

A escola de idiomas em questão se localiza em Goiânia, Goiás, e funciona desde 2004. É parte de uma rede de educação que mantém também escolas regulares de ensino infantil, fundamental e médio, além de escolas de cursos profissionalizantes e de educação continuada. Quanto à sua estrutura física, a escola possui, além das salas de aula climatizadas e equipadas com lousa branca, caixas de som e projetor interativo; também uma biblioteca com dicionários, gramáticas e livros literários, uma sala de informática com computadores com acesso à Internet, uma lanchonete e uma área de convivência. O prédio da escola se encontra em um bairro central da cidade, podendo ser acessada por diversas linhas de transporte público da cidade. Trata-se de uma escola com grande infraestrutura (a escola faz parte de um complexo que ocupa toda uma quadra) e que atende a uma considerável quantidade de pessoas, por volta de mil e quinhentas por ano.

A escola de idiomas possui perfil diferenciado da maioria das outras escolas livres de idiomas da cidade, por oferecer cursos com valores abaixo do mercado para comerciários e dependentes. Sendo assim, o público que estuda na escola pertence às mais diversas classes sociais, com uma certa prevalência daqueles com poder aquisitivo menor, visto o baixo valor das mensalidades. Além disso, a escola ainda concede bolsas integrais de estudos para os alunos que se enquadram em determinados critérios de renda. Crianças, adolescentes, adultos e idosos estudam na instituição, com cursos planejados especificamente para cada faixa etária. A escola de idiomas ainda oferta, além do curso de inglês, cursos de espanhol, francês e de alemão, todos até o nível intermediário.

Como prática pedagógica, de acordo com a sua página eletrônica, a escola adota um enfoque no desenvolvimento das quatro habilidades no aprendizado do idioma (ler, escrever, ouvir e falar), por meio de atividades voltadas para o enriquecimento cultural dos educandos, envolvendo datas comemorativas, mostras e exposições, aulas-campo (imersão), entre outros. Uma “aprendizagem descontraída” é também anunciada pela escola como um de seus objetivos principais. Em seu site oficial, a escola ainda anuncia que todo o corpo docente é formado de professores licenciados nas línguas que lecionam. Muitos desses profissionais possuem, além da certificação superior de licenciados na língua que ensinam, pós-graduação *stricto sensu* (ambos no nível de mestrado e doutorado). No total, são vinte professores de língua inglesa, dois de espanhol, dois de francês e um de alemão. A pesquisa aqui apresentada foi realizada especificamente na sala de aula de um professor de inglês dessa escola, durante o segundo semestre de 2017, em um grupo intermediário de adultos que tinham suas aulas em dois encontros semanais no período noturno.

O nome do grupo observado era *Intermediate 1*, que, se usarmos o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (BRITISH COUNCIL, 2018) como base para medição de proficiência linguística esperado para o nível, significaria que os alunos estariam no nível B2, ou independente. Isso quer dizer que os alunos conseguiam compreender ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, comunicar com certo grau de espontaneidade, exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema. O aluno desse nível haveria estudado na escola durante quatro anos, restando-lhe apenas mais um nível, o *Intermediate 2*, para a conclusão do curso. O currículo do nível em questão (Anexo 2) é baseado no LD, ou seja, a escola confeccionou seu projeto curricular em cima dos conteúdos oferecidos pelo LD, algo já apontado por Silva, Parreiras e Fernandes (2015) como recorrente em algumas escolas. Maiores detalhes sobre o currículo do nível em questão serão expostos em futuras subseções deste capítulo.

Abaixo pormenorizo as características dos participantes da pesquisa: o professor e seus alunos.

## 2.4 Os participantes

Como posto anteriormente, dentro do contexto recortado para este estudo, os participantes voluntários da pesquisa são o professor de língua inglesa e os alunos de um de seus grupos. A seguir descrevo seus respectivos perfis e discuto suas contribuições para os objetivos do estudo.

### 2.4.1 O professor

Para que o objetivo principal da pesquisa fosse contemplado, o professor participante da pesquisa precisaria necessariamente adotar uma perspectiva crítica em sua prática pedagógica. Os critérios gerais para a identificação desse perfil seria que o professor promovesse um ensino do inglês não puramente estrutural, priorizando uma visão de língua enquanto discurso, além disso, outro critério seria que o professor problematizasse temas transversais em suas aulas. A fim de escolher um professor com tal perfil, eu, pesquisador e professor atuante na mesma escola, realizei investigações informais com professores e coordenação para saber quais professores do corpo docente se encaixariam nesse perfil. Ao ter conhecimento de que mais ou menos três professores, de um total de vinte, se enquadravam no perfil esperado, requisitei suas participações voluntárias na pesquisa, explicando-lhes oralmente do que se tratava e lhes mostrando o projeto. Todos se entusiasmaram com a proposta, porém, devido ao escopo da presente pesquisa, além da disponibilidade de tempo dos docentes, somente um professor foi escolhido para a participação.

O professor participante é aqui representado através do pseudônimo que ele escolheu para si no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), Joaquim, e as informações inicialmente tratadas aqui visam a uma descrição geral de seu perfil. No questionário inicial que o professor preencheu no início da geração de dados (Apêndice 2), Joaquim declara que é natural de Goiânia, GO, se identifica com o gênero masculino, tem 32 anos de idade e se considera de fenótipo pardo. Quanto à sua formação, tem os títulos de bacharel em Linguística, licenciado em língua inglesa e mestre em Letras e Linguística, todos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, havendo obtido os títulos de bacharel e licenciado há quatro anos da data da aplicação do questionário e o título de mestre há dois anos. Além disso, Joaquim seguiu participando de atividades de formação continuada após o término do curso, tais como grupos de estudos etc.

Como especificou no questionário inicial, o professor Joaquim lecionava inglês há 10 anos, sendo 7 deles na escola onde suas aulas foram observadas por mim. No semestre da condução da pesquisa, trabalhava 22 horas-aula semanalmente. Joaquim explica que a escola adota o método comunicativo de ensino e adotou os materiais didáticos para a instituição através de discussões e avaliações dos/as professores/as. Ele especifica que eventualmente usa o LD em sala de aula, apesar de considerar o LD das aulas observadas ótimo. Sua justificativa para esse fato é que os 4 outros LDs com os quais trabalha na escola se relacionam diferentemente com sua prática docente.

Ainda no questionário inicial, o parecer de Joaquim sobre o LD trabalhado nas aulas da turma observada é explicitado. Joaquim admite que não trocaria o LD em questão, pois o avalia como um bom material que “demanda linguisticamente” e que “possui temas formidáveis”. Talvez por essa razão responde que usaria o LD em questão mesmo se pudesse não utilizá-lo, pois julga que o LD traz um bom suporte tanto para si quanto para seus alunos fora de sala de aula.

Após o devido consentimento dado pelo professor a partir do preenchimento do TCLE, a participação do professor foi oficializada e assim pude dar continuidade ao processo de geração de dados. O professor participante possui, para o presente trabalho, importância visceral em todo o estudo. Este trabalho é uma viagem à sua prática pedagógica, às suas concepções teóricas e até mesmo às suas crenças sobre outras questões referentes à vida humana. Acredito que sua valia se estende não só às reflexões sobre o LD e às perguntas de pesquisa levantadas aqui, mas para a nossa própria autocrítica como profissionais da educação e seres humanos.

#### 2.4.2 Os alunos

As aulas observadas para a reflexão sobre os objetivos da pesquisa foram realizadas em um grupo de inglês intermediário, com encontros de uma hora e quarenta, no período noturno. A turma tinha um total de doze alunos, dos quais seis se voluntariaram a participar da pesquisa. Os outros seis alunos não demonstraram interesse em participar no estudo, mesmo depois da exposição e leitura do TCLE, que descreve brevemente o estudo. Dos seis que se voluntariaram a participar, quatro se identificavam com o gênero masculino e duas com o gênero feminino durante as aulas observadas. No texto da pesquisa, os alunos participantes, assim como o professor, aparecem a partir de seus pseudônimos selecionados no TCLE (Apêndice 1):

Daniella, Mariana, Pirrex, Peter, Lima123 e Gabriel. Diferentemente do professor, seus perfis não foram aprofundados por meio de um questionário inicial, dado que o foco deste estudo se encontra na figura do professor. Não obstante, é inegável que suas contribuições nas aulas observadas são influenciadas pelas suas idades, origens, fenótipos e formações, porém a relação entre o que dizem e o que são/estão não configura o cerne das discussões da presente pesquisa.

Essa distinção entre os participantes e seus lugares na pesquisa não implica, enfatizo aqui, em uma diferença hierárquica de importância entre as posições de professor e estudante. A indispensável contribuição dos alunos reside em suas relações com as aulas do professor participante, Joaquim, não no sentido de serem passivos a elas, mas no sentido de que esses alunos também constroem as aulas. No final das contas, uma aula lecionada pelo professor Joaquim é tanto dele quanto de Daniella, Mariana, Pirrex, Peter, Lima123, Gabriel e dos outros seis alunos não nomeados nesta pesquisa. Mesmo que seus perfis não sejam descritos aqui de forma mais profunda, seus aportes serão tão válidos quanto os do professor participante.

## **2.5 Os instrumentos de pesquisa**

Nas seguintes páginas relato os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa. São elas: o questionário inicial e a narrativa pessoal do professor participante, a observação e gravação em vídeo de aulas e, finalmente, o LD e outros instrumentos documentais.

### **2.5.1 O questionário inicial**

O questionário é uma tradicional fonte de geração de dados que almeja a obtenção de informações de um indivíduo através de perguntas que podem ser fechadas ou abertas<sup>27</sup> (BROWN, 2009). A partir da descrição acima, e justamente pelo adjetivo “tradicional”, reconhece-se seu viés essencialmente fechado e enclausurador. Apesar desse caráter, seu uso aqui justifica-se como passo inicial para o desenho (não definitivo e muito menos enclausurado) do perfil do professor participante, assim como um contraste em relação à outra fonte de dado: a narrativa pessoal.

---

<sup>27</sup> Termos originais: *closed-response items* e *open-response items*.

Em um questionário, perguntas fechadas requerem que o participante responda utilizando somente as respostas delimitadas pelo pesquisador, ao passo que perguntas abertas possibilitam ao participante criar respostas mais livres sem uma forte interferência do pesquisador. Perguntas fechadas geralmente se restringem a coletar dados demográficos, ou biodados<sup>28</sup> (BROWN, 2009), por serem informações consideradas mais diretas tiradas de uma seleção limitada de possibilidades. Perguntas abertas podem exigir respostas curtas ou longas, dependendo da profundidade da indagação proposta pelo pesquisador no questionário.

O questionário utilizado no presente trabalho (Apêndice 2) foi aplicado ao professor participante no começo da pesquisa (agosto de 2017), a fim de traçar um perfil geral de suas características pessoais, sua formação acadêmica, sua atuação profissional e relação com o LD. Para alcançar esse objetivo, o questionário possui tanto perguntas fechadas quanto abertas. As perguntas fechadas se referem às informações pessoais do professor participante, como nome, gênero, idade e etnia. Para informações referentes à sua formação acadêmica e prática profissional, perguntas abertas foram utilizadas para que o professor participante se sentisse mais livre para relatar suas experiências, ainda que de forma breve. Os excertos retirados do questionário inicial aparecerão com a sigla EQ (excerto do questionário) e o número correspondente à ordem de aparição neste texto. Essas informações aliam-se a uma outra fonte de dado utilizada neste trabalho, a narrativa pessoal, além das outras a serem expostas aqui, para a procedência das reflexões acerca do perfil do professor participante e sua prática com o LD.

### 2.5.2 A narrativa pessoal

De algumas maneiras, a narrativa pessoal pode ser encarada como uma das fontes de dados mais introspectivas e pessoais para uma pesquisa de cunho qualitativo. Nela, o participante narra, a partir de sua subjetividade, períodos de tempo de sua vida ou eventos particulares, fazendo transparecer o efeito que essas situações podem ter tido sobre ele (DE OLIVEIRA, 2008). A objetividade do questionário inicial, discutido na seção anterior, é deixada de lado por uma visão mais subjetiva do sujeito sobre ele mesmo. Dessa forma, dependendo do escopo da narração em questão, a narrativa pessoal pode ser abrangente, tópica ou editada (DE OLIVEIRA, 2008), ou seja, pode englobar toda a vida do participante até o

---

<sup>28</sup> Termo original: *biodata*.

momento da pesquisa, focar-se em um só segmento da vida do sujeito, ou mesmo ser submetido aos comentários e questionamentos do pesquisador em uma tentativa de realizar explicações de caráter sociológico, respectivamente. A narrativa pessoal, ainda que aparentemente vaga, é rica de informações sobre a trajetória pessoal do participante da pesquisa, o que pode levar o pesquisador e o leitor a um entendimento mais humano sobre os fenômenos observados e discutidos no estudo.

Para a presente pesquisa, a narrativa pessoal (Apêndice 3) é de suma importância para o entendimento mais amplo das atitudes do professor participante no seu âmbito profissional. No começo da pesquisa, em agosto de 2017, foi pedido ao professor que narrasse, sem restrições referentes a registro ou ao tamanho e estilo do texto, desde seus primeiros esforços na aprendizagem do inglês até a sua prática atual como professor de inglês como língua estrangeira, passando, naturalmente, por sua formação e experiências profissionais passadas. Acredito que o professor participante pôde relatar de forma mais autêntica as suas visões sobre alguns acontecimentos de sua vida através da narrativa pessoal. Esses acontecimentos estarão separados em excertos, indicados pela sigla EN (excerto da narrativa) e um número organizando-os em ordem de aparição no texto da análise. Unida ao questionário inicial e às outras fontes de dado, a narrativa pessoal muito colaborara para a compreensão geral do estudo.

### 2.5.3 As observações e aulas gravadas em áudio e vídeo

Em linhas gerais, a observação como fonte de pesquisa pode ser definida como “a percepção consciente e exame detalhado do comportamento dos participantes em um contexto natural”<sup>29</sup> (COWIE, 2009, p. 166). Em Linguística Aplicada, o contexto “natural” (se ele ainda o é ou jamais foi é um ponto que discuto mais à frente) pode ser a sala de aula, a sala dos professores, uma família bilíngue ou mesmo o ambiente de trabalho dos participantes. A observação pode ser registrada de diversas formas pelo pesquisador, tais como notas de campo, gravação em áudio, ou gravação em áudio e vídeo. Uma vez determinados os sujeitos, o contexto e a forma de registro das observações, cabe ao pesquisador definir como se portará perante o que e/ou quem ele deseja observar.

---

<sup>29</sup> Texto original: *[Observation is] the conscious noticing and detailed examination of participants' behavior in a naturalistic setting.*

Entre os papéis que o pesquisador pode assumir nessa observação, estão os de participante total ou completo, participante como observador, observador como participante e observador total ou completo (DE OLIVEIRA, 2008). Esses papéis variam conforme o quão sabido pelos participantes é a condição de observador do pesquisador e até onde ele pode agir no contexto em que está inserido. O participante total, por exemplo, infiltra-se na comunidade alvo sem que sua condição de observador seja revelada (o que pode ser eticamente problemático em vários sentidos [DE OLIVEIRA, 2008]). No outro extremo, o observador total se faz saber como pesquisador observador desde o início, expondo parte de seus interesses com o grupo, mas se abstendo de qualquer interferência direta no convívio típico dos participantes (DE OLIVEIRA, 2008). Os outros dois papéis possíveis, o de participante como observador e observador como participante, são gradações desses outros dois papéis, sendo que o primeiro prevê um contato interpessoal mais próximo entre pesquisador e participantes, enquanto o segundo tipo de observador se relaciona com os participantes somente o necessário para que a observação ocorra devidamente. Para a presente pesquisa, adotei principalmente o perfil de participante como observador, pois necessitei agir próximo ao professor participante em diversas fases do estudo.

Mesmo definindo rijamente o papel assumido pelo pesquisador nas observações, tal prática jamais se configura como neutra ou isenta de parcialidades. A presença de um indivíduo que não frequenta o contexto, adicionada a um equipamento de gravação em áudio e vídeo, e até mesmo a ação do pesquisador de tomar notas, já desconstituem a suposta naturalidade do contexto (DENZIN; LINCOLN, 2005). Tendo isso em vista, procurei me sentar em sala de aula de forma que os sujeitos presentes na sala de aula não vissem nem a mim e nem ao equipamento de gravação, a fim de deixá-los mais à vontade, emulando “um dia normal de aula”.

Como indiretamente mencionado no parágrafo anterior, a forma de registro das aulas observadas foi através da gravação em áudio e vídeo. As aulas que eu observei foram escolhidas pelo professor participante, e ocorreram de forma consecutivas durante o mês de outubro (dias 09, 16, 18, 23 do mês – no dia 11 não houve aula). As aulas foram gravadas em sua integridade, ou seja, os arquivos de vídeo possuem duração de mais ou menos uma hora e quarenta minutos. Devido às limitações de espaço físico da sala de aula, o equipamento de gravação foi colocado de forma a captar a imagem da maioria dos alunos, e claro, a do professor.

Após a gravação das aulas, procedi à transcrição das falas do professor e dos alunos (Apêndice 4), dividindo os momentos mais relevantes em excertos (aqui representados por EA [excerto da aula] mais um número). Na transcrição tanto das falas das aulas observadas, quanto

da entrevista semiestruturada final, foi privilegiada a reprodução integral das falas, inclusive na língua em que originalmente foram proferidas.

Um ponto a ser abordado sobre as transcrições das aulas observadas refere-se às enunciações dos alunos não-participantes da pesquisa. Por não autorizarem suas inclusões na pesquisa através do preenchimento do TCLE, suas falas estarão resumidas em frases descrevendo de forma geral a mensagem que estavam comunicando. Apesar de não ideal, já que eu, da posição de pesquisador, ao transcrever as aulas observadas, acabo por alterar seus discursos diretos, a situação se põe dessa forma e, para não incorrer no risco de deixar os excertos confusos, optei por esse caminho. De toda maneira, acredito que, mesmo modificadas, essas enunciações contribuirão com as discussões do capítulo seguinte sem ferir o anonimato de direito dos participantes que não se voluntariaram para a pesquisa.

No total, quatro aulas foram observadas e gravadas em áudio e vídeo. A decisão sobre quais aulas deveriam ser observadas partiu do próprio professor participante, dada sua participação voluntária na pesquisa, estando livre assim a me convidar às aulas que lhe fossem mais convenientes. As quatro aulas foram então observadas em sucessão, nas segundas e quartas-feiras, em três semanas (iniciando as observações em uma quarta e finalizando em uma segunda), e tinham como tema central a problemática do gênero, que era um tema do LD proposto pelo currículo do nível.

De forma resumida, a primeira aula constituiu uma introdução ao tópico do gênero através da canção “If I Were A Boy”, da cantora negra norte-americana Beyoncé (Anexo 4), seguida de uma discussão aberta com todos os alunos sobre conceitos como sexo, sexualidade, gênero, identidade e desejo. Na segunda aula observada, o professor deu aos seus alunos um texto sobre sexualidade em língua portuguesa para fomentação das discussões em sala de aula, mas prosseguiu em língua inglesa em um debate sobre o conteúdo lido. Como tarefa de casa, o professor pediu que os alunos lessem um texto do LD (Figura 3 no terceiro capítulo desta dissertação) e fizessem algumas atividades propostas na página anterior (página 6 do Anexo 3). Na aula seguinte, o debate iniciado na aula passada continuou, em grupos de quatro alunos, até que a discussão fosse aberta a toda a sala, para que depois seguissem com as atividades do livro. Na quarta e última aula observada, o professor adaptou uma das atividades do livro (Figura 2 no terceiro capítulo) para a promoção de um debate, e relacionou esse debate com uma parte

do filme britânico “Billy Elliot”<sup>30</sup>. Logo após a exibição do filme, uma outra discussão foi conduzida, e assim terminou a última observação realizada por mim.

As observações das aulas constituem um importante ponto de encontro com os outros instrumentos de dados tratados neste capítulo. Cruzando-as com tais instrumentos, uma imagem vívida da ação do professor, perpassada por suas concepções examinadas pelo questionário, narrativa pessoal e entrevista (minuciada a seguir), se faz valer para a reflexão em questão neste estudo. Com isso em mente, passo para o próximo instrumento de geração de dados, a entrevista com o professor participante.

#### 2.5.4 A entrevista semiestruturada final

A entrevista dentro do parâmetro qualitativo de pesquisa pode ser descrita como uma conversa com um propósito, ou ainda uma conversa profissional, como afirma Richards (2009). Pode ser chamada de conversa, pois, na sua condição de diálogo entre pesquisador e participante, é uma via de duas mãos, e essencialmente colaborativa. No entanto, o grau de especificidade da informação discutida na entrevista a retira do campo de um simples bate-papo, e a insere na categoria de conversa com um propósito, ou profissional. Isso se dá porque o pesquisador tem seus objetivos em mente quando planeja a entrevista, e procura contemplá-los no decorrer desse diálogo (RICHARDS, 2009).

Dependendo da fixidez das perguntas utilizadas, e de quanto o pesquisador se atém a elas, a entrevista pode ser considerada estruturada, aberta ou semiestruturada. Sintetizando Richards (2009), a entrevista estruturada busca informações específicas através de perguntas que permitem pouco espaço para variações nas respostas do participante; a entrevista aberta, por outro lado, não tem perguntas pré-determinadas, mas um tópico geral, e sua condução pode ser determinada pelas respostas do participante; finalmente, a entrevista semiestruturada se situa entre esses dois tipos de entrevistas, pois o pesquisador terá uma ideia de quais tópicos cobrir e quais perguntas fazer, mas permite que as respostas do participante eventualmente mudem a direção da entrevista. A escolha entre esses três tipos de entrevista depende do objetivo que o pesquisador quer atender.

---

<sup>30</sup> “Billy Elliot” é um filme britânico de 2000 dirigido por Stephen Daldry. O filme narra o conflito de um jovem garoto entre a paixão pelo balé e as expectativas familiares sobre ele.

Para o presente estudo, a entrevista conduzida foi de caráter semiestruturado, realizada com o professor participante, Joaquim. A entrevista foi semiestruturada pois, como ficará evidente nesta dissertação, o professor participante não apenas respondeu às perguntas pré-definidas por mim, mas fez observações para além do cerne da pergunta. Além disso, eu, em minha posição de pesquisador, acabei tecendo comentários a fim de instigar reflexões do professor participante. Após a realização dessa entrevista semiestruturada, as falas foram transcritas de forma integral (Apêndice 5, excertos retirados da entrevista completa estarão representados por EE [excerto da entrevista] mais um número, em ordem de aparição no Capítulo 3 deste texto), tais como as falas gravadas nas observações de aula.

A entrevista final com o professor participante não apenas amarra o conjunto dos outros instrumentos de pesquisa, mas os retoma, os reúne e os contradiz ao mesmo tempo. Por meio da entrevista final é possível novamente incidir um olhar mais próximo sobre a relação do professor participante com o cerne da pesquisa aqui exposta. Adicionalmente, através da minha ação como pesquisador ao (semi)estruturar a entrevista, minha própria voz aparece e se tem, ao final, um diálogo no qual sentidos são explorados e negociados.

### 2.5.5 O livro didático e outras fontes documentais

Além dos instrumentos de pesquisa já expostos até então, juntam-se ao conjunto deles fontes de dados documentais, tais como o próprio LD, o plano de curso para o nível em questão e atividades impressas usadas pelo professor nas aulas observadas. Eles corroborarão com os outros instrumentos de pesquisa para apoiar as discussões que serão realizadas no Capítulo 3 deste texto.

A presença do livro LD, para o presente estudo, dispensa justificativas de importância ou pertinência. Sem ele, o trabalho incorreria em uma contradição. No entanto, uma análise profunda de cada parte do LD utilizado pelo professor participante também não é conveniente para o foco do estudo, que se centra no uso que o professor participante faz do recurso. Portanto, apresento nesta seção o LD *New Framework 3* de forma mais geral, e, durante a discussão dos dados gerados (e a partir das páginas do livro utilizadas pelo professor, que constam no anexo 2), suas características e seus usos serão problematizados.

O *New Framework 3* é um LD da editora Richmond, autorado por Bem Goldstein e Leanne Gray. Foi lançado em 2009, como uma nova edição da série já existente chamada *Framework*. O *New Framework 3* é de nível intermediário (referencial B2 no Quadro Comum europeu de Referência para Línguas) e traz doze unidades com diferentes temas e aspectos linguísticos. A primeira unidade, por exemplo, trata da questão de gênero, enquanto a segunda trata o tema de moradia, seguida respectivamente por mais dez unidades que vão tratar de corpo, tabus, escola, cinema, crime, política, desigualdade, choque cultural, personalidades e sonhos. O LD é focado principalmente em atividades de fala e discussão, com questões de gramática formal aparecendo mais como coadjuvantes do que protagonistas.

Como ficará evidenciado no capítulo de análise dos dados desta dissertação, a unidade trabalhada pelo professor participante durante o período de geração de dados foi a primeira unidade, sobre gênero. A unidade (Anexo 3) traz diferentes subunidades que tratavam de diferenças de gênero na escolha de carreiras e no ambiente profissional, além de trabalhar com a biografia de personalidades femininas da música, política, arte etc.

No plano curricular para o nível observado (Anexo 2), o *Intermediate 1*, constam as unidades e os conteúdos a serem abordados durante um semestre letivo, de mais ou menos 60 horas/aula. O plano curricular prevê que as primeiras 6 unidades do LD *podem* ser trabalhadas no nível, o que significa que os professores não necessariamente *devem* cobrir as 6 unidades. O documento, portanto, dá liberdade ao professor para escolher as unidades com as quais deseja ou não trabalhar, selecionando conteúdos e temas de acordo com seu próprio julgamento. O documento demanda, todavia, que as avaliações sejam referentes aos conteúdos escolhidos pelo professor, contemplando as quatro habilidades: leitura, compreensão oral, escrita e produção oral.

Além do LD e do plano curricular do *Intermediate 1*, constam nesta dissertação como instrumentos documentais as atividades utilizadas pelo professor nas quatro aulas observadas. A primeira, a letra da canção “If I Were a Boy” de Beyoncé (Anexo 4), foi utilizada na primeira aula, como uma atividade de completar os espaços a partir da escuta da música e, logo em seguida, como ponto de partida para uma discussão sobre gênero. A segunda e última atividade é um material autêntico proveniente de uma formação continuada da qual Joaquim participou. Ela consiste em uma apresentação de slides com explicações sobre conceitos como gênero, sexualidade e discriminação. Infelizmente, não foi possível incorporar essa atividade como anexo no presente texto, pois, quando pedi o arquivo ao professor participante (em um momento posterior ao das observações, admito), ele me revelou que não possuía mais a atividade. Esses

dois materiais estarão presentes na análise dos dados para discussão de seus usos nas aulas observadas.

## 2.6 Processo de análise dos dados gerados

Dadas as considerações feitas anteriormente sobre o cuidado que se deve ter com o estudo de caso, assim como com a pesquisa qualitativa em geral, reservo este espaço do capítulo metodológico para explicar como procedi com os dados gerados pelos instrumentos descritos. Hood (2009) explica que um processo comum de análise é a triangulação. Ele explica que a triangulação é a relação das diferentes fontes de dados com o fenômeno estudado na pesquisa. Isso quer dizer que todos os diferentes instrumentos e os dados gerados a partir deles são cruzados, aproximados, contrastados, para então tentar responder às perguntas de pesquisas levantadas. O autor também explica que, em parâmetros quantitativos de pesquisa, isso tem o objetivo de respaldar uma suposta “validade”. Em contrapartida, pesquisadores qualitativos veem na triangulação uma forma de garantir uma visão ampla e profunda do fenômeno em questão, sem pretensões exacerbadamente confirmativas.

Inserido na dinâmica de cruzar, aproximar e contrastar os dados pelas diversas fontes providas, está o *bricoleur*, ou o pesquisador “faz-tudo” (DENZIN; LINCOLN, 2005). Isso implica que, longe da presunção que os dados “falam por eles mesmos”, o *bricoleur* insere-se na pesquisa de forma a transformar esses dados, pois interage com a pesquisa por meio de seus valores e opiniões. Ao contrário de um paradigma não qualitativo de pesquisa, isso é esperado e encorajado, já que se entende não haver a possibilidade de estabelecer uma distância neutra e imparcial entre pesquisador, colaboradores e dados (DENZIN; LINCOLN, 2005).

Levando isso em consideração, procedi de forma parecida a qual Hood (2009) sugere, a partir de Richards (2003). Durante e após o primeiro passo, que é a geração dos dados, pensei sobre a relação dos dados com a proposta da pesquisa e os textos lidos, e a seguir realizei a categorização dos dados. A partir desse primeiro passo, cheguei ao desenho de uma categoria geral chamada “entre submissões e subversões: o professor e o livro didático”. Dentro dessa categoria principal, a partir das evidências percebidas nos dados gerados, outras três subcategorias foram elaboradas, a saber:

- a) submissões ao livro didático: institucionalmente motivadas?

- b) adaptações do livro didático: entre a submissão e a subversão?
- c) subversões do livro didático: a “verdadeira” práxis crítica?

Cada categoria dessas, incluindo a principal, será explicitada no começo do capítulo seguinte.

Com as categorizações feitas, mais reflexões foram traçadas a fim de melhor organizar os dados em seus padrões e conexões. O seguinte passo foi então realizado, depois de outras extensivas leituras sobre os tópicos que tangem as categorizações feitas, relacionando-as para assim partir para a confecção em si da análise dos dados. Um estágio opcional é o de geração de mais dados, o que não foi necessário no presente estudo, devido às contribuições satisfatórias (o que não é dizer completas e finitas) apreendidas dos dados às perguntas levantadas para a pesquisa.

Tendo dito tudo isso, as seções deste capítulo tinham como objetivo preparar o leitor para o exame reflexivo e crítico dos dados gerados. Ao prosseguir para o capítulo de análise dos dados desta dissertação, é preciso compreender o texto da análise não como um espaço do pesquisador para impor seu entendimento do contexto observado, como um paradigma colonial de pesquisa poderia sugerir. Contrariamente, o capítulo de análise é o momento de articulação entre os participantes da pesquisa, o pesquisador e também os autores estudados por ele, em um diálogo tão profícuo quanto indeterminado.

## Capítulo 3

### Análise dos dados

Neste terceiro capítulo, discuto os dados gerados pelos meios previamente apresentados. Sob a ótica das teorias expostas no primeiro capítulo desta dissertação, traço algumas (sub)categorias que organizam pontos de valia para as perguntas e objetivos desta pesquisa. Este capítulo consiste então no cruzamento desses dois aspectos deste estudo, a saber: as bases teóricas do segundo capítulo e o proceder da geração e análise dos dados do terceiro. Ainda que textualmente separados em capítulos distintos, creio que esses aspectos devem ser lidos e entendidos de forma coadunada, sem a presunção de uma interdependência desses elementos dentro do texto desta dissertação.

Este capítulo está dividido em uma categoria principal, e essa em outras subcategorias a partir dos aspectos recorrentes observados nos dados. Na categoria principal apresentarei as flutuantes ações do professor participante entre o submeter-se ao conteúdo/método previsto pelo LD e o subverter desse conteúdo/método, dividindo esses níveis nas três subcategorias da seção. A primeira subcategoria discute os momentos em que o professor “obedece” ao LD, restringindo-se a um uso mais aproximado ao provavelmente previsto por quem idealizou o material. A subcategoria seguinte, por sua vez, discute os momentos em que o professor não utilizou o LD de forma tão restrita, mas tomou suas atividades como base para adaptações que julgou mais adequadas para as aulas observadas. Finalmente, a terceira e última subcategoria expõe momentos de transgressão do LD mais “radicais”, nos quais o LD parece ser deixado de lado. Em todas as subcategorias perpassa a discussão das possíveis razões e/ou bases teóricas sobre as quais o professor participante se apoiou para suas ações.

#### **3.1 Entre submissões e subversões: o professor e o livro didático**

Durante o processo de análise dos dados gerados para esta pesquisa, uma das recorrências depreendidas por mim foi momentos de uso e não uso do LD pelo professor participante nas aulas observadas. Juntamente às outras fontes de dados, tais como o questionário inicial, a narrativa pessoal e a entrevista semiestruturada final, pude interpretar algumas das razões que moveram Joaquim a usar ou não o LD na sua prática docente crítica. Tomo a liberdade de usar

aqui as palavras “submissão” e “subversão” para descrever esses eventos, por acreditar que elas caracterizam bem as relações entre o professor Joaquim e o LD em diferentes momentos. Além disso, uma outra questão que me impulsiona a usar esses dois termos eflui da minha própria experiência como professor de inglês como LA.

Como já mencionado neste trabalho, em minha carreira ouvi muitas vezes falarem sobre a importância de “dar” ou “aplicar” o livro. Em determinados momentos, quando eu não “dava” ou “aplicava” o livro dentro ou fora de sala de aula, recebia reclamações de alunos, pais ou coordenadores. Dessa maneira, comecei a enxergar o ato de usar o LD como uma atitude de obediência institucional e o ato de não usá-lo como a de uma insubordinação ao seu papel dominador na prática pedagógica do professor. Ao utilizar esses termos, portanto, quero resgatar uma discussão não apenas do uso ou não uso do material, mas das relações discursivas às quais nos submetemos ou subvertemos nesse processo.

Curiosamente, como as análises posteriores irão sugerir, nas aulas de Joaquim a submissão ao LD ocorreu com menos frequência que a subversão dele. De pronto, porém não conclusivamente, infiro que isso possa se dever ao tipo de docência ao qual Joaquim se identifica e busca realizar em sala de aula. Como já discutido no primeiro capítulo, por exemplo, muito raramente os LDs coadunam com uma prática de ensino crítica, e por isso, muito dificilmente contemplam professores que trabalham desde tal perspectiva, sem que haja insatisfação, adaptação ou mesmo negligência do material de alguma forma. Mesmo fazendo essa observação, contudo, as instâncias nas quais o professor participante se submete ao LD na sua prática constituem também pontos interessantes de discussão sobre o papel do LD no trabalho docente crítico.

A quase onnipresença do LD na realidade escolar, em vários níveis, é fato reconhecido e discutido por vários autores (DUBOC, 2014; PAIVA, 2009; KULLMAN, 2013; ROJO, 2000). Desde o ensino fundamental às escolas livres de idiomas, passando até mesmo pela universidade (lembro-me de usar um LD em duas disciplinas durante minha licenciatura em inglês) e outros cursos livres (não raro cursos como os de instrumentos musicais ou de informática oferecem algum tipo de apostila ou material didático), a recorrência do LD em situações de ensino quase o iguala à própria ideia de ensino. Para muitos, dar aula é “dar” o livro. No contexto de ensino de LA esse fato não se mostra muito diferente, e em muitas escolas o LD assume até mesmo o papel de “método” de ensino (SILVA; PARREIRAS; FERNANDES, 2015).

Esse cenário em geral se constrói, segundo Xavier e Urio (2006), pela sobreposição de aspectos técnicos, financeiros e práticos sobre os pedagógicos. Duboc (2014) adiciona à equação a crença na uniformidade e na estabilidade oferecida pelo LD como fatores que necessariamente levam à “eficácia” do ensino. A ideia de eficácia aqui, a meu ver, recupera também uma visão homogênea do que é ensinar e aprender. Homogênea porque o LD por si só vem carregado de uma visão de língua e de mundo fixa proveniente dos sujeitos e instituições que o idealizaram (ALMEIDA FILHO, 2013), de forma que por trás da idealização do artefato há inevitavelmente um desejo pela aceitação do conteúdo como verdadeiro e imutável. Essa imutabilidade do LD, denunciam Magno e Silva (2009), não passa de um construto inexistente quando consideramos o LD sendo de fato usado pelo professor e/ou aluno, pois cada sala de aula e, portanto, cada indivíduo, utilizará e responderá a esse material imposto de forma diferente, com resultados diferentes.

Mesmo com isso em mente, deve-se reconhecer que a utilização do LD na prática pedagógica do professor de qualquer área é inicialmente bastante atraente, pois em muitas instâncias facilita o seu trabalho, que por vezes é tão pesado. Concomitantemente, no entanto, esse “bom negócio” acaba tornando-se uma armadilha para o professor, pois “pode trazer um sentimento de obrigação de cumprir o conteúdo e aplicar todas as atividades” (XAVIER; URIO, 2006, p. 40). Para burlar tal armadilha, uma das vias pode ser a das leituras oposicionais e a da adaptação do próprio material, ou seja, tomar os recursos oferecidos pelo LD como base para uma problematização ou para a elaboração de uma atividade que vai além do proposto ou esperado. Um outro caminho é o do simples não uso do material, ou a priorização de materiais mais próximos à uma perspectiva crítica de ensino. Ironicamente, todavia, a transgressão do LD pela subversão e priorização de outros materiais não o relocam a uma posição de completa ausência em sala de aula no contexto observado para essa pesquisa, pois o tema das aulas foi determinado por ele.

Nas subcategorias a serem exploradas a seguir os movimentos de submissão e subversão do LD serão evidenciados e discutidos, tomando por base as discussões realizadas previamente nesta dissertação. Reúno nas três subcategorias diferentes níveis dessas submissões e subversões. Através desses diferentes níveis, a prática docente crítica de Joaquim irá se desenhando e um entendimento mais amplo da complicada relação entre professor e LD será contemplado.

### 3.1.1 Submissões ao livro didático: institucionalmente motivadas?

O título dessa subcategoria visa a incitar uma reflexão sobre até onde vai a ação do professor considerando as forças centrípetas institucionais que reforçam a obrigatoriedade do LD. Em retrospecto, creio que uma investigação com a direção ou coordenação da escola participante desta pesquisa teria sido válida para melhor examinar a sua parcela na subcategoria proposta aqui. Analisar tanto o lado da instituição quanto o do professor muito possivelmente revelaria pontos que enriqueceriam a discussão por vir. No entanto, algumas considerações do professor participante obtidas por meio dos instrumentos de geração de dados já apontam para como a relação professor-escola se dá na questão que nos interessa.

Gostaria de iniciar a discussão destacando o efeito dominó que a imposição do LD parece ter causado no contexto examinado, isto é, a questão da imposição institucional do LD agir tanto sobre o professor quanto sobre o aluno. Ao final da segunda aula observada, por exemplo, Joaquim questiona um de seus alunos na frente do restante da sala sobre o fato de ele ainda não possuir o LD. Após propor uma atividade para casa com o material, o aluno responde ainda não ter o livro, pois comprou outro por engano. Joaquim reage com surpresa dizendo:

#### [EA 19]

Joaquim: You don't have the book yet?

(Aluno diz que não, que tem o livro errado)

Joaquim: Ah, you bought the wrong book, right? What have you done about it?

(Aluno explica que pediu a troca para a livraria que lhe vendeu o livro errado)

Joaquim: Have you called them?

Neste ponto, o aluno afirma que sim e que insistirá em uma troca, e a conversa se encerra, sem uma resposta de Joaquim. A falta de uma resposta, no entanto, não deixa de enunciar, se levarmos em consideração a inescapável responsividade bakhtiniana: no final das contas, o aluno deve cumprir o protocolo de obter o LD e tê-lo em sala de aula.

Esse “ter o LD”, no entanto, também deve estar dentro de um paradigma esperado pela escola/professor. Em um outro episódio, desta vez no início da terceira aula, Joaquim observa

os livros dos alunos e percebe que um deles tem um livro usado com as respostas do antigo dono. Ao reparar nisso, diz:

[EA 20]

Joaquim: Have you erased your book?

(O aluno ri)

Joaquim: Please!

Como ficará evidente mais à frente nas discussões desta seção, essa exigência não condiz com a forma com a qual Joaquim usa o LD em suas aulas. Isto é, dada a pouca ou nenhuma interferência das respostas no LD nas atividades que de fato o envolvem, resta concluir que a exigência brota em sua maior parte de uma motivação/imposição institucional.

Julgo interessante notar como a exigência da escola sobre Joaquim com relação à obrigatoriedade do LD (no questionário inicial ele afirma que a escola prescreve o LD [Apêndice 2]) acaba sendo reforçada por ele mesmo sobre um de seus alunos que não possui o material. A necessidade até mesmo de sua presença é propagada e fortalecida por sua insistente demanda pelo artefato. Desde a primeira indagação do primeiro exemplo, com um singelo “ainda?” (*yet*), passando pelas outras duas perguntas “o que você fez (a respeito)?” e “você ligou para eles?”, percebe-se uma insistência do professor na aquisição e no porte do recurso em sala de aula. Essa insistência, depreendo, é fruto de imposições vividas por Joaquim não só vindas da instituição onde trabalha, como até mesmo de alunos e pais de alunos (MAGNO E SILVA, 2009).

Partindo de uma visão bakhtiniana de poder no discurso, pode-se dizer que a ação de Joaquim foi dirigida pela influência que forças centrípetas sobre a adoção do LD tiveram sobre ele. Essas forças tendem “ao fechamento, cristalização, unificação e centralização” (SEVERO, 2013, p. 156), ou seja, agem com o objetivo de homogeneizar ações e discursos. A homogeneização em questão aqui é que todos os alunos tenham o LD em mãos em sala de aula. É interessante notar que no caso de Joaquim, nem se trata de fato do uso do artefato, mas da sua mera presença no contexto de aprendizagem. Mesmo que por um lado, como sujeitos em um sentido bakhtiniano, estamos propensos a agir com base em forças centrífugas, ou seja, visando desobediências, “aberturas, desestabilizações e descentralizações” (SEVERO, 2013, p. 156), a influência que sofremos de forças centrípetas não é anulada por sua contraparte. Como

ilustração dessa complicada dinâmica, na entrevista semiestruturada final, Joaquim relata como equilibra a prática pedagógica na qual acredita e as demandas do currículo escolar:

**[EE 01]**

Joaquim: [...] Mas não assim, eu não sou super metódico no sentido assim: “ai, meu deus, então eu tenho esse tema, vou aqui preparar esses slides, vou preparar essas atividadezinhas...”, sabe essas coisas de centro de línguas? Não! Entendeu? O tempo inteiro? Não! Não sou assim, minha forma de dar aula é deixar as coisas acontecerem. Então às vezes, eu posso não ter preparado o tema pra discutir aquilo, mas na hora...

Victor: Explodiu...

Joaquim: Explodiu, meu filho, se me deu vontade, eu paro o que eu tinha feito e vou fazer aquilo. Só que, eu quero lembrar, Victor, que a prova do intermediário é flexível, né? Então levando a conjuntura da história, eu não preciso dividir com ninguém, eu era o dono.

Victor: Isso que eu estou percebendo na sua fala. Você está agindo onde você está conseguindo agir. Porque na escola onde a gente trabalha é assim, eles permitem várias coisas, mas também várias coisas não permitem. Uma coisa que não é permitida é você não cumprir o conteúdo esperado. Então você acaba se submetendo um pouco ao...

Joaquim: À norma! Eu preciso que os alunos cheguem lá... entendeu?

Victor: Mas se você se depara com certa liberdade você trabalha desse jeito. Do jeito que você prefere trabalhar, do jeito que você se enxerga como professor.

Joaquim: Mas se você perguntasse como seria nos níveis mais estruturais, mais básicos... Por exemplo, é tudo mais difícil, no básico 2 por exemplo mesmo... eu estou atrasado no currículo, eu fiquei ensinando aquela *merda* [grifo meu] daquele “possessive s”, e os alunos acabaram não entendendo ainda e eu estou lá com o conteúdo da rotina e “simple present” para terminar, e com “adverbs of frequency”.

Aqui Joaquim traça uma crítica contundente às imposições institucionais sobre o uso do LD em suas aulas. O próprio tom que Joaquim usa nessa parte da entrevista (evidenciado pelas interjeições “não!” e a palavra de baixo calão “merda”) acusa que esse é um ponto nevrálgico em sua experiência. Nota-se em sua fala movimentos de concessão e transgressão entre as demandas institucionais (forças centrípetas) e suas próprias escolhas pedagógicas (forças centrífugas). No final, o que deduzo é que Joaquim encontrou nas brechas curriculares (DUBOC, 2014) uma maneira de conciliar o seu agir docente e as imposições que o cercam. No entanto, presumo que essa questão não está totalmente resolvida, ou seja, Joaquim ainda encontrará desequilíbrios entre essas duas forças, as quais deverá (tentar) equilibrar.

Para o professor de LA que trabalha dentro de uma perspectiva crítica de ensino, a adoção e uso do LD configura uma questão deveras dilemática. Kumaravadivelu (2016), por exemplo, considera como extremamente problemática a dinâmica de prescrição do LD pelo professor e da consequente aquisição do LD pelo aluno. Para o autor, o professor que colabora com tal prática colabora também com a manutenção da hegemonia prevista pela indústria editorial, dominada por falantes nativos do norte. A ação que Kumaravadivelu (2016) preconiza é a da produção do próprio material, sensível ao contexto local de ensino, pelo próprio professor. Nesse sentido, professores engajados em uma prática crítica (e decolonial) de ensino tomariam para si o papel de produtores em vez de consumidores de conhecimento.

Apesar da preconização de Kumaravadivelu (2016) não representar a realidade de Joaquim, algo positivo mencionado pelo professor é que o processo de seleção do LD passou por discussões entre os professores. No questionário inicial (Apêndice 2), Joaquim diz que os LDs adotados pela escola passaram por avaliações do grupo docente antes de sua adoção. Isso pode ter relação com o fato de que Joaquim avalia positivamente (“ótimo” [Apêndice 2]) o LD adotado para o grupo observado. Por outro lado, Joaquim diz que “para os outros níveis (a qualidade do material) varia” (Apêndice 2), ou seja, esse parecer positivo não é mantido para os outros três livros com os quais ele diz trabalhar na escola. Em um determinado ponto da entrevista final, Joaquim desabafa sobre um desses outros livros:

**[EE 02]**

Joaquim: Naquele nível ali [intermediário, do grupo observado], não, né... pensando naquele nível lá, ele [o aluno] já tem quatro anos e meio... estudando inglês, né? Então está no quarto ano. No [LD de um nível menos avançado], Victor, aquela coisa... A Holly... Eu odeio esses nomes!

Victor: Essas historinhas...

Joaquim: A Holly encontra o Brandon, e a Jessie, e eles vão fazer um barbecue, e tem shish kebab.

Victor: (risos)

Joaquim: Meu Deus! It's so artificial! O que pega ali, é tipo, como eu vou trabalhar essa artificialidade total aqui, com meus alunos? Aí eu tenho que ficar inventando, do tipo: você faz churrasco? Geralmente quem vai no seu churrasco?

Como visto, o “mundo plástico” do LD (SIQUEIRA, 2010) é um obstáculo apontado por Joaquim para sua prática. Isso porque Joaquim deixa entender que o mundo exposto no LD não

condiz com sua realidade e nem com a de seus alunos e, portanto, deve “ficar inventando”, ou seja, provendo meios para contextualizar o conteúdo do LD. Mesmo na realidade da escola onde Joaquim trabalha, onde os próprios professores podem participar do processo de escolha do(s) LD(s), a artificialidade não é superada. No entanto, a participação docente na seleção do LD ainda é incentivada por autores como Gottheim (2013) e Paiva (2009). Ambos os autores, aliás, vão além da mera seleção de material e se aproximam de Kumaravadivelu (2016) ao dizer que professores deveriam estar mais diretamente envolvidos com a confecção do LD. Ressaltam que, a partir de suas capacidades de criação e adaptação de conteúdos vindos de fontes variadas, seriam capazes de produzir LDs mais condizentes com suas realidades.

Como a realidade de Joaquim se põe, no entanto, resta-lhe, a meu ver, que aja entre a autonomia que lhe cabe (e que lhe é possível dentro da escola em que trabalha) e as prescrições impostas. Esse tipo de ação é próximo ao que Duboc (2014) caracteriza como “agir nas brechas”, ou aproveitar espaços e lacunas no currículo para a realização de um trabalho mais crítico. Coaduno com essa ideia na medida em que recomenda uma forma de proceder docente que, ainda que não completamente transgressor e radical, objetiva revolucionar gradativamente, dentro dos cerceamentos que infelizmente existem. Contudo, mesmo no cenário das imposições institucionais que Joaquim vive, o professor relata motivações pedagógicas para o uso do LD em questão.

Considerando a avaliação positiva dada por Joaquim ao LD do grupo observado, deduz-se que não só razões institucionais motivaram (impuseram?) que usasse o recurso nas aulas observadas. De fato, mesmo longe de ser “perfeito” (para XAVIER e URIO [2006, p. 35], nenhum o é), segundo Joaquim o LD em questão, *New Framework 3*, traz propostas de temas e atividades válidas dentro de sua prática docente crítica. Como já mostrado, ao passo que o *New Framework 3* é positivamente avaliado por Joaquim, essa avaliação positiva não vale para os outros três livros que Joaquim usava em outros grupos, de forma que seu pedido para que eu observasse justamente o grupo que utilizava o LD “bom” me intriga bastante.

O que quero apontar aqui é que pode não ser uma coincidência o fato de que Joaquim avalie positivamente um material mais avançado, ao passo que os materiais mais básicos não. Tomlinson e Masuhara (2013, p. 45) denunciam que via de regra materiais só trazem propostas críticas em níveis mais avançados, e que

em níveis mais baixos eles parecem presumir que aprendizes não têm língua para expressar seus próprios pensamentos e às vezes há também a infeliz suposição que aprendizes que estão em nível baixo linguístico também estão em um nível baixo intelectual”<sup>31</sup>.

Essa reflexão me faz questionar o(s) porquê(s) da escolha de Joaquim pelo grupo mais avançado como aquele a ser observado por mim para a pesquisa. Se voltarmos ao EE 01, por exemplo, Joaquim diz que “só que, eu quero lembrar, Victor, que a prova do intermediário é flexível, né?”, e, “mas se você perguntasse como seria nos níveis mais estruturais, mais básicos... Por exemplo, é tudo mais difícil, no básico 2 por exemplo mesmo...”. Analisando esses enunciados, percebo que “intermediário” e “flexível” compartilham a mesma frase, assim como “básico” e “difícil”. Lembro do meu trabalho de conclusão de curso (MAGALHÃES, 2013) e me pergunto: o trabalho crítico com/sem o LD só é viável em níveis mais avançados?

No trabalho, a resposta para essa pergunta é negativa. Ao realizar atividades que não necessariamente promoviam discussão em grupos de níveis iniciais de inglês (segundo semestre de um curso livre de inglês), percebi, por meio das narrativas dos alunos participantes do estudo, que novos modos de pensar a realidade surgiam. Isso me permitia pensar que, mesmo sem o elemento da discussão em inglês em sala de aula, um dos principais objetivos de um ensino crítico, o da reflexão crítica da realidade, era tocado. Dentre as atividades abordadas no estudo estavam tanto atividades de leitura, compreensão oral e escrita, e eram de caráter mais ou menos controlado (havia uma mescla de perguntas fechadas e abertas nelas). Dessa forma, uma das conclusões a que cheguei em Magalhães (2013) foi de que a prática da discussão em LA, apesar de indubitavelmente valiosa, não é imprescindível para um ensino crítico, e, portanto, a ideia de que um ensino crítico esteja sempre atrelado à discussão aberta em LA de um tópico controverso precisa ser revista. Como argumento em Magalhães (2013), essa é uma ideia que parece ainda ser proeminente entre professores de LA, e acredito que é refletida aqui pela ação de Joaquim ao escolher justamente um grupo avançado para a observação e geração de dados desta dissertação.

Voltando à questão do LD, no questionário inicial respondido pelo professor antes das observações de aula, Joaquim justifica a avaliação positiva do LD *New Framework 3* pelo nível de dificuldade dos exercícios linguísticos e os temas abordados (Apêndice 2). De fato, ao se

---

<sup>31</sup> Trecho original: “*at lower levels they seem to think that the learners do not have the language to express their own thoughts and there is sometimes and unfortunate assumption that learners who are at a low level linguistically are also at a low level intellectually*”.

observar alguns dos exercícios da unidade trabalhada e os assuntos que os acompanham (Anexo 3), percebe-se que o LD demanda respostas mais elaboradas até para exercícios de forma (Figura 1), além de promover perguntas abertas que estimulam a reflexão e discussão do tópico dado (Figura 2). Tomlinson e Masuhara (2013) enxergam esse fator como bastante positivo para profissionais que trabalham dentro de uma perspectiva crítica de ensino, principalmente por estimular um engajamento afetivo, por empoderar aprendizes no mundo real em que vivem e por ajudá-los a pensar criticamente. Nesse sentido, os autores consideram que produtores de LDs deveriam desenvolver materiais semelhantes ao *New Framework 3*. Kumaravadivelu (2016), por sua vez, argumentaria que essa não seria a intenção desses produtores de LD, e que não seria prudente contar com eles para que tal direção fosse tomada.

Figura 1 – Exercícios de forma no LD *New Framework 3*

**Practice**

**1** Put the verbs in brackets into the correct tense to complete the sentences.

- 1 My parents have always had (have) the same job.
- 2 More and more women \_\_\_\_\_ (start) to work in traditionally male professions.
- 3 Most women in my country \_\_\_\_\_ (not / work) after they have children.
- 4 The number of men working as nurses or teachers \_\_\_\_\_ (increase) recently.
- 5 My father \_\_\_\_\_ (earn) more than my mother; this is normal.
- 6 The number of women in positions of political power \_\_\_\_\_ (rise) all the time.

**2** Are these sentences true for you or your country? Discuss with a partner.

Fonte: GOLDSTEIN, B. *New Framework 3: Student's Book*. Richmond Publishing, London, 2009, p. 6.

Figura 2 – Exercícios com perguntas abertas para discussão

**Speaking & Vocabulary**

**Jobs**

**1** In your country, which of these jobs are normally done by a) men, b) women or c) both equally?

nurse    computer programmer    secretary    babysitter  
 mechanic    bank manager    hairdresser    airline pilot  
 air cabin crew    university lecturer    engineer    architect

**2** Which jobs do you think are more suited to a) women and b) men? Give reasons for your answers.

Fonte: GOLDSTEIN, B. New Framework 3: Student's Book. Richmond Publishing, London, 2009, p. 6.

Além do próprio conteúdo do livro, Joaquim aponta para o papel de material de suporte que o LD desempenha em sua prática como motivação pedagógica para seu uso. Joaquim escreve no questionário inicial (Apêndice 2) que “(o livro) tem material de apoio para mim e para eles/as (alunos/as)” e que isso “é importante para o processo deles/as”. Joaquim revela que enxerga o LD “dentro de uma perspectiva de autonomia” em que os alunos “podem por si mesmos/as estudar e aprender”. A meu ver esse tipo de visão do material didático o remove do suposto altar de fonte maior de conhecimento que ocupa em sala de aula e o iguala a outros materiais que podem ser trabalhados dentro e fora de sala de aula. Com efeito, as práticas do professor Joaquim nas aulas observadas apontaram para isso, e tais instâncias de não uso do LD serão mais amplamente discutidas nas próximas subcategorias deste capítulo.

Na quarta aula observada, a única instância de uso mais restrito do LD aconteceu. Após as outras atividades fora do LD que preencheram a quarta aula (e que entrarão nas próximas seções deste capítulo), nos minutos finais da aula o texto da página 7 (Figura 3) foi utilizado em uma atividade controlada de leitura.

Figura 3 – Texto “*Girls still choose ‘women’s jobs’*”

## Reading

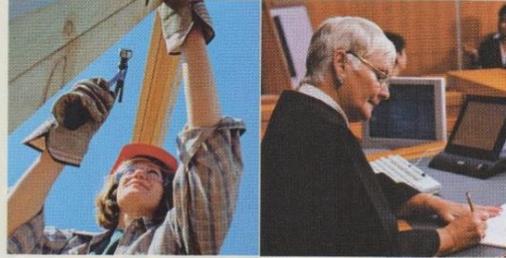
- 1 Read the article and check your answers to Exercise 5 on page 6. Correct the untrue sentences.
- 2 Complete 'the UK' column in the table on page 6 with the correct percentages from the article.

### Girls still choose 'women's jobs'

We all believe in equality, especially young people, but new research shows that nothing much has changed at school or at work – boys still prefer to study Maths and girls languages. Government campaigns such as 'What's stopping you?' are not making an impact either.

A survey organised by the EOC (Equal Opportunities Commission) shows that most children still choose school subjects and build their future careers on very traditional models. Men frequently opt for high-powered careers in architecture, computing and the police force (86, 84 and 80 per cent of total workers, respectively) – professions they have dominated for generations.

As EOC chairwoman Julie Mellor says, 'Working women are taking more risks, but normally concentrate their attention on a narrow range of occupations, all at the lower-paid end of the labour market'. Statistics back this up. In lower-paid professions such as nursing,



hairdressing and primary school teaching, women take 90, 88 and 86 per cent of the posts, respectively.

There are signs for optimism though. Currently, women are beginning to work in higher-paid professions. There is real equality in sectors such as banking and insurance – here women represent 52 per cent of the workforce – while the number of female employees in the law sector has risen rapidly in the last few years: women make up 37 per cent of solicitors, lawyers and judges.

Fonte: GOLDSTEIN, B. *New Framework 3: Student's Book*. Richmond Publishing, London, 2009, p. 7.

Esse texto havia sido delegado como tarefa de casa a um único aluno, para que explicasse aos demais alunos, com suas palavras, o que havia lido. No entanto, Joaquim decide cortar essa atividade e propõe que os alunos leiam o texto como exigido no livro:

#### [EA 26]

Joaquim: On page 7, there is a text. So what are we going to do with the text now? The text is called "Girls still choose women's jobs", ok? I want, one, two, three, four people volunteers to read and I'm going to work on pronunciation, ok? Who wants to read...

(O aluno responsável pela explicação do texto pergunta Joaquim se ele não poderia fazer essa parte também)

Joaquim: Because you're going to explain! (para todos os alunos) I want you to deliver... I want you to do the delivery of the reading, ok? So we're gonna work on it. Remember the first classes? When we read and not only break up everything? Breaking in the moment when you're reading each word, ok?

Em vez de proceder com a explicação do texto como designado na tarefa de casa, Joaquim decide usar o texto do *New Framework 3* para uma atividade de leitura e pronúncia ("the

*delivery of the reading*"). Confesso ter me sentido surpreendido pelo caráter da atividade, dado os tipos de atividades realizadas nas aulas observadas até então. Mais curioso ainda, a meu ver, é o fato de que no final das contas o aluno que estava responsável pela explicação (e presumo, discussão) do texto não teve tempo para tal, pois a aula terminou sem que ele tivesse a oportunidade. Também devido ao término da aula, a atividade foi interrompida depois da leitura do primeiro parágrafo, ficando o sentido completo do texto comprometido.

Nessa situação, Joaquim faz um uso do LD como descrito por Tilio (2000), no que diz respeito ao baixo aproveitamento da atividade. A mensagem do texto “*Girls still choose ‘women’s jobs’*” (Figura 3) é perdida quando seu conteúdo é trocado por sua forma. Na realidade, julgo que o texto em si muito teria a contribuir para as discussões que já estavam sendo feitas. No excerto a seguir da entrevista final, Joaquim revela um traço de sua identidade como professor que explica de certa forma a atitude tomada no momento da aula descrito:

**[EE 03]**

Joaquim: O “Framework”... pode parecer que não, mas eu penso muito na estrutura. Eu sou um professor muito estruturalista. No sentido de ajudar o aluno a melhorar a sintaxe, e isso eu acredito só é melhorado no uso. Entendeu? Metapragmático. E depois eu posso te explicar o que é esse uso metapragmático.

Refletindo sobre essa fala a partir do que já foi apontado aqui, me pergunto se o caráter estrutural da atividade proposta por Joaquim possa ter se dado por uma conformidade ao currículo do curso, ou por uma observância ao “papel tradicional” do professor de ensinar forma. Como explicitado na discussão sobre o EE 01, Joaquim trabalha nas fronteiras entre demandas institucionais e escolhas pessoais, performando sua prática pedagógica de forma a satisfazer a si mesmo e às expectativas da instituição e dos alunos sobre ele. Acredito que essa seja uma situação comum a vários professores, eu incluso, e que, em vez de condenada, deve ser tomada como ponto de partida para a construção de um fazer docente influenciado tanto por movimentos centrípetos quanto centrífugos que permeiam nossa prática.

Outro ponto que devo considerar sobre as afirmações do EE 03 é a implicação que isso traz à prática crítica de Joaquim. Como o excerto mostra, Joaquim se reconhece também como professor estruturalista, ou seja, um professor que enxerga estruturas linguísticas como fundamentais. Aliando isso ao caráter “metapragmático” que afirma contemplar em sua prática, compreendo que, para Joaquim, a língua-sistema é indispensável na construção da língua-

discurso. Isso nos leva a considerar se uma postura crítica de ensino necessariamente deve tratar a língua só em seu nível discursivo e jamais estrutural. Pennycook, em Pennycook, Pessoa e Silvestre (2015, p. 621), explicita que

língua é o que *fazemos* [grifo no original] e o sistema que nós chamamos de gramática vem disso. A gramática não é *a* [grifo no original] definição preexistente do que língua é. Naturalmente, a gramática é importante, mas nós precisamos pensar de uma perspectiva diferente”<sup>32</sup>

Apesar de Joaquim não haver me explicado o que seria o uso “metapragmático” da língua, acredito que ele poderia estar tentando explicar que a gramática enquanto sistema também ajuda a construir nossos discursos, ou seja, tratar da forma da língua também colabora com a formação de sentidos. Contrariamente a esse entendimento de Joaquim, no entanto, é que no EE 01 ele mesmo usa uma palavra forte como “merda” para se referir justamente aos conteúdos estruturais que deverá ensinar a um de seus grupos. Creio ser impossível chegar a uma explicação definitiva sobre a existência dessas contradições no perfil de Joaquim, mas ao olhar a sua trajetória de vida e principalmente sua formação acadêmica algumas hipóteses podem ser traçadas:

#### [EN 01]

No ano de 2000 eu tive um “turning point”. Precisei estudar no turno noturno da oitava série. Encontrei o professor Carlos<sup>33</sup>. Já prestes a aposentar foi este o professor que me fez acreditar em mim e que me disse que eu poderia aprender inglês na escola pública sem precisar estudar num curso de línguas. Ele tinha uma metodologia avaliativa muito incomum: ele escrevia uma frase no quadro dentro de determinado tópico gramatical e se alguém conseguisse traduzi-la, ou utilizar a gramática correta ganharia 10 pontos na média. Assim, eu terminei o primeiro bimestre com 540 pontos, eu já tinha sido aprovado para o ano todo. Ele me estimulou muito dizendo sobre minha capacidade.

#### [EN 02]

No ensino médio tive uma professora que acreditou muito em mim também, se chama Luciana. Eu lhe confessei que não sabia ler e entender ao mesmo tempo o que estava escrito em inglês. Então, ela decidiu me emprestar seus livros da

<sup>32</sup> Trecho original: *Language is the stuff we do and the system that we call grammar comes out of that. It's not the preexisting definition of what a language is. Of course, grammar matters, but we need to think from a different perspective.*

<sup>33</sup> Os nomes dos professores citados na narrativa pessoal de Joaquim foram trocados por pseudônimos a fim de preservar seus anonimatos.

graduação em Letras-inglês na antiga UCG em Goiânia. Daí eu consegui a ler textos grandes e tive contato já no ensino médio com grandes obras como “A Christmas Carol” de Dickens. Foi muito gratificante e empoderador. Assim, eu posso afirmar que eu aprendi inglês na escola pública.

### [EN 03]

Eu gosto muito de trabalhar temas desconfortáveis e que fogem de um ideal fantasioso da língua. Me sinto confortável em falar mais pela formação que tive com Maria, isto é, fora da formação em língua inglesa. Na época outros temas dentro do Ensino da Língua estavam engatinhando com a professora Rosângela que era a única a trazer. Hoje não sei como está. Enfim, dentro da formação de professor da língua inglesa aprendi mais a lidar com técnicas e moldes. A formação do mestrado e bacharelado me apresentou à transgressão; ao que se pode fazer quando se ensina também. A formação de Língua Inglesa foi muito metalinguística, como ensinar a língua pela língua. A formação fora disso foi mais perlinguística, isto é, o que se faz quando se ensina, quando fala ou quando se aprende uma língua.

Ao analisar a trajetória de Joaquim através desses relatos, acredito poder dizer que a práxis de Joaquim muito tem de seu passado como aprendiz também. Entre os professores que marcaram sua formação acadêmica, por exemplo, encontram-se dois que presumidamente trabalhavam em uma perspectiva mais estrutural de ensino de língua (Carlos e Luciana – EN 01 e 02 respectivamente), e duas que trabalhavam em uma perspectiva mais transgressora de ensino (EN 03). Ao mesmo tempo, Joaquim explica que na faculdade, com exceção das duas professoras mencionadas, sua formação foi mais voltada às “técnicas e moldes” de ensinar língua.

Isso aponta, a meu ver, para a forte influência que os nossos professores têm sobre nós no decorrer da vida. Enquanto professores, se nos analisarmos, perceberemos que carregamos vários traços dos professores que já nos ensinaram. E muitas vezes, o que fica conosco como marcas desses professores não é exatamente o conteúdo que ensinavam, mas um estímulo da nossa capacidade (EN 01), um método avaliativo incomum (EN 01) ou mesmo um ato gentil inesperado, como o empréstimo de um livro (EN 02). Não restritamente ações “fora do comum” garantem essa influência, no entanto. Sob uma ótica da constituição do sujeito dialogicamente implicada (GERALDI, 2013), compreende-se que todo e qualquer ato em sala de aula provoca reflexões e refrações, que, por conseguinte, serão perpetuadas de alguma forma em nossas ações em campos diversos da nossa experiência.

De toda forma, voltando à discussão sobre a identidade de “docente crítico” de Joaquim, se pensarmos que a maioria das ações do professor nas aulas observadas, expostas mais adiante, envolvem tratar a língua no nível do discurso ao invés do sistema, deduzo que o perfil de professor que trabalha dentro de um parâmetro crítico de Joaquim não é posto em xeque aqui, apesar desse “ranço estrutural”. Na verdade, reflito que todos nós, por mais que neguemos e/ou lutemos contra esse “ranço estrutural” dentro de nós, o possuímos devido à nossa formação dentro de uma sociedade que valoriza esse traço, e acabamos reproduzindo-o. Ao invés de nos condenarmos por isso, creio que uma melhor conciliação dessa contradição que o exemplo de Joaquim ilustrou seria que usássemos justamente a estrutura como fomento para uma prática docente crítica, talvez tocando no que Joaquim aponta como sua abordagem “metapragmática” (EE 03) ou “perlinguística” (EN 03).

No final, nessa subcategoria que tratou especificamente dos movimentos de submissão de Joaquim ao LD, curiosamente apenas uma atividade (EA 03) foi apontada como exemplo de tal submissão. No geral, esta subcategoria serviu mais ao propósito de expor as forças centrípetas que giram em torno da própria existência do artefato LD em contexto escolar. Nos excertos discutidos foram observados exemplos de cobrança sobre o porte (EA 01) e o estado (EA 02) do LD em sala de aula, de pressões curriculares provenientes dele (EE 01) e de insatisfação com o mundo representado nele (EE 02). Isso por si só já aponta para o grande desafio (e a grande necessidade) que é subverter o LD, quando há tantos fatores a serem superados. Nas duas seguintes categorias, contudo, perceberemos que Joaquim subverte com frequência o LD, a partir de uma posição crítica e consciente.

### 3.1.2 Adaptações do livro didático: entre a submissão e a subversão?

Dado o parecer positivo de Joaquim com relação ao LD do grupo observado, o que talvez poderia ser esperado seria que ele o usasse de forma restrita mais vezes. O que foi observado e será expandido, contudo, é que o professor faz um outro tipo de uso do LD em suas aulas. Na observação das quatro aulas gravadas, por exemplo, a primeira “aparição” do recurso só ocorreu no final da segunda aula observada, como tarefa de casa:

[EA 18]

Joaquim: Alright, people, for next class, we're gonna work on the unit 6, the gender gap, ok? So that's why teacher Joaquim was constructing all of this conversation before, because we're gonna go into this chapter to talk about gender, the gender gap. So I want you to do these exercises, read the steps, ok? I want a volunteer to explain this text to us. Who wants to?

Alunos: (murmuros, um dos alunos levanta a mão e se voluntaria)

Joaquim: I want you to read this and do the exercises on jobs, ok? One, two, three, four and five. Because we're gonna go over it, but if you do this before we're gonna construct the class faster.

No excerto acima, Joaquim explica que os alunos deverão fazer certos exercícios do LD (todos os da página 6 [Anexo 3]) e ler o texto da página 7 (Figura 3) como tarefa de casa. Ao examinar o LD em questão, percebe-se que esse não era o procedimento aparentemente esperado da realização dessas atividades no LD. Ainda mais porque Joaquim pede que um voluntário explique o texto para o grupo, o que não é previsto nas atividades que acompanham o texto. Aqui percebo, nos primeiros “usos” do LD nas aulas de Joaquim, que o professor se sente à vontade para adaptar o conteúdo trazido pelo LD, de uma forma que se encaixe melhor na maneira como deseja conduzir suas aulas.

O próprio tema em voga, gênero, que é previsto pelo LD, não é trabalhado diretamente a partir do livro, mas trazido pelo professor na primeira aula através de outras atividades que não envolvem o LD (mais na subcategoria seguinte). Quando Joaquim afirma que ele estava construindo toda a conversa sobre o tema por causa do capítulo do LD, o que se nota é justamente que o diálogo veio primeiro do que o livro, mesmo que influenciado por ele. Nesse sentido, o LD pareceu funcionar como um recurso que serviu de suporte para o diálogo que já estava ocorrendo em sala de aula. Seu uso por Joaquim cumpriu uma exigência institucional, ao mesmo tempo que contemplou uma prática docente mais particular do professor.

No momento em que o uso do LD é designado para casa, ao invés de ocupar tempo em sala de aula, poderia ser argumentado que um trabalho crítico sobre as atividades seria impossível sem a mediação do professor. No entanto, Tilio (2012, p. 1004) reflete que não há uso do LD (ou na realidade de qualquer material) sem mediação, tanto do professor quanto dos próprios alunos, e que, “mesmo que as atividades propostas não trabalhem os tópicos de maneira crítica e reflexiva, sua presença no livro pode servir de estímulo para este trabalho”. Para a situação aqui, essa consideração nos viabiliza pensar que Joaquim tinha em mente que o

conteúdo designado para casa não ficaria “solto” em sua aula, e que a atividade seria recuperada para “construir a (próxima) aula mais rápido”.

Contrariamente ao esperado, no entanto, o LD não foi usado na terceira aula que seguiu a indicação da tarefa de casa, e a aula foi preenchida com uma atividade que parecia justamente precedente e preparatória à discussão da tarefa de casa. Nessa terceira aula, os alunos foram separados em grupos a fim de que recuperassem algumas das questões discutidas na primeira e segunda aula observada. Das quatro aulas observadas, a quarta e última aula foi a aula na qual Joaquim fez mais uso (adaptado ou não) do LD. Logo no começo da aula, o professor adapta uma das atividades do livro (Figura 2) como atividade de aquecimento:

**[EA 24]**

Joaquim: So, I'm gonna show you some names and professions and I want you to describe this profession to the others so the others will guess. So group 1 and group 2, this is a competition!

Ao comparar o exercício com o tipo de atividade proposta por Joaquim, percebe-se que o uso do LD nessa situação em específico só aproveita os itens de vocabulário dispostos. Kullman (2013) encoraja que adaptações e suplementações do material disposto sejam feitas, pois melhor contemplam as necessidades específicas da sala de aula. De fato, o exercício original não previa uma atividade extensa ou promovedora de discussão, ao passo que o uso que Joaquim faz da atividade, dado o teor das aulas até este ponto, acaba possibilitando que alguns momentos críticos surjam:

**[EA 25]**

Gabriel: (descrevendo uma profissão) He needs to study a lot, to... improve your own knowledge.

Joaquim: His! His own knowledge.

Gabriel: His knowledge.

Joaquim: So, when we're using generically a person, ok? A person in Portuguese is female. You use the female gender. And in English? Like, he's talking generically of a person. How can I solve this problem?

Pirrex: This person...

Joaquim: Yeah, but you need to use his/her...

Alunos: (dando palpites)

Joaquim: His? Why his?

Aqui inicia-se uma longa discussão sobre como expressar gênero de maneira generalizada. Ao ouvir “his” como opção para tal, Joaquim questiona o termo e inicia uma problematização do uso do gênero masculino como forma padrão para se expressar gênero de forma generalizada. Joaquim aproveita a oportunidade que surge da realização da atividade e constrói a partir disso um momento de discussão. Presumo que por Joaquim não poder haver adiantado a questão sobre a expressão de gênero nos adjetivos possessivos, esse momento da aula de Joaquim possa ser considerado um momento crítico (PENNYCOOK, 2004).

Pennycook (2004, p. 330) define momentos críticos como “momentos quando nós aproveitamos a chance de fazer algo diferente, quando nós percebemos que algum novo entendimento está acontecendo”<sup>34</sup>. Esses momentos surgem sem aviso prévio, e dependem de que o professor os note e os desenvolva. O professor deve estar, portanto, atento a essas chances, ou mesmo “deixas”. Uma fala de Joaquim na entrevista final ilustra bem a postura que busca manter em suas aulas, e que ajuda com que se aproveite desses momentos críticos para fomentar discussões:

**[EE 04]**

Joaquim: [...] Porque quando eu saio depois daquela discussão, assim, quando eu já entro para aquela discussão eu penso assim: esses alunos estão dentro da minha sala, eles representam o mundo deles quando estão lá dentro. E o mundo que a gente vive, tem esse pensamento, esse (outro) pensamento e esse (outro) pensamento majoritário. Então essas coisas vão suscitar. E eu, né, eu provoco isso, esse suscitar. Eu provoco no sentido também de ouvir, de saber fazer eles chegarem no ponto. Tipo, “ai, não concordo” ou “ai, eu concordo”. Por quê? Mesmo que “ai, teacher, eu concordo com você”, ok, por quê?

No excerto acima fica evidenciado que Joaquim age pedagogicamente com base em uma postura dialógica, no sentido de entender que, ao enunciar, trazemos à superfície os mais

---

<sup>34</sup> Trecho original: *those critical moments when we seize the chance to do something different, when we realize that some new understanding is coming about.*

diferentes níveis de experiência e visões de mundo (BAKHTIN, 2006). Isso implica que, ao atuar como *eu*-professor em um diálogo com os *outros*-alunos, o professor realiza um movimento exotópico de ida às perspectivas deles, com a necessária volta a si mesmo, e daí parte para uma ação dialógica de construção conjunta de enunciados, entendimentos e identidades (SILVESTRE; FIGUEREDO; PESSOA, 2015). Esses momentos críticos, portanto, acabam por evidenciar a sala de aula como “um microcosmo do mundo social e cultural mais amplo, que não apenas reflete e reproduz esse mundo como também o muda” (SILVESTRE; FIGUEREDO; PESSOA, 2015, p. 118).

A discussão exposta no EA 25 com certeza não estava prevista pelo material didático, e aparece justamente devido às subjetividades dos sujeitos presentes. Nesse sentido, acredito que o uso adaptado do LD pode ajudar a trazer à superfície questões relevantes da experiência tanto do professor quanto dos alunos para serem problematizadas. Novamente recorro a Magno e Silva (2009) para reforçar que, não importa quão restrita seja a cobrança em cima do LD, esse material será sempre refratado pelos sujeitos que de fato o usam.

Partindo dessa reflexão, coaduno parcialmente com autores como Almeida Filho (2013), Kullman (2013) e Magno e Silva (2009), que enxergam leituras oposicionais (para usar o termo de Kumaravadivelu [2016], que não concorda com tal visão) do LD como uma via para a realização de um trabalho mais crítico em sala de aula. Oposicional aqui remete, devo esclarecer, não somente à crítica ao conteúdo, mas à crítica a partir do conteúdo também. Em outras palavras, realizar uma leitura oposicional não é se limitar a censurar e não tratar de um certo conteúdo, mas trazê-lo à luz para traçar críticas a partir dele. O elemento da equação que não pode faltar nessa leitura oposicional, mais uma vez, é a mediação do professor ciente das relações de poder que permeiam quaisquer discursos. Para isso, devo acrescentar, a formação docente deve se comprometer com a crítica de “valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos” (LIBERALI, 2010, p. 79).

Se nos apoiássemos apenas na ação do professor sobre o LD para a realização de um ensino em perspectiva crítica, poderíamos pensar como resolvida a questão da conciliação entre criticidade e materiais didáticos provenientes de comunidades hegemônicas e opressoras. No entanto, autores como Kumaravadivelu (2016) alertam para a possível ingenuidade dessa linha de raciocínio. Isso porque, mesmo seguindo um entendimento bakhtiniano de discurso e contradiscurso, ou ainda, compreendendo que o diálogo entre o sujeito e o LD não deixa de ser “sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções”

(GERALDI, 2013, p. 15), deve-se buscar a independência de materiais provenientes do norte para nos libertar das colonialidades carregadas por eles.

Como já discutido nesta dissertação, o mercado editorial já sai ganhando a partir do momento que a simples aquisição de um LD importado é requisitado pela escola (KUMARAVADIVELU, 2016). Essa adoção, em muitas escolas, é realizada inclusive pelos “coordenadores, (que,) seduzidos pelo marketing das editoras, escolhem o material, ao invés de professores” (SIQUEIRA, 2010, p. 239). Dessa forma, antes mesmo do uso do LD em sala de aula, o recurso já está implicado dentro de uma rede de relações de poder. A alienação do professor nesse processo só evidencia, a meu ver, a real prioridade na oferta e compra do mercado de LDs no cenário de ensino de LA: priorização do capital financeiro sobre o ensino e, em uma escala maior e mais abstrata, a perpetuação de valores hegemônicos para a manutenção da subalternidade dos falantes não nativos (REES, 2009).

Sob esse entendimento, leituras oposicionais são medidas necessárias, porém paliativas para os rastros opressores que esses materiais do norte frequentemente trazem. Na medida em que essas leituras e aplicações mais críticas do LD vão se tornando mais comuns, todavia, acredito que enxergaremos o prospecto da produção de um material próprio como uma via comum para uma prática docente mais localizada. Com efeito, isso já é de certa forma ensaiado na realidade do PNLD para inglês. Ainda que a confecção em si do LD não seja responsabilizada a um corpo docente local, a simples independência dos materiais importados para o ensino de uma língua como o inglês já é um grande passo. No entanto, compreendendo que somos sujeitos ainda muito influenciados pelas colonialidades que nos constituíram (MIGNOLO; OLIVEIRA, 2017), há ainda muito a ser repensado no conteúdo dos LDs do PNLD (SILVA; PARREIRAS; FERNANDES, 2016).

Na seguinte subcategoria discuto o último e mais recorrente nível de (não) uso do LD por Joaquim: movimentos de subversão do LD. Tal como Bakhtin postulou, forças centrípetas e forças centrífugas agem em uma eterna arena de construção de significados (FARACO, 2013). Havendo discutido um pouco sobre o lado centrípeto do duelo, além de alguns movimentos centrífugos de adaptação do LD por Joaquim, passo agora à exposição das transgressões centrífugas mais radicais realizadas por Joaquim durante as aulas observadas.

### 3.1.3 Subversões do livro didático: a “verdadeira” práxis crítica?

Como já afirmado anteriormente, as instâncias de não uso do LD foram muito mais recorrentes que as de uso ou adaptação do material. Caso me propusesse a quantificar essa categoria, por exemplo, julgo poder dizer que oitenta por cento do tempo das aulas observadas foram destinadas a atividades sem o LD. Tal atitude de Joaquim por si só já seria considerada por muitos como altamente transgressora. Não o bastante, a transgressão de Joaquim vai além apenas da fatia da aula em que o LD não aparece, mas concerne também como e com que atividades essa fatia é preenchida.

Uma coisa a ser (re)considerada aqui antes de partir para o exame dos dados em si é que o tema que perpassava as aulas observadas era o de gênero, como proposto no próprio LD. Dessa forma, poderia ser argumentado que é equivocado dizer que o LD estaria totalmente ausente da sala de aula, já que o tema em pauta é justamente previsto por ele. No entanto, ao constatar que o próprio currículo do nível é fortemente baseado no LD (como explorado anteriormente no capítulo metodológico e evidente no Anexo 2), creio que isso provocaria uma discussão mais centrada na problemática do currículo do que sobre o LD enquanto material didático de apoio do professor, que é o meu foco aqui. Então, acredito poder afirmar que isso não invalida o aspecto da insubordinação ao LD que desejo trazer aqui.

A subversão de Joaquim quanto ao uso do LD ficou clara para mim já nos momentos iniciais da primeira aula observada. O professor, ao contrário de introduzir o tópico de gênero através do LD ou de uma atividade adaptada dele, acaba por dedicar toda a aula à discussão de uma canção: a “If I Were A Boy”, de Beyoncé. A letra da canção, em linhas gerais, é sobre uma voz feminina que narra como agiria se fosse do gênero oposto, apontando as diferenças nas relações de poder entre feminino e masculino. Joaquim primeiramente entrega a seus alunos a atividade sobre a música (Anexo 4, figura 4), repete-a duas vezes para que os alunos completem os espaços (uma atividade deveras tradicional em contextos de ensino de LA), e, finalmente para checagem das respostas, lê com seus alunos a letra da canção, verso por verso.

Figura 4 – Atividade sobre a canção “If I Were A Boy”, de Beyoncé



Joaquim: What do they fight over?

Pirrex: I can't understand.

(O professor repete a pergunta)

Alguns alunos: Boys? (rindo)

Pirrex: I can't say... attention. The others' attention. They want to be the most beautiful, the most intelligent, and they... fight.

Joaquim: Boys never fight?

Pirrex: Hmm... it's rare. Boys are more united than woman.

Joaquim: Boys are more united. What do you mean by union?

### [EA 08]

Pirrex: (sobre como cada gênero se sente atraído sexualmente) For men, for desire, it's the vision. For woman, is the touch, the smell, these feelings are different.

Joaquim: You're saying... like... for example, a person with "sinusite"... It's in a crisis of "sinusite". This person cannot feel attracted?

Pirrex: It's more difficult. But men's attraction starts with the vision, the women with the smell.

Joaquim: It looks to me like women are the prey. Do you know what is prey?

Alunos: No...

Joaquim: For example, the lion sees its prey... (gesticulando) the lion has the vision...

Alunos: Ah!

Joaquim: Because it seems to me women need to be touched for attraction. We touch women even if they don't want to be touched.

Os dois excertos acima mostram partes das discussões realizadas sobre as diferenças entre homens e mulheres, instigadas pela letra da música. Atendo-se primeiramente às pessoas que enunciavam, podemos ver que as vozes do professor Joaquim e do aluno Pirrex são as que predominam na discussão. Nessa aula em específico, Pirrex foi o aluno que mais participou, mostrando-se muito à vontade com o tópico. Pirrex é um aluno do gênero masculino, e suas ideias parecem refletir algumas opiniões consideradas defasadas ou ultrapassadas por aqueles que enxergam gênero de forma menos rija e dicotomizada. O'Loughlin (2001, p. 38) explica que "é importante reconhecer que nossos aprendizes trazem comportamentos de (e concepções

sobre) gênero de suas culturas prévias nas quais eles viveram”<sup>35</sup>. Isso talvez justifique o porquê de Pirrex possuir tanto repertório sobre o tópico em questão, e o compartilhar de forma tão direta (seus enunciados são bastante assertivos).

Ao trazer de sua experiência tais visões, e da forma como traz, Pirrex nos revela como nossos pensamentos são construídos e consolidados pelo reforço proveniente de outros. Falando da minha experiência, noto que muitos dos enunciados de Pirrex foram vividos por mim enquanto homem cisgênero. Novamente toco no ponto da relação entre forças centrípetas e centrífugas aqui para tratar da natureza dos nossos enunciados e da formação de nossas identidades. O teor dos enunciados e a forma de enunciação de Pirrex sobre gênero nos excertos apresentados revelam a característica de centralidade e imputabilidade desses discursos, ou seja, a não abertura para descentralizações ou transformações. Joaquim, por sua vez, reage a esses enunciados com questionamentos (somente os dois últimos enunciados do EA 08 não configuram perguntas), mantendo uma postura de constante problematização. Ambos os sujeitos falam de suas constituições dialógicas, e travam um embate também dialógico nos eventos apresentados.

Esse tipo de prática demonstrada por Joaquim parece se aproximar da prática problematizadora de Pennycook (2001). Segundo o autor, a prática problematizadora seria uma postura de insistência no lançamento de dúvidas em detrimento da adoção de verdades, ou seja, um *loop* constante de questionamentos e problematizações que buscam compreensões temporárias da realidade posta. Tanto no questionário inicial quanto na entrevista final, algo semelhante é exposto por Joaquim como sendo descritivo de sua prática pedagógica:

**[EQ 01]**

Eu sempre tento fazer da aula um espaço para discussões. Se trabalho comida, por exemplo, tento fazer com (que) discutamos algo em torno. Acredito, ultimamente, que a minha forma de trabalhar com a crítica não está de forma alguma imputada, isto é, de mim para a turma. Mas, a gente discute as coisas sem a necessidade de se chegar a um acordo. É óbvio que eu adoraria que depois das discussões eles/elas concordassem com o que foi dito por mim. Mas, não acho que é minha função isso. Penso que trabalho dentro de uma perspectiva metapragmática. Isto é, ao invés de propor visões do mundo numa abordagem direta, imputada, eu incito que falem o que pensam e quando falam faço perguntas para que tenham que (re)calibrar o que

---

<sup>35</sup> Trecho original: *it is important to acknowledge that our learners bring gendered behavior from the previous cultures in which they have lived.*

foi dito. Fazer a turma repensar o mundo é aquilo que acredito dentro de um ensino não bancário e performativo.

**[EE 05]**

Joaquim: Gente, é muito assim... E uma coisa que eu aprendi, Victor, que os alunos detestam, mas eu uso é assim: usar “why”. O “why”, ele é, em termos de língua, essa palavrinha, que mais ajuda o aluno produzir. Porque você pergunta “why?”, o aluno fala “I don’t like jiló...”, “why?” Quando você faz o “why”, o aluno precisa calibrar, ele precisa achar um motivo para falar porque não. Não é só assim: não gosto, não gosto desse filme. Mas o que tem nesse filme que não te agrada?

Quando Joaquim relata que seu trabalho crítico se afasta de uma abordagem imputada, em favor de incitar que os alunos sejam obrigados a (re)calibrar o que elaboraram em sala de aula, a prática problematizadora de Joaquim é evidenciada, pois uma resposta final às questões levantadas em aula não é esperada por ele. Essa postura muito se assemelha à não fixidez de sentidos prevista por uma ótica pós-estruturalista/pós-modernista da LAC. Considero marcante, contudo, a simplicidade com que Joaquim trata essa postura no EE 05, por exemplo. O professor “dá a receita” dessa prática problematizadora quando diz que tem na palavra “why” uma forte aliada para sua realização. De fato, esse simples movimento da pergunta parece evocar (re)calibrações dos alunos, como visto no caso de Pirrex nos excertos EA 02 e 08.

Esse apoio na indagação, no entanto, não relega o professor a uma posição de interrogador ou faz da sua obrigação a de “colocar o aluno na parede”. Penso que Joaquim deixa transparecer, no EQ 01, que ele não deixa de se posicionar, quando diz que “é óbvio que eu adoraria que depois das discussões eles/elas concordassem com o que foi *dito* por mim”. Ou seja, Joaquim não só pergunta, mas também se posiciona em sala de aula. No EA 08, por exemplo, após várias perguntas Joaquim também dá sua opinião sobre o que foi dito. Gosto particularmente dessa atitude de Joaquim, pois toca na problemática da “neutralidade do professor” alertada por Kubota (2014, p. 234). Sobre isso a autora argumenta que:

Primeiro, professores como profissionais e cidadãos adultos e informados devem explicitamente apontar a legitimidade ou inadequação de visões quando elas são expressadas na sala de aula. (...) Segundo, a neutralidade em si é uma posição ideológica particular e tem seu próprio valor político. (...) Terceiro, os alunos são influenciados por certas posições sobre assuntos discursivamente circulados fora da escola, levando a alguns a formar posições firmes sobre um assunto [já toquei nesse ponto com uma citação de O’Loughlin [2001] há pouco]. (...) Finalmente, não importa o quanto os

professores tentem ficar neutros, é praticamente impossível fazer isso. Mesmo se fosse possível, a neutralidade, ou mesmo a revelação indireta da visão do professor, pode não levar a uma discussão construtiva que encoraja os alunos a examinar os seus próprios e outros pontos de vista.<sup>36</sup>

Não consigo ler essas considerações de Kubota e não conectá-las ao momento contemporâneo ao da escrita desta dissertação em que projetos como o “Escola Sem Partido” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018) ganhavam força no Brasil. Em resumo, um dos pilares do projeto prevê que professores tenham suas ações monitoradas por alunos, pais e coordenação a fim de garantir que o professor não “doutrine” seus alunos. Os apoiadores desse projeto se atêm à ideia da “neutralidade do professor” para argumentar que uma educação “neutra” é a ideal (e possível), na qual não há “abuso da liberdade de ensinar” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). Elencam (distorcem?) uma série de deveres do professor com o objetivo de tomá-lo a voz e reduzi-lo ao papel de mero aplicador de conteúdos (que, como já discutido, não estão livres de ideologias [ALMEIDA FILHO, 2013]).

As considerações de Kubota (2014) me confortam no sentido de que elas me fazem acreditar que o projeto do “Escola Sem Partido”, mesmo que se por um infortúnio seja posto em prática, esteja fadado ao fracasso. Mais uma vez levando em consideração tudo o que envolve a constituição humana sob um entendimento bakhtiniano, especialmente no que toca a inescapável responsividade/responsabilidade do sujeito e o infindo jogo entre forças centrípetas/centrífugas, entendo que mesmo com essa “mordança” professores acabarão por dar vazão às suas posições, de uma forma ou de outra. Apoio-me também em Adorno (1995d, p. 73), quando diz que “é preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho”.

Um ensino enraizado em uma perspectiva crítica é de fato muito cético quanto a ideias de neutralidade. Tendo isso em vista, o objetivo do ensino dentro dessa perspectiva nunca é o de “incentivar o isolamento, o mutismo cultural, não se supõe, ingenuamente, a possibilidade de um conagraçamento geral entre as culturas” (MAHER, 2007, p. 265). Isso pode significar que

---

<sup>36</sup> Trecho original: *first, teachers as professionals and informed adult citizens ought to explicitly point out the legitimacy or inadequacy of views when they are expressed in classrooms. (...) Second, neutrality itself is a particular ideological position and has its own political value. (...) Third, students are influenced by certain positions on issues discursively circulated outside the school, leading some to form strong positions on an issue. (...) Finally, no matter how hard teachers attempt to stay neutral, it is practically impossible to do so. Even if this were possible, neutrality, or even indirect disclosure of the teacher’s view, may not lead to a constructive discussion that encourages students to examine their own and other points of view.*

nunca haja uma conciliação definitiva no diálogo, e que professores e alunos, assim como todos nós fora do âmbito da sala de aula, estaremos sempre enunciando nossas opiniões sem “a necessidade de se chegar a um acordo”, como enunciado por Joaquim no EQ 01. Quando Joaquim se engaja na sua prática problematizadora com Pirrex (EA 02 e 08), portanto, creio que ele está ciente disso, e não espera que seus questionamentos a Pirrex o desconvençam magicamente de seus valores, mas sim que o incitem a entrar em um processo de autorreflexão.

Na contrapartida da dinâmica entre Joaquim e Pirrex, seguindo a análise da primeira aula ainda, um ponto interessante sobre os diferentes tipos de vozes que existem em sala de aula pode ser levantado a partir de um episódio com uma aluna mulher, Daniella. Nesse episódio, Daniella respondia a uma pergunta inicial de Joaquim sobre o que os alunos haviam achado de um vídeo de apresentação ao vivo da música “If I Were A Boy”, passado pelo professor depois de algum tempo de discussão sobre a letra da música:

**[EA 06]**

Daniella: (descrevendo o vídeo assistido) Aggressive.

Joaquim: What is aggressive?

Daniella: The performance.

Joaquim: How do you see aggressiveness?

(Silêncio)

Joaquim (a todos): Did you find it aggressive? Why was it aggressive?

(Silêncio)

Daniella respondeu com um curto “agressivo”, mas aparentou não conseguir explicar o porquê de sua definição. Outros dois episódios como esse se passaram tanto na primeira (EE 01) quanto terceira aula (EE 22):

**[EA 01]**

Joaquim: Being a boy in India, is it the same as being a boy in Brazil?

(alunos em silêncio)

Joaquim: And you, GIRL?

Daniella: Yes, teacher, I agree with you (baixo).

**[EA 22]**

(Enquanto mostrava algumas propagandas sexistas, um aluno grita “genius!”)

Joaquim: Why is the guy genius?

(Aluno diz que é uma piada)

Joaquim: Do you think it is? And the joke... behind the joke what is it?

(O aluno repete que a propaganda é genial e pergunta como se diz propaganda)

Joaquim: Ad! You know these are sexist ads.

(O aluno torna a perguntar como dizer propaganda em inglês)

Joaquim: Ah, you think it is for fun? You think it's only for fun? (levantando-se)  
Girls, you think it is for fun? (apontando para Daniella) Do you feel represented?

Daniella: No.

Joaquim: No? And do you like that? So tell! Why don't you tell? That it's not so genius.

Daniella: (não responde)

Joaquim: So my question is, is it genius because the woman is an object?

A aluna em questão, nos dois momentos representados pelos excertos, recuou das discussões e se mostrou visivelmente desconfortável. Joaquim, apesar de tentar instigar a aluna a argumentar (“*and you, GIRL?*”, “*and do you like that?*”, “*why don't you tell?*” – novamente quase todas as suas enunciações foram perguntas, ainda que em tom mais acalorado), não obteve êxito. Na entrevista final o professor desabafa sobre o fato:

**[EE 06]**

Joaquim: Então eu aprendi muito com o tempo sobre participação e demanda de aluno, demanda de voz, né? Tem aluno que tem a perspectiva de ouvir mesmo. Mas isso não significa que não está acontecendo alguma coisa. Está acontecendo alguma coisa. Só que... (o aluno) prefere não falar. Os alunos que geralmente participam são... naquela turma específica e no geral também são homens. Existia um tratamento, você pode ver que os homens falavam mais. E... a Mariana falava mais. Aquela loira, que era casada, falava mais também, mas ela tem um background da psicologia, porque ela é psicóloga. Então eu acho que aquilo motivava ela. A outra aluna, que eu já não lembro o nome (Daniella), ela tinha uma perspectiva de ser

calada em todas as aulas. E naquela aula que eu acho que suscitava, isso uma interpretação minha, coisas mais fora do domínio dela, ela tinha mais dificuldade... E assim, uma outra dificuldade de falar, é de saber como o teacher Joaquim vai reagir, né? Então, um aluno para ele falar, e não falar dentro daquilo que eu possa falar, entendeu? Porque eles fazem leitura da gente. O tempo inteiro eles estão calibrando: “ai, o que será que o teacher Joaquim quer ouvir?”, “ah, mas eu não concordo com esse pensamento”. Isso eu acho que provoca um silenciamento. Mas o outro (motivo) que provoca o silenciamento é assim: quando eles falam, ou elas falam, e de certa forma eu não concordo, eu tenho argumentos contra.

No excerto Joaquim deixa a entender que tem uma visão plural de como as vozes de seus alunos se realizam de formas distintas em sala de aula. Isso, a meu ver, reflete um entendimento da complexidade que é enunciar dentro dos preceitos bakhtinianos do dialogismo. Sob tal ótica, a sala de aula é uma arena de conflitos de ideias, que são ouvidas, replicadas, aceitadas ou refutadas. Entender isso é entender que nem todo diálogo será equipolente e colaborativo, algo que Pennycook (2014) reconhece como sendo fundamental para a construção de uma práxis crítica. Discordâncias, ambiguidades e falhas de comunicação são, portanto, esperadas no jogo de vozes da sala de aula de língua. O que está ao nosso alcance, e penso que Joaquim o faz, é estabelecer uma postura de alteridade quanto aos outros que nos rodeiam para saber como agir. Esse entendimento é refletido na fala de Joaquim, pois o professor considera os sujeitos dos quais as vozes são perpetuadas e determina sua postura pedagógica em cima disso também. Mesmo assim, no entanto, é difícil não imaginar que o silenciamento de Daniella possa ser resultado do tom acalorado usado por Joaquim em EA 01 e EA 22 ou pelas relações assimétricas de poder entre professor e aluno, ou mesmo entre “falante proficiente” e “falante ainda não totalmente proficiente” de inglês.

Em EE 06, Joaquim levanta um interessante ponto referente à própria questão de gênero quando diz que “os alunos que geralmente participam são... naquela turma específica e no geral também são homens”. Isso aponta que, para além do tratamento do tópico em questão como ponto base para sua aula, Joaquim pensa o tema dentro de um escopo maior de relações entre os próprios alunos e si mesmo. A partir de sua narrativa pessoal, por exemplo, sou levado a acreditar que isso se dá por sua formação acadêmica, mas não só por ela:

**[EN 04]**

Quando criança eu sempre tinha um grande desejo de entrar na quinta série do primeiro grau para aprender inglês. Eu fantasiava que assim que entrasse eu poderia

falar essa língua. Era um sonho para mim. Eu me inspirava, eu acho, no meu irmão mais velho que tirava somente 10,0 em inglês. Eu queria ser como ele. Acontece que quando entrei lá veio minha primeira professora branca de inglês (foram 5 até a conclusão do ensino médio em 2003, dois homens e três mulheres). Faço questão de ressaltar a raça porque em 1995, quando cursava a quinta série, na minha cabeça eu somente poderia ter uma professora branca de inglês. Sim, tanto marcado no gênero quanto na raça. Qualquer coisa diferente eu teria que recalibrar e possivelmente desconfiar da identidade.

#### [EN 05]

No bacharelado estudei linguagem e sexualidade orientado pela professora Maria. As aulas que tive com ela foram essenciais para ser o professor que sou hoje. Tive contato com filosofia da linguagem, gênero, sexualidade, Linguística, raça etc. Isso ampliou muito meu horizonte. No terceiro ano tive contato com a professora Rosângela, as aulas me empoderaram muito tanto em como ser professor quanto no que eu falaria enquanto pessoa.

Isso demonstra que o tema gênero para Joaquim já lhe era familiar antes das aulas observadas, tanto de forma vivencial em suas experiências escolares antes da faculdade quanto durante sua formação acadêmica, de forma mais aprofundada. Mesmo quando criança, com o contato com sua primeira professorA (branca) de inglês, a problemática do gênero (e de raça) se configurou em sua mente (“quando cursava a quinta série na minha cabeça eu somente poderia ter uma professora branca de inglês. Sim, tanto marcado no gênero quanto na raça. Qualquer coisa diferente eu teria que recalibrar e possivelmente desconfiar da identidade.”). De fato, somos trespassados por questões tomadas como “críticas” ou “transversais” durante toda nossa vida, como a do gênero (O’LOUGHLIN, 2001) e, como sujeitos construídos pelos enunciados que vivenciamos, tendemos naturalmente a refletir e refratar essas vivências em nossas mais diversas ações (VITANOVA, 2005).

No entanto, dado que o tema do gênero foi algo aparentemente forte na formação acadêmica de Joaquim, aproximando então esse tema ainda mais à sua prática docente, pergunto-me também se essa familiaridade não influenciou Joaquim a eleger essas aulas específicas como as que seriam observadas por mim para a pesquisa. De qualquer maneira, o professor indiscutivelmente traz para a sala de aula questões de toda sua vivência, seja dentro ou fora do âmbito onde se formou, e, conscientemente ou inconscientemente, as agregam à sua prática por meio de atividades e enunciados. Isso é defendido por Nogueira e Fiad (2007) como sendo a verdadeira constituição do “saber docente”, que não é exercido apenas em termos do

presente e baseado somente no conhecimento específico detido pelo professor, mas também carregado de traços vindos de outros espaços sociais e momentos históricos.

Outro entendimento da experiência e formação de Joaquim que julgo que ele trouxe para o excerto da entrevista final (EE 06) é o de relações de poder entre professor e alunos. Joaquim admite que os alunos podem se sentir intimidados pela reação que ele pode apresentar sobre seus enunciados, e que na cabeça desses alunos passam pensamentos como “ai, o que será que o *teacher* Joaquim quer ouvir?” ou “ah, mas eu não concordo com esse pensamento”. Perante essa questão, Joaquim reconhece o silenciamento que sua autoridade pode exercer sobre seus alunos, mas derradeiramente não parece se sentir na obrigação de calar-se ou mudar sua postura problematizadora por causa disso. A continuação do EE 05 reforça isso:

**[EE 07]**

Victor: E eles não [tem argumentos]?

Joaquim: Muitas vezes eles não. O que acontece? Vira um jogo de... uma questão assim, nas relações de poder ali também eles ficam silenciados. Eles ficam de certa forma condoídos, e achando que eu estava querendo “put the thing throat down”. Enquanto não, eu só tinha mais argumento. [...] Acaba que eu precisava dosar, porque eu tenho milhões de argumentos, e eu tinha que controlar às vezes para não ficar só eu falando. Porque como eu tinha mais argumentos... entende? Para não ser uma aula tipo “lecture”.

A partir desse relato entendo que Joaquim engaja-se em um processo autorreflexivo (ELLSWORTH, 1989; PENNYCOOK, 2001; MORGAN, 2007) sobre sua prática na sala de aula. Essa autorreflexão o faz entender sua própria influência sobre os alunos e, ao invés de naturalizá-la, ele a problematiza considerando o que pode ou não ser feito a respeito. Acho interessante que Joaquim alegue tentar “dosar” às vezes a sua participação com argumentos nas discussões, ao mesmo tempo que reconhece ter mais argumentos sobre o suposto tema. Esse impasse nos remete novamente à discussão sobre a neutralidade do professor proposta por Kubota (2014): devo apenas ouvir e perguntar? Ou me posiciono, correndo o risco de estar impondo um discurso pela minha posição hierárquica socialmente pré-estabelecida?

Ao final, o que gosto da fala de Joaquim é que ele assume a influência que tem e da qual admite não conseguir escapar totalmente, e também que ele reflete sobre maneiras de instigar o livre pensamento de seus alunos. Novamente a prática problematizadora de Pennycook (2001)

se mostra como um caminho viável para contemplar tal objetivo, já que ao realizar constantes questionamentos sobre os diversos discursos que nos povoam, instaura-se também uma atmosfera de desestabilizações (JORDÃO, 2014) ou inverdades (FABRÍCIO, 2006) sobre a qual novos entendimentos podem fruir.

Até aqui, percebe-se que várias questões importantes sobre o professor e a sala de aula de LA foram suscitadas sem nem que o LD fosse trazido à cena. Nessa primeira aula, o maior material utilizado, à parte da canção, foram os próprios alunos e o professor. Entender-nos como materiais valiosos dentro de um contexto educacional pode ser uma alternativa para a (aparente) necessidade de ter um material produzido por outros para apoio pedagógico. Isso, creio, é a mensagem que Kumaravadivelu (2016) pretende transmitir para aqueles que desejam tratar a educação a partir de uma postura decolonial. Nessa perspectiva, estaríamos agindo de forma mais proativa, ou seja, partindo de nós mesmos, do que reativa, partindo do que o(s) outro(s) nos dá.

Ao tocar no ponto de considerarmos a nós mesmos como material legítimo para construção de uma prática pedagógica decolonial, dois momentos da segunda e terceira aula me vêm à mente como exemplos de uma proatividade de Joaquim quanto ao material trazido à sala de aula. Na segunda aula, Joaquim traz um material proveniente de um curso de formação continuada que realizou em algum ponto de sua vida (Anexo 4). Na terceira aula, Joaquim narra sua busca no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>37</sup> (IBGE) atrás de dados sobre a temática de gênero e trabalho. Os dois excertos a seguir ilustram esses momentos:

#### [EA 09]

Joaquim: I found a material... and... it's difficult to find a good material on this topic. I'll explain why. Last semester, last year I participated in a gender formation. A group discussing gender and etc. And we had some material. And I thought: oh, now I have something good to use for the students to understand. But when I started reading, there was lots of confusion, and things that were not appropriate. You know, the problem is difficult to define. And I found a good one, it's in Portuguese. And we're gonna read a little bit. (...) It talks not only about gender. It's from São Paulo. Diversidade sexual e cidadania. You're gonna see the definition. Some things I don't agree, and I'll explain why. (lendo) Afinal, o que sexualidade, sexo biológico, gender, identidade de gênero... (aos alunos) I sent this thing to you like... Homofobia and transfobia we're not gonna work with tonight.

---

<sup>37</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é um conhecido órgão público federal responsável por realizar censos e organizar as informações obtidas para suprir órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal, assim como outras instituições e o público em geral.

## [EA 23]

Joaquim: On page 6, we have this. Number 4. Number 4, have you completed the table? Have you completed the table somehow? Teacher Joaquim called IBGE, to get the information of how many men women we have in computing, architecture, primary school teaching, blah blah blah, hairdressing, the police force, nursing and bank insurance. Ok? Because the book wants you to compare in the UK. And I'm gonna tell you what the response. (lendo o email) Olá, boa tarde, eu dei uma pesquisada e não achei específico como você quer. Então vou mandar umas tabelas que você pode se interessar. Entre no banco de dados do IBGE e digite na lupa as seguintes tabelas (o professor faz um som aleatório, a fim de passar para adiante no texto), aí é só entrar em cada uma e selecionar os dados que você quer. Qualquer dúvida pode me ligar. (para os alunos) He's very attentive, the guy. But I entered the IBGE website before I talked to him, it's very complex, it's difficult. He couldn't find it himself. (com sarcasmo) I have some numbers here from Jornal O Globo, O Popular, blah blah blah so I don't trust. Because they say from IBGE and I went to IBGE and I couldn't find. And the guy who's responsible for finding the thing can't find it. So it's impossible for me to do it.

Em ambos os excertos, o que me chama a atenção primeiramente é a iniciativa (proatividade) do professor Joaquim em procurar em outras fontes materiais que se adequassem ao tipo de discussão sobre gênero que estava havendo em suas aulas. As fontes nas quais o professor busca informação também são interessantes: uma provém de uma formação continuada que fez, ou seja, é um material especializado no tópico de gênero (e de sexualidade também) com o qual o professor teve contato em sua vivência, e a outra provém de um instituto famoso por realizar censos e trazer estatísticas por vezes usados em artigos de jornais e revistas. Nas duas instâncias, enquanto observava e gravava as aulas, me senti positivamente surpreso pela atitude subversiva e criativa de Joaquim. Isso parece provar o que autores como Kumaravadivelu (2016) e Magno e Silva (2009) alegam: que nós professores temos capacidades suficientes para achar fontes melhores de informações para enriquecer nossas aulas.

Para além da busca de Joaquim por materiais mais autênticos e significativos para suas aulas, outra questão que me chamou a atenção é seu julgamento da qualidade desses materiais. Mesmo havendo pesquisado e considerado as contribuições dos materiais para o contexto específico em que ensina, Joaquim não deixa de apontar defeitos ou pontos em que discorda sobre o material trazido. No EA 09, por exemplo, Joaquim alega que quando ele começou a ler um dos materiais, havia muita confusão e que algumas coisas não eram apropriadas (para essa sala de aula em específico, talvez) (*“but when I started reading, there was lots of confusion, and things that were not appropriate”*). Além disso, na medida que ia mostrando o material que

julgou apropriado trabalhar com sua turma, comentou que com algumas coisas ele não concordava, e que explicaria o porquê posteriormente (“*some things I don’t agree, and I’ll explain why*”).

Mais uma vez, como parece prevalecer nessa subcategoria do texto, a práxis de Joaquim ocupa uma posição mais importante na aula do que um material produzido por um outro, mesmo que selecionado pelo próprio professor. No excerto EA 23 isso se repete, e muito me agrada a transparência que perpassa sua fala aos alunos quando narra o insucesso em obter um tipo de informação mais relevante para o tema da aula. Em especial nesse caso, notei um ímpeto de afastamento do centro (ou do norte) por parte de Joaquim, principalmente quando ele alega que o livro quer que os alunos pensem sobre informações referentes ao Reino Unido (“*because the book wants you to compare in the UK*”). Percebo através dessa atitude que Joaquim teve um movimento de voltar o seu olhar para “as representações e culturas locais (SILVESTRE, 2015, p. 73), ou seja, tentou trazer a discussão para uma esfera familiar e relevante de seus alunos, ao invés de contemplar informações de uma esfera que não necessariamente se assemelha com a dele e de seus alunos.

Acredito particularmente que essa atitude é um dos melhores exemplos da subversão do LD performada por Joaquim durante as quatro aulas observadas. Além do uso do material autêntico, da reflexão do professor sobre o próprio material e da preocupação com a relevância para o contexto local de seu grupo, Joaquim também transgrediu quanto à própria língua na qual o material se apresentava:

**[EA 10]**

Joaquim: Ok, I’m using this because I couldn’t find any good material in English. And I couldn’t just give you the words and say “ok, let’s go”! ‘Cause there are lots of confusion and so on.

Logo no início do excerto, Joaquim alega que não conseguiu encontrar nenhum material bom sobre o tema em inglês. Ao invés de desistir e se limitar ao que o livro trazia, no entanto, Joaquim optou por ampliar sua busca e ir atrás de materiais na língua portuguesa. Essa atitude é justificada pelo professor pelo fato de que ele não poderia apenas “dar as palavras e dizer vamos lá!” (“*I couldn’t just give you the words and say ‘ok, let’s go!’*”), ou seja, Joaquim se preocupou também em como os discursos provenientes da discussão do tema do gênero seriam refletidos e refratados pelos seus alunos, de modo a não promover uma discussão vazia e cheia

de achismos ou opiniões de senso comum. Caso essa preocupação não fosse estabelecida, a prática de Joaquim poderia incorrer no erro “em que propostas de ‘desconstruções’ frequentemente resultam na substituição da tradição por outros regimes igualmente encapsuladores de condições e perspectivas” (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

Aqui entendo que um professor que enxerga sua sala de aula na plenitude de seu jogo discursivo dá a cada material e enunciado trazido para dentro da sala de aula o peso devido de suas responsabilidades na reflexão e refratação de ideias e constituição de identidades. Igualmente importante também é sua condução na sala de aula pelos sujeitos envolvidos. Tal consciência esbarra na própria responsabilidade do professor (e, de fato, de todos nós enquanto sujeitos) sobre suas decisões em sala de aula. No que toca Joaquim, creio poder afirmar que ele carrega essa consciência tanto nos momentos explicitados nesta dissertação quanto na sua práxis pedagógica geral.

Retomando o fato que o material levado à sala de aula era em língua materna (português), apresento aqui outros momentos em que Joaquim usou a língua portuguesa para evidenciar sutilezas e/ou enfatizar sentidos:

**[EA 11]**

Joaquim: Did you know that *homossexualismo* represented a disease?

Alunos: No.

Joaquim: Did you know the difference between homosexuality and *homossexualismo*? Did you ever hear this?

Alunos: Yes

Joaquim: So this is the problem. In my monography, my final paper, I said this is irrelevant bullshit. People insisting on don't say *homossexualismo* because it's *doença*. Is it? I didn't know. And then people can start thinking that... Understand? But, so, some people use it, and I like it when people say it in front of my face because I don't think they're referring to disease and I'm not gonna tell them the history of this word. Ok? The problem is when we historicize.

**[EA 15]**

Joaquim: So teacher, is everything constructed? (imitando um aluno) Is the sun constructed? For example, I'm going to give all the examples you can, yes? So is the sun constructed? YES! Maybe for indigenous the sun was god. So *o que vale é o discurso da ciência*? Sorry, I had to use Portuguese to make this very clear.

**[EA 16]**

Joaquim: The problem of the sciences is when they cannot define. Like, I don't think they're gonna get here (apontando para a palavra "sexualidade") and say, sexuality is... *um monte de guanina com citozina e depois abrazil e depois...* gay! No, they will never! Because this is constructed and they can't prove it!

Nos três excertos apresentados (assim como em vários outros excertos), algumas das palavras ou orações chaves são ditas em português pelo professor Joaquim. Isso, infiro, é para dar ênfase ou explicar melhor um ponto mais delicado da discussão que estava sendo conduzida. No entanto, tal expressão poderia ser vista como desnecessária se pensássemos que o grupo em questão é de nível intermediário, e que os alunos provavelmente não teriam dificuldade em entender o professor caso ele usasse o inglês para descrever o que ele descreveu nos excertos. Também desconsidero a possibilidade de que Joaquim simplesmente não sabia se expressar em inglês nos momentos em que preferiu usar português. Penso que o uso da língua materna aqui denota muito mais que isso.

Pelas atitudes observadas até aqui, Joaquim transparece uma visão de língua(gem) mais envolvida com a produção de discursos e identidades em sociedade, de caráter fluido e, como apontarei a seguir, não necessariamente presa à expressão verbal. Voltando ao excerto EQ 01, por exemplo, mais precisamente à última frase, vemos que Joaquim determina seu tipo de ensino como não bancário e performativo. O termo "performativo" utilizado por Joaquim nessa última parte curiosamente aparece em um momento da primeira aula observada, quando propõe que os alunos assistam a um vídeo de uma apresentação ao vivo da canção "If I Were A Boy":

**[EA 05]**

Joaquim: I'm going to show you the video for you to see the performance. I want you to see that the theme like... the body also speaks. They look to... these performatic people like the performance... they're not only putting their voice out, like, but they're also showing how the body reacts to whatever she's singing. And you know the lyrics. Ok? I want to see if it matches whatever you thought.

Apesar de um pouco confuso em sua explicação, acredito que Joaquim relaciona seu entendimento de "performance" e "performativo" com o de língua(gem). Ao dizer que o corpo também fala ("*the body also speaks*"), Joaquim parece estar considerando que não só a verbalização transmite sentido, mas também o corpo ("*they're not only putting their voice out,*

*like, but they're also showing how the body reacts to whatever she's singing*”). Isso é algo importante a ser considerado pois evidencia um entendimento de linguagem para além da estrutura linguística, dentro de um nível de expressão mais amplo e talvez abstrato. Ao mesmo tempo, lembrando que Joaquim havia afirmado que era um professor também estruturalista, pergunto-me como esses entendimentos aparentemente conflitantes de língua(gem) são acomodados por Joaquim na sua práxis.

De toda forma, dado esses entendimentos de língua, entender a prática docente de Joaquim se torna uma tarefa mais clara também. Como mencionado pelo professor, ensinar língua para ele implica engajar-se em uma eterna (des)construção do mundo ao redor, trazendo a sua realidade com a de seus alunos para o centro de uma discussão sem propósito de fechamentos ou imposições de sentidos. Atuar na sala de aula para Joaquim é, acima de tudo, agir sobre o terreno imprevisível da formação de identidades.

Joaquim parece compreender que “não há como ser ‘apenas um professor de inglês’” (PENNYCOOK; PESSOA; SILVESTRE, 2016, p. 615), ou seja, não há como ser apenas transmissor de conhecimentos estruturais linguísticos. Gostaria de frisar aqui justamente a fatia do “não há como ser” e utilizar Siqueira (2010, p. 244) para dizer que

goste ou não, o educador linguístico contemporâneo precisa estar atento para não correr o risco de não só perder o bonde da história, mas principalmente afundar-se na sua própria marginalização ao se entender como “professor de línguas” sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais.

Nessa posição, o professor de língua precisa manter um cuidado exotópico com o que é trazido ao ambiente da sala de aula. Por causa desse cuidado que Joaquim mantém em sua prática docente, o LD é um recurso que só é usado se considerado em seu potencial refletor e refrator de discursos. Isso é, Joaquim usa o LD à medida que este corrobora com um dialogismo crítico almejado por ele. A partir dessa conclusão não é viável descrever um uso ideal para o LD, e nem prescrever o seu não uso. O próprio Joaquim parece não estar preocupado com isso. A resposta sobre o espaço que o recurso vai ocupar na sala de aula está nos indivíduos que vão de fato utilizá-lo, ou seja, chegamos novamente ao sujeito como peça determinante da equação.

As reflexões traçadas aqui não são de forma alguma finitas e, caso o pesquisador fosse alguém que não eu, poderiam muito bem haver chegado a conclusões distintas das propostas

neste capítulo. Justamente por isso, a singularidade de todas as ações humanas fica ainda mais evidenciada quando chegamos a tal desfecho. Joaquim é um ser único com uma prática docente própria, e eu, da “cadeira do pesquisador” (CROKER, 2009) sou igualmente um ser único com uma capacidade de análise própria. O leitor desta dissertação o é também, e fará uma leitura própria deste texto. Levando isso em consideração, um fechamento de todas as pontas abertas até então não é possível e nem desejável. A seção seguinte, por extensão a esse pensamento, não tentará fazer isso, pelo contrário, incitará talvez mais questões e dúvidas para a temática desta dissertação.

## **Considerações finais**

Nesta parte da dissertação, lanço mão de tudo apresentado, discutido e problematizado até então para traçar algumas considerações finais, porém não finalizadoras. As conclusões expostas aqui só podem ser contempladas como temporárias, situadas e pessoais. Temporárias porque foram realizadas em um recorte temporal específico, que nunca poderá ser repetido. Também por isso, as conclusões tiradas aqui são situadas, porque foram elaboradas em circunstâncias específicas. Finalmente, as conclusões apresentadas aqui são também pessoais, porque é minha voz que se sobressai no balanço de todos os aspectos desta pesquisa.

Antes de passar para as considerações (e indagações) em si, gostaria de relatar um acontecimento que marcou muito a realização deste estudo. Na realidade, acredito que muitas das minhas posições expostas aqui foram atravessadas pelas reflexões feitas a partir do evento. Pela forma como o evento que narrarei a seguir ocorreu, no entanto, não pude adicioná-lo junto aos dados gerados no estudo, infelizmente. De toda maneira, creio que narrá-lo aqui concederá a esta seção um ponto de reflexão válido para o que será dito em seguida.

Aproximadamente na metade do processo da pesquisa, na escola onde realizei a geração dos dados e na qual eu e o professor participante Joaquim trabalhamos, passamos por um período de mais ou menos dois meses de discussão e análise de uma nova coleção de LDs para o curso de inglês para adultos, nos níveis básicos e pré-intermediários. Conforme apontado no questionário inicial pelo próprio Joaquim e discutido na primeira categoria do capítulo anterior, isso constitui um processo padrão da escola para seleção de material didático.

Da maneira como essa discussão e análise nos foi dividida, cada professor poderia traçar avaliações individuais em um formulário (Anexo 5) sobre as cinco coleções de LDs disponíveis na escola, e, após mais ou menos um mês e meio de exame individual, cruzaríamos nossas análises para chegar a um consenso e eleger o novo material a ser usado. Entre os critérios estabelecidos para a avaliação do material, estavam a adequação à prática das quatro habilidades, a oferta de atividades multimídias extras para o professor, o preço, a relação com a editora e a abertura a propostas críticas. O resultado dessa experiência foi igualmente desconfortante, revelador e libertador para mim, alguém que, reitero, estava no meio da escrita de uma dissertação envolvendo o tema do LD.

Dos cinco conjuntos de LDs disponíveis para avaliação, somente um deles se aproximava um pouco mais da minha ideia de ensino de língua menos estruturalista e mais voltada à língua como ferramenta para a constituição de identidades e transformação social. Por essa razão, avalei bem essa coleção dentro dos critérios estabelecidos e imaginei que outros professores da escola compartilhariam da mesma opinião. Em retrospecto, penso que talvez essa presunção minha tenha sido devido ao fato de que a maioria de nós havíamos passado pelo mesmo tipo de formação (mesma universidade, mesmos professores, mesmos textos teóricos etc). Quando o dia chegou para que nos reuníssemos e comparássemos nossos pareceres, no entanto, houve tudo menos a consonância das avaliações.

O que se produziu dessa discordância de opiniões é o que caracterizei anteriormente como sendo a fatia desconfortante da experiência. Durante a reunião, vi colegas de trabalho levantando a voz, revoltando-se, saindo da sala, fazendo caretas e muitas outras atitudes negativas à medida que opiniões eram dadas. Percebi de um mesmo professor posturas visivelmente resistentes quanto a um conjunto de LDs específico e visivelmente parciais quanto a um outro, sem abertura para a mudança de ideia. O conjunto de LDs que havia gostado, quando posto em pauta, foi avaliado com indiferença e inclusive chamado por um professor de “mediocre”. Esse acontecimento em específico, apesar de muito haver me abatido (porque de fato pensei que o material seria encarado de forma positiva pelos meus colegas), foi muito valioso pois me levou a refletir sobre o evento da avaliação do novo material e sobre o que estava escrevendo para a dissertação na época.

Ao unir a experiência da avaliação conjunta com o tema da minha dissertação, tive uma revelação (daí a porção reveladora da experiência) sobre o quão plural pode ser um corpo docente, e o quão contraditória são também nossas identidades. Após haver ouvido de um colega que o material que julguei bom era, na realidade, “mediocre”, ao invés de sentir animosidade, me senti intrigado pelo motivo de esse colega sustentar uma opinião tão fortemente negativa sobre o material. Foi a partir daí que iniciei um trajeto exotópico à perspectiva desse professor para tentar entender suas razões. Nesse caminho, presumi que esse professor priorizava questões estruturais da língua mais do que eu, talvez porque sentia que os alunos da escola precisassem melhorar particularmente a questão da acuidade gramatical. Deduzi também que esse professor buscava um material com menos “pontas abertas” para discussão, talvez por medo de não saber conduzir discussões sobre temas mais polêmicos. Imaginei também que esse professor poderia haver considerado esse material como sendo difícil para trabalhar, por talvez não estar dentro dos moldes tradicionais dos materiais didáticos com

os quais ele já teve experiência. Enfim, essas e outras hipóteses foram levantadas por mim nos momentos que seguiram a enunciação do “mediocre”.

Após me colocar no lugar desse professor, voltei o meu olhar sobre o restante do corpo docente e, da mesma forma, comecei a refletir sobre as visões de cada um dos professores. Por mais exaustivo que isso acabou sendo para mim, cada parecer de cada professor ficou muito mais claro para mim depois que realizei os movimentos de ida ao *outro* e de volta ao *eu*. Infelizmente, não senti que o mesmo movimento foi realizado por muitos dos professores e, no final das contas, entre muitos desentendimentos (e poucas tentativas de entendimento) a nova coleção foi adotada.

Toda essa experiência e as reflexões que brotaram dela, ao mesmo tempo que desconfortantes e reveladoras, foram libertadoras para mim, porque me vi livre da responsabilidade de defender um só uso do LD, ou mesmo o seu não uso. Ao ver o quão imprevisivelmente somos constituídos, e o quão fortemente somos apegados a esses traços, valores, hábitos e crenças, cheguei à conclusão libertadora de que o foco da discussão sobre o LD e a prática docente crítica não recai totalmente nem sobre o recurso em si e nem sobre os preceitos teóricos que dão suporte às ações do professor em sala de aula. O movimento que faço nessas últimas páginas, à guisa de conclusão, novamente centram a discussão no sujeito e na sua complexa constituição.

O sujeito que trouxe para o holofote no decorrer deste texto, Joaquim, serviu não só para que discutisse a problemática em questão, mas também serviu para que eu refletisse sobre minhas próprias crenças sobre o cerne da pesquisa. Na empreitada de responder à pergunta nuclear desta pesquisa: “como se dá o uso do LD na atuação docente crítica de um professor de inglês como LA de uma escola livre de idiomas?”, acabei por elaborar questões particulares minhas. Nesta seção, portanto, expandirei o que aprendi com Joaquim nessa caminhada, de modo a também registrar alguns pareceres finais sobre a temática desta dissertação.

Um dos primeiros pontos de reconhecimento que tive com a pesquisa foi a questão das ações de Joaquim dentro de sua instituição (na qual eu também trabalho) referentes à manutenção do LD no espaço da sala de aula. Sendo deveras honesto, se eu tivesse o controle sobre a posse ou não posse do LD, optaria pelo último, pois me sinto mais à vontade em construir minha aula com base em acontecimentos correntes ou partindo de uma temática relevante para mim e para os meus alunos. Contudo, penso que tanto eu quanto Joaquim estamos presos na mesma teia, que é o conjunto de dispositivos institucionais que

engendram/engessam o trabalho do professor. Por mais que eu acredite que essa teia possa ser desfeita, ou para citar Adorno (1986, p. 75), “por mais insuperável que seja o feitiço, é apenas feitiço”, o simples debater-se amarrado por ela não vai desmanchá-la. É preciso, como aponta Pennycook em Pennycook, Pessoa e Silvestre (2015, p. 619):

trabalhar estrategicamente às vezes. Se você disser: “não, eu vou insistir nessa versão”, você pode chegar a lugar nenhum. Você tem que pensar “ok, o que vai funcionar? Quão longe posso ir?” [...] Você tem que operar com muitas restrições pragmáticas.<sup>38</sup>

Parece-me que esse agir estrategicamente tem muito a ver com o fluxo de submissões e subversões transparecido na análise dos dados gerados. Partindo do que foi apresentado, percebe-se que Joaquim não se rendeu à teia (quem é a aranha que quer nos comer?), mas não gastou seus esforços em vão debatendo-se em uma tentativa infrutífera de desmanche total da teia, ou da subversão total das imposições institucionais. O que ele fez foi agir nos limiares das possibilidades e impossibilidades para garantir que não apenas sua posição de professor fosse preservada (não nos esqueçamos que muitas vezes somos substituíveis aos olhos das instituições para as quais trabalhamos), mas também sua integridade pedagógica, por assim dizer. Em outras palavras, entre submissões e subversões, Joaquim foi construindo sua práxis pedagógica dentro do que lhe era disposto como possível no momento.

No tocante da práxis de Joaquim, percebi que ela foi se revelando mais à medida que o LD ia sendo deixado de lado. Ou seja, sua prática docente crítica se mostrava mais nos momentos em que o LD ficava em segundo plano ou em plano nenhum. Isso não é dizer, todavia, que para todo professor essa é uma máxima verdadeira. No caso de Joaquim esse afastamento pareceu impulsioná-lo a tornar suas aulas mais próprias, e daí, mais próximas de uma expectativa de trabalho crítico. Percebo esse mesmo movimento também na minha própria práxis. Por outro lado, reconheço que outras vias de trabalho crítico com o LD, como através de adaptações ou leituras oposicionais de seu conteúdo possam servir de pontapé para uma prática crítica de ensino de LA também. O que funciona para um professor, deduzo, pode não funcionar para outro, e o que vai desenhar todas essas variáveis é um conjunto complexo de valores, preferências, medos, vontades, crenças constituintes do sujeito-professor.

---

<sup>38</sup> Trecho original: you do have to work politically, I think, strategically at times. If you say: “no, I’ve got to stick to this version”, you may not get anywhere. You’ve got to think “Okay, what’s going to work? How far can we go?” [...] You have to operate with a lot of pragmatic constraints.”

Nesse viés, desemboco na reflexão que considero talvez a mais valiosa que depreendi durante o processo de escrita desta dissertação: para garantirmos um direcionamento ético e exotópico na educação, no sentido amplo da palavra, devemos povoar o *outro* com discursos também éticos e exotópicos. Explico. Ao contemplar novamente toda a trajetória de Joaquim, enxergo que sua prática docente crítica é reflexo de sua própria vivência, ou seja, ela não nasceu de sua formação acadêmica, nem se encarnou graças a uma disciplina específica, ou a um só texto teórico, ou ainda a uma só professora, mas sim, foi se constituindo a partir de cada experiência marcante de sua vida (a primeira professorA branca de inglês [EN 04], a avaliação incomum de Carlos [EN 01], os livros emprestados por Luciana [EN 02], os temas transversais tratados por Maria e Rosângela [EN 03, 05]).

Desse modo, acredito que um professor cuja prática se insere dentro de uma perspectiva crítica deve realizar uma autocrítica não apenas de seu presente, mas de sua constituição como sujeito com base em uma visão mais holística. Essa trajetória se realizará, a meu ver, em um entendimento mais amplo das especificidades do ensino enquanto relação entre o *eu* e o *outro*. Nesse sentido, uno minha voz a de Adorno quando diz que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995e, p. 151). Em outras palavras, a educação preocupada com a vida é igual à educação para a liberdade, pois apenas existimos enquanto imersos em uma relação de alteridade e de exotopia.

Voltando à questão do LD, para amarrar as reflexões aqui postas, reitero que não proporei maneiras concretas de uso dele dentro de uma perspectiva crítica e nem caracterizarei o seu abandono como demanda obrigatória para uma prática docente crítica. Em vez dessas prescrições, lanço mão das reflexões feitas até aqui para contribuir na formação da experiência do leitor deste texto, a fim de que reflita por sua conta sobre os aportes que essa leitura possa ter-lhe trazido. Espero que essa forma aberta de concluir esta dissertação sirva de fomento para que outros sujeitos se debrucem na tentativa de responder às suas próprias inquietudes referentes ou não ao uso do LD em suas práticas docentes, sejam elas críticas ou não, de forma a caminhar rumo à construção de um mundo mais justo para todos.

## Referências

ADORNO, T. W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1986, p. 62-75.

\_\_\_\_\_, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995a, p. 104-123.

\_\_\_\_\_, T. W. Sobre o sujeito e objeto. In: ADORNO, T. W. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995b, p. 181-201.

\_\_\_\_\_, T. W. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: ADORNO, T. W. *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. 1 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995c, p. 202-229.

\_\_\_\_\_, T. W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995d, p. 51-74.

\_\_\_\_\_, T. W. Educação – para quê? In: ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995e, p. 139-154.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 13-28.

BAJTIN, M. M. *Estética de la creación verbal [en ruso]*. Moscú: Iskusstvo, 1979.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306.

BASSEY, M. *Case study research in educational settings*. Buckingham: McGraw-Hill Education, 1999.

BLOCK, D. Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: a critical analysis/Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico. In: *Ruta Maestra*, 21 ed. Colombia: Santillana, 2017, p. 4-15.

BRITISH COUNCIL. Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BROWN, J. D. Open-Response Items in Questionnaires. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. (Eds.). *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 200-219.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

COWIE, N. Observation. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. (Eds.). *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 165-181.

CROKER, R. A. An Introduction to Qualitative Research. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. (Eds.). *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 3-24.

DE OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. In: *Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3 ed. London: SAGE Publications, 2005, p. 1-32.

DUBOC, A P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*, v. 2, Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In: *Harvard educational review*, Cambridge, v. 59, n. 3, 1989, p. 297-325.

ESCOLA SEM PARTIDO. Escola Sem Partido – Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Disponível em: < <https://www.programescolasepartido.org/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

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

FARACO, C. A. A ideologia no/do círculo de Bakhtin. In: PAULA, L. De.; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 167-182.

FREEMAN, D. What makes Research “Qualitative”? In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. (Eds.). *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 25-44.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

\_\_\_\_\_, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. De.; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 179-292.

GOLDSTEIN, B. *New Framework 3: Student’s Book*. London: Richmond Publishing, 2009, p. 6-7.

GOTTHEIM, L. A gênese de um material didático para o ensino de língua. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*, Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 55-92.

HAWKINS, M.; NORTON B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 30-39.

HOLLIDAY, A. *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOOD, M. Case Study. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. (Eds.). *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 66-90.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. O conceito de esclarecimento. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (Orgs.). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 19-52.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*, v. 2, Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 195-207.

KINCHELOE, J.; MCLAREN, P. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3 ed. London: SAGE Publications, 2005, p. 303-342.

KUBOTA, R. “We must look at both sides”— but a denial of genocide too?: difficult moments on controversial issues in the classroom. In: *Critical Inquiry in Language Studies*, London, v. 11, n. 4, 2014, p. 225-251.

KUBOTA, R.; MILLER, E. R. Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: theories and praxis. In: *Critical Inquiry in Language Studies*, London, v. 14, n. 2-3, 2017, p. 1-29.

KULLMAN, J. Challenging constructions of the world and the individual in the English language textbook. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 93-112.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?. In: *TESOL quarterly*, v. 50, n. 1, 2016, p. 66-85.

\_\_\_\_\_, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-146.

LIBERALI, F. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 71-91.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, V. H. O. Uma pesquisa-ação sobre ensino crítico para uma turma de alunos iniciantes. 2013. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2013.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: CAVALCANTI, M. C.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAGNO E SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 57-78.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PNLD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 29 de junho de 2018.
- MIGNOLO, W, D.; OLIVEIRA, M. Colonialidade: O Lado Mais Escuro da Modernidade. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.
- \_\_\_\_\_, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.
- MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, 2012, p. 142-165.
- MONCHINSKI, T. *Critical pedagogy and the everyday classroom*. Boston: Springer, 2001, p. 1-42.
- MORGAN, B. Poststructuralism and applied linguistics: complementary approaches to identity and culture in ELT. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.). *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007, p. 1033-1052.
- NOGUEIRA, A. L. H.; FIAD, R. S. Apropriação do “saber docente”: aspectos da relação teoria e prática. In: CAVALCANTI, M. C.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 299-316.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- O’LOUGHLIN, K. (En)Gendering the TESOL Classroom. In: *Prospect*, Sydney, v. 16, n. 2, 2001, p. 33-44.
- OKAZAKI, T. Critical consciousness and critical language teaching. In: *Second Language Studies*, Manoa, v. 23, n. 2, 2005, p. 174-202.
- OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, 2014, p. 184-205.
- PAIVA, V. L. M. D. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.
- PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, 2004, p. 327-346.

\_\_\_\_\_, A. Introducing Critical Applied Linguistics. In: PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: A critical introduction*, London: Routledge, 2001, p. 1-23.

\_\_\_\_\_, A. Introduction: critical approaches to TESOL. In: *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, 1999, p. 329-348.

PENNYCOK, A.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflections on critical applied linguistics: A conversation with Alastair Pennycook. In: *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 2, 2016, p. 613-632.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: DA SILVA, K. A.; DANIEL, F. De G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 31-47.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva de formação de professores. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, 2009, p.89-103.

PESSOA, R. R.; URZÊDA FREITAS, M. T. Challenges in critical language teaching. In: *Tesol Quarterly*, v. 46, n. 4, 2012a, p. 753-776.

\_\_\_\_\_. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, 2016, p.133-156.

\_\_\_\_\_. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. D. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012b, p.57-80.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 1, 2013, p. 205-219.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. In: *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 8, 2001, p. 13-30.

REES, D. K. The adventures of Robinson Crusoe e um livro didático: a hermenêutica do discurso do colonialismo. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 149-172.

RICHARDS, K. Interviews. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. (Eds.). *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 182-199.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 27-40.

SEVERO, C. G. Bakhtin e Foucault: apostando em um diálogo. In: PAULA, L. De.; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 143-166.

SILVA, T. T. Da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, R. C. Da., PARREIRAS, V. A.; FERNANDES, G. G. M. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. In: *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 2, 2016, p. 355-377.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2015, p. 61-84.

SILVESTRE, V. P. V.; FIGUEREDO, C. J.; PESSOA, R. R. Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 10, n. 2, 2015, p. 115-134.

SMITH, L. M. An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography, and Other Case Studies. In: *Review of research in education*, London: SAGE Journals, v. 6, n. 1, 1978, p. 316-377.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do 'mundo plástico' do livro didático de língua estrangeira. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; BARROS, S. M. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.225-253.

SOBRAL, A. Enunciado concreto e discurso. In: SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 89-104.

SOUZA, L. M. T. M. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO et al (Eds.). *Formação "Desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011, p. 279-303.

STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3 ed. London: SAGE Publications, 2005, p. 443-466.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012, p. 997-1024.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 29-54.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 1, 2012, p. 77-98.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. In: *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 10, n. 2, 2012, p. 225-238.

VAZ, V. Pós-modernismo e Pós-estruturalismo: semelhanças de família. In: *Qorpus*, Florianópolis, v. 15, 2014. Disponível em: <<http://qorpus.paginas.ufsc.br/como-e/edicao-n-015/pos-modernismo-e-pos-estruturalismo-semelhancas-de-familia-valteir-vaz/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. In: *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, Nova Iguaçu, v. 1, n. 2, 2010, p. 59-74.

VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: a dialogic approach to agency and subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Eds.). *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 149-170.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, 2006, p. 29-54.

ZANOLLA, S. R. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. In: *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 13, n. 1, 2010, p. 117-123.

## Apêndices

### Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Victor Hugo Oliveira Magalhães, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é **LINGUÍSTICA APLICADA**.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail [victorvhom@hotmail.com](mailto:victorvhom@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98262-2860. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62) 3521-1215.

#### INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

1) Título da pesquisa:

O Ensino Crítico de Língua Estrangeira e o Livro Didático: Implicações para a Prática do Professor

2) Justificativa, objetivos e os procedimentos da pesquisa:

Dado o quadro cada vez mais crescente de interessados na área de ensino crítico, esse trabalho pretende investigar um problema prático observado através de minha prática como professor de língua sob essa lente. Para tanto, pretendo examinar as relações entre o uso do livro didático com práticas críticas de ensino de LE, se restringindo à perspectiva do professor. Como objetivos deste trabalho, pretendo levantar um perfil geral do professor quanto à sua formação e concepções de prática pedagógica, bem como impressões do papel e lugar do material didático no ensino. Além disso, pretendo observar aulas em que é feito o uso do livro-texto em conjunto com práticas críticas de ensino, coletar o parecer sobre as aulas observadas, e, por fim, imaginar maneiras práticas de promover o ensino crítico com o livro-texto disponível. Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: questionário inicial semiestruturado respondido pelo professor, narrativa pessoal do professor, gravações em vídeo de quatro aulas, entrevista final semiestruturada com o professor. Os dados serão armazenados nos arquivos pessoais digitais do pesquisador (em seu computador).

Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa, a captação de minha imagem por meio de dispositivo de áudio e vídeo, assim como o armazenamento digital dos dados por pelo menos 5 anos pelo pesquisador responsável;

Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa, a captação de minha imagem por meio de dispositivo de áudio e vídeo, assim como o armazenamento digital dos dados por pelo menos 5 anos pelo pesquisador responsável.

3) Risco de desconforto e benefícios para os participantes da pesquisa:

Entre os riscos, está o possível sentimento de exposição e desconforto do participante durante as etapas de coleta de dados. Entre os benefícios, encontra-se a reflexão sobre a prática pedagógica, desenvolvimento de novos modos de ensino de língua estrangeira.



4. Os participantes serão ressarcidos em seus gastos com transporte e alimentação quando, por qualquer eventualidade, tiverem que comparecer a encontros em datas diferentes daquelas agendadas previamente.

5. Os nomes verdadeiros dos participantes serão mantidos em sigilo. Somente pseudônimos, escolhidos pelos participantes, poderão ser utilizados para identificá-los nos resultados publicados da pesquisa.

() Permito a minha identificação através de uso de meu pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa, a fim de garantir meu anonimato. Pseudônimo escolhido: \_\_\_\_\_;

() Não permito a minha identificação através de uso de meu pseudônimo nos resultados publicados da pesquisa a fim de garantir meu anonimato.

6. O participante tem garantia de liberdade para se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

7. O participante tem garantia de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em qualquer instrumento utilizado na realização da pesquisa;

8. Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, por meio de publicações em capítulos de livro, em periódicos nacionais e internacionais, e em eventos acadêmicos da área de Linguística Aplicada.

9. O participante tem o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros) decorrentes da sua participação na pesquisa;

10. A pesquisa NÃO armazenará os dados coletados em banco de dados pessoal ou institucional para utilizações futuras.

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_  
 RG \_\_\_\_\_ / CPF \_\_\_\_\_ / n.º de matrícula \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo "O Ensino Crítico de Língua Estrangeira e o Livro Didático: Implicações para a Prática do Professor", como sujeito. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Victor Hugo Oliveira Magalhães sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura por extenso do(a) participante

\_\_\_\_\_  
 Pesquisador responsável

## Apêndice 2 – Questionário inicial do professor participante



### QUESTIONÁRIO INICIAL PARA O PROFESSOR PARTICIPANTE

Este questionário visa traçar um perfil geral do professor participante da pesquisa “O ensino crítico de língua inglesa e o material didático: implicações para o professor”. Responda de forma direta às questões a seguir.

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Onde nasceu? Onde mora?

GOIÂNIA

2. Com qual gênero se identifica?

X	Masculino.		Feminino.
	Não-binário.		

3. Qual é a sua idade?

32

4. Como você se considera?

	Branco(a).	X	Pardo(a).		Indígena.
	Preto(a).		Amarelo(a).		

#### FORMAÇÃO

5. Qual o seu nível de escolaridade? No caso de escolaridade superior, em qual curso/modalidade?

LETRAS BAC. EM LÍNGUÍSTICA E LIC. EM L. INGLESA PELA UFG

6. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade mencionado anteriormente?

QUATRO

7. Indique a modalidade dos cursos de pós-graduação que possui, se possui.

LETRAS LÍNGUÍSTICA

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos? Se sim, qual?

PARTICIPEI DE GRUPOS DE ESTUDOS

9. Você aplica os conhecimentos adquiridos na sua formação na sua prática profissional? Se sim, quais e de que forma?



X	Sim.		Não.
---	------	--	------

EU SEMPRE TENTO FAZER DA AULA UM ESPAÇO PARA DISCUSSÕES. SE TRABALHO COMIDA, POR EXEMPLO, TENTO FAZER COM DISCUTEMOS ALGO EM TORNO. ACREDITO, ULTIMAMENTE, QUE A MINHA FORMA DE TRABALHAR COM A CRÍTICA NÃO ESTÁ DE FORMA ALGUMA INPUTADA. ISTO É, DE MIM PARA A TURMA. MAS, A GENTE DISCUTE AS COISAS SEM A NECESSIDADE DE SE CHEGAR A UM ACORDO. É ÓBVIO QUE EU ADORARIA QUE DEPOIS DAS DISCUSSÕES ELES/ELAS CONCORDASSEM COM O QUE FOI DITO POR MIM. MAS, NÃO ACHO QUE É MINHA FUNÇÃO ISSO. PENSO QUE TRABALHO DENTRO DE UMA PERSPECTIVA METAPRAGMÁTICA. ISTO É, AO INVÉS DE PROPOR VISÕES DO MUNDO NUMA ABORDAGEM DIRETA, INPUTADA, EU INCITO QUE FALEM O QUE PENSAM E QUANDO FALAM FAÇO PERGUNTAS PARA QUE TENHAM QUE (RE)CALIBRAR O QUE FOI DITO. FAZER A TURMA REPENSAR O MUNDO É AQUILO QUE ACREDITO DENTRO DE UM ENSINO NÃO BANCÁRIO E PERFORMATIVO.

#### PRÁTICA PROFISSIONAL

10. Há quantos anos está lecionando?

10

11. Há quantos anos você trabalha nesta escola?

7

12. Nesta escola, qual a sua carga horária (horas-aula) semanal?

22H

13. Que tipo de abordagem de ensino a escola adota?

#### M. COMUNICATIVO

14. A escola adota o livro didático para sua disciplina?

X	Sim.		Não.
---	------	--	------

15. Para a disciplina que você ministra, como foi escolhido o livro didático utilizado?

POR DISCUSSÕES ENTRE OS/AS PROFESSORES/AS E AVALIAÇÃO DE MATERIAL.

---



---



16. Com que frequência utiliza o livro didático em sala de aula?<sup>1</sup>

	Sempre.	X	Eventualmente.		Nunca.
	Quase sempre.		Quase nunca.		

17. Como você considera o livro didático utilizado na sua disciplina? Por quê?

X	Ótimo.		Razoável.
	Bom.		Ruim.

ENFIM, PARA AS AULAS OBSERVADAS ÓTIMO, MAS PARA OS OUTROS NÍVEIS VARIAM. TRABALHO COM 4 LIVROS DIFERENTES NA ESCOLA. NÃO POSSO RESPONDER DE UMA FORMA PADRÃO.

18. Você trocaria o livro didático, caso pudesse? Por qual material? Por quê?

	Sim.	X	Não.
--	------	---	------

O LIVRO É MUITO BOM TEM MATERIAL DE APOIO PARA MIM E PARA ELES/AS. DEMANDA LINGUISTICAMENTE DA GENTE E POSSUI TEMAS FORMIDÁVEIS.

19. Se pudesse, optaria por não utilizar o livro didático? Por quê?

	Sim.	X	Não.
--	------	---	------

O LIVRO TEM MATERIAL PARA OS/AS ALUNOS/AS. É IMPORTANTE PARA O PROCESSO DELES/AS. EU VEJO MAIS DENTRO DE UMA PERSPECTIVA DE AUTONOMIA. EM QUE PODEM POR SI MESMOS/AS ESTUDAR E APRENDER.

<sup>1</sup> ISSO VAI DEPENDER DA TURMA. NO NÍVEL QUE FOI OBSERVADO É ESTA RESPOSTA. NOS OUTROS É SEMPRE.

### Apêndice 3 – Narrativa pessoal do professor participante

Minha formação como professor começa com os meus estudos para aprender língua inglesa, numa perspectiva dentro da linha de letramento, que eu particularmente super apoio e acredito. Quando criança eu sempre tinha um grande desejo de entrar quinta série do primeiro grau para aprender inglês. Eu fantasiava que assim que entrasse eu poderia falar essa língua. Era um sonho para mim. Eu me inspirava, eu acho, no meu irmão mais velho que tirava somente 10,0 em inglês. Eu queria ser como ele. Acontece que quando entrei lá veio minha primeira professora branca de inglês [foram 5 até a conclusão do ensino médio em 2003, dois homens e três mulheres. Faço questão de ressaltar a raça porque em 1995, quando cursava a quinta série na minha cabeça eu somente poderia ter uma professora branca de inglês. Sim, tanto marcado no gênero quanto na raça. Qualquer coisa diferente eu teria que recalibrar e possivelmente desconfiar da identidade.] Seu nome era Thaís. Eu sonhava em ser como Thaís, acho que ela tinha visitado ou morado fora, mas eu não sei. Mas, como ela morava num apartamento no centro de Trindade, a cidade onde cresci e morei até os 30, eu poderia e ainda posso jurar que ela tinha morado fora. Será que isso é uma visão cultural que tinha/tenho das pessoas que na época davam aula de inglês? Não sei bem. Enfim, eu achava que ela era fluente e que eu iria aprender a falar. Mas, com o passar das aulas eu vi que a metodologia era diferente. Eu fiquei um pouco desmotivado, não estava rendendo como esperava. Eu me lembro de mentir para uma prima que eu era fluente em inglês porque estava no quinto ano. Na verdade, além de uma série de coisas, esta fala era uma requisição de autoridade por ser mais velho e já estar num ano escola que ela ainda não. Venho de uma família de uma hierarquia geracional muito forte. Mais novos devem sempre obediência aos mais velhos. Acho que estava reproduzindo, além de falar que estava idealizando uma identidade de falar para mim, ou seja, a forma como eu desejava ser visto por ela. Mas, ela me questionou: - Mas você está só na quinta série. Como pode?

Eu menti dizendo: - Mas a gente aprende a falar. Eu já falo. [Eu desmenti mais tarde].

No ano de 2000 eu tive um turning point. Precisei estudar no turno noturno da oitava série. Encontrei o professor Carlos. Já prestes a aposentar foi este o professor que me fez acreditar em mim e que me disse que eu poderia aprender inglês na escola pública sem precisar estudar num curso de línguas. Ele tinha uma metodologia avaliativa muito incomum: ele escrevia uma frase no quadro dentro de terminado tópico gramatical se alguém conseguisse traduzi-la, ou utilizar a gramática correta ganharia 10 pontos na média. Assim, eu terminei o

primeiro bimestre com 540 pontos, eu já tinha sido aprovado para o ano todo. Ele me estimulou muito dizendo sobre minha capacidade.

No ensino médio tive uma professora que acreditou muito em mim também, se chama Luciana. Eu lhe confessei que não sabia ler e entender ao mesmo tempo o que estava escrito em inglês. Então, ela decidiu me emprestar seus livros da graduação em Letras-Inglês na antiga UCG em Goiânia. Daí eu consegui ler textos grandes e tive contato já no ensino médio com grandes obras como “A Christmas Carol” de Dickens. Foi muito gratificante e empoderador. Assim, eu posso afirmar que eu aprendi inglês na escola pública.

Em 2005 comecei a fazer Letras-licenciatura em português na parte vespertina da UFG. Mas, eu queria mesmo era estudar inglês e conseqüentemente me tornar um professor da língua. Eu queria na verdade era melhorar o inglês, ser professor seria o segundo plano. Me identifiquei muito tanto com a Literatura quanto com a Linguística. Mas, me interessei mais pelos estudos da língua me apresentado primeiramente pela professora Maria. No decorrer do curso transferi para o turno matutino para ser habilitado em licenciatura. Terminei o bacharelado em 2008 e a licenciatura em 2009. No bacharelado estudei linguagem e sexualidade orientado pela professora Maria. As aulas que tive com ela foram essenciais para ser o professor que sou hoje. Tive contato com filosofia da linguagem, gênero, sexualidade, Linguística, raça etc. Isso ampliou muito meu horizonte. No terceiro ano tive contato com a professora Rosângela, as aulas me empoderaram muito tanto em como ser professor quanto no que eu falaria enquanto pessoa.

A formação dentro do Centro de Línguas foi muito importante. Ao longo dos dois anos que fiquei aprendi a ser professor pela técnica e também pela liberdade. Foi uma formação em que pude me descobrir como eu sou, sem formato prévio etc.

Eu gosto muito de trabalhar temas desconfortáveis e que fogem de um ideal fantasioso da língua. Me sinto confortável em falar mais pela formação que tive com Maria, isto é, fora da formação em língua inglesa. Na época outros temas dentro do Ensino da Língua estavam engatinhando com a professora Rosângela que era a única a trazer. Hoje não sei como está. Enfim, dentro da formação de professor da língua inglesa aprendi mais a lidar com técnicas e moldes. A formação do mestrado e bacharelado me apresentou à transgressão; ao que se pode fazer quando se ensina também. A formação de Língua Inglesa foi muito metalinguística, como ensinar a língua pela língua. A formação fora disso foi mais perlinguística, isto é, o que se faz quando se ensina, quando fala ou quando se aprender uma língua.

## Apêndice 4 – Transcrições de momentos das aulas observadas

### Aula do dia 09/10/2017

[1]

Joaquim: Being a boy in India, is it the same as being a boy in Brazil?

(alunos em silêncio)

Joaquim: And you, GIRL?

Daniella: Yes, teacher, I agree with you (baixo).

[2]

Pirrex: (sobre homens) Generally, they want to support one each other.

Joaquim: Women don't?

Pirrex: They don't. They fight each other.

Joaquim: What do they fight over?

Pirrex: I can't understand.

(O professor repete a pergunta)

Alguns alunos: Boys? (rindo)

Pirrex: I can't say... attention. The others' attention. They want to be the most beautiful, the most intelligent, and they... fight.

Joaquim: Boys never fight?

Pirrex: Hmm... it's rare. Boys are more united than woman.

Joaquim: Boys are more united. What do you mean by union?

[3]

Joaquim: Why are you laughing? You're laughing because you agree? Do you agree? Now you have a chance to say!

[4]

Joaquim: Ok, so, when we talk about this, about men... she's talking about him. She's actually describing him. Ok? Remember that class, when I said when I talk about the other I'm talking about... myself. Because it's part of my identity. You have... (desenhando pessoas no quadro) me and you. My identity needs your (desenhando no quadro) difference.

[5]

Joaquim: I'm going to show you the video for you to see the performance. I want you to see that the theme like... the body also speaks. They look to... these performatic people like the performance... they're not only putting their voice out, like, but they're also showing how the body reacts to whatever she's singing. And you know the lyrics. Ok? I want to see if it matches whatever you thought.

[6]

Daniella: (descrevendo o video assistido) Aggressive.

Joaquim: What is aggressive?

Daniella: The performance.

Joaquim: How do you see aggressiveness?

(Silêncio)

Joaquim (a todos): Did you find it aggressive? Why was it aggressive?

(Silêncio)

[7]

Lima123: Have you read Simone de Beauvoir?

Joaquim: I've read parts.

[8]

Pirrex: For men, for desire, it's the vision. For woman, is the touch, the smell, these feelings are different.

Joaquim: You're saying... like... for example, a person with sinusite... It's in a crisis of sinusite this person cannot feel attracted?

Pirrex: It's more difficult. But men's attraction starts with the vision, the women with the smell.

Joaquim: It looks to me like women are the prey. Do you know what is prey?

Alunos: No...

Joaquim: For example, the lion sees its prey... (gesticulando) the lion has the vision...

Alunos: Ah!

Joaquim: Because it seems to me women need to be touched for attraction. We touch women even if they don't want to be touched.

**Aula do dia 16/10/2017**

[9]

Joaquim: I found a material... and... it's difficult to find a good material on this topic. I'll explain why. Last semester, last year I participated in a gender formation. A group discussing gender and etc. And we had some material. And I thought: oh, now I have something good to use for the students to understand. But when I started reading, there was lots of confusion, and things that were not appropriate. You know, the problem is difficult to define. And I found a good one, it's in Portuguese. And we're gonna read a little bit. (...) It talks not only about gender. It's from São Paulo. Diversidade sexual e cidadania. You're gonna see the definition. Some things I don't agree, and I'll explain why. (lendo) Afinal, o que sexualidade, sexo biológico, gender, identidade de gênero... (aos alunos) I sent this thing to you like... Homofobia and transfobia we're not gonna work with tonight.

[10]

Joaquim: Ok, I'm using this because I couldn't find any good material in English. And I couldn't just give you the words and say ok let's go! Cause there are lots of confusion and so on.

[11]

Joaquim: Did you know that homossexualismo represented a disease?

Alunos: No.

Joaquim: Did you know the difference between homosexuality and homossexualismo? Did you ever hear this?

Alunos: Yes

Joaquim: So this is the problem. In my monography, my final paper, I said this is irrelevant bullshit. People insisting on don't say homossexualismo because it's doença. Is it? I didn't know. And then people can start thinking that... Understand? But, so, some people use it, and I like it when people say it in front of my face because I don't think they're referring to disease and I'm not gonna tell them the history of this word. Ok? The problem is when we historicize.

[12]

Joaquim: Have you ever heard of "no homo"? (escreve no quadro) Two men start talking and say "hey, how are you? Oh no homo". I translate this as "sem viadagem". By the way it's very homophobic. I'm explaining this not for you to use, but I'm explaining this as a counter example!

[13]

Joaquim: Don't... it's not for you to think that I have the right, I have all the truth here. Let's construct it. Say what it is. If I don't agree, I'm gonna tell you.

[14]

Joaquim: For me, this is what I think, there's nothing in this world that is not a construction. Tell me something that is not a construction. Tell me!

(Alunos parecem relutantes, permanecem em silêncio)

Mariana: I agree with you. (ninguém diz mais nada)

[15]

Joaquim: So teacher, is everything constructed? (imitando um aluno) Is the sun constructed? For example, I'm going to give all the examples you can, yes? So is the sun constructed? YES! Maybe for indigenous the sun was god. So o que vale é o discurso da ciência? Sorry, I had to use Portuguese to make this very clear.

[16]

Joaquim: The problem of the sciences is when they cannot define. Like, I don't think they're gonna get here (apontando para a palavra "sexualidade") and say, sexuality is... um monte de guanina com citozina e depois abraziliza e depois... gay! No, they will never! Because this is constructed and they can't prove it!

[17]

(Um aluno tenta opinar)

Joaquim: I'm gonna let him talk, and then you. I'm finishing now. I'm finishing my talk.

[18]

Joaquim: Alright, people, for next class, we're gonna work on the unit 6, the gender gap. Ok? So that's why teacher Mario was constructing all of this conversation before, because we're gonna go into this chapter to talk about gender, the gender gap. So I want you to do these exercises, read the steps, ok, I want a volunteer to explain this text to us. Who wants to?

Alunos: (murmuros, um dos alunos levanta a mão e se voluntaria)

Joaquim: I want you to read this and do the exercises on jobs, ok? One, two, three, four and five. Because we're gonna go over it, but if you do this before we're gonna construct the class faster.

[19]

Joaquim: You don't have the book yet?

(Aluno diz que não, que tem o livro errado)

Joaquim: Ah, you bought the wrong book, right? What have you done about it?

(Aluno explica que pediu a troca para a livraria que lhe vendeu o livro errado)

Joaquim: Have you called them?

### **Aula do dia 18/10/2017**

[20]

Joaquim: Have you erased your book?

(O aluno ri)

Joaquim: Please!

[21]

Joaquim: Should gender matters be discussed in schools? (question in the activity)

Lima123: We are discussing in class this, this week, in the Sociology class.

Joaquim: Aham.

Lima123: We're going to have this subject in our test next week, about gender and all this. We're studying. I think it's important.

Um outro aluno: In high school?

Lima123: He (provavelmente o professor de sociologia) was afraid to do it because of the problems about it. And be banned in the university. His boss was very conservative. So... maybe it could end his career.

[22]

(Quando mostrava algumas propagandas sexistas, um aluno grita "genius!")

Joaquim: Why is the guy genius?

(Aluno diz que é uma piada)

Joaquim: Do you think it is? And the joke... behind the joke what is it?

(O aluno repete que a propaganda é genial e pergunta como se diz propaganda)

Joaquim: Ad! You know these are sexist ads.

(O aluno torna a perguntar como dizer propaganda em inglês)

Joaquim: Ah, you think it is for fun? You think it's only for fun? (levantando-se) Girls, you think it is for fun? (apontando para uma das mulheres da sala) Do you feel represented?

Daniella: No.

Joaquim: No? And do you like that? So tell! Why don't you tell? That it's not so genius.

Daniella: (não responde)

Joaquim: So my question is, is it genius because the woman is an object?

[23]

Joaquim: On page 6, we have this. Number 4. Number 4, have you completed the table? Have you completed the table somehow? Teacher Joaquim called IBGE, to get the information of how many men women we have in computing, architecture, primary school teaching, blah blah blah, hairdressing, the police force, nursing and bank insurance. Ok? Because the book wants you to compare in the UK. And I'm gonna tell you what the response. (lendo o email) Olá, boa tarde, eu dei uma pesquisada e não achei específico como você quer. Então vou mandar umas tabelas que você pode se interessar. Entre no banco de dados do IBGE e digite na lupa as seguintes tabelas (o professor faz um som aleatório, a fim de passar para adiante no texto), aí é só entrar em cada uma e selecionar os dados que você quer. Qualquer dúvida pode me ligar. (para os alunos) He's very attentious, the guy. But I entered the IBGE website before I talked to him, it's very complex, it's difficult. He couldn't find it himself. (com sarcasmo) I have some numbers here from Jornal O Globo, O Popular, blah blah blah so I don't trust. Because they say from IBGE and I went to IBGE and I couldn't find. And the guy who's responsible for finding the thing can't find it. So it's impossible for me to do it.

[24]

Joaquim: People, for next class, you're going to present this text. Ok?

### **Aula do dia 23/10/2017**

[24]

Joaquim: So, I'm gonna show you some names and professions and I want you to describe this profession to the others so the others will guess. So group 1 and group 2, this is a competition!

[25]

Gabriel: (descrevendo uma profissão) He needs to study a lot, to... improve your own knowledge.

Joaquim: His! His own knowledge.

Gabriel: His knowledge.

Joaquim: So, when we're using generically a person, ok? A person in Portuguese is female. You use the female gender. And in English? Like, he's talking generically of a person. How can I solve this problem?

Pirrex: This person...

Joaquim: Yeah, but you need to use his/her...

Alunos: (dando palpites)

Joaquim: His? Why his?

[26]

Joaquim: On page 7, there is a text. So what are we going to do with the text now? The text is called "Girls still choose women's jobs", ok? I want, one, two, three, four people volunteers to read and I'm going to work on pronunciation, ok? Who wants to read...

(O aluno responsável pela explicação do texto questiona Joaquim se ele não poderia fazer essa parte também)

Joaquim: Because you're going to explain! I want you to deliver... I want you to do the delivery of the reading, ok? So we're gonna work on it. Remember the first classes? When we read and not only break up everything? Break in the moment when you're reading each word, ok?

## Apêndice 5 – Transcrição da entrevista semiestruturada final com o professor participante

Victor: Nessas aulas que eu observei, como você avalia a participação dos alunos?

Joaquim: Então eu aprendi muito com o tempo sobre participação e demanda de aluno, demanda de voz, né? Tem aluno que tem a perspectiva de ouvir mesmo. Mas isso não significa que não está acontecendo alguma coisa. Está acontecendo alguma coisa. Só que... (o aluno) prefere não falar. Os alunos que geralmente participam geralmente são... naquela turma específica e no geral também são homens. Existia um tratamento, você pode ver que os homens falavam mais. E... a Mariana falava mais. Aquela loira, que era casada, falava mais também, mas ela tem um background da psicologia, porque ela é psicóloga. Então eu acho que aquilo motivava ela. A outra aluna, que eu já não lembro o nome (Daniella), ela tinha uma perspectiva de ser calada em todas as aulas. E naquela aula que eu acho que suscitava, isso uma interpretação minha, coisas mais fora do domínio dela, ela tinha mais dificuldade... E assim, uma outra dificuldade de falar, é de saber como o *teacher* Joaquim vai reagir, né? Então, um aluno para ele falar, e não falar dentro daquilo que eu possa falar, entendeu? Porque eles fazem leitura da gente. O tempo inteiro eles estão calibrando: “ai, o que será que o *teacher* Joaquim quer ouvir?”, “ah, mas eu não concordo com esse pensamento”. Isso eu acho que provoca um silenciamento. Mas o outro (motivo) que provoca o silenciamento é assim: quando eles falam, ou elas falam, e de certa forma eu não concordo, eu tenho argumentos contra.

Victor: E eles não?

Joaquim: Muitas vezes eles não. O que acontece? Vira um jogo de... uma questão assim, nas relações de poder ali também eles ficam silenciados. Eles ficam de certa forma condoídos, e achando que eu estava querendo *put the thing throat down*. Enquanto não, eu só tinha mais argumento. Porque quando eu saio depois daquela discussão, assim, quando eu já entro para aquela discussão eu penso assim: esses alunos estão dentro da minha sala, eles representam o mundo deles quando estão lá dentro. E o mundo que a gente vive, tem esse pensamento, esse (outro) pensamento e esse (outro) pensamento majoritário. Então essas coisas vão suscitar. E eu, né, eu provoço isso, esse suscitar. Eu provoço no sentido também de ouvir, de saber fazer eles chegarem no ponto. Tipo, “ai, não concordo” ou “ai, eu concordo”. Por quê? Mesmo que “ai, *teacher*, eu concordo com você”, ok, por quê? Está certo que ali eu estou fazendo gerar língua, pensando em termos de língua, porque eles vão ter que falar, mas eu também estou pensando que eles precisam aprender que não é eu concordo ou discordo só, você tem que dar conta de *support* essa fala etc. Então eu vejo as aulas muito nesse sentido. Acaba que eu precisava dosar, porque eu tenho milhões de argumentos, e eu tinha que controlar às vezes para não ficar só eu falando. Porque como eu tinha mais argumentos... entende? Para não ser uma aula tipo *lecture*.

Victor: Mas você tinha muitos argumentos porque o tema de gênero te era familiar, né? Te interessa e tudo mais. Quando você não tem um tópico desse o que você faz?

Joaquim: Então, o que acontece é, quando tem um tópico que eu não sou muito familiar... por exemplo, eu trabalhei o riso.

Victor: Você comentou isso...

Joaquim: Eu comentei isso? Enfim, aí eu tento procurar. Procurar ler alguma coisa. Tinha uma outra sobre pichação, não, “o que era arte”. O que é arte? Eu odiava as aulas de arte da

faculdade, da escola. Então no ensino médio, essas coisas eram monótonas... Então para o tópico “o que era arte”, eu tentava saber um pouquinho mais. Mas assim, eu levava, eu conduzia a discussão na forma de empoderar eles naquilo que eles acham. Por exemplo, uma discussão que a gente teve era sobre funk. Se funk era arte. Então uma das perguntas que fiz no slide era: funk é arte? Porque aí eles vão cair dentro da arte como coisa grega, entendeu? Um espelho grego, aquelas coisas monumentais, de renome.... entendeu? E assim, o conceito de arte mudou. E muita coisa que acontece, Victor, eu tenho um *insight* assim ó (estrala dedos).

Victor: Na hora?

Joaquim: Na hora. É um tema familiar, mas tipo... eu não vou levar um tema que eu não quero trabalhar. Eu não vou levar um tema que discute a religião no Brasil, por exemplo. Porque eu não gosto de falar sobre religião nesses contextos.

Victor: Ah, sério?

Joaquim: Sim, a religião foi um exemplo específico que eu dei, mas eu não gosto porque o povo com esse cristianismo exacerbado vai ficar: “ai, porque na bíblia está assim”, “ai, porque Cristo existe”, e assim, eu não gosto desse tipo de resposta. Eu gosto, Victor, que os alunos entrem na sala de aula cheio de certezas, e saiam dela...

Victor: Cheio de dúvidas.

Joaquim: Cheios de dúvidas. Entendeu? Não com certezas que eu tenho. Eu não tenho certeza de tudo. Mas tem coisa que eu acho que é certo, que é o certo. Não tem como eu falar que: “ai, eu tô aqui...”

Victor: Você não se absteria também, né?

Joaquim: Não, se é *popped out* (estrala dedos)... alguma coisa assim. Às vezes eu me abstenho do tópico, igual o que aconteceu numa turma, a aluna falou assim, era adjetivo, adolescente, nesse caso, só pra dar um exemplo. Era um Step 3, eu falei assim: “essas pessoas, o que elas parecem, essas pessoas do livro?” Aí um menino falou assim... só sei que ele falou assim: “esse cara aí pareceria um bandido, não sei o quê, etc e tal, se ele estivesse usando isso e tal”, e deu uma descrição. Aí uma aluna falou assim: “nossa, eu não acredito que você falou isso”. E ela falou isso e olhou para ele e olhou para mim. Aí foi, “*TEACHER!!!*” (batendo palma)

Victor: “Dá nele!”

Joaquim: “Agora! Tô esperando”. Porque você acha que a aula, você tem domínio dela. Não tem. Você não tem domínio das contingências da aula, e por contingências é o que vai acontecer. Quando eu planejei discutir essas coisas de adjetivo eu não pensei que o aluno ia fazer um comentário racista e classista.

Victor: E não estava no plano de aula, né?

Joaquim: E muito menos ainda que a aluna ia me advertir. Ela advertiu a ele e me advertiu ao mesmo tempo, tipo: “*HELLO, VOCÊ NÃO VAI FAZER NADA?*” Claro, ela não falou isso, mas ela olhou para ele e falou: “*I don't believe you're saying this*” e olhou com a cara tipo assim...

Victor: “Sua deixa, *teacher!*”

Joaquim: Boquiaberta, tipo: “*TEACHER!*” Aí eu fiz de conta que não ouvi. Por quê? Porque aquilo foi um evento isolado, mas não isolado do mundo... mas eu tenho um currículo, eu estou

atrasado no conteúdo. Eu tenho uma prova daqui uns dias, eu precisava, eu tive que deixar isso para uma outra oportunidade.

Victor: Eu queria te perguntar justamente a questão do currículo. “Se eu não gosto do tópico eu não vou aplicá-lo”, mas e se aquilo é previsto?

Joaquim: Aí eu aplico. Eu fiz essa menção por causa do livro *New Framework*. Como você deu aula, você sabe, é muita coisa e não dá para trabalhar tudo. Então eu selecionei os tópicos, tinha um tópico lá...

Victor: *Housing*?

Joaquim: Não, esse eu trabalhei, porque falava sobre imigrantes. Pensa, Victor, imigrantes, eu fiz uma aula sobre imigrantes. E agora submeti um projeto sobre imigrantes. Mas tinha um tema lá que eu trabalhei em uma turma e não trabalhei na outra. Tinha um tema lá que era *diseases*. Alergias... entendeu?

Victor: Para uma teve a ver...

Joaquim: Se eu estivesse *tight*, eu ia falar, eu ia planejar uma aula... Mas, como eu tinha um leque de opções, eu optei por aquilo que seria mais fácil para eu planejar uma aula. Que seria mais fácil para os alunos falar sobre. E que seria mais de convívio com a sociedade. Porque esse de alergia eu ia trazer uma reportagem sobre a indústria farmacêutica. Então eu gosto de ver esse plano de aula como uma cartola que eu vou tirar... Mas não assim, eu não sou super metódico no sentido assim: “ai, meu deus, então eu tenho esse tema, vou aqui preparar esses slides, vou preparar essas atividadezinhas...”, sabe essas coisas de centro de línguas? Não! Entendeu? O tempo inteiro? Não! Não sou assim, minha forma de dar aula é deixar as coisas acontecerem. Então às vezes, eu posso não ter preparado o tema pra discutir aquilo, mas na hora...

Victor: Explodiu...

Joaquim: Explodiu, meu filho, se me deu vontade, eu paro o que eu tinha feito e vou fazer aquilo. Só que, eu quero lembrar, Victor, que a prova do intermediário é flexível, né? Então levando a conjuntura da história, eu não preciso dividir com ninguém, eu era o dono.

Victor: Isso que eu estou percebendo na sua fala. Você está agindo onde você está conseguindo agir. Porque na escola onde a gente trabalha é assim, eles permitem várias coisas, mas também várias coisas não permitem. Uma coisa que não é permitida é você não cumprir o conteúdo esperado. Então você acaba se submetendo um pouco ao...

Joaquim: À norma! Eu preciso que os alunos cheguem lá... entendeu?

Victor: Mas se você se depara com certa liberdade você trabalha desse jeito. Do jeito que você prefere trabalhar, do jeito que você se enxerga como professor.

Joaquim: Mas se você perguntasse como seria nos níveis mais estruturais, mais básicos... Por exemplo, é tudo mais difícil, no básico 2 por exemplo mesmo... eu estou atrasado no currículo, eu fiquei ensinando aquela merda daquele “*possessive s*”, e os alunos acabaram não entendendo ainda e eu estou lá com o conteúdo da rotina e *simple present* para terminar, e com *adverbs of frequency*.

Victor: Aí você não vai fazer o trabalho...

Joaquim: Não, mas por exemplo, tem uma pergunta lá que é “*how often do you go to the cinema?*”. Ok! Ótima essa pergunta. Mas eu gosto assim: “*how often do you argue with your*

*partens? How often do you take your cellphone to the bathroom?*” O que eu estou querendo dando esses exemplos? Victor, o que eu gosto de pensar na aula, é assim: eu quero trazer esse plano, pegar a estrutura que eu preciso ensinar e juntar com a vida dele. Não é assim: vamos agora discutir o uso de equipamentos na hora do banheiro. Não! Eu só quero, assim, sair do mecânico, que é “*how often do you go to the cinema? How often do you watch a movie?*”, e ir direto para coisas mais cotidianas, porque a gente precisa pensar o cotidiano do aluno também.

Victor: O cotidiano dos alunos da escola, você está dizendo, né? Porque “*go to the cinema*” é uma realidade sim, mas é uma realidade de classe média, classe média alta

Joaquim: A gente tem caso... Semestre passado eu fui dar aula com o *present perfect*, e o aluno, universitário da UFG, que mora em Aparecida de Goiânia, que vai para escola de ônibus, não tinha ido em Caldas Novas, Pirenópolis, só conhecia Trindade. Eu ficava constrangido de colocar lugares praianos no Brasil e muito menos lugares fora. Aí eu tinha que fazer uma adaptação que eu até brinquei “*have you ever been to Inhumas? Have you ever been to Guapó?*”. Porque quando você pensa, você vê um traço de classe. Enquanto você via uma aluna que estava estudando porque ela ia para Portugal passar as férias, o outro... Então, super interessado... e branco, a gente precisa levar isso, que ele faz parte da classe branca pobre do país. Então o que eu pensava? Como eu ia fazer para colocar alguma coisa que contemplasse ele... “*Have you ever been to Piquiras?*” Eu mesmo nunca fui. Nunca fui no Piquiras, no Coco Bambu... Então assim, isso ia contemplar uma parte... não que eu tenha que colocar coisas assim, “*have you ever eaten a pamonha*”, só para contemplar esse aluno. Que é igual a uma coisa que aconteceu uma vez no Centro de Línguas. Eu nunca esqueci. Uma professora chegou desesperada na sala porque ela fez uma pergunta assim, tipo: “o que você fez no final de semana com sua mãe?” E a menina não tinha mãe. “Nossa, a gente precisa repensar isso. Porque eu coloquei uma coisa imaginando que todo mundo tem pais e nem todo mundo tem pais...” Aí, nisso, com os anos eu fui amadurecendo, na época eu pensei realmente: “como é que a gente faz... ah, a gente vai ter que fazer uma pergunta de *lead-in*, tipo, *do you have parents?*” (risos) Aí o aluno fala que não tem: “ah, ok, então não posso fazer essa pergunta, vamos pra próxima!” Então a conclusão que cheguei, isso eu estou fazendo um parêntese com relação a isso, a conclusão que cheguei é assim: cara, a pessoa precisa falar que ela não tem! “Ah, você tem namorado? Não, eu sou viúvo. Meu deus! Eu perguntei e não sabia!” Uai, a gente não sabe, e outra, a estrutura da língua está aí também o uso. “*No, I don't have, I can't talk*”. É uma ótima oportunidade para ele usar o *can* e falar “*no, I can't talk about this topic because I don't have a mother anymore*”. Eu já penso desse jeito.

Victor: Você está falando de estrutura também. O que me parece nessas questões é que aula de idioma tem que ser feliz, feliz, feliz, feliz! “*How often do you go to the cinema?*” Você tem dinheiro para ir no cinema...

Joaquim: E você TEM que ir. Uma coisa é o pressuposto que tem nesse *how often do you go to the cinema* é tipo assim, vamos pensar semanticamente e pragmaticamente de pressuposto. Eu chego e pergunto assim: “Victor, *how often do you go to Azerbaijão?*”

Victor: Hum?

Joaquim: Tá vendo? Por que eu não faço essa pergunta? Porque existe um contexto, um pressuposto, que o Victor nunca foi e que eu não sei se ele tem frequência de ir. Ou... não é um modelo de vida ir ao Azerbaijão... Mas, ir no cinema...

Victor: É um modelo de vida.

Joaquim: É um modelo de vida. Então você reforça um modelo de vida. Então quando você pergunta assim: “*how often do you go to the cinema*”, ou “*how often do you go to Flamboyant*”,

you pressupõe que as pessoas vão no Flamboyant. Não é assim: “*do you go to Flamboyant?*”, é “*how often*”. Então existe a premissa que ele vai, só não sei a frequência. Entendeu? Quando você pensa na estrutura lógica enunciativa, existe uma premissa, todos esses alunos vão, João é um aluno, logo, João vai. Todos esses alunos vão, mas não necessariamente em horários iguais, ou com a mesma frequência. João é um aluno, então eu sei que ele vai, mas não sei quando, que hora ou com quem. Então quando faz essa pergunta *how often do you go to the cinema* existe um pressuposto que ele resgata, que é criado no mundo para isso. Que, se eu fosse trabalhar em outra realidade, eu tinha que fazer o quê, calibrar esse tipo de pergunta para fazer outras coisas... Tipo, se eu for dar aula em Trindade... Eu só fui no Flamboyant no ano 2000. Eu tinha 15 anos de idade, eu tenho certeza que muita gente não foi no Flamboyant.

Victor: E o livro...

Joaquim: O *Framework*... pode parecer que não, mas eu penso muito na estrutura. Eu sou um professor muito estruturalista. No sentido de ajudar o aluno a melhorar a sintaxe, e isso eu acredito só é melhorado no uso. Entendeu? Metapragmático. E depois eu posso te explicar o que é esse uso metapragmático.

Victor: Então você só não se preocupa com estrutura do jeito que livros e outros professores se preocupam. Assim, acham que é a forma de...

Joaquim: Naquele nível ali, não, né... pensando naquele nível lá, ele (o aluno) já tem quatro anos e meio... estudando inglês, né? Então está no quarto ano. No [LD de um nível menos avançado], Victor, aquela coisa... A Holly... Eu odeio esses nomes!

Victor: Essas historinhas...

Joaquim: A Holly encontra o Brandon, e a Jessie, e eles vão fazer um *barbecue*, e tem shish kebab.

Victor: (risos)

Joaquim: Meu Deus! *It's so artificial!* O que pega ali, é tipo, como eu vou trabalhar essa artificialidade total aqui, com meus alunos? Aí eu tenho que ficar inventando, do tipo: você faz churrasco? Geralmente quem vai no seu churrasco?

Victor: Você ainda consegue extrair...

Joaquim: Aham. Porque senão, eu vou ficar assim: “*does Holly like the barbecue?*”

Victor: *Nobody cares about Holly!*

Joaquim: Gente, é muito assim... E uma coisa que eu aprendi, Victor, que os alunos detestam, mas eu uso é assim: usar *why*. O *why*, ele é, em termos de língua, essa palavrinha, que mais ajuda o aluno produzir. Porque você pergunta *why*? O aluno fala “*I don't like jiló...*”, “*why?*” Quando você faz o *why*, o aluno precisa calibrar, ele precisa achar um motivo para falar porque não. Não é só assim: não gosto, não gosto desse filme. Mas o que tem nesse filme que não te agrada? Então eu estou falando isso: “quem você geralmente convida para o seu churrasco? O Brandon, a Jessie e a Holly?” Então *why*? Adolescentes são terríveis, porque tudo para eles é porque sim.

Victor: Ah, depende.

Joaquim: Estou falando no geral, tem uns que... E os adultos se escoram na justificativa que não tem língua. Entendeu? Então é assim: “eu não tenho língua para isso”. Tipo: “ai, *teacher*, não sei falar! Tô no básico 2!” Não sabe? *Do you like barbecue? Yes, I do.* Pega aqueles adjetivos

que aprendeu no básico 1! Não precisa falar assim: “ai, *teacher*, porque é delicioso, e porque a saliva bate na parte lateral da língua, ela promove na adenina a citozina quântica do rna”. Não precisa disso! Só que os alunos não sabem usar a língua. A questão de fato é, a grande dificuldade de ser um professor de inglês que eu lido... As dificuldades são: a realidade metalinguística, que eu chamo de competência metalinguística. Que os alunos não tem tanta. E essa competência metalinguística que é usar língua para pensar a língua é traumatizada nas aulas de português de oração subordinada do capeta e não sei o quê. E eles não dão conta de ouvir. Qualquer pessoa, quando você tem que usar um termo metalinguístico: “olha, isso aqui tem essa preposição porque o objeto é direto, ele é transitivo direto”, quer dizer... Você vê a cara deles, “ai, *teacher*”. Porque aquilo atualiza neles todo um passado devastador de pensar a língua. As aulas de português e de inglês. O inglês com o mecanicismo, de coisas super abstratas, do verbo *to be for always*, e explicar para eles que o verbo *to be* é a base de muitas outras estruturas, né? No presente, passado e futuro. Voz passiva e ativa. Por isso que está sempre no verbo *to be*, o professor precisa recapitular. Isso é a competência metalinguística, e a outra coisa eles não sabem: como aprender. Alunos precisam aprender a aprender. Aprender como se aprende, e isso a gente não ensina para ninguém. E isso eu estou fazendo uma fala mais freiriana: ninguém ensina ninguém, sabe? Mas o aluno precisa aprender a aprender. Sabe, a dificuldade que eu tenho é assim: eu cheguei na aula essa semana e a aluna: “ai, eu tô perdida”, “Por quê?” Básico 2. “Não sei, *teacher*, eu vou para casa e não sei como estudar”. Reescreve as frases que a gente fez, lê o material do livro, procura no Google, procura no coisa... tenta fazer frases com a estrutura que a gente estudou aqui. O que eu não gosto disso, é que os colegas, aí eu já falo do colegiado. Eles vêm e falam assim: “ai, Joaquim, é porque você é inteligente, você é autodidata. Ah, Joaquim, porque você é professor”. Tudo bem, eu entendo que eu tenho essa bagagem, eu tenho todo esse repertório comigo. Eu não quero colocar isso numa posição do tipo: ok, então tá, os alunos não tem isso, eu vou ter que ficar dando *fill in the gaps*, carregando eles para sempre, porque eles nunca...

Victor: Não, iludindo eles, né? Porque de fato eles não sabem produzir na língua da forma assim natural, habitual, que nós fazemos no dia a dia. Passa um curso inteirinho de *fill in the gaps*, de... *meaningless activities*.

Joaquim: E o *test*!

Victor: E aí você pergunta: “e aí, como foi seu final de semana?”, “Ai, foi bom, *it was fine*”. “*What did you do?*” Aí a pessoa fica meio assim...

Joaquim: Que que você fez? Nada! Pergunta para o adolescente o que ele fez no final de semana, eles sempre falam “*nothing*”.

Victor: Eu pergunto: “*what’s nothing?*”

Joaquim: Então é isso, enquanto eu fico lá em francês e alemão tentando dar a garganta para perguntar, fazer uma frase... É pragmático no sentido assim, só é aprendido no uso, tem que usar. Uma coisa é você dar um *fill in the gaps*, outra coisa é botar a pessoa para conversar. Não são competências iguais! Uma é raciocínio lógico, o outro é raciocínio de competências comunicativas, que a pessoa adquire na comunicação, estratégias... Você pode ver que às vezes a pessoa não tem proficiência na estrutura mas ela é fluente. Ela é fluente. Porque é nossa concepção de ensino e aprendizagem: que eu vou na escola para aprender, porque lá tem alguém para me ensinar. Eu vou precisar dessa pessoa para me ensinar *forever*, e eu vou precisar de ir nesse lugar *forever* para aprender, porque lá que é o lugar de aprender... eu estou falando de outras coisas, já fugi do assunto?

Victor: Não, relaxa! Agora estou pensando, tipo assim, como você forjou essa maneira de ver a sala de aula. Porque na sua narrativa pessoal, durante a Letras, você teve a formação em português e inglês, mas as aulas de inglês foram muito do que você está criticando. Então de onde vem seu crítico, seu trabalho...

Joaquim: Vem de duas disciplinas praticamente que eu fiz. Que foram semântica e pragmatística, que a gente pensa que são as coisas mais totalmente ligadas a sintaxe, então o uso... Então aí você pensa os contextos da enunciação, e nisso essas disciplinas me empoderaram, por exemplo, na pergunta da prova que as vezes a gente faz tão ambígua... Eu tenho que dar ponto para o aluno mesmo que ele não tenha respondido o que eu queria. Você bota na prova: “você gosta de eleição?”, e você coloca 50 linhas, aí o aluno coloca: “não”.

Victor: A pergunta estava querendo isso...

Joaquim: A pergunta era isso. Não tinha mais “justifica sua resposta”. E “justifique sua resposta em...” “Você gosta de eleição? Não, porque é chato!” Ele justificou a pergunta. Você tem que evitar todos os tipos de ambiguidade ou de dar margem... para o aluno não reclamar. Isso é uma coisa. Agora, o inglês, a formação que eu tive na faculdade, tirando as aulas de uma professora X, entendeu? Era tudo assim: “o que você faz no cinema? Você vai no cinema?”

Victor: Teve livro didático na sua formação na faculdade?

Joaquim: (pensando em silêncio)

Victor: Na minha teve.

Joaquim: A gente usou um tempo aquele *Headway*. A gente tinha uma professora que não dava aula também.

Victor: Que o quê? Ela usava o livro, só?

Joaquim: Não, ela não dava aula. Ela falava assim. Ela sentava e falava assim: “abre o livro na página tal”. Isso no básico 1, no nível 1. Aí abria e ela: “faça esse exercício. Vocês sabem, né, gente, o *go* vira *goes* na terceira pessoa. O *have* vira o quê? *Has!*” Ela fazia assim, ela estava sentada e o quadro atrás e (gesticula a professora escrevendo no quadro sem se levantar). Então aquela coisa, o Joaquim com vontade de dar aula: “professora, você se importa se eu ajudar os colegas?”, “não, Joaquim, por favor! Gente, eu tô indo embora, então o Joaquim vai ficar dando aula pra vocês!”

Victor: Sério?

Joaquim: E ia embora! E eu me sentia realizaaaaado! Dando aquela aula mais estrutural do mundo. Porque até então eu não sabia... eu sabia inglês mas não sabia dar aula de inglês.

Victor: Você teve um *turning point* então? Então foram essas matérias de semântica que “bum”!

Joaquim: Assim, técnica, não tem como, Victor, técnicas de dar aula...

Victor: Não, mas assim, se você não tivesse passado por essa formação que você passou, você seria um professor estruturalista?

Joaquim: Sim, que estaria lá fazendo provinha do *do* e *did*, “*how often do you go to the cinema*”, *fill in the gaps*. Eu trabalhei com gente que teve uma formação anterior em uma outra escola e você pega as provas... Eu peguei o início de um pensamento diferente, por exemplo, eu tenho que fazer jus também, por exemplo: teve um professor que ele foi falar com a gente sobre cultura nos níveis mais avançados. Então a gente conversava sobre cultura, concepções de cultura e não sei o quê. Mas assim, aulas de inglês, na faculdade, o foco total era na língua, e

eu lembro que tinha uma professora que eu falava: “como que fala esse termo?” Que era um termo mais diferente, envolvido com uma teoria mais crítica. Ela falava: “ah, esse termo eu não sei o que quer dizer”. O que você acha que isso dizia? É tipo assim, essa é minha teoria, né, quando você fala: “não entendo nada do que esses baianos falam!” É também: “*I don't give a fuck!* Eu também não quero entender!” Então assim, ela está me justificando, mas ao mesmo tem um enunciado implícito que é assim: “eu também não quero saber”. Porque se eu quisesse: “vamos procurar o que isso quer dizer?” Isso a gente vê nas perspectivas de outros professores. É desse jeito. Então é isso... Agora, criança não tem como né, Victor. Criança tem que ir lá fazer o *Happy Campers*, brincar, *amuse*... Quando eu dou aula para criança eu estou na minha cabeça assim: *amusing teaching*. Um *teaching to amuse*. Lúdico, de brincadeira...

Victor: Isso que eu estou percebendo. Eu já vi muito professor que trabalha dentro de uma perspectiva mais crítica que acha que tem que sair rasgando tudo, mas a gente trabalha na rede privada, a gente não tem segurança...

Joaquim: Não, Victor, e uma coisa que eu aprendi sobre o rasgar é o seguinte: isso eu aprendi dentro da própria teoria crítica. “Ah, vamos rasgar, vamos desconstruir, vamos desconstruir tudo.” A questão é a seguinte: existe um mecanismo que as relações... quem disse que eu não sou confrontado? Pelo meu machismo? Eu não sou confrontado na escola com meus alunos, mas em outros grupos que eu participo... esses dias mesmo... Então assim, isso é discurso, isso está na gente. Tá na gente! Tá no corpo da gente. Agora, o que a gente faz com isso? A gente repensa. Agora se dá pra gente se livrar disso... Não dá totalmente! Victor, é porque o povo fica me perguntando de feminismo... gente, vai lá para você ver a brigaiada que é. Porque não é um fluxo continuo único, é um fluxo de choque! De choque! Por exemplo, só um exemplo, enquanto as americanas, as europeias: “quero direito ao voto, quero direito a trabalhar, a trabalhar!”, as feministas negras vem e falam: “o que, minha filha? A gente tá trabalhando na casa docês, já faz ó (palmas). Então vocês querem trabalhar? A gente já tá trabalhando há muito tempo!” Então isso já mostra uma diferença, quando você pensa no feminismo e você aponta para um recorte de raça. Raça, só.

Victor: E dentro de raça também.

Joaquim: Você pensa assim, se eu estivesse nessa posição eu ia desfazer o machismo. Então o que eu quero dizer é: a gente se desconstrói. O povo quer sair rasgando, mas é classista!

Victor: Classista... academicista....

Joaquim: Pois é, isso é um tipo de violência epistêmica. Um tipo de violência que eu tentava não fazer. Mas eu não acho que ter levado bell hooks para sala de aula, colocado os alunos para ler, foi um tipo de violência epistêmica. Não aconteceu na sua turma. Porque os alunos leram aquilo e tiveram dificuldade com a língua. Porque eles leram um texto acadêmico, e, uma biografia acadêmica, que é diferente ainda. Uma narrativa biográfica acadêmica, que inclusive sugiro você a ler, se já não tiver.... Então, Victor, eu acho que faz muito sentido uma frase assim...

Victor: Do “*Teaching to Transgress*”?

Joaquim: Aham. Frases que eu gosto. (bucando o livro) Então, aqui (lendo): “*school was the place where I could forget the self and through ideas invent myself.*” Então eu tento ver a escola como esse lugar que vai fazer essa transformação em mim e nos alunos, também. Prática de liberdade, né? O que é a prática de liberdade? É repensar, né? Verdades todo mundo tem, então a gente vai pensar elas... Então assim, uma pedagogia engajada... Então se me perguntar assim: “sua pedagogia é engajada como?” Victor, como eu disse eu reforço, eu sou engajado com

estrutura, eu quero que os alunos tenham uma boa estrutura, eu não quero que eles tenham um *gibberish*, um *gibberish English*...

Victor: Mas não é só isso...

Joaquim: Mas eu quero também que eles tenham um processo de pensar a língua pela língua, a língua pela língua... enfim, tornar os alunos em participantes ativos ao invés de consumidores passivos. *Passive consumers. I want to make my students into active students, active people...*

Victor: *Producers of knowledge...*

Joaquim: Enfim, então, isso baseia o que eu penso. Como que eu posso dar uma aula no básico 1 e transgredir a estrutura? Não só ficar na metalinguagem e tal... Quando eu dou uma aula assim: “*do you smoke? Do you think smoking is good for your health?*” Uma frase dessa... entendeu? Isso para mim é transgressão. Aí o povo fica muito: “ai, eu tenho medo, eu tenho medo de falar desses assuntos...” Claro, tudo bem, mas o mundo está aí, então lembre-se do performativo mascarado: “ai, eu não dou conta de falar desses assuntos”, o que que é, Victor? Eu também não quero falar, eu não quero aprender a falar sobre esse assunto. Porque é mimimi demais, você falar disso é um assunto do mimimi... Então você quer discutir raça? Ai, que mimimi.

## Anexos

### Anexo 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ensino crítico de língua estrangeira e o livro didático: implicações para a prática do professor

**Pesquisador:** Victor Hugo Oliveira Magalhães

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 70011717.7.0000.5083

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.244.231

##### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa, O ensino crítico de língua estrangeira e o livro didático: implicações para a prática do professor, conduzindo por Victor Hugo Oliveira Magalhães na Faculdade de Letras, UFG, é um estudo de caso realizado em um curso livre de inglês como língua estrangeira, em parceria com um professor participante e apresentado como Dissertação de Mestrado para o curso de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa tem com objetivo examinar o uso do material didático, mais precisamente do livro-texto, contemplando os preceitos da linguística aplicada crítica (LAC) para o ensino de língua estrangeira (LE), de forma a promover a problematização de temas atravessados de discursos monologizadores de verdade, refletindo sobre a prática do professor adepto ao ensino crítico de língua estrangeira e propondo caminhos de prática de ensino para profissionais entusiastas da abordagem crítica. Examinar a relação entre este posicionamento pedagógico, o que os livros didáticos trazem e de que forma são utilizados pelo professor é o objetivo central deste projeto. O professor participante responderá a um questionário inicial, terá quatro aulas observadas e em seguida participará de uma entrevista semiestruturada. O resultado deste estudo mostrará como se dá o uso crítico do livro didático pelo professor, o impacto que isso provoca na

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.244.231

sua prática e adicionalmente proporá alternativas para a realização desse trabalho crítico para outros professores de LE.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Como objetivos gerais desse trabalho, viso examinar as relações entre o uso do livro didático com práticas críticas de ensino de LE, me restringindo à perspectiva do professor.

Objetivo Secundário:

Como objetivos específicos, pretendo levantar um perfil geral do professor quanto sua formação e concepções de prática pedagógica, bem como impressões do papel e lugar do material didático no ensino como o concebe, observar aulas em que é feito o uso do livro-texto em conjunto com práticas críticas de ensino, coletar o parecer sobre as aulas observadas, e por fim imaginar maneiras práticas de promover o ensino crítico com o livro-texto disponível.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Entre os riscos, o possível sentimento de exposição e desconforto do participante durante as etapas de coleta de dados (gravação das aulas por dispositivo de vídeo, aplicação de questionário e entrevista).

Benefícios:

Entre os benefícios, reflexão sobre a prática pedagógica, desenvolvimento de novos modos de ensino de língua estrangeira.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo contará com a participação de um professor de inglês como língua estrangeira e uma de suas turmas, com dados coletados a partir de seus devidos consentimentos. Durante um semestre letivo (2017/02), dados serão coletados tanto fora de sala de aula com o professor como dentro de sala de aula, em quatro de suas lições. Para a coleta de dados, utilizarei como instrumentos o questionário inicial com o professor, gravações em vídeos de quatro aulas e entrevista final semiestruturada novamente com o professor. Além desses, poderão me servir como dados documentais o próprio material didático e os planos de

aula do professor. Após o consentimento do professor voluntário, primeiramente, será utilizado o questionário inicial contendo perguntas relevantes para traçar o perfil do professor, sua prática e sua relação com o material didático, e com isso responder a primeira das perguntas de pesquisa:

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.244.231

“como o professor adepto ao ensino crítico de línguas enxerga o livro didático adotado?” O professor então me receberá, como pesquisador observador, em quatro de suas aulas de uma turma voluntária, as quais observarei e gravarei em vídeo a fim de responder a segunda pergunta de pesquisa: “de que maneiras [o professor] concilia sua prática de ensino com o material que lhe é disposto e como essa dinâmica se realiza em sua sala de aula?” Em seguida, uma entrevista semiestruturada será conduzida para que o professor avalie sua prática com o livro didático nas aulas observadas e então considerar mais possibilidades de conciliação da prática de ensino de LE crítico com o livro didático, contemplando a terceira pergunta de pesquisa: “que possibilidades de prática pedagógica podem ser efetuadas para um uso do material didático de forma mais crítica?”

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na primeira versão apresentada foram anexados ao protocolo de pesquisa os seguintes documentos:

1. Informações básicas do projeto.
2. Folha de Rosto: devidamente assinada.
3. Termo de anuência: termo emitido pelo Sesc Educação Continuada, Centro Educacional Sesc Cidadania.
4. Cronograma: coleta de dados no segundo semestre de 2017, após o dia 20 de agosto, depois da submissão do protocolo de pesquisa ao CEP.
5. Instrumentos de pesquisa: o documento apresenta um questionário inicial contendo 7 questões; pontos norteadores para a observação das aulas; 3 questões para a entrevista semiestruturada.
6. TCLE
7. Projeto de pesquisa.
8. Termo de Compromisso: NÃO foi anexado ao protocolo de pesquisa.

Também foram elencadas as seguintes pendências:

O protocolo de pesquisa apresenta as seguintes pendências:

1. Termo de Compromisso: anexar o Termo de Compromisso assinado pela equipe de pesquisa.
2. Sobre os Riscos da pesquisa: considerar como riscos ao participante da pesquisa o constrangimento em todas as etapas da coleta de dados, gravação por dispositivo de vídeo, aplicação de questionário e entrevista; disponibilizar estas informações no TCLE.
3. Cronograma: adequar as datas de início da coleta de dados.
4. TCLE: informar de forma completa aos participantes sobre os riscos da pesquisa; inserir um box para que o participante possa assinalar seu consentimento quanto a captação da sua imagem por

<b>Endereço:</b> Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131			
<b>Bairro:</b> Campus Samambaia		<b>CEP:</b> 74.001-970	
<b>UF:</b> GO	<b>Município:</b> GOIANIA		
<b>Telefone:</b> (62)3521-1215	<b>Fax:</b> (62)3521-1163	<b>E-mail:</b> cep.prpi.ufg@gmail.com	



Continuação do Parecer: 2.244.231

meio de dispositivo de áudio e vídeo; informar sobre o armazenamento dos dados (por pelo menos 5 anos), com quem e em qual local estes serão depositados; garantir ao participante o anonimato.

Nesta segunda versão, foram anexados ao protocolo de pesquisa:

1. Informações básicas do projeto.
2. Carta de encaminhamento:
3. Termo de compromisso, devidamente assinado pela equipe de pesquisa.
4. TCLE, corrigido.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise dos documentos anexados verificou-se que todas as pendências indicadas foram atendidas.

Assim, este protocolo de pesquisa foi considerado aprovado.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_942017.pdf	13/08/2017 20:44:36		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_de_encaminhamento_VictorHugo.docx	13/08/2017 20:43:49	Victor Hugo Oliveira Magalhães	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.pdf	13/08/2017 20:43:18	Victor Hugo Oliveira Magalhães	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_VictorHugo2.doc	13/08/2017 20:42:40	Victor Hugo Oliveira Magalhães	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopreenchida.pdf	20/06/2017 16:14:17	Victor Hugo Oliveira Magalhães	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeanuencia.pdf	20/06/2017 16:13:50	Victor Hugo Oliveira Magalhães	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	20/06/2017 16:12:18	Victor Hugo Oliveira Magalhães	Aceito
Outros	Instrumentos_de_pesquisa.docx	12/06/2017 10:06:31	Victor Hugo Oliveira Magalhães	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_VictorHugo.pdf	12/06/2017 10:05:18	Victor Hugo Oliveira Magalhães	Aceito

#### Situação do Parecer:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970  
 UF: GO Município: GOIANIA  
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.244.231

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 29 de Agosto de 2017

---

**Assinado por:**  
**João Batista de Souza**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131  
**Bairro:** Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

## Anexo 2 – Conteúdo programático do nível “Intermediate 1”

## TERM PLANNING MIDTERM AND FINAL TERM CONTENT

LANGUAGE:	ENGLISH
-----------	---------

LEVEL:	INTERMEDIATE 1
MATERIAL:	<p>NEW FRAMEWORK 3</p> <p>The work proposal is that the group of teachers working with the material is going to be responsible for choosing the units s/he would like to work with. (Among the six units (1-6) the teacher should choose 3)</p> <p><u>P.S.:</u> The mid and final terms should be the same. So, the teachers must work together in order to teach the same units.</p>

SEMESTER:	2016 - 01	
	<b>Total Content (Units)</b>	<b>Topic Summary</b>
	<p>1 <u>The gender gap</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ At work →</li> <li>✓ Stereotypes →</li> <li>✓ In the Picture →</li> <li>✓ Profiles →</li> </ul>	<p>Vocabulary: Jobs / Present tense overview (Present Simple/Continuous &amp; Perfect) (See the interactive activity on CD-Room)</p> <p>Vocabulary: Character adjectives / Phrasal verbs with up / Uses of Just ( + Present Perfect &amp; Present Continuous) (See the interactive activity on CD-Room)</p> <p>Collocations: take / word-building &amp; word stress (1) – (Teacher’s resource book – page 54) (See the interactive activity on CD-Room)</p> <p>Time expressions &amp; linking phrases / Past simple / <b>Writing:</b> a profile</p>
	<p>2 <u>Home alone</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ House the world →</li> <li>✓ Design your life →</li> <li>✓ Refugees →</li> <li>✓ Flatmates →</li> </ul>	<p>Vocabulary: Types of homes - materials/ Quantifiers (1) / Uses of “whole” / Pronunciation: Silent Consonants</p> <p>Vocabulary: Furniture / Quantifiers (2)</p> <p>Vocabulary: kinds of refugees shelters / Present Perfect x Past Pimple (See the interactive activity on CD-Room)</p> <p>Vocabulary: Renting a flat/room <b>Writing:</b> an advertisement (See the interactive activity on CD-Room)</p>

<u>3 Body Matters</u>	✓ A perfect body →	Vocabulary: Body parts / Collocations: way / Uses of "By the way" (See the interactive activity on CD-Room)
	✓ Cure me →	Vocabulary: Health problems / Should and Must / The infinitive. (See the interactive activity on CD-Room)
	✓ Allergic to life →	Vocabulary: Allergies & their symptoms / -ing form / Pronunciation & spelling (See the interactive activity on CD-Room)
	✓ What's wrong? →	Vocabulary: The human body –organs & Medical Ethics <b>Writing:</b> Informal Notes
<u>4 Controversy</u>	✓ What a nuisance! →	Vocabulary: Antisocial behavior / Negative prefixes
	✓ The wrong questions →	Subject questions / Questions ending with prepositions Indirect questions / Polite requests Pronunciation: Sounding natural and polite
	✓ Is it art? →	Vocabulary: Art - likes and dislikes Past simple x Present Perfect (See the interactive activity on CD-Room)
	✓ Censored →	Vocabulary: Censorship / Uses of "point" <b>Writing:</b> A discursive composition
<u>5 Best Days of your life</u>	✓ What subject? →	Vocabulary: School subjects – Education words (1) Uses of "anyway"
	✓ Where are they now? →	Present Perfect Simple x Present Perfect Continuous Pronunciation: Strong and Weak forms (See the interactive activity on CD-Room)
	✓ World class →	Vocabulary: Education words (2) Uses of "make, let, be allowed to, be made to" (See the interactive activity on CD-Room)
	✓ Exam fever →	Collocations: Education <b>Writing:</b> Writing a CV
<u>6 Screen Test</u>	✓ Genres →	Vocabulary: Film Genres / Gradable and upgradable adj. Passive voice (1) (See the interactive activity on CD-Room)
	✓ Planet Bollywood →	Reading: A Film Review <b>Writing:</b> A Film Review (See the interactive activity on CD-Room)
	✓ Reality TV →	Discussion: Reality TV / Uses of "then"
	✓ Interactive Viewing →	Vocabulary: TV programmes / The Passive Voice(2) Pronunciation: Silent Vowels.

**EXTRA DVD ACTIVITIES**

**World English DVD (1)** – Pages 30 and 31: The African Potato (Diseases and Medicines)\*

The Cannabis Debate (Vocabulary related to health)\*

\*The teacher can link them to unit 3.

**World English DVD (2)** – Pages 58 and 59: “Devdas” (Criticizing Indian films)\*

\*The teacher can link it to unit 6.

**MIDTERM**

Total Content  
(Units)

We have supposedly chosen Units 2/3 and 6

\*It's up to the teachers to sit/discuss and choose them.

✓ Unit 2

✓ Unit 3 → Up to “Cure me”

**FINAL TERM**

Total Content  
(Units)

Unit 3 → “Allergic to life” & “What’s wrong”

Unit 6

## Anexo 3 – Páginas do livro didático trabalhadas pelo professor nas aulas observadas

1

# The gender gap

- Present tense overview
- Word-building & word stress (1)
- A profile
- Jobs
- Character adjectives
- Phrasal verbs with *up*
- *just*
- Collocations: *take*

## At work

### Speaking & Vocabulary

#### Jobs

**1** In your country, which of these jobs are normally done by a) men, b) women or c) both equally?

nurse
computer programmer
secretary
babysitter

mechanic
bank manager
hairdresser
airline pilot

air cabin crew
university lecturer
engineer
architect

**2** Which jobs do you think are more suited to a) women and b) men? Give reasons for your answers.

**3** Look at the two adverts and answer these questions.

- 1 What do the pictures in the adverts show?
- 2 Is there anything unusual or surprising about them?
- 3 What is the message of the advertising campaign?
- 4 Do you agree with this message?

**4** Look at the table and follow the instructions.

- 1 Work in pairs. Complete the table below with the percentage of men and women you think are employed in the following sectors in your country.
- 2 Compare your answers with other pairs.

employment sectors	your country ♀ / ♂ (%)	the UK ♀ / ♂ (%)
a) computing		
b) architecture		14 / 86
c) primary school teaching		
d) the law		
e) hairdressing		
f) the police force		
g) nursing		90 / 10
h) banking / insurance		

**5** You are going to read an article called 'Girls still choose "women's jobs"'. Work in pairs. Which sentences (1–6) do you think are true?

- 1 Statistics show that nothing much has changed for women at work or at school.
- 2 There is real equality in sectors like banking and insurance.
- 3 Women aren't taking more risks at work.
- 4 Women can feel optimistic about the future.
- 5 Women outnumber men in higher-paid professions such as architecture and medicine.
- 6 Boys prefer to study languages and girls Maths.

**6** Try the internet activities for this unit at [www.webframework.net](http://www.webframework.net)

## Reading

- 1 Read the article and check your answers to Exercise 5 on page 6. Correct the untrue sentences.
- 2 Complete 'the UK' column in the table on page 6 with the correct percentages from the article.

### Girls still choose 'women's jobs'

We all believe in equality, especially young people, but new research shows that nothing much has changed at school or at work – boys still prefer to study Maths and girls languages. Government campaigns such as 'What's stopping you?' are not making an impact either.

- 5 A survey organised by the EOC (Equal Opportunities Commission) shows that most children still choose school subjects and build their future careers on very traditional models. Men frequently opt for high-powered careers in architecture, computing and the police force (86, 84 and 80 per cent of total workers, respectively) –

- 10 professions they have dominated for generations. As EOC chairwoman Julie Mellor says, 'Working women are taking more risks, but normally concentrate their attention on a narrow range of occupations, all at the lower-paid end of the labour market'. Statistics back this up. In lower-paid professions such as nursing,



hairdressing and primary school teaching, women take 90, 88 and 86 per cent of the posts, respectively.

- 20 There are signs for optimism though. Currently, women are beginning to work in higher-paid professions. There is real equality in sectors such as banking and insurance – here women represent 52 per cent of the workforce – while the number of female employees in the law sector has risen rapidly in the last few years: women
- 25 make up 37 per cent of solicitors, lawyers and judges.

- 3 Find information in the article which supports these statements.

- 1 Young people are not taking any notice of campaigns such as 'What's stopping you?'.
- 2 There have always been more men in high-powered careers.
- 3 Women tend to focus on a limited selection of career choices.
- 4 The future is looking brighter for women at work.

## Language focus

### Present tenses

Look at these sentences from the article. Match the words in bold to the tenses (a–c).

- 1 Working women **are taking** more risks...
- 2 ...professions they **have dominated** for generations.
- 3 Men frequently **opt** for high-powered careers...
  - a) Present Perfect
  - b) Present Simple
  - c) Present Continuous

Now match the tenses to their uses.

- 1 We use the \_\_\_\_\_ to talk about facts, habits and things that occur repeatedly.
- 2 We use the \_\_\_\_\_ to talk about a situation that began in the past and continues into the present; or to talk about something that happened at an indefinite time in the past.
- 3 We use the \_\_\_\_\_ to talk about present situations which are temporary or changing.

Find more examples of the three tenses in the article.

See Reference Guide, pp. 2–4.  
See Workbook, pp. 3–4, exs. 1–4.

## Practice

- 1 Put the verbs in brackets into the correct tense to complete the sentences.

- 1 My parents have always had (have) the same job.
- 2 More and more women \_\_\_\_\_ (start) to work in traditionally male professions.
- 3 Most women in my country \_\_\_\_\_ (not / work) after they have children.
- 4 The number of men working as nurses or teachers \_\_\_\_\_ (increase) recently.
- 5 My father \_\_\_\_\_ (earn) more than my mother; this is normal.
- 6 The number of women in positions of political power \_\_\_\_\_ (rise) all the time.

- 2 Are these sentences true for you or your country? Discuss with a partner.



Present Simple & Continuous: Try the interactive activity on your CD-ROM.

### Anexo 4 – Atividade sobre a canção “If I Were a Boy”, de Beyoncé

1) Listen to the song and fill in the gaps with the words in the box:

<i>had</i>	<i>put</i>	<i>throw</i>	<i>feels</i>	<i>kick</i>	<i>taking</i>	<i>wish</i>
<i>listen</i>			<i>think</i>	<i>forgive</i>	<i>stick</i>	
	<i>swear</i>			<i>turn</i>	<i>drink</i>	

**If I were a boy – Beyoncé**

If I were a boy, even just for a day  
I'd roll out of bed in the morning  
And \_\_\_\_\_ on what I wanted then  
go  
\_\_\_\_\_ beer with the guys  
And chase after girls  
I'd \_\_\_\_\_ it with who I wanted  
And I'd never get confronted for it  
Cause they \_\_\_\_\_ up for me

If I were a boy  
I think I could \_\_\_\_\_  
I swear I'd be a better man  
I'd \_\_\_\_\_ to her  
Cause I know how it hurts  
When you lose the one you wanted  
Cause he's \_\_\_\_\_ you for granted  
And everything you had got destroyed

If I were a boy  
I would \_\_\_\_\_ off my phone

Tell everyone it's broken  
So they'd \_\_\_\_\_ that I was  
sleeping alone  
I'd \_\_\_\_\_ myself first  
And make the rules as I go  
Cause I know that she'd be faithful  
Waiting to me to come home, to come  
home

If I were a boy  
I think I could understand  
How it \_\_\_\_\_ to love a girl  
I \_\_\_\_\_ I'd be a better man  
I'd listen to her  
Cause I know how it hurts  
When you lose the one you wanted  
(wanted)  
Cause he's taking you for granted  
(granted)  
And everything you \_\_\_\_\_ got  
destroyed

It's a little too late for you  
to \_\_\_\_\_ back  
Say it's just a mistake  
Think I'd \_\_\_\_\_ you like that  
If you thought I would wait for you  
You thought wrong

But you're just a boy  
You don't understand  
And you don't understand, oh  
How it feels to love a girl  
Someday you \_\_\_\_\_ you were a  
better man

You don't listen to her  
You don't care how it hurts  
Until you lose the one you wanted  
Cause you're taking her for granted  
And everything you had got destroyed  
But you're just a boy

## Anexo 5 – Critérios para a escolha de livro didático

SELEÇÃO DE MATERIAL													
INGLÊS ADULTS – 2019													
LIVRO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL
A													
B													
C													
D													
E													
F													
LEGENDA													
A =	B =												
C =	D =												
E =	F =												
CRITÉRIOS AVALIATIVOS													
1	POLÍTICA/SUPORTE DA EDITORA: 1) A editora é parceira da escola ou tem histórico de parceria? 2) O representante da Editora é acessível? 3) A editora é com flável?												
2	LAYOUT: 1) O layout é atraente? 2) Tem clareza nas informações. Isto é, o livro NÃO é poluído visualmente? 3) É de fácil manuseio?												
3	RELAÇÃO CUSTO & BENEFÍCIO: 1) Cada volume do livro contempla ao menos 1 ano de curso? 2) O preço do livro no mercado é compatível com a maioria dos/nossos/as alunos/as? 3) Este valor é compatível com o que ele oferece (qualidade do livro em si, material extra para o aluno/as e material de apoio para professores/as?												
4	RECURSOS TECNOLÓGICOS: 1) O material possui uma versão digital para lousa interativa? 2) Em caso positivo, os áudios estão disponíveis neste material? 3) Além de exercícios de compreensão auditiva, existem outros recursos nesse livro digital tais como cronômetro, flashcards e outros)? O livro digital é instalado via CDROM? 4) Além dos recursos digitais, o material possui DVD com vídeos?												
5	ABERTURA A PROPOSTAS CRÍTICAS: 1) O livro vai além de uma abordagem puramente morfosintática no decorrer dos volumes? Isto é, o livro apresenta um material capaz de ser explorado em discussões mais reflexivas sobre questões semântico-pragmáticas sobre a vida do/a próprio/a aluno/a (exemplos: Numra proposta sobre comida, o livro traz perguntas sobre desperdício, comidas saudáveis, hábitos alimentares, custo etc.); 2) O livro pressupõe a capacidade de agência dos/as alunos/as? Isto é, o livro fomenta os/as alunos/as a fazerem perguntas e não apenas respondendo àquelas que já vêm prontas? 3) O livro traz relatos prontos que estão ligados à vida fora de sala de aula? 4) O livro NÃO reitera estereótipos, preconceitos etc.?												
6	LISTENING: 1) As atividades de compreensão auditivas (Listening) são interessantes? 2) Elas se adequam bem à lição? 3) Elas contemplam mais de uma variedade												

	(sotaques) da língua? 4) A velocidade de fala é apropriada para o nível? 5) A duração das atividades é apropriada para o nível? 6) As atividades estimulam a discussão para além da questão linguística em si mesma? 7) O grau de dificuldade é apropriado para o nível?
<b>7</b>	<b>SPEAKING:</b> 1) O livro propõe atividade de speaking para todas as lições? 2) Os temas das discussões são relevantes para a faixa etária dos/as alunos/as? 3) O livro propõe atividades menos controladas nos níveis mais avançados?
<b>8</b>	<b>READING:</b> 1) Os textos são variados (diálogos / e-mails / artigos... etc.)? 2) Os textos são atuais, interessantes e oferecem bons temas para debates e conversação? 3) O pre-reading envolve atividades de vocabulário consistentes e relevantes? 4) O post-reading apresenta atividades variadas e instigantes de interpretação de texto, que façam com que o aluno reflita sobre as questões apresentadas pelo texto?
<b>9</b>	<b>WRITING:</b> 1) Existe uma proposta para cada unidade? Existem diferentes tipos de texto a serem escritos? 2) Os tópicos são interessantes? 3) Os tópicos são academicamente relevantes? 4) Existem os estágios Presentation, Practice and Production? Trás exercícios que guiam o tipo de "escrita" pedido? 5) As atividades propostas mantêm um equilíbrio entre forma e conteúdo do texto? (se não se preocupa somente com o tópico gramatical em questão ou se combina os dois, comunicação/veiculação da mensagem).
<b>10</b>	<b>MATERIAL DE APOIO:</b> 1) o material possui Photocopiables? 2) em caso afirmativo, existe uma variedade no tipo de atividades (contempla diversas habilidades, como speaking, grammar e vocabulary, por exemplo)? 3) os photocopiables condizem com a matéria apresentada na unidade do livro? 4) as imagens e o espaço para respostas são bons? 5) o material tem disponível um test builder?
<b>11</b>	<b>COHERENCE / COHESION:</b> 1) As atividades propostas são compatíveis com a idade, necessidades e interesses dos alunos? Ativam o conhecimento prévio e promovem a reflexão e interação em sala? 2) As atividades são interessantes e diversificadas? 3) Há prática para salas heterogêneas? 4) Há práticas mais controlada e de produção mais livre suficientes, ou seja, apresentam novo vocabulário e novas estruturas, e fluem das mais simples para as mais complexas? 5) Focam as quatro habilidades? 6) Cumprem o que é posto como objetivo da unidade, isto é, o aluno produzirá a estrutura alvo almejada de forma satisfatória?
<b>12</b>	<b>TEMAS RELEVANTES:</b> 1) Os temas abordados no livro podem ser caracterizados como atuais, instigantes e provocativos? O livro propõe a discussão desses temas? 2) O livro traz novidades que podem surpreender os alunos? 3) Os temas são apresentados de forma apropriada e interessante? 4) Os temas estabelecem uma interligação coesa entre o que propõe a discutir?

**COMENTÁRIOS FINAIS:**


Assinatura das pessoa participante da avaliação:

1.

DATA DE CONCLUSÃO:

\_\_\_\_\_