

Denise de Souza Silva Pinto

Experiências de uma professora com livros didáticos: a  
emergência de uma educadora

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte – MG

2020

Denise de Souza Silva Pinto

# Experiências de uma professora com livros didáticos: a emergência de uma educadora

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do  
Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos da Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Minas Gerais

Área de Concentração: Linguística Aplicada –  
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de  
Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Stella Miccoli

Belo Horizonte – MG  
Universidade Federal de Minas Gerais  
2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S586e	<p>Silva Pinto, Denise de Souza.</p> <p>Experiências de uma professora com livros didáticos [manuscrito]: a emergência de uma educadora / Denise de Souza Silva Pinto. – 2020.</p> <p>216 f., enc.: il.</p> <p>Orientadora: Laura Stella Miccoli.</p> <p>Área de concentração: Linguística Aplicada.</p> <p>Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.</p> <p>Bibliografia: f. 184-193.</p> <p>Anexos: f. 194-208.</p> <p>Apêndices: f.209-216.</p>
-------	---

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Aquisição de segunda linguagem – Teses. I. Miccoli, Laura Stella. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



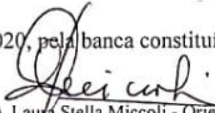
## FOLHA DE APROVAÇÃO

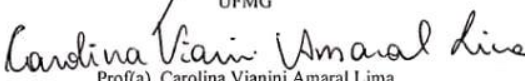
**Experiências de uma professora com livros didáticos: a emergência de uma educadora**


**DENISE DE SOUZA SILVA PINTO**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 14 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Laura Stella Miccoli - Orientadora  
UFMG

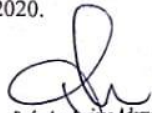
  
Prof(a). Carolina Vianini Amaral Lima  
UFSJ

  
Prof(a). Kleber Aparecido da Silva  
UnB

  
Prof(a). Valceni da Silva Reis  
UFMG

  
Prof(a). Ronaldo Corrêa Gomes Jurjo  
UFMG

Belo Horizonte, 14 de fevereiro de 2020.

  
Profa. Ana Larissa Adorno Marciceto Oliveira  
Subcoord. Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos  
FALE/UFMG

**A Laura Stella Miccoli e Vera Menezes de Oliveira e Paiva**

“Eu sou [na sala de inglês], porque nós somos [sonhadoras de um mundo justo]”

(Filosofia africana Ubuntu)

## **AGRADECIMENTOS**

À Rômulo e Eliza, pela sinergia no amor humano;

À Marilene, pela sinergia no sonho de educar;

Aos companheiros professores, pela sinergia na busca de sentido profissional;

À Ana Rodrigues, pela sinergia na vida;

A meu pai, meus irmãos, minhas cunhadas, família Ferreira, pela sinergia na simplicidade cotidiana;

Ao grupo ACCOLHER, pela sinergia na experiência miccoliana;

À Gabriela Saldanha, Andrea Silva e Souza, Hilda Simone, Raquel Bambirra pela sinergia acadêmica humanizada;

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, na pessoa da secretária Ângela Dalben, pela sinergia no serviço verdadeiramente público.

*“Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente.”*

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira

## RESUMO

A presente investigação narrativa autobiográfica (BARKHUIZEN et al, 2014; BELL, 2002; CLANDININ & CONNELLY, 2000; MELLO, 2010) buscou compreender o papel dos livros/materiais didáticos, em especial o *Alive!*, na trajetória da professora/pesquisadora ensinando inglês na escola pública. A geração de dados ocorreu por meio de uma narrativa retrospectiva recobrando suas experiências pedagógicas desde o início da carreira, com foco na mediação de livros/materiais didáticos, bem como de relatos reflexivos escritos a partir de filmagens das aulas, explorando as experiências do ano de 2016 propiciadas pelo *Alive!*. A metodologia de análise de base fenomenológica/experiencial (CRESWELL et al, 2007; MICCOLI, 1997-2019) e complexa (BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; LARSEN FREEMAN, 1997, 2015; LARSEN FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005, 2009; VESPOOR, 2015) permitiu a documentação de (1) experiências distintas para cada livro/material utilizado pela professora/pesquisadora, (2) dois estados atratores que caracterizam essas experiências e (3) a vivência de uma experiência transicional que perturba o estado atrator vivenciado por décadas. As experiências acomodadas no estado atrator motivacional resultaram da relação da professora/pesquisadora com livros/materiais didáticos formais e estruturais, caracterizando-a como uma docente ativa e distanciada de sua identidade pessoal de engajamento social. Uma bifurcação foi identificada por meio de uma experiência interdisciplinar, intercultural e crítica em aulas de literatura, tendo aberto uma possibilidade de ensino para a vida. Evidenciou-se uma mudança no sistema pedagógico da professora/pesquisadora para um estado atrator educador ao encontrar, no livro *Alive!*, uma proposta emancipadora para o ensino de inglês que, aliada aos seus ideais de educação para a vida e justiça social (BARKER, 2018; BLAKE, 2015; BONDY et al, 2017; BOYLAN; WOOLSEY, 2015), modifica seu emocional para autovalorização de si mesma, sustentando ciclos de transformações de suas experiências conceptuais, projetivas, sociais para educar de forma crítica e intercultural. Os resultados apontaram cinco dimensões da aliança estabelecida pela professora/pesquisadora com o *Alive!* no nível emocional, operacional, formativo, reflexivo e sinérgico. A pesquisa confirmou a complexidade do sistema experiencial pedagógico modulado pelos livros/materiais didáticos, apontando o domínio pessoal e emocional como preponderantes para sua evolução, bem como a importância de experiências compartilhadas com outros professores no contexto escolar. Os dados corroboram a centralidade dos livros didáticos (LIMA, 2012; PAIVA, 2014; SIQUEIRA, 2012; TÍLIO,



2008) como elementos a influenciar a trajetória docente, desvelando a força de um material com potencialidades amplas, como o livro *Alive!*.

**Palavras-chave:** experiências, sistemas dinâmicos complexos, narrativa autobiográfica, livros didáticos

## ABSTRACT

This autobiographical narrative survey (BARKHUIZEN et al, 2014; BELL, 2002; CLANDININ & CONNELLY, 2000; MELLO, 2010) sought to understand the role of textbooks/materials, especially *Alive!*, in the professional career of the teacher / researcher teaching English in the public school. Data generation took place through a retrospective narrative covering her pedagogical experiences since the beginning of his career in the 90s, focusing on the mediation of books/teaching materials, as well as reflective diaries exploring the experiences of 2016 afforded by *Alive!* from viewing the video recording of the classes. The methodology of phenomenological/experiential analysis (CRESWELL et al, 2007; MICCOLI, 1997-2019) and complex (BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; LARSEN FREEMAN, 1997, 2015; LARSEN FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA , 2005, 2009; VESPOOR, 2015) allowed the documentation of (1) distinct experiences for each book / material used by the teacher / researcher, (2) two attractor states that characterize these experiences and (3) a transitional experience that disturbs the attractor state experienced for decades. The experiences accommodated in the motivational attractor state resulted from the teacher / researcher's relationship with formal and structural textbooks/materials, characterizing her as an active teacher, distant from her personal identity shaped by social activism, The emergence of a bifurcation to the attractor state was identified through an interdisciplinary, intercultural and critical teaching experience in literature classes, having opened a possibility of teaching for life. It was evidenced a change in the pedagogical system of the teacher/researcher to an educator attractor state when finding, in the book *Alive!*, an emancipatory proposal for the teaching of English that, combined with her ideals of education for life and social justice (BARKER, 2018; BLAKE, 2015; BONDY et al, 2017; BOYLAN; WOOLSEY, 2015), modifies her emotion for self-worth, sustaining cycles of transformations of her conceptual, projective, social experiences to teach critically and interculturality. The results pointed to five dimensions of the alliance established by the teacher/researcher with *Alive!* at the emotional, operational, formative, reflective and synergistic level. The research confirmed the complexity of the pedagogical experiential system modulated by the textbooks/materials, pointing the personal and emotional domain as preponderant for its evolution, as well as the importance of shared experiences with other teachers in the school context. The data corroborate the centrality of textbooks (LIMA, 2012; PAIVA, 2014; SIQUEIRA, 2012; TÍLIO, 2008) as elements that influence the teaching trajectory, unveiling the strength of a material with wide potentialities, such as the book *Alive!*

**Keywords:** experiences, complex dynamic systems, autobiographical narrative, textbooks

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Síntese dos resultados.....	136
FIGURA 2: Aliança entre as experiências da professora/ pesquisadora e o <i>Alive!</i> .....	169

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Informações sobre a geração de dados de 2016.....	74
QUADRO 2: Experiências no estado atrator pedagógico motivacional .....	82
QUADRO 3: Experiências no estado atrator pedagógico educador .....	105
QUADRO 4: Síntese das experiências no estado atrator motivacional .....	142
QUADRO 5: Experiências pedagógicas transicionais no estado atrator motivacional.....	148
QUADRO 6: Síntese das experiências no estado atrator educador – Ano de 2014.....	151
QUADRO 7: Síntese das experiências no estado atrator educador - Ano de 2015.....	152
QUADRO 8: Síntese das experiências no estado atrator educador - Ano de 2016.....	152

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	JUSTIFICATIVA	17
1.2	OBJETIVO GERAL:	22
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	22
1.4	PERGUNTA DE PESQUISA:	22
1.5	ORGANIZAÇÃO DA TESE	22
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>24</b>
2.1	A EXPERIÊNCIA EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	24
2.1.1	<i>A experiência na filosofia</i>	25
2.1.2	<i>A experiência na Biologia do Conhecer</i>	26
2.1.3	<i>A experiência na teoria dos sistemas complexos dinâmicos</i>	30
2.1.4	<i>Contribuições das pesquisas experienciais</i>	36
2.2	TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS	40
2.2.1	<i>O professor, a sala de aula e os alunos como sistemas dinâmicos complexos</i>	45
2.3	O LIVRO DIDÁTICO NA OPERACIONALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO	47
2.3.1	<i>Os materiais didáticos no sistema complexo experiencial</i>	48
2.3.2	<i>Caracterizações do material/livro didático no sistema experiencial de ensino</i>	50
2.4	EDUCAÇÃO PARA JUSTIÇA SOCIAL (EJS)	52
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>59</b>
3.1	NATUREZA DA PESQUISA: QUALITATIVA, NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E REFLEXIVA	59
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	63
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	66
3.3.1	<i>A professora/pesquisadora</i>	66
3.3.2	<i>O livro didático Alive!</i>	69
3.4	INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS	71
3.5	OS PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS E MUDANÇAS NO PLANEJAMENTO INICIAL	73
3.6	ANÁLISE DAS NARRATIVAS	76
3.7	CONCLUSÃO	79
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>80</b>
4.1	EMERGÊNCIA DO ESTADO ATRATOR PEDAGÓGICO MOTIVACIONAL - PERÍODO DE 1990 A 2013	81
4.1.1	<i>Experiências pedagógicas transicionais: material literário</i>	100
4.2	EMERGÊNCIA DO ESTADO ATRATOR PEDAGÓGICO EDUCADOR - PERÍODO DE 2014 A 2016	104
4.3	SÍNTESE: O ENCONTRO DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM OS MATERIAIS DIDÁTICOS	135
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES</b>	<b>139</b>
5.1	EXPERIÊNCIAS E NATUREZA DOS ESTADOS ATRADORES	139
5.1.1	<i>Estado atrator motivacional</i>	140
5.1.2	<i>Estado atrator educador</i>	150
5.2	COMPLEXIDADE DAS EXPERIÊNCIAS	162
5.3	PAPEL DOS LIVROS/MATERIAIS DIDÁTICOS NA TRAJETÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS	165
5.3.1	<i>Papel da aliança entre as experiências da professora/pesquisadora e o Alive!</i>	168
5.4	IMPLICAÇÕES PARA A ÁREA E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	179
5.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	181

<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>184</b>
ANEXOS.....	194
ANEXO A – Unidade 1 – English in the world (pág. 11) – Cartoon – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano.....	194
ANEXO B – Unidade 1 – English in the world (pág. 12) – The languages of South Africa – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano.....	195
ANEXO C - Unidade 1 – English in the world (pág. 14) – Globish – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	196
ANEXO D - Unidade 1 – English in the world (pág. 17) – My fair lady – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	197
ANEXO E - Unidade 2 – Superstitions around the world (pág. 24) – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	198
ANEXO F - Unidade 2 – Superstitions around the world (pág. 25) – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	199
ANEXO G - Unidade 4 – Traveling around the world (pág. 54) – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	200
ANEXO H - Unidade 5 – World and Media (pág. 72) – Obama – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	201
ANEXO I - Unidade 6 – Beyond Appearances (pág. 84) – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	202
ANEXO J - Unidade 6 – Beyond Appearances (pág. 86) – A tale of acceptance – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	203
ANEXO K – Poema produzido pelos alunos do 9º ano – 2015 – Just Because .....	204
ANEXO L - Unidade 7 – Telling stories (pág. 102) – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	205
ANEXO M - Unidade 7 – Telling stories (pág. 103) – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	206
ANEXO N – Unidade 7 – <i>Telling stories</i> (pág. 104) — <i>It takes a village</i> – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano .....	207
ANEXO O – Unidade 7 – Telling stories (pág. 106) – Chimamanda Adichie – Livro didático <i>Alive!</i> 8º ano.....	208
APÊNDICES .....	209
APÊNDICE A – Estímulo à narrativa das experiências de aprendizagem de inglês mediados por livros didáticos .....	209
APÊNDICE B – Carta à Direção da Escola Municipal Santa Terezinha.....	211
APÊNDICE C – Carta Convite .....	212
APÊNDICE D – Termo de assentimento livre e esclarecido .....	213
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	215

## 1 INTRODUÇÃO

Ensinar inglês na escola pública brasileira caracteriza-se em uma experiência reconhecidamente turbulenta. A literatura científica registra um inventário extenso de elementos desfavoráveis a uma educação linguística emancipadora que se perpetua no país, tendo em vista a histórica negligência política (LEFFA, 2011) e o preconceito cultural contra a escola frequentada pelas classes populares (PAIVA, 2011). Esse abandono do sistema público educacional em nível macro reflete-se cotidianamente em experiências desumanizantes de professores e alunos no interior das escolas (BAGHIN, 1993; MICCOLI, 2010; COELHO, 2011; LIMA, 2011). Para além das investigações acadêmicas na Linguística Aplicada, índices estatísticos exibem níveis exponenciais de adoecimento de professores, más condições de trabalho, desvalorização de profissionais e relações violentas nas escolas (TENENTE; FAJARDO, 2017; MATOS, 2008). Na área de língua estrangeira, o paradigma da ineficiência do ensino de inglês permanece alimentado por condições concretas de pouca carga horária, status periférico da disciplina no currículo escolar, desprezo institucional pelo trabalho docente, falta de estrutura material, ausência ou inadequação de material didático. (LIMA, 2011; MICCOLI, 2010; MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Esse panorama contextual árido, documentado pela academia, mantém-se inalterado desde o início da carreira da pesquisadora como professora de inglês na esfera pública, em 1990. Sua experiência docente insere-se nesse terreno contextual traçando uma trajetória errática, ora resultando em um afastamento resistente às suas condições desfavoráveis, ora sucumbindo a um comportamento pedagógico inerte. No ano de 2014, todavia, a emergência de uma mudança significativa chamou sua atenção nesse caminho profissional e se tornou a principal motivação para este estudo investigativo. Essa inflexão significativa na experiência pedagógica que levou a professora/pesquisadora em direção a um padrão de comportamento educador acontece a partir de seu encontro com um livro didático disponibilizado pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) intitulado *Alive!* Tendo encontrado nesse material um diferencial relacionado a fundamentos educacionais emancipatórios no conteúdo das unidades elaboradas pelos autores, os quais comungaram, sem saber, com profundos ideais de justiça social cultivados pela professora/pesquisadora ao longo de sua evolução pessoal. A potência da aliança entre ideais de justiça social e fundamentos educacionais emancipatórios no material didático haveria de iniciar uma série de experiências individuais e compartilhadas em um ciclo crescente que promove a modificação de sua prática de ensino de



inglês em direção a um propósito educativo cidadão, ultrapassando as condições limitantes encontradas no meio escolar.

Esse trabalho nasce, assim, de um marco divisório na longa prática de ensino de inglês na escola pública da professora – de uma prática insatisfatória para outra gratificante, mediada por um livro didático. A motivação para esse aprofundamento investigativo, contudo, compartilha dos desafios teóricos pretendidos pelas pesquisas de base experiencial (MICCOLI, 1997-2019) que buscam “compreender a complexidade dos eventos da sala de aula do ponto de vista de quem os vivencia” (MICCOLI, 2014, p.18). Será adotado nesta tese, pois, a experiência (MICCOLI, 1997-2019) como construto e unidade de análise a fim de identificar os estados atratores ou padrões de comportamento nos quais suas experiências pedagógicas se acomodaram, bem como investigar a influência dos materiais didáticos na trajetória dessas experiências nos diferentes comportamentos padrão. A pesquisa é um estudo narrativo autobiográfico (BARKHUIZEN et al, 2014; CLANDININ; CONNELLY, 2000) sobre o fazer pedagógico, possibilitando, assim, acesso à constelação de experiências imbricadas na prática de ensino da professora/pesquisadora.

Ademais de adotar como base teórica a experiência, as narrativas geradas nesta pesquisa foram analisadas a partir da fundamentação dos sistemas dinâmicos complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; VESPOOR, 2015; LARSEN-FREEMAN, 2015). A chegada das teorias da complexidade à Linguística Aplicada possibilitou uma evolução na compreensão dos fenômenos envolvidos no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, afastando os pesquisadores das variáveis isoladas para explicar os comportamentos observados em sala de aula de uma maneira complexa, i.e., sistêmica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Dessa forma, esse estudo aprofunda sobre as experiências com materiais didáticos e, em especial, com o livro didático *Alive!*, considerando-as como sistemas em permanente coadaptação com outros subsistemas e elementos presentes na sala de aula (PAIVA, 2009). Sua evolução ocorre como produto de uma sequência de estados resultantes das dinâmicas de sua interação com o meio (HIVER, 2015). Compreende-se, assim, o sistema pedagógico da professora/pesquisadora e sua relação com o livro didático como elementos desse sistema, não a partir de uma relação de causa-efeito, mas sim enquanto subsistemas tecidos conjuntamente no sistema da sala de aula, por meio de relações gerativas recíprocas (LARSEN-FREEMAN, 2015).

Contudo, mesmo na condição de constituintes do sistema vivo da sala de aula de línguas, o professor e o livro didático ainda ocupam um lugar de centralidade nas dinâmicas das experiências emergentes nos meios escolares brasileiros (CELANI, 1988; ALMEIDA

FILHO, 1999; TÍLIO, 2008; MICCOLI, 2010; ARRUDA, 2014; LIMA, 2014; PAIVA, 2014; SCHEYERL; PINTO, 2017; SALDANHA, 2019; SILVA, 2010). O reconhecimento da importância do professor têm levado pesquisadores de base experiencial a recomendar ações urgentes direcionadas ao fortalecimento desse profissional, uma vez que qualquer possibilidade enfrentamento das condições contextuais desfavoráveis perpassa sua atuação (LIMA, 2014; SILVA e SOUZA, 2018; SALDANHA, 2019). As intervenções sugeridas pela literatura para apoiar os docentes incluem capacitação socioafetiva (SALDANHA, 2019), conscientização sobre a realidade das escolas (SILVA e SOUZA, 2018), cultivo do emocional de aceitação de si e do outro (COELHO, 2011), formação pedagógica sólida (LIMA, 2014), com propósito social engrandecedor (SILVA e SOUZA, 2018), que favoreça um engajamento pessoal para apropriar-se criativamente de qualquer elemento disponível no meio escolar (SILVA e SOUZA, 2018; LIMA, 2014).

No que concerne ao livro didático, sua relevância no espaço escolar público provém da precariedade de recursos nesse meio, levando-o inclusive à condição de único artefato cultural disponível na maioria das salas de aulas brasileiras (PAIVA, 2014). Sua ausência ou inadequação compõe o extenso repertório de adversidades da escola pública citados por professores de inglês e acadêmicos (COELHO, 2011; LIMA, 2011; LIMA, 2012), motivo pelo qual a inclusão da língua estrangeira no PNLD foi celebrada como um sinal de revigoração para o ensino de LE no país (DUBOC, 2014; JORGE; TENUTA, 2011; LIMA, 2012). Assim, tendo em vista a voz de autoridade do livro didático na sala de aula brasileira (TÍLIO, 2008), a ausência de um projeto estruturado claro nas escolas públicas (LEFFA, 2011) e a dificuldade do profissional sobrecarregado elaborar seu próprio caminho didático (LIMA, 2014), concordamos que um livro didático acessível a todos pode constituir-se em um apoio importante para ação educativa do professor. Ao assumir, contudo, a perspectiva complexa, compreendemos que uma prática pedagógica transformadora emerge somente como resultado de coadaptações evolutivas entre a experiência do professor e sua percepção sobre os elementos didáticos disponíveis no meio.

Esse estudo intenciona, pois, aprofundar a compreensão sobre a mudança educativa emergente na trajetória da experiência pedagógica da professora/pesquisadora provocada a partir de um encontro afinado entre diferentes recursos didáticos e, em especial, em um livro didático ancorado em concepções educativas emancipatórias e suas experiências comprometidas com ideais de justiça social.

## 1.1 Justificativa

Desde a década de 90, a literatura na área da Linguística Aplicada reconhece a relevância da ação do professor na sala de aula de língua estrangeira, elegendo-o como foco de pesquisa à luz de diferentes prismas teóricos (ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 1999; BARCELOS, 2007; MICCOLI, 2007; LEFFA, 2008). A investigação realizada nesse trabalho narrativo autobiográfico insere-se nesse campo de pesquisa que busca compreender melhor os processos relacionados ao professor enquanto agente central na sala de aula. Mais especificamente, este estudo pretende contribuir com o corpo de pesquisas que adota o construto da experiência (MICCOLI, 1997-2019) como base para estudar a rede imbricada de fenômenos envolvida no ensino de inglês em salas de aula de escolas regulares.

A longa trajetória de contribuição da abordagem experiencial de pesquisa para a LA remonta de uma época em que os acadêmicos focavam seus estudos na produção dos alunos visando construir modelos de aprendizagem de LE. Intrigada pelos processos desconhecidos emergentes na sala de aula de línguas, Miccoli (1997) inaugura um novo caminho de pesquisa privilegiando a voz dos aprendizes considerados por ela como testemunhas legítimas dos comportamentos observáveis em sala. Uma gama entrelaçada de fenômenos de natureza diversa, revelada pelas narrativas dos participantes permitiu à pesquisadora teorizar o construto da experiência como meio de acesso para compreender os eventos de sala de aula e unidade de análise dos dados emergentes. Os estudos de base experiencial desde então (ARRUDA, 2014; BAMBIRRA, 2009; COELHO, 2011; CUNHA, 2014; LIMA, 2014; MICCOLI, 1997-2019; SILVA E SOUZA, 2018; ZOLNIER, 2011 - para citar alguns) têm permitido “uma visão sistêmica dos processos investigados, captando relações e inter-relações, que aprimoram e ampliam sua compreensão.” (MICCOLI, 2014, p. 7)

As pesquisas experienciais com foco na perspectiva do professor de língua estrangeira têm contribuído com evidências esclarecedoras sobre as vivências desse profissional em diferentes contextos de aprendizagem. As análises das narrativas ou inventários gerados por pesquisadores que utilizaram a experiência como unidade de análise possibilitaram uma perspectiva holística dos desafios enfrentados no ensino de língua estrangeira, aprimorando a base de conhecimento da LA sobre o que acontece em contextos de ensino e aprendizagem.

A investigação de Coelho (2011) a respeito das mudanças emocionais de um grupo de professoras em educação continuada apresenta uma interface com a presente pesquisa, ao apontar o domínio emocional das experiências como uma força poderosa a modificar o domínio racional, as interações e ações dos docentes. O formato metodológico utilizado para

aprofundar sobre a longa trajetória da professora/pesquisadora ensinando inglês na escola pública, porém, amplia as evidências sobre o caráter fundante das emoções nas experiências docentes, oferecendo narrativas introspectivas em diferentes escalas de tempo, tanto por meio de uma autobiografia de longo prazo, quanto por relatos reflexivos temporalmente mais próximos. Esse desenho de pesquisa possibilitou uma visão longitudinal da trajetória entrelaçada entre o emocionar da professora/pesquisadora e os vários domínios de suas experiências de ensino, até o apaziguamento de seus conflitos ideológicos, possibilitados pelo encontro de um livro didático afinado aos seus ideais por justiça social. Tal transformação – de um emocionar de não aceitação de si mesma e de conflito em relação à sua identidade de professora de inglês, possibilitou uma inflexão em sua experiência pedagógica insatisfatória rumo a outra experiência de ensino gratificante, marcada por um comportamento padrão que muda daquele de professora insatisfeita para uma experiência de professora educadora.

Outra contribuição desta investigação relaciona-se à possibilidade de adotar a mesma perspectiva teórica complexa utilizada pioneiramente no estudo de Lima (2014), que descreveu o sistema agêntico de professoras de inglês em contextos públicos e privados. Lima (2014), por meio de dados quantitativos e qualitativos, desvela uma rede múltipla e imbricada de elementos subjacentes à ação docente observável, nos domínios contextual, inter e intrapessoal, e temporal. A presente investigação permite um aprofundamento ainda maior sobre essa tessitura conjunta das experiências em sala, ao utilizar uma bibliografia mais recente sobre sistemas dinâmicos complexos (HIVER, 2015; LARSEN-FREEMAN, 2015; VESPOOR, 2015) e uma metodologia de análise baseada em princípios provenientes desse campo teórico (FRANCO, 2013; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) integrada à de natureza experiencial. Conceitos como condições iniciais, retroalimentação, auto-organização, perturbação foram fundamentais para orientar a identificação de dois estados atratores nos quais se estabeleceram as experiências emergentes ao longo da trajetória do sistema pedagógico da professora/pesquisadora. Ademais de possibilitar o reconhecimento dos padrões pedagógicos, essa aproximação teórica permitiu uma descrição detalhada das dinâmicas de movimentação do sistema pedagógico da professora/pesquisadora, inclusive sobre a influência dos livros/materiais didáticos ao longo de sua trajetória profissional.

As narrativas deste estudo oferecem ainda uma extensão na escala de tempo do seu sistema pedagógico em relação às pesquisas experienciais anteriores. O formato de pesquisa interativo e longitudinal de Lima (2014) já havia permitido documentar o domínio temporal da agência docente, corroborando a compreensão de que as experiências emergentes estão impregnadas não somente de experiências passadas, como também das contingências de cada

momento. As narrativas deste trabalho, entretanto, possibilitam um acompanhamento do percurso de quase três décadas de uma trajetória profissional ensinando inglês na escola pública. Essa amplitude temporal permite aprofundar o princípio da recursividade do construto experiencial, ou seja, sua organização pela repetição de experiências passadas, bem como os movimentos do sistema pedagógico rumo à mudança de padrões por meio de reflexões profundas e perturbadoras.

Não havia, até a conclusão desta pesquisa, estudos experienciais com foco na prática pedagógica do professor mediada pelos materiais didáticos. Nas pesquisas do grupo ACCOOLHER<sup>1</sup>, os materiais didáticos são mencionados nas narrativas dos professores como um obstáculo, seja por sua ausência, seja por sua inadequação ao contexto ou por sua baixa qualidade. No estudo de Coelho (2011), a modificação no emocional das participantes para uma responsabilização em solucionar os problemas em seu contexto de prática inclui a decisão por produzir materiais com o apoio do projeto de formação investigado. Por outro lado, as conclusões de Lima (2014) e Silva e Souza (2018) confluem revelando a importância da formação pedagógica do professor para operacionalizar ou identificar as potencialidades e recursos disponíveis no meio, oportunizando a emergência de experiências pedagógicas exitosas em um contexto escolar reconhecidamente desfavorável. Lima (2014) oferece dados importantes ao evidenciar uma maior possibilidade de experimentação e autonomia no contexto público do que no ambiente privado. Os resultados revelam, contudo, que as intenções de uma professora daquela instituição em romper com o *status quo* do ensino de baixa qualidade não se realizam, entre outros motivos, devido à sua falta de capacidade pedagógica para formatar, sozinha, um percurso didático. A pesquisadora aponta ainda que a subutilização do livro didático acessível a todos os alunos, por parte de uma participante, provém da percepção do contexto como um lugar sem possibilidades de sucesso.

Por sua vez, os professores em pré-serviço do estudo de Silva e Souza (2018) participam de um percurso formativo teórico/prático alicerçado nas teorias do letramento crítico e justiça social, que inclui o uso refletido de livros didáticos e outros materiais de circulação social. A pesquisadora analisa que tais conhecimentos pedagógicos, ao oferecer subsídios para os docentes em pré-serviço vislumbrarem um ensino de inglês com propósito social, provaram ser fundamentais para a emergência de experiências pessoais de

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa coordenado por Laura Miccoli que investiga os processos de ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas estrangeiras, em diferentes contextos, tendo a experiência como meio de acesso. O acrônimo ACCOOLHER foi formado a partir das palavras Atividade, Complexidade e Colaboração: Ouvindo e Observando Histórias Experiências e Reflexões.

conscientização sobre a função transformadora e criativa do professor, bem como atitudes de autorresponsabilização e engajamento em uma prática de ensino permeada por um viés emancipador.

Essas pesquisas revelam, pois, que uma experiência pedagógica exitosa implica não só em uma motivação e meta educativa ampla, mas também em uma capacidade de viabilização de um percurso pedagógico mediado por instrumentos e materiais didáticos. As narrativas deste trabalho pretendem refletir sobre a complexidade da experiência de ensino de inglês, a partir de diferentes encontros com materiais didáticos e, em especial, da aliança com o livro *Alive!* cujas concepções e organização catalisaram as experiências pessoais moldadas por ideais de justiça social.

Nesse sentido, não é objeto deste estudo proceder a uma análise dos materiais didáticos disponibilizados ou utilizados pela professora/pesquisadora em sala de aula ao longo de sua trajetória docente. Contudo, em sua história, as experiências pedagógicas vão sendo compelidas a uma transformação gradativa até culminarem na vivência de uma identidade de professora educadora. Essa transformação é possível somente a partir de sua integração com um livro didático, disponibilizado universalmente aos alunos, e escrito a partir de uma proposta pedagógica voltada à sua emancipação e ao desenvolvimento de um olhar crítico e engajado. Os livros e outros materiais didáticos foram considerados nesse estudo como componentes da experiência pedagógica da professora/pesquisadora, ou seja, como objetos culturais portadores das concepções de seus autores, com diferentes forças de autoridade no meio escolar, em interação dinâmica com as percepções da professora/pesquisadora e dos alunos. Assim, as caracterizações sobre os materiais efetuadas ao longo da análise, foram importantes para responder à pergunta dessa pesquisa concernente à influência dos materiais didáticos no movimento das experiências pedagógicas rumo aos dois comportamentos padrão identificados.

Mesmo não sendo o foco desse estudo, as análises dessas experiências podem contribuir para o campo de pesquisa interessado no papel dos materiais didáticos na sala de aula. O livro didático ocupa um lugar de centralidade nas salas de aula de línguas no Brasil (PAIVA, 2014; TÍLIO, 2008; SILVA, 2010), sendo essa relevância um motivo contundente para justificar pesquisas com esse foco, especialmente após a inserção da língua estrangeira no PNL. Sarmiento e Silva (2012 apud FAVARO, 2013) advoga a necessidade mudar a tendência atual de pesquisa sobre livros didáticos centrada em estudos avaliativos sobre os materiais à luz de diferentes teorias, para investigar práticas reais nas escolas com esses recursos. Esse tipo de estudo seria importante, pois, conforme afirma Tílio (2008), a

autoridade do livro didático precisa ser confrontada com as necessidades e conhecimento local, para que o material seja utilizado de forma crítica pelo professor e pelo aluno. Alguns estudos recentes iniciaram essa mudança de curso nas pesquisas com foco nos livros didáticos no Brasil, investigando etnograficamente a apropriação de livros do PNLD por parte de professores e alunos na escola (SILVA, 2012; FAVARO, 2013; TEODORO, 2018; REPOLÊS, 2019 ). As narrativas do presente trabalho podem fornecer registros importantes, pois, para essa linha de pesquisa.

Por fim, esta pesquisa narrativa introspectiva contribui somando-se ao esforço das pesquisas experienciais (ARRUDA, 2014; LIMA, 2014; SALDANHA, 2019; SILVA e SOUZA, 2018) e outros estudos na área de LA (BAGHIN, 1993; PINTO, 2000; TEODORO, 2018) em retratar não somente a realidade escolar pública brasileira, mas especialmente experiências exitosas de ensino e aprendizagem de inglês. Iluminar casos de superação do paradigma de insucesso do ensino de inglês no país tem sido advogado por acadêmicos da LA (ARRUDA, 2014; BARCELOS, 2011) como ação fundamental para romper com o discurso uníssono do fracasso escolar público brasileiro.

Assim sendo, uma das contribuições deste trabalho apoia-se na base de conhecimentos constituída pelas pesquisas experienciais anteriores para oferecer uma narrativa introspectiva de reflexão sobre a trajetória de uma professora de inglês na escola pública. A metodologia autobiográfica desvela sua construção de sentidos em meio à complexidade de elementos constituintes das diversas experiências pedagógicas ao longo dos anos, focando em especial em sua relação com vários materiais didáticos. A base teórica complexa permite descrever o caminho percorrido por seu sistema pedagógico até conseguir estabelecer-se em um comportamento padrão educador, apesar de condições iniciais adversas no meio escolar público e de sua formação. Dessa maneira, a pesquisa participa do esforço acadêmico em retratar o contexto público de ensino de inglês ressaltando, todavia, experiências bem sucedidas emergentes a partir de uma confluência de forças provenientes das experiências pessoais da professora/pesquisadora em prol de justiça social e um livro didático estruturado a partir de concepções educativas emancipatórias. O estudo atende ainda à necessidade preconizada pelas pesquisas experienciais de investigar o professor de inglês em seu contexto de prática, focando principalmente em experiências exitosas de fortalecimento desse agente protagonista na sala de aula.

## 1.2 Objetivo geral:

Investigar, na narrativa da professora/pesquisadora, a transformação de suas experiências pedagógicas a partir do uso de livros/materiais didáticos, em especial, do livro *Alive!*.

## 1.3 Objetivos específicos:

- Documentar as experiências pedagógicas a partir do uso de livros e outros recursos didáticos na narrativa da professora/pesquisadora
- Identificar os estados atratores ao longo da trajetória de experiências pedagógicas
- Explorar possíveis relações entre os livros e recursos didáticos, em especial o *Alive!*, e a emergência desses estados atratores.

## 1.4 Pergunta de pesquisa:

De que forma o encontro de uma professora com livros e outros recursos didáticos, em especial o livro didático *Alive!*, modula a trajetória de suas experiências pedagógicas?

Pretende-se investigar, na narrativa da experiência docente, as transformações das concepções, emoções e ações pedagógicas da professora a partir do uso dos livros e outros recursos didáticos.

## 1.5 Organização da tese

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Neste capítulo 1, apresento as motivações práticas e teóricas para este estudo, a justificativa do trabalho, objetivo geral, específicos e a pergunta de pesquisa. No capítulo 2, faço a revisão dos principais conceitos e da fundamentação teórica utilizada nesta investigação. São eles: o construto da experiência (MICCOLI, 1997-2019); a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; LARSEN-FREEMAN, 2015; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; VESPOOR, 2015); elaborações teóricas sobre materiais didáticos a serem considerados como elementos do sistema pedagógico (LIMA, 2012; PAIVA, 2014; SIQUEIRA, 2012; TÍLIO, 2008); a Educação para Justiça Social (BARKER, 2018; BLAKE, 2015; BONDY et al, 2017; BOYLAN; WOOLSEY, 2015) enquanto proposta fundante para a aliança professora com o livro didático *Alive!* O capítulo 3 explica o arrazoado das pesquisas



narrativas e reflexivas (CLANDININ; CONNELLY, 2000; BARKHUIZEN et al, 2014), instrumentos, procedimentos para geração e análise das narrativas, bem como contexto e participantes da pesquisa. No capítulo 4, apresento os resultados desta investigação, i.e., as experiências identificadas na narrativa autobiográfica e nos relatos reflexivos, bem como acomodadas nos dois comportamentos padrão identificados pela análise de dados. Por fim, no capítulo de conclusão, retomo a pergunta de pesquisa, me remeto às contribuições desta pesquisa, bem como às sugestões para futuros estudos. Finalizo com considerações gerais.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Este trabalho adota as perspectivas teóricas da experiência (MICCOLI, 1997-2019) e dos sistemas dinâmicos complexos (LARSEN FREEMAN, 1997, 2015; LARSEN FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005, 2009; BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; VESPOOR, 2015) como fundamentos para compreender a trajetória de minha prática de ensino de inglês na escola pública e a influência de materiais didáticos e, em especial, do livro *Alive!* na mudança do sistema pedagógico rumo a um estado atrator educador. Ambas as bases de conhecimento compreendem os fenômenos das salas de aula de língua como emergências em meio a uma ecologia de elementos e subsistemas em permanente coadaptação. Por se tratar de uma investigação sobre a experiência pedagógica, apresentamos a concepção de professor e da sala de aula sob o prisma teórico dinâmico complexo (BORGES; PAIVA, 2011). Incluímos ainda neste capítulo conceitos teóricos elaborados na área de LA sobre materiais didáticos que irão alicerçar a análise das experiências pedagógicas e do papel dos livros e outros recursos didáticos da trajetória da professora/pesquisadora ao longo de quase 30 anos. A última seção aborda o conceito de justiça social e sua relevância para o encontro da professora/pesquisadora com o livro *Alive!*

### 2.1 A experiência em contextos de aprendizagem de línguas

A experiência como construto e unidade de análise nasceu a partir da preocupação de Miccoli (1997) em “compreender o processo de aprendizagem do ponto de vista daqueles que o vivenciam” (MICCOLI, 2014, p. 18). A partir de sua pesquisa de doutorado (MICCOLI, 1997), a autora identificou a experiência como unidade para conhecer melhor a sala de aula, em uma época em que o processo de aprendizagem era descrito por modelos desenvolvidos a partir da produção do aluno (MICCOLI; LIMA, 2012). Miccoli (1997) buscou uma metodologia contextual, que pudesse documentar o “processo que emerge das relações entre professores e alunos durante a aprendizagem de línguas em salas de aula” (MICCOLI, 2014, p.20).

Inspirada na leitura de van Lier (1988) que argumentava a favor de uma abordagem etnográfica à pesquisa em sala de aula, Miccoli (1997) adotou um formato triangulado para a coleta de dados que incluía - filmagem das aulas, documentações dos eventos das aulas (*scripts*) e entrevistas. Desses dados, a pesquisadora conseguiu produzir “descrições polpudas

da aprendizagem em sala de aula” (MICCOLI, 2014, p. 24). Na análise de dados, a pesquisadora fundamentou-se em uma abordagem fenomenológica (VAN MANEN, 1990 apud MICCOLI; LIMA, 2012), buscando captar a essência da experiência nos dados gerados. A primeira taxonomia, surgida por meio da categorização das experiências, compreendia experiências diretas - eventos que se originam na sala de aula - e experiências indiretas - eventos de fora da sala, que influenciavam as experiências diretas (MICCOLI, 1997).

Essa taxonomia foi utilizada, posteriormente, na investigação de experiências de professores (MICCOLI, 2008), com dados coletados por meio de narrativas de docentes de escolas públicas e particulares envolvidos em um projeto de educação continuada. A autora concluiu que as experiências de sala de aula

Provaram ser fecundas em capturar as relações imbricadas entre domínios afetivos, sociais, profissionais da experiência, bem como dimensões do contexto mais amplo, e conceptuais dos eventos que entrecruzam a sala de aula<sup>2</sup> (MICCOLI, 2008, p. 67)

A tarefa de conceituar a experiência, entretanto, mostrou-se desafiadora, segundo a autora, devido à circularidade de sua compreensão. “Uma experiência é uma vivência, que, também, é uma experiência” (MICCOLI, 2010, p. 18). As acepções do dicionário remetem experiência ao que acontece a alguém, apontando para uma associação entre conhecimento e experiência. Portanto, a fim de ampliar o entendimento sobre esse construto que se mostrava fundamental para compreender eventos da sala de aula, Miccoli (2010) procurou contribuições teóricas em outras áreas do conhecimento afins com a Linguística Aplicada.

### 2.1.1 A experiência na filosofia

Desde a antiguidade, a experiência intriga filósofos como Platão e Aristóteles que a concebiam como fenômeno de natureza oposta, conforme explica Miccoli (2010). Platão distinguia experiência (mundo sensível) de conhecimento (mundo inteligível), enquanto Aristóteles argumentava que a experiência apresentava-se como precursora do conhecimento. Na modernidade, Hegel (1770 a 1831) e Dewey (1859 a 1952) contribuíram para ampliar o

---

<sup>2</sup> Tradução livre de: classroom experiences have proven to be insightful in capturing the intricate relationships among professional, social, affective domains of experience as well as wider contextual, and conceptual dimensions of events that crisscross the EFL classrooms.

entendimento da experiência a partir de uma visão integrada entre mundo, mente e ser humano, segundo Miccoli (2014). Hegel aponta para a natureza dialética e absoluta da experiência, uma vez que “aquilo que é percebido como exterior desaparece na consciência e, nela mesma, se constitui como realidade ou conhecimento” (MICCOLI, 2010, p. 21). As ideias de Dewey, por sua vez, ampliam a noção de experiência para a compreensão de seu caráter orgânico, caracterizada como um fenômeno de interação contínua de um organismo com o meio, o qual não se restringe à cognição, mas inclui sentimentos, sofrimentos e ações (MICCOLI, 2010).

Dois conceitos presentes na teoria da experiência de Dewey foram importantes para refinar o construto teórico de Miccoli, segundo a própria autora. O primeiro, denominado princípio da continuidade, baseia-se na noção de que as experiências passadas modulam as experiências subsequentes, uma vez que o indivíduo se modifica e forma hábitos de acordo com a maneira como lida com a realidade. Já o princípio da interação remete ao caráter inseparável entre as condições objetivas e internas do indivíduo, consideradas como a situação em que a experiência acontece (*ibidem*). O filósofo descreve ainda a natureza ativa e passiva da experiência, uma vez que a ação de experienciar retorna ao indivíduo, que pode refletir sobre seu sentido, criando condições para uma transformação futura.

Ao referir-se às implicações dessas proposições teóricas advindas da filosofia, Miccoli (2010) destaca a elucidação da natureza única do experienciar de cada pessoa que, ao mesmo tempo, compartilha intersubjetivamente características comuns com outros indivíduos interagindo no ambiente, visto que as experiências se sobrepõem. Essa compreensão ampliada do organismo como lugar da experiência será ainda mais aprofundada a partir da chegada das contribuições teóricas de Maturana (MAGRO *et al*, 2014; MAGRO; PAREDES, 2001; MATURANA, 2002) à Linguística Aplicada, com a Biologia do Conhecer, tema da próxima seção.

### 2.1.2 A experiência na Biologia do Conhecer

A dificuldade das ciências cognitivas em explicar a consciência está relacionada ao tratamento tradicional atribuído à experiência, segundo Miccoli (2010), considerando-a como fenômeno que acompanha a cognição ao interpretar uma realidade objetiva. Um dos pesquisadores a questionar essa visão objetiva da ciência e abrir espaço para entender a

experiência como fenômeno vivo “realizado na interação entre comunidades de corpos e cérebros” (MICCOLI, 2010, p. 26) foi o biólogo chileno Humberto Maturana.

Maturana (MAGRO *et al*, 2014) inaugura uma nova perspectiva teórica para os estudos cognitivos ao postular que os seres humanos constituem-se em sistemas operacionalmente fechados, determinados estruturalmente por sua herança biológica, e inseridos em um meio do qual fazem parte. Segundo o pesquisador, o existir humano acontece em dois domínios – o domínio fisiológico interno e o domínio do comportamento ou das interações com o meio (MAGRO; PAREDES, 2001, p. 175). Esses dois domínios estão em constante interação, uma vez que o modo de existência do ser vivo não se reduz à sua estrutura anatômica, mas envolve uma dinâmica de “relações gerativas recíprocas” (*ibidem*, p.175). Conforme explica Coelho (2014)

[...] mudanças na estrutura de um ser vivo fazem com que ele interaja de maneira diferente no domínio de sua existência resultando em mudanças nesse domínio que, por sua vez, ocasiona mudanças no ser vivo numa recursividade de relações que ocasiona mudanças recíprocas (COELHO, 2014, p. 271)

A partir desse enquadramento teórico, Miccoli (2010) localiza as experiências do indivíduo no domínio de suas relações com o meio e não nele, em particular. Ao refletir sobre experiências, parte-se de uma observação e qualquer referência a comportamentos é secundária à experiência em si. Para Maturana (MAGRO *et al*, 2014), a constituição do ser humano acontece na linguagem devido ao tipo de ser vivo que somos, porque “pelo linguajar, passamos a fazer distinções em um processo de coordenação de ações consensuais com os outros” (MICCOLI, 2010, p. 28). A partir dessa operação na linguagem, o ser humano (observador) começa a fazer uma diferenciação de si mesmo utilizando critérios validados por seu grupo e por si mesmo, gerando, assim, autoconsciência e conhecimento.

Com base nessa concepção de cognição, Miccoli (2010) sustenta que

A experiência constitui-se como base do conhecimento, sendo resultado das interações de comunidades de corpos e cérebros, organismos em coexistência, moldando-se de tal forma que as experiências definem espaços de convivência – o terreno da intersubjetividade, entendido como espaço em que os sentidos associados às experiências vivenciadas ressoam na coletividade à qual se pertence. Assim, as experiências decorrem do processo de diferenciar entre os eventos que acontecem no meio em que o observador se encontra. Essa concepção avança no sentido de situar a experiência como evento diferenciado em um meio que manifesta diversos contextos de inter-relações nos quais estão imbricadas a linguagem e as emoções. Assim, a experiência é um processo. (MICCOLI, 2010, p. 28)

Essa perspectiva teórica experiencial com a contribuição de Maturana apresenta proposições explicativas importantes para este trabalho, especialmente devido ao papel atribuído à interação e, conseqüentemente, às emoções, que adquirem a condição de fundamento de nossa racionalidade, de nosso agir e dos sistemas sociais que criamos (MATURANA, 2002). Maturana (2002) conceitua emoções, do ponto de vista biológico, como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação.” (*ibidem*, p. 15). O autor utiliza o verbo emocionar para se referir ao nosso agir segundo a nossa emoção (COELHO, 2011). Portanto, assim como a experiência, a emoção é um fenômeno vivenciado a partir da estrutura biológica do ser humano ao longo de suas interações, diferente do sentimento, que consiste naquilo que distinguimos, na linguagem, a partir da emoção.

Dessa forma, ao estar numa determinada emoção, aceitamos como válidos certos argumentos que o autor chama de “premissas fundamentais de nosso sistema racional” (MATURANA, 2002, p.16). O autor demonstra que as discussões que geram conflitos acontecem quando a diferença está nas premissas fundamentais dos participantes como, por exemplo, nas discussões ideológicas, “já que um nega ao outro a coerência racional de sua existência” (*ibidem*, p.17). “Aceitando que essas discórdias não têm fundamentos racionais, abrimos um novo espaço para as emoções” (COELHO, 2011, p.31). Para entrar em outro domínio comum é necessária uma conversação, ou seja, um “entrelaçar consensual de linguagem e emoções” (MAGRO; PAREDES, 2001, p.178).

Analisando a evolução humana, o autor sustenta que o amor é a emoção que funda o social, a emoção que “constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo na convivência” (MATURANA, 2002, p. 24). Maturana (MAGRO *et al*, 2014, p. 243) reforça que um sistema é considerado social somente quando a emoção que o move for o amor, pois é no amor que o ser humano encontra condições para existir em suas relações. O autor utiliza o termo sistema para definir “uma rede particular de conversações que configuram um modo particular de emocionar a partir de uma emoção definidora básica” (*ibidem*, p. 177). Dessa forma, são as emoções que especificam os diversos sistemas, como, por exemplo, o sistema de trabalho movido pela emoção do compromisso e o sistema hierárquico movido pela autonegação e negação do outro, uma vez que é um “espaço caracterizado pela obediência e pela ordem” (COELHO, 2014, p. 270). Conforme Maturana, portanto, nem toda convivência é social.

Uma vez que a emoção do amar é constituinte da biologia do ser humano e somos dependentes desse modo de viver, tanto nas nossas relações, quanto na nossa fisiologia, somente nos realizaremos como seres humanos em interações constituídas como sociais. O autor explica que os seres vivos estão continuamente mudando o meio em sua estrutura, bem como são modulados por suas próprias dinâmicas estruturais e pelas dinâmicas estruturais que desencadeiam nos sistemas onde se encontram (MAGRO; PAREDES, 2001, p. 175). Conservaremos um modo de ser sadio, entretanto, somente se conseguimos criar um espaço de convivência no qual aceitamos o outro como legítimo, criando uma rede de conversação e assumindo de maneira responsável nossos atos de não negar o domínio de realidade no qual o outro está operando.

Enfim, as contribuições da filosofia e da Biologia do Conhecer ampliaram o construto teórico da experiência, caracterizado por Miccoli (2010) como um “processo que envolve dinâmicas relacionais e interacionais” (*ibidem*, p. 29), constituindo-se como base do conhecimento. Essa conceituação da experiência como processo, segundo a autora, é importante por abrir a possibilidade de mudança, por meio da reflexão consciente, de quem a relata e daquilo que é relatado. Desse modo, a definição foi assim proposta

A experiência é um processo, por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece uma oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original, bem como aquele que a vivenciou (MICCOLI, 2010, p. 29).

Desde então, vários pesquisadores utilizaram o construto da experiência como base para acessar a rede de processos vivenciados pelos participantes relativos a diferentes aspectos (BAMBIRRA, 2009; LIMA, 2009, 2014; ZOLNIER, 2011; SILVA e SOUZA, 2011, 2018; COELHO, 2012; SALDANHA, 2019, para citar alguns), fazendo adaptações à taxonomia original elaborada por Miccoli em 1997. Os resultados das pesquisas confirmaram a experiência como “algo importante para aquele que a relata” (MICCOLI, 2010, p. 29). O acesso ao conteúdo desses relatos, por sua vez, permitiu uma melhor exploração sobre outros processos e dinâmicas associadas às experiências, revelando uma compreensão mais aprofundada sobre o ensino e aprendizagem de uma LE. As investigações de base experiencial, para além de trazer à tona as vivências de professores e alunos e oportunizar reflexão sobre as interligações entre circunstâncias pessoais e interpessoais com acontecimentos em salas de aula, podem ser um ponto de partida para que o participante tenha

“outra compreensão da própria experiência ou para revisão de atitudes que fazem com que o evento seja concebido da maneira como o é” (MICCOLI, 2010, p. 31).

As elaborações teóricas de Miccoli (2010) sobre a experiência, portanto, reconheciam sua natureza orgânica e complexa, concebendo-a como um processo de vivências que “envolve um vasto número de elementos diferentes e conectados” (MICCOLI, 2014, p. 33) e que, por meio do narrar, deixa de ser um acontecimento isolado para adquirir um sentido particular para aquele que a experiencia. Dessa forma, em 2012, ao aprofundar sobre a contribuição da teoria do caos e da complexidade, Miccoli e Lima (2012) identificaram que a experiência poderia ser concebida como um sistema adaptativo complexo, reconhecendo seu caráter sistêmico e dinâmico, conforme será apresentado na próxima seção.

### 2.1.3 A experiência na teoria dos sistemas complexos dinâmicos

A percepção de que toda experiência encapsula uma constelação de processos “que, para ser compreendido explicita outros eventos que o perpassam, trazendo-os à tona” (MICCOLI; LIMA, 2012) converge para a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos (BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2015; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005, 2009; VESPOOR, 2015). Experiências transcendem a qualificação de “depoimentos superficiais e subjetivos sobre eventos em aula, por aninhar uma constelação de experiências” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 52). Como todo sistema dinâmico, as experiências são compostas por diferentes elementos (biocognitivos, socioculturais e históricos) que interagem de formas variadas, “passam por períodos de instabilidade, variabilidade, adaptabilidade” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 57) e emergem das relações complexas entre seus componentes (MICCOLI, 2014). Entende-se, assim, que a experiência não se reduz a um fenômeno pessoal isolado, mas constitui-se em uma “manifestação pessoal de processos contínuos, em constante evolução, pela constituição histórica dos indivíduos que, em meios compartilhados com outros seres, são historicamente constituídos a partir das experiências que com eles compartilham” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 55)

Sendo um fenômeno vivo, aberto à troca de energia com o ambiente (LARSEN FREEMAN; CAMERON, 2008), a experiência se constitui em relação de interdependência com o contexto, formando um todo. Assim, mudanças no clima da sala de aula, por exemplo, modulam as experiências dos seus membros, bem como atitudes de um aluno podem impactar



na experiência dos outros que vivenciam aquela aula. Portanto, “experiências ocorrem em contextos intra e inter-relacionais” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 54), em função da relação constitutiva dialética do ser com o meio. Os sistemas complexos dinâmicos são também sensíveis a quaisquer condições que o modulam, sendo, pois, imprevisíveis e não lineares, uma vez que condições similares podem provocar resultados completamente diferentes. Na experiência, como sistema, da mesma forma, pequenas perturbações podem gerar efeitos desproporcionais à causa, desestabilizando o sistema e tornando-o caótico (MICCOLI; LIMA, 2012).

Transformações em uma área do sistema podem ser incorporadas por todo o sistema da sala de aula, alimentando continuamente a experiência devido à sua capacidade em selecionar ativamente os eventos que acontecem no contexto para manter sua estabilidade, por meio da auto-organização (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Nesse movimento de coadaptação, as experiências organizam-se também pelo princípio da recursão, ou seja, os estados finais produzem causas iniciais (MICCOLI; LIMA, 2012). As experiências se repetem, “determinada experiência pode ser explicada por experiências passadas – pessoais e coletivas – e, também, por experiências recentes, vivenciadas em meio similar ou diferente daquele já vivenciado, as quais, ao lado das passadas, alimentam experiências futuras; assim, toda experiência é impregnada de várias experiências.” (*ibidem*, p.56).

Importante para este trabalho é a afirmação de Miccoli (2014) de que “a reflexão pode desempenhar um papel perturbador, modulando pontos de bifurcação do sistema” (MICCOLI, 2014, p. 36). A experiência de longo prazo de um aluno, por exemplo, pode ser questionada frente a uma aula diferente de suas concepções de aprendizagem, podendo levá-lo a aderir a outro padrão de comportamento (*ibidem*). A reflexão constitui-se, portanto, como processo fundamental para que o sistema experiência opere no limiar do caos, aceitando riscos e explorando novas possibilidades. Ou seja, ao refletir sobre sua experiência, alunos e professores podem questionar suas experiências passadas, gerando elementos perturbadores no sistema capazes de fomentar pontos de bifurcação, i.e., um estado paradoxal de oscilação entre o caos e a ordem. Frente a essa reflexão, o experienciador pode resistir à inovação ou aderir ao novo padrão de comportamento, fazendo emergir um estado de fase no sistema qualitativamente diferente do anterior (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 56). Os processos reflexivos apresentam-se, portanto, como caminhos e oportunidades para transformação no sistema experiencial, pois, ao ressignificar os sentidos de experiências passadas, o professor ou o aluno consideram outras possibilidades de alteração do movimento do sistema.

Em síntese, a natureza processual e sistêmica da experiência é evidenciada empiricamente e postulada em publicações recentes de Miccoli, Bambirra e Vianini (MICCOLI; LIMA, 2012; MICCOLI, 2014; MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, no prelo) permitindo sua caracterização como um sistema dinâmico complexo. A taxonomia das experiências que havia emergido na pesquisa doutoral de Miccoli (1997) a partir de um processo de identificação, descrição, nomeação e categorização poderia pressupor estabilidade, uma vez que o termo, derivado da biologia, é entendido como uma classificação dos seres vivos (MICCOLI, 2014). Dessa forma, o grupo de pesquisadores orientados pela experiência como construto e unidade de análise refere-se hoje à taxonomia original de experiências como um marco de referência, i.e., como um ponto de partida para analisar as narrativas de alunos e professores sobre a sala de aula de língua estrangeira ou qualquer outro contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

O presente trabalho insere-se, pois, nas pesquisas experienciais do projeto e grupo de pesquisa ACCOOLHER que integra conceitos teóricos para a pesquisa do ensino e aprendizagem e utiliza como base o construto teórico de experiência concebida como

um processo evolucionista e complexo, historicamente constituído, modulando experiências e ações daqueles que as vivenciam. [As pesquisas experienciais] buscam obter visão sistêmica; compreender dinâmicas e relações que entrelaçam experiências, ou seja, o sentido desse todo que as contextualiza (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 56).

A análise das narrativas autobiográficas nesta pesquisa apoia-se, pois, no marco de referência atualizado por Miccoli, Bambirra e Vianini (no prelo) para identificar o conteúdo das experiências, descrevê-las e interpretar as inter-relações entre as experiências narradas, a fim de compreender a emergência dos estados atratores e a influência de materiais didáticos, em especial do livro didático *Alive!*, na trajetória das experiências da professora/pesquisadora ao ensinar inglês na escola pública. Nesse sentido, a experiência constitui-se como uma unidade de análise para proceder a uma descrição densa das narrativas autobiográficas investigadas nesta pesquisa.

Considerando o escopo desta tese voltado para as experiências da professora-pesquisadora, apresento, a seguir, uma parte do marco de experiências extraído de Miccoli, Bambirra e Vianini (no prelo) referente às experiências de professores em contextos de aprendizagem de língua estrangeira. Mesmo utilizando como referência apenas as categorias experienciais sobre os professores, mantemos em mente a consideração das autoras sobre o entrelaçamento das experiências de professores, alunos e o contexto da sala de aula,

principalmente à luz do enquadramento teórico dos sistemas dinâmicos complexos também adotados neste trabalho. O foco desta investigação concentra-se, assim, no curso das experiências pedagógicas da professora/pesquisadora no meio escolar, consciente de sua dinamicidade e sua interação constante com o contexto - sistemas experienciais dos alunos, das salas de aula e da instituição.

As experiências dos professores são centrais no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Miccoli, Bambirra e Vianini (no prelo) destacam que tradicionalmente, os professores ocupam um lugar de destaque na hierarquia social das salas de aulas que os distingue dos alunos. No marco de experiências revisado pelas autoras, os primeiros três domínios da categorização referem-se às ações planejadas pelo professor, às suas experiências afetivas e sociais durante as aulas. As categorias de experiências pessoais e conceptuais estão relacionadas àquilo que os professores trazem consigo ao entrarem em sala de aula. Foram identificadas ainda, nas pesquisas com professores, experiências denominadas circunstanciais, que se referem ao contexto à sua volta – elementos das condições sociais e do *milieu* no qual se realiza a aula de língua. E por fim, a categoria de experiências projetivas descrevem metas, desejos e planos que o professor alimenta para sua prática pedagógica. A seguir, reproduzo o original em inglês do marco de referência experiencial de professores em Miccoli, Bambirra e Vianini (no prelo).

### **Marco de referência experiencial de professores**

**(MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, no prelo)**

**Teachers' Pedagogical Experiences**<sup>3</sup> - Events related to the actions initiated by the *teacher* for the goal of teaching specific contents or skills to students

- Ped. 1. Teaching procedures** (T refers to experiences related to what the teachers bring to students, i.e., tasks and activities for teaching).
- Ped. 2. Teaching resources** (T refers to how teachers deal with teaching resources or to the absence of them).
- Ped. 3. Four Skills Integration** (T refers to the four skills; to reasons for difficulties in integrating them into teaching).
- Ped. 4. Self-Assessment of Teaching** (T refers to (1) self-initiated observations and assessment of tasks and activities; (2) identification of objectives, difficulties or doubts over the process of dealing with tasks and activities).

---

<sup>3</sup> O Marco de Referência foi apresentado em inglês por ser essa a língua da publicação do artigo supracitado

- Ped. 5. New Technologies** (T refers to (1) the use of new technologies (or not) or the realization of their pervasiveness in class.
- Ped. 6. Formal Learning Evaluation** (T refers to formally assessing learning with tests, assignments, and/or quizzes).
- Ped. 7. Teaching Strategies** (T refers to strategies used to boost teaching as well as to help students reach learning goals).

**Teachers' Social Experiences** - Events related to *teacher's* actions involving teacher-student or student- student interactions

- Soc. 1. Being a teacher** (T refers to (1) personal observations on their own performance as teachers or to (2) how they relate to their students).
- Soc. 2. Class/students' profile/** (T refers to students' or to the attitudes of the class towards teaching; (2) to the class or the students' profile as language learners).
- Soc. 3. Interacting with students or class** (T refers to (1) teacher interaction with students or class; (2) interaction among students; (3) difficulties in dealing with students; (4) references to disruptive behavior or any other singular behavior).
- Soc. 4. Social strategies** (T refers to (1) how teacher deals with criticism; (2) how teachers manage student criticism; (3) how teachers deal with students' interactional issues in class).

**Teachers' Affective Experiences** – Events related to *teacher* actions involving emotions

- Aff. 1. Feeling Experiences** (T refers to positive or negative feelings related to teaching).
- Aff. 2. Motivation, Interest and Effort** (T refers (1) to being motivated or not; (2) to interest in his/her work and (3) to effort to overcome teaching challenges).
- Aff. 3. Self-esteem and personal attitude Experiences** (T refers to how (s)he sees self affectively in teaching)
- Aff. 4. Affective Strategies** (T refers to (1) ways to manage feelings that emerge in teaching dynamics; (2) management of feelings related to other aspects of teaching.

**Teachers' Circumstantial Experiences** – Events related to the immediate context; events and circumstances that interact with the *teacher's* teaching situation, including - people involved and time

- Cir. 1. Extra-Institutional** (T refers to events related to circumstances outside the institution affecting his/her teaching).
- Cir. 2. Institutional** (T refers to (1) the institution where T works; (2) out of class relations and interactions with directors/ coordinators, colleagues and staff, parents, other students in school).
- Cir. 3. Class Composition** (T refers to peculiarities of classes (1) large or small classes; (2) mixed-skills classes; (3) homogeneous/heterogeneous.
- Cir. 4. Time** (T refers to time influencing teaching inside and outside the classroom).
- Cir. 5. Place** (T refers to (1) distance; (2) classroom physical environment; (3) classroom physical structure; (4) classroom/a location, neighborhood; (4) spatial issues influencing teaching and/or class dynamics).

**Cir. 6. Foreign Language** (T refers to the use of the language that is taught; contact (or not) with it; (3) what T does to keep in touch with the foreign language).

**Cir. 7. Research-Related** (T refers to events related to the researcher's influence on the classroom and on the teacher's performance).

**Teachers' Conceptual Experiences** – Events related to actions involving *teachers'* beliefs

**Cpt. 1. Conceptions on Teaching** (T refers to conceptions on the teaching of English).

**Cpt. 2. Conceptions on Learning** (T refers to conceptions about learning English).

**Cpt. 3. Students' Role** (T refers to conceptions on the student's role).

**Cpt. 4. Teacher's Role** (T refers to conceptions on the role of the teacher in class).

**Cpt. 5. Professional Status** (T refers to the status of being a teacher in the institution, in Society).

**Cpt. 6. Re-signifying and/or re-signified Conceptions** (T refers to having changed a conception practice).

**Teachers' Personal Experiences**

**Per.1. Experiences related to socio-economic status** (T refers to socio-economic status and its relationship to the teaching process).

**Per.2. Former Experiences** (T refers to any former experiences that affect current teaching practices).

**Per.3. Current Experiences** (T refers to experiences related to personal life and teaching or working).

**Per. 4. Reflection** (T refers to their reflections on self, teaching self or own teaching).

**Per.5. Re-signified experiences** (T refers to changes in teaching practice because of reflection).

**Per. 6. Personal Identities** (T refers to (1) the many identities s/he enacts while teaching or (2) how she/he sees her(him)self or (3) to what or whom they identify with, and (4) self-perception/self-awareness).

**Teachers' Projective Experiences**

**Pro.1. Tentative experiences** (T refers to a plan of action; to something (s)he intends to do).

**Pro.2. Desirable experiences** (T refers to something desirable but hard to achieve; to something that would be nice to change/to attain).

**Pro.3. Necessity experiences** (T refers to issues that deserve attention: fluency, behaviors, feelings, eating, leisure, living in one's own home, *etc.*).

**Pro.4. Glimpsed Experiences** (T refers to more distant goals; wishes/visions/dreams; something impossible to attain at the moment, ideal selves).

Após apresentar a categorização das experiências utilizada na análise das narrativas da professora/pesquisadora, discutiremos na seção seguinte alguns resultados de pesquisas de base experiencial em interface com a presente investigação.

#### 2.1.4 Contribuições das pesquisas experienciais

A fim de localizar as contribuições oferecidas pela presente investigação introspectiva de longo prazo para o aprofundamento sobre a complexidade da experiência dos professores de língua estrangeira, apresentaremos algumas conclusões de pesquisas recentes do grupo ACCOOLHER que se conectam aos resultados das narrativas deste trabalho.

Um primeiro estudo experiencial em interface com esta pesquisa foi conduzido por Coelho (2011) com um grupo de professoras, participantes de um projeto de formação continuada, tendo direcionado nosso olhar para o papel fundante das emoções na mudança do modo de agir das professoras participantes de um projeto de formação continuada. Uma contribuição importante de sua investigação à qual se acrescentará as narrativas desse trabalho reside na descrição das experiências emocionais desfavoráveis das docentes típicas de professores em exercício (MICCOLI, 2010), naquele caso, no contexto público. Tais emoções impediam o fluxo de conversações coletivas rumo a uma mudança de sua prática de ensino tradicional, inclusive referente ao material didático. A pesquisadora documenta um primeiro momento do projeto no qual as crenças e experiências relatadas pelas participantes sobre seu contexto de prática estavam fundadas por um emocionar de negação de si e do outro como legítimo (MATURANA, 2002). As experiências relatadas pelas participantes revelavam uma percepção da escola pública como um universo marcado pela falta de estrutura física e de materiais (abrangendo os recursos didáticos), bem como a desvalorização da língua inglesa enquanto disciplina. A vivência das professoras em um emocionar de tristeza e frustração prejudicava não somente seu desenvolvimento profissional, relacional e fisiológico, como também fundamentava sua crença na impossibilidade de se aprender inglês na escola.

A partir do marco teórico da Biologia do Conhecer integrado ao das experiências, Coelho (2011) evidencia que a dificuldade no fluir das conversações e interações entre formadoras e participantes estava relacionada ao emocionar fundante da não aceitação dos domínios de realidade discrepantes nos quais operavam os dois grupos. As formadoras propunham problematizações sobre as práticas de ensino tradicionais e propostas alternativas, inclusive de produção de material didático, porém as professoras operavam predominantemente em um emocionar de autonegação que não permitia sua existência legítima, nem o acolhimento dos argumentos explicativos das formadoras. A pesquisadora relata que a abertura do grupo a novas possibilidades de prática pedagógica foi possível somente no momento em que o grupo abriu um novo espaço de convivência fundado no acolhimento mútuo, modificando, assim, o domínio de ação das professoras. Uma nova rede

de conversações entre as participantes foi criada no segundo momento do projeto, possibilitando a construção de um domínio racional comum fundado na emoção da unidade e acolhimento.

As conclusões da investigação de Coelho oferecem, assim, implicações importantes aos estudos experienciais sobre professores ao confirmar as proposições explicativas do biólogo Humberto Maturana (MAGRO *et al.*, 2014; MAGRO; PAREDES, 200; MATURANA, 2002) sobre o papel das emoções nas decisões e ações das professoras pesquisadas. As mudanças na convivência entre as professoras em formação continuada possibilitaram novas experiências de reflexão e responsabilização pelas mudanças almejadas em seus contextos de prática, inclusive optando por produzir materiais didáticos mais adequados para resolver esse problema. A transformação no agir das professoras passa necessariamente por uma mudança em direção a um emocional de acolhimento. Ademais, a pesquisa acrescenta aos registros de Miccoli (2007; 2010) sobre as emoções de negação de si mesmo e do outro, típicos dos professores de inglês em exercício, documentando ainda as possibilidades de modificar esse emocional predominante nos professores.

Uma segunda pesquisa experiencial com resultados contundentes para a presente investigação consiste no trabalho doutoral de Lima (2014), cuja pergunta norteadora focava na influência do contexto no exercício da agência por parte de cada uma de suas quatro professoras participantes. Os dados obtidos ampliaram a compreensão sobre a agência do professor enquanto um sistema em permanente coadaptação com ambiente “construído”, isto é, com o contexto criado pela percepção de cada indivíduo sobre seus recursos e potencialidades. Os resultados apontaram ainda que não somente a pluralidade de elementos influencia o agir docente, como também a forma como eles interagem entre si. Elementos intrapessoais, por exemplo, revelaram exercer um papel central na agência das professoras, em especial as crenças na impossibilidade de se aprender inglês na escola, experiências afetivas de frustração e baixa autoestima, bem como conhecimentos metodológicos insuficientes e baixa proficiência linguística. Lima (2014) chega a indicar o domínio intrapessoal como uma das áreas importantes da experiência a ser investigada em pesquisas futuras.

Além desses resultados, a integração do marco teórico complexo ao experiencial possibilitou a percepção de que o contexto constitui-se apenas como um dos elementos a influenciar o grau de autonomia agentiva do professor. O comportamento limitado observado no meio escolar público, assim, é explicado como produto também da percepção restritiva das professoras acerca dos recursos disponíveis, inclusive do livro didático com CD acessível aos

alunos, bem como da dificuldade das docentes em traçar cursos de ação apropriados para suas intenções inovadoras.

As pesquisas experienciais sobre professores, posteriores ao trabalho de Lima (2014), prosseguiram ratificando essa natureza complexa da experiência. O trabalho de Silva e Souza (2018) movia-se pela indagação a respeito da maneira como a formação docente poderia propiciar experiências que mobilizassem a esperança do professor em pré-serviço, culminando em um engajamento dos participantes em práticas pedagógicas transformadoras. Mesmo não utilizando as teorias da complexidade em seu arcabouço teórico, sua análise evidencia que somente a disponibilização de uma formação docente socialmente relevante não foi suficiente para todos os professores em pré-serviço implicassem suas subjetividades nessas oportunidades acadêmicas. Silva e Souza (2018) oferece dados importantes sobre a correlação entre as experiências individuais de comunhão com o percurso formativo ofertado na faculdade e atitudes de materialização da esperança (engajamento) em aulas com propósito crítico durante o estágio. A dinâmica de interação entre diferentes componentes do comportamento engajado emerge, pois, nos dados de sua pesquisa, sinalizando para a mesma potência das experiências pessoais identificada como domínio intrapessoal na pesquisa de Lima (2014) no sustento de uma ação docente agentiva e transformadora do *status quo* educacional brasileiro.

Saldanha (2019), por sua vez, apoia-se teoricamente nos conceitos complexos para revelar a dimensão essencialmente relacional das experiências de ensinar e aprender inglês na escola. A pesquisadora (2019) inicia sua investigação interessada em aprofundar sobre uma pequena quantidade de professores de inglês apontados por seus ex-alunos como inspiradores para suas experiências exitosas de aprendizagem. Contudo, o mapeamento minucioso dos componentes específicos dos docentes revelava uma multiplicidade de atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas que isoladamente não explicavam as experiências inspiradas dos alunos. A pesquisadora consegue constatar, então, que a base do ensino inspirador encontra-se na relação estreita emergente entre aqueles professores e seus alunos. Essa relação social de proximidade destaca-se como moduladora de todas as outras experiências inspiradoras documentadas nos questionários com os alunos e nas entrevistas com as professoras conduzidas pela pesquisadora. Os achados da pesquisa de Saldanha (2019) confirmam a natureza complexa das experiências inspiradoras, não somente pela diversidade de elementos envolvidos, mas principalmente pelo foco na interação entre os sistemas do professor e do aluno. A capacidade de sintonia ou a coadaptação entre professores e alunos apresenta-se, assim, como chave para explicar experiências inspiradoras.



Porquanto, as pesquisas experienciais apontam para o professor como protagonista da superação do *status quo* que se perpetua no ensino e aprendizagem de inglês, produto da negligência política no país. As conclusões da pesquisa de Lima (2014) apontam para a necessidade de ações direcionadas ao elemento professor diante de sua centralidade na interação com todos os outros componentes do sistema agentivo. A autora evidencia que condições contextuais favoráveis por si só não são suficientes para garantir um ensino de qualidade, caso não exista um professor consciente para identificar as possibilidades do meio, bem formado pedagogicamente e fortalecido emocionalmente. Lima (2014) corrobora ainda os autores que apontam para o papel fundamental da ação autônoma do professor nos sistemas dos aprendizes de língua estrangeira (ARRUDA, 2014; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), bem como na transformação dialética do ambiente.

Da mesma forma, as conclusões de Silva e Souza (2018) sustentam a importância da experiência pessoal de adesão dos professores em pré-serviço a uma formação pedagógica impulsionadora de esperança, bem como sua conscientização acerca da situação escolar vigente para ampliar sua percepção para focar nas possibilidades do meio, engajando-se em ações educativas com uma intencionalidade clara. Os resultados de Saldanha (2019) igualmente apontam que o professor é o ponto de partida para a relação estreita com os aprendizes, ainda que a fonte da inspiração localize-se na conexão entre as ações/falas dos professores com as expectativas, atitudes e comportamentos dos alunos. Conhecer seus alunos, estar aberto a uma aproximação, compartilhar experiências, gerenciar emoções na sala de aula despontaram como elementos fundamentais das práticas pedagógicas inspiradoras, caracterizada inclusive por utilizar de forma autônoma o livro didático.

As pesquisas experienciais têm contribuído ainda para abalar o paradigma da ineficiência do ensino de inglês na escola regular brasileira. Arruda (2014) conduziu a primeira pesquisa experiencial com a intenção explícita de investigar experiências exitosas de aprendizes de inglês na escola pública. Com a mesma motivação, Saldanha (2019) buscou professores inspiradores indicados por seus ex-alunos que conseguiram aproximar docência e discência por meio de uma relação estreita, apesar das forças desfavoráveis do ambiente escolar. Persistência e resiliência emergem inclusive como atitudes inspiradoras singulares de uma professora do meio público não constante da literatura internacional sobre ensino inspirador, revelando o esforço da profissional destoante das condições contextuais.

Enfim, nesta seção acerca do construto experiencial de Miccoli (1997-2019) revisamos sua evolução teórica, as contribuições da filosofia, da Biologia do Conhecer e das ciências da complexidade, bem como o marco de referência das experiências de professores atualizado. A

seguir, discorreremos sobre as contribuições da teoria dos sistemas dinâmicos complexos para esta pesquisa.

## 2.2 Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos

Em 1997, Larsen-Freeman publicou um artigo seminal destacando as semelhanças entre as ciências do caos/complexidade e o desenvolvimento da segunda língua (DSL<sup>4</sup>). Essa perspectiva teórica advinda das ciências exatas, segundo a autora, poderia contribuir para superar modelos fragmentados de descrição do DSL que explicam apenas partes dos processos envolvidos. Em 2008, Larsen-Freeman e Cameron aprofundaram seus estudos sobre a perspectiva da complexidade na LA e sua contribuição para a era pós-moderna. As autoras argumentam que a conectividade, mudança e dinamicidade trazidas pela perspectiva complexa parecem adequadas na modernidade, marcada pela conexão global e pela imprevisibilidade. Mais recentemente, Larsen-Freeman (2015) reafirma o potencial da Teoria de Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC) para encerrar a agenda de pesquisa da LA que há 40 anos foca seus estudos na natureza do processo de SLA, pressupondo sua universalidade, ou em diferenças individuais dos aprendizes. O modo de pensar complexo apresenta-se, pois, segundo a autora, como uma esperança para unificação da área de LA, uma vez que se apoia em uma visão situada do aprendiz e da aprendizagem.

A palavra complexidade significa originalmente tecer junto, segundo Torres (TORRES et al, 2007), ou seja, a realidade é complexa porque é tecida em conjunto. Larsen-Freeman (1997) afirma que um sistema é considerado complexo quando ele possui um número grande de componentes, os quais interagem constantemente e reagem uns aos outros. O comportamento do sistema emerge da interação dos componentes, mas não se encontra em nenhum dos componentes individualmente. A noção de emergência é, pois, central na TSDC, definida como a "ocorrência espontânea de algo novo que surge a partir da interação dos

---

<sup>4</sup> Em sintonia com a percepção da língua como um sistema complexo, Larsen-Freeman (2015) adota a expressão "desenvolvimento da segunda língua" (DSL) para substituir os termos "aquisição de segunda língua (SLA)" ou "aprendizagem de segunda língua" que traduzem uma noção de língua como algo estático a ser internalizado pelo aprendiz. Apesar de adotarmos a base teórica dinâmica complexa, manteremos neste trabalho a terminologia convencional utilizada na LA de aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira

componentes do sistema"<sup>5</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2015, p.11). Por isso, a abordagem tradicional da ciência de estudar o todo pelas partes é inadequada aos sistemas complexos, segundo a autora.

Além de introduzir o tema da emergência, a TSDC oferece outra contribuição crucial ao apresentar a dinamicidade dos sistemas como objeto de interesse (LARSEN-FREEMAN, 2015). A mudança é a principal característica dos sistemas dinâmicos complexos, uma vez que “esses sistemas estão em fluxo o tempo todo” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 25). Tudo é dinâmico nos sistemas complexos, os elementos/agentes mudam e as interações entre eles também se alteram, ou seja, nada em seu contexto é fixo. Torres (TORRES et al, 2007) aponta que o pensamento mecanicista linear acredita que a ordem acontece quando tudo está parado, tendendo a um ponto de equilíbrio que está mais ligado à morte do que à vida. Este tipo de raciocínio, segundo o autor, pode obstruir o funcionamento de sistemas vivos, visto que são compostos de um grande número de elementos interconectados.

Contudo, apesar da variação ser uma característica essencial desses sistemas, os teóricos da TSDC afirmam que é normal reconhecemos no mundo "tendências, soluções ou resultados" (HIVER, 2015, p. 20) aos quais os sistemas complexos dinâmicos fixam-se temporariamente. Esses comportamentos são chamados de atratores ou estados atratores e definidos como “valor, padrão, solução ou produto crítico em torno do qual um sistema se estabelece ou se aproxima por um período de tempo” (NEWMAN, 2009 apud HIVER, 2015). Essa estabilidade, porém, em termos da TSDC, "reflete ordem em meio a extensas variações em um sistema dinâmico em mudança" (VERSPOOR, 2015, p.41), ou seja, configura-se como um "caso especial de variação no qual o sistema busca um estado de equilíbrio ou aproxima-se de um atrator" (*ibidem*, 41). Portanto, mesmo acomodando-se em alguns comportamentos mais estáveis, os sistemas dinâmicos complexos operam em contínua mudança, devido a sua abertura a forças internas e externas.

Essa mesma noção de dinamicidade está presente na descrição do processo de desenvolvimento da segunda língua, definido como geração de uma sequência de estados atratores, sendo que esses estágios não são caracterizados como degraus fixos universais para todos os aprendizes (VESPOOR, 2015). Os padrões dos sistemas complexos emergem a partir da interação dos componentes em meio à ecologia na qual eles operam (van Lier, 2000), isto

---

<sup>5</sup> Tradução livre de: "the spontaneous occurrence of something new that arises from the interaction of the components of the system" (LARSEN-FREEMAN, 2015, p.11)

é, resultam da auto-organização do sistema que espontaneamente se equilibra em comportamentos de ordem mais elevada (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Assim, um resultado padrão da auto-organização pode emergir sem que ninguém o direcione propositalmente e pode nem sempre coincidir com estados desejáveis do sistema (HIVER, 2015). Por isso, para evitar que a conotação errônea de que os atratores exercem uma força de tração, como a gravidade ou o ímã, Hiver (2015) propõe a utilização do termo "estado atrator" simplesmente como uma "forma conveniente de descrever o comportamento de um sistema dinâmico que se move em direção a alguns e para longe de outros padrões críticos" (HIVER, 2015, p. 21).

O tipo mais simples de estado atrator é denominado pela literatura como estado atrator de ponto fixo, pois se refere a estados que tendem a fixar-se em apenas um ponto de equilíbrio (HIVER, 2015). O autor afirma que sistemas que se acomodam apenas em estados atratores de ponto fixo em um mundo tão complexo como o nosso são bastante raros de se encontrar. Outro tipo de estado atrator com maior grau de complexidade é conhecido como estado atrator periódico. Esse tipo de padrão emerge quando "eventos ou comportamentos tendem a se repetir em intervalos regulares" (*ibidem*, p. 26). Por fim, os estados atratores estranhos ou caóticos "representam valores dos quais o sistema tende a se aproximar ao longo do tempo, porém nunca os alcança" (*ibidem*, p. 26). O termo caótico refere-se ao movimento errático traçado pelas dinâmicas do sistema que não se repetem, apesar de poderem ser explicadas retroativamente, segundo o autor.

À medida que os sistemas seguem seu caminho, eles exibem esses padrões ou estados atratores originais que resultam das dinâmicas de auto-organização dos componentes do sistema. Larsen-Freeman (2015) explica que os sistemas complexos dinâmicos são autopoieticos, ou seja, produzem ou são modificados por si mesmos a partir de sua interação com o meio. O conceito de auto-organização é, pois, central na TSDC, e refere-se "a qualquer série de processos no qual uma ordem emerge da interação dos componentes de um sistema sem o direcionamento de fatores externos e sem um plano de ordem embutido em um componente individual" (MITCHELL, 2003 apud LARSEN-FREEMAN, 2015). Hiver (2015) denomina essas mudanças singulares nos estados do sistema que resultam da interação de seus componentes como "dinâmicas de assinatura" ou "dinâmicas do sistema".

As adaptações do sistema que se auto-organiza ocorrem em resposta às retroalimentações recebidas permanentemente do ambiente. Ao se manterem abertos às influências de um meio em mudança, o sistema se move afastando-se do estado atrator (retroalimentação negativa) ou aproximando-se do mesmo (retroalimentação positiva)

(LARSEN-FREEMAN, 2015). Hiver (2015) destaca que "apesar da retroalimentação originar-se normalmente de uma fonte externa, como o ambiente ou outro sistema dinâmico, ele pode também fluir da interação entre os próprios componentes do sistema." (HIVER, 2015, p. 22). O autor explica que as iterações de retroalimentação positiva podem ampliar as perturbações do sistema, gerando padrões instáveis, identificados como ciclos vicioso ou virtuoso, podendo se espalhar erráticamente pelo sistema e até deslocá-lo para um novo estado atrator. Larsen-Freeman (2015) realça que o processo de adaptação do sistema, em resposta a algum desses tipos de retroalimentação, não é único. Ao contrário, o sistema nunca está completamente adaptado ao ambiente, uma vez que ao se modificar, o sistema altera o ambiente e, portanto, constantemente aprende ou se desenvolve à luz de novos eventos. Em outras palavras, a sensibilidade à retroalimentação modela a ordem que os sistemas exibem, mantendo-os em uma estabilidade dinâmica. (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Os sistemas dinâmicos complexos são por definição, abertos e experimentam permanentemente uma diversidade de insumos (HIVER, 2015). Além das retroalimentações, Hiver (2015) explica que um dos tipos mais comuns de insumo é a perturbação, definida como "uma força que pode abalar um sistema para fora de um estado atrator rumo a uma direção diferente" (*ibidem*, p. 23). O autor chama atenção, contudo, para a natureza não linear e contextual dos insumos, ou seja, uma simples ação de um componente pode gerar uma consequência de grandes proporções (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Para demonstrar essa não linearidade característica das conexões entre os componentes do sistema complexo dinâmico, Larsen-Freeman (2015) descreve como o sistema, ao passar por um ponto crítico, pode entrar em períodos de completa aleatoriedade ou caos. O exemplo utilizado pela autora é de uma pilha de areia, à qual são acrescentados grãos até se atingir um ponto crítico. Após esse ponto, qualquer adição de um único grão causará um resultado diferente, ou seja, uma avalanche. Sabe-se que esse efeito vai se seguir de modo desproporcional à causa, porém não é possível prever quando ocorrerá e qual a sua extensão. Quando chegam a esse estado crítico, os sistemas entram em período de criticidade ou caos, tornando-se instáveis e aleatórios. É nesse limiar do caos que os sistemas vivos geram maior quantidade de conhecimento e interação, segundo Torres (TORRES et al, 2007).

Devido a esse caráter não linear dos sistemas dinâmicos complexos, qualquer mudança pequena nas chamadas condições iniciais do sistema pode implicar grandes alterações em estados posteriores. Vespoor (2015) define condições iniciais como "o estado dos vários subsistemas no momento em que se começa a medir [determinado sistema]" (VESPOOR, 2015, p. 38). Dessa forma, os sistemas complexos dinâmicos traçam uma trajetória de

desenvolvimento formada por uma sequência de estados resultantes de processos iterativos, ou seja, o "estado seguinte de desenvolvimento é sempre uma função do estado anterior e uma condição para o próximo estado" (VESPOOR, 2015, p. 38). Portanto, a dependência do sistema às condições iniciais pode ser aplicada a qualquer momento de sua trajetória de evolução, uma vez que qualquer pequena influência pode levá-lo a novos pontos de inflexão (LARSEN-FREEMAN, 2015). Um princípio importante decorrente das diferenças nas condições iniciais entre indivíduos consiste na unicidade de cada vivência humana, não somente devido às diferenças genéticas, como também pelas reais experiências ao longo do tempo. Devemos, assim, esperar variabilidade nas trajetórias de desenvolvimento de cada pessoa, bem como aceitar a impossibilidade em se antecipar tendências (VESPOOR, 2015), característica referida por Larsen-Freeman (2015) como "lei das consequências não intencionadas".

Entretanto, apesar de não ser possível prever a trajetória de um sistema complexo dinâmico, Vespoor (2015) argumenta que as condições iniciais de um determinado subsistema estão relacionadas ao grau de estabilidade da fase em que ele se encontra. O autor explica que caso o subsistema já tenha se acomodado em um estado atrator, com uma bacia atratora profunda, é possível prever que será menos sensível a perturbações. Ao contrário, num subsistema em uma escala de tempo mais próxima, por exemplo, pode-se esperar um nível maior de variabilidade. Ou ainda, no caso de um sistema em uma fase mais desenvolvida, traduzida pelo autor por um comportamento funcional de maior coordenação entre seus componentes, pode-se prever uma menor quantidade de mudanças ao definir as condições iniciais.

Enfim, a perspectiva complexa oferece uma contribuição crucial ao apresentar o contexto não mais como pano de fundo ao drama principal do desenvolvimento ou apenas uma variável a ser considerada. Apoiada em postulações teóricas da Biologia do Conhecer também integrantes do arcabouço deste capítulo (MAGRO *et al*, 2014; MAGRO; PAREDES, 2001; MATURANA, 2002), Larsen-Freeman (2015) reitera que "o organismo e o ambiente estão acoplados, são coconstruídos e estão sempre em transição" (LARSEN-FREEMAN, 2015, p. 16). Existe uma interação recíproca entre o elemento do sistema e o contexto, de modo que tanto o organismo adapta-se continuamente às alterações do contexto, podendo mudar sua estrutura interna (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), quanto também o ambiente é modificado pelo desenvolvimento do organismo. Essa noção de interdependência será importante ao buscarmos compreender as dinâmicas das experiências pedagógicas da professora/pesquisadora como sistemas inseridos no contexto da sala de aula e a influência

dos diferentes recursos pedagógicos disponíveis ou inseridos pela professora/pesquisadora a cada momento de sua trajetória docente.

Outra importância da perspectiva complexa para esta pesquisa advém do fato do livro didático *Alive!* utilizar como uma de suas bases teóricas os princípios e noções complexas, conforme o manual do professor (MENEZES et al, 2012b). As concepções dos autores serão apresentadas no capítulo metodológico, uma vez que compreendemos a experiência pedagógica da professora/pesquisadora em constante interação com o arrazoado dos autores materializado nos livros didáticos.

Em síntese, foram apresentados nesta seção os princípios gerais da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, incluindo não linearidade, emergência, condições iniciais, estado atrator, auto-organização, retroalimentação e perturbação. Esses conceitos formam a base teórica para a análise da narrativa autobiográfica da professora/pesquisadora e os relatos reflexivos sobre sua experiência pedagógica utilizando materiais didáticos nas aulas de inglês. Para cumprir o objetivo de investigar o papel dos materiais didáticos na trajetória desse sistema pedagógico é necessário identificar os estados atratores nos quais suas experiências se acomodaram, explorando as retroalimentações e perturbações exercidas nesse percurso pelos elementos didáticos presentes.

Na seção seguinte, consideramos necessário expor as elaborações teóricas advindas da TSDC sobre o sistema de ensino de Língua Estrangeira, em especial o elemento professor (PAIVA, 2005; 2009; BORGES; PAIVA, 2011; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). A apresentação desse arrazoado justifica-se pelo foco deste trabalho nas experiências da professora em interação permanente com os materiais e livros didáticos e outros subsistemas na sala de aula.

### 2.2.1 O professor, a sala de aula e os alunos como sistemas dinâmicos complexos

Borges e Paiva (2011), ao examinarem a sala de aula como contexto real da aprendizagem, a consideram como um SDC que “muda e evolui constantemente na coadaptação de seus elementos constitutivos, também SDCs, como o professor e cada aluno” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 8).

Ao referir-se ao aluno, Paiva (2005) enfatiza que “o aprendiz é parte central do processo e deve ser visto como agente de sua própria aprendizagem” (PAIVA, 2005, s/p). O aprendiz é signo mediador de sua aprendizagem, e, desta forma, reage de forma diferente ao

mesmo conjunto de elementos. Paiva (2005), citando Pellegrini (2000), destaca que "o organismo apresenta tendências para determinadas formas de organização antes de aprender algo considerado novo para ele" (PELLEGRINI, 2000, p.33 apud PAIVA, 2005, s/p). Na perspectiva dinâmica complexa, o aluno é um sistema vivo com sua dinâmica interna própria, mas que também participa do sistema complexo da sala de aula e, portanto, modifica-se constantemente em processos de coadaptação aos outros elementos.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam que a aprendizagem não é um processo apenas cognitivo e interno ao aprendiz, mas resultado das interações do sistema com o contexto físico, social, cognitivo e cultural. A noção de contexto para desenvolvimento da língua inclui, pois:

[...] as dinâmicas intrínsecas do aprendiz, ou seja, o que os indivíduos trazem para a atividade, por exemplo, seus contextos cognitivos, (por exemplo, o funcionamento da memória); o contexto cultural (por exemplo, quais os papéis que o professor e estudantes desempenham nessa cultura); o contexto social, incluindo as relações com outros aprendizes e o professor; o ambiente físico; o contexto pedagógico, ou seja, a tarefa ou materiais; o ambiente sociopolítico, entre outros (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.239).<sup>6</sup>

Outro importante agente constitutivo do SDC sala de aula é o professor, apontado por Borges e Paiva (2011) como "um dos elementos que dá dinamicidade ao sistema de ensino e de aprendizagem" (BORGES; PAIVA, 2011, p. 351). A perspectiva dinâmica complexa nos permite conceber o professor como um sistema também em processo de mudança, desenvolvimento e coadaptação. Os autores destacam que "o professor não pode ser visto como mero repetidor de procedimentos pré-estabelecidos, mas como construtor consciente de sua metodologia" (BORGES; PAIVA, 2011, p. 354). Essa metodologia de ação do docente, segundo os autores, baseia-se em seu conhecimento sobre os diferentes processos que envolvem o ensino/aprendizagem, mas também em sua intuição pedagógica e na situação real que encontra na sala de aula.

Considerando que a sala de aula, nessa perspectiva teórica, é composta de uma "rede de interações dinâmicas e não linearmente estabelecida entre todos os elementos (professor,

---

<sup>6</sup> Tradução livre de: [...] the intrinsic dynamics of the learner, i.e. what individuals bring to the activity, for example, their cognitive context, (for example, working memory); the cultural context (for example, what roles teacher and students play in this culture); the social context, including relationships with otherlearners and the teacher; the physical environment; the pedagogical context, i.e. the task or materials, the socio-political environment, among others.



alunos, currículo, planejamento, abordagem, metodologia, métodos e técnicas, material didático, visão da escola, aspectos políticos, etc.)” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 351), a prática pedagógica do professor é descrita pelas autoras como um comportamento emergente ou uma auto-organização do sistema pedagógico em seu contexto real.

Tendo explicitado elaborações teóricas da TSDC importantes para a análise das narrativas da professora/pesquisadora e as bases conceituais da coleção *Alive!*, na próxima seção discutiremos o material ou livro didático como parte da operacionalização da experiência de ensinar língua estrangeira, bem como explicitaremos algumas caracterizações importantes desse instrumento para compreender sua influência na prática docente da professora/pesquisadora.

### **2.3 O livro didático na operacionalização das práticas de ensino**

O construto da experiência teorizado por Miccoli (1997-2019) explicitado nas seções anteriores afasta-se de uma visão de aprendizagem enquanto processo individual de transmissão de informações processadas no cérebro do estudante, para concebê-la como um fenômeno sistêmico realizado em meio à complexidade contextual da sala de aula. Em seu livro de 2010, Miccoli (2010) explicita que se baseou nas contribuições da teoria sociocultural de Vygotsky (1999) para caracterizar o processo de ensino e aprendizagem como uma atividade humana “socialmente situada que se desenvolve por meio de interações que envolvem o estudante em relações consigo, com o professor e com os outros estudantes” (MICCOLI, 2010, p. 34). A elaboração teórica da autora de que o contexto é parte constitutiva da experiência recebe, portanto, aporte também das proposições explicativas de Vygotsky segundo as quais “o meio social tem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano” (MICCOLI, 2010, p. 34)

Para compreender o sentido mais amplo das experiências docentes, portanto, é fundamental conhecer os motivos, metas e operações (VYGOSTKY, 1999) que as realizam, conforme afirmam Miccoli e Lima (2012). Toda atividade humana é motivada por uma necessidade biológica ou cultural (o porquê ou motivo), direcionada a uma meta (objeto que se pretende alcançar), cujo alcance se dá pelas condições e maneiras selecionadas para o alcance da meta (operações) (MICCOLI, 2010). Sob a ótica da teoria da atividade de Vygotsky, os materiais didáticos são instrumentos culturais utilizados como parte das outras operações realizadas durante uma atividade de ensino.

Os livros ou outros materiais didáticos configuram-se, assim, como instrumentos mediadores “entre os indivíduos e o objeto da atividade por eles realizada” (MICCOLI, 2010, p. 35). Dessa forma, alunos e professores transformam-se pessoalmente nas ações da sala de aula “motivados por necessidade ou desejo de aprender [ensinar] a se comunicar usando uma língua estrangeira” (*ibidem*, p. 36). Nas palavras de Miccoli (2010)

O motivo e a meta estabelecem o objetivo e o esforço que um indivíduo investirá para a realização de qualquer atividade, o qual depende de circunstâncias e condições específicas, físicas ou mentais, no nível das operações (MICCOLI, 2010, p. 36).

Decorre dessas postulações teóricas que os motivos de cada professor podem ter implicações no estabelecimento das metas para seu trabalho docente e na determinação de diferentes operações concretas a partir dos instrumentos disponíveis.

### 2.3.1 Os materiais didáticos no sistema complexo experiencial

Conforme explicitado na seção 2.2.1 sobre os sistemas complexos professor, aluno e sala de aula, neste trabalho entendem-se os materiais, recursos e instrumentos didáticos disponíveis no contexto ou trazidos pelo professor para a sala de aula como elementos do sistema experiencial de ensinar inglês, em constante interação com outros elementos, agentes e subsistemas envolvidos.

Tendo em vista que os sistemas complexos caracterizam-se por sua constante dinamicidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), resulta que a relação do professor com os diferentes materiais didáticos estão em permanente mudança, bem como suas interações com outros componentes da experiência do professor. Ou seja, as potencialidades e propostas pedagógicas contidas nos materiais constituem insumos que modulam as experiências do professor, da mesma forma que as ações, percepções e emoções do docente permitem a emergência de propiciamentos<sup>7</sup> a partir desses recursos. Entende-se, pois, que a

---

<sup>7</sup> O conceito de propiciamento origina-se nos estudos sobre ecologia e “refere-se àquilo que está disponível no ambiente para o organismo fazer algo” (VAN LIER, 2004, p. 91). O termo cunhado pelo psicólogo James Gibson (1979 apud VAN LIER, 2000) e traduzido como propiciamento por Paiva (2010) refere-se tanto às propriedades do ambiente, quanto ao engajamento de um organismo que percebe e age sobre o que o ambiente lhe oferece. Em termos de aprendizagem de língua, van Lier (2000) defende que “o aprendiz está imerso em um ambiente cheio de significados potenciais. Estes significados tornam-se disponíveis gradualmente à medida que o aprendiz age e interage no e com o ambiente” (VAN LIER, 2000, p. 246). Portanto, a atividade perceptiva e

presença de determinado tipo de material pode perturbar o sistema experiencial do professor, movimentando ou restringindo sua prática pedagógica. Dialeticamente, os comportamentos emergentes na trajetória do sistema de ensinar língua estrangeira possibilitam ampliar objetivos e potencialidades dos materiais, bem como a busca de novos recursos didáticos ou, de modo oposto, subutilizar as possibilidades que subjazem às tarefas e conteúdos encontrados no material.

Recentemente, acadêmicos da LA têm advogado a necessidade em se investigar essa relação material didático/professor no campo de pesquisas sobre livros didáticos (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009; GIMENEZ, 2009; LIMA, 2012; RAJOGOPALAN, 2012; SCHEYERL; PINTO, 2018; SILVA, 2010; SIQUEIRA, 2012; TÍLIO, 2008). Segundo esses autores, prevalecem na literatura trabalhos que se dedicam à avaliação dos volumes didáticos, mas poucos estudam a forma como o professor lida ou trabalha com os livros didáticos, conforme será abordado na presente investigação. A discussão sobre o papel dos recursos didáticos disponíveis no trabalho pedagógico adquire relevância devido à sua inegável centralidade. De acordo com Siqueira (2012), desde os primórdios da educação linguística, os livros didáticos se constituíram como "fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aluno e base para porção importante da prática de sala de aula" (SIQUEIRA, 2012, p. 322). No contexto brasileiro, especialmente na rede pública de ensino, a antiga falta de acesso a um material didático de qualidade para apoiar o ensino de LE sempre foi apontada por profissionais da área como um dos entraves à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (LIMA, 2012). Contudo, mesmo em meio à precariedade de outros recursos didáticos nas escolas brasileiras, o livro didático ainda desponta como o principal gênero discursivo a influenciar a sala de aula de língua estrangeira (TÍLIO, 2008). Paiva (2014) documenta que, para resolver a falta de suporte material, os professores tentam compilar atividades de diferentes livros didáticos encontrados em seu meio, explicando, dessa forma, a presença central desse gênero nas salas de aulas brasileiras.

Diante dessa histórica falta de apoio operacional para o ensino de línguas no Brasil, a inserção da língua estrangeira no PNLD representou uma conquista celebrada por professores e pesquisadores da LA, conforme discutido no capítulo introdutório (DUBOC, 2014; JORGE; TENUTA, 2011; LIMA, 2012; TEODORO, 2018). A expectativa era de que a distribuição

---

interpretativa do aluno propicia práticas de engajamentos verbais e não verbais no contexto de aprendizagem, fazendo emergir os significados a partir de um ciclo de mútuo reforço entre ação, percepção e interpretação.

gratuita do livro didático de LE viesse a minimizar a carência de ferramentas de qualidade no contexto escolar para ensinar inglês de forma mais produtiva, com resultados comprometidos com a transformação da realidade social (LIMA, 2012). Ancorada na argumentação anterior sobre a interação entre o elemento material didático e o sistema complexo experiencial do professor, observa-se que as condições operacionais interferem dinamicamente na experiência de ensinar inglês. As potencialidades da situação de ensino/aprendizagem não são iguais, uma vez que “há contextos que favorecem mais oportunidades para a aprendizagem de uma segunda língua do que outros” (PAIVA, 2010, p. 155). Dessa forma, a presença de um livro didático nas mãos dos alunos e professores pode alterar significativamente as potencialidades e materializações do contexto sociocultural de ensino-aprendizagem. Permanece, entretanto, o desafio mencionado acima sobre o encontro entre o professor, sujeito central do processo educacional, com o livro didático à sua disposição. Conforme preconiza Siqueira (2012):

O livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico. Somente o professor, em especial aquele intelectual transformador [...] terá condições de conduzir essa tarefa que produz efeitos emancipatórios [...] (SIQUEIRA, 2012, p. 341).

Dessa forma, ancorados nos acadêmicos que advogam uma postura crítica do professor em relação ao conteúdo, à proposta pedagógica e ao viés ideológico dos livros didáticos de inglês (GIMENEZ, 2009; LIMA, 2012; TÍLIO, 2008; SIQUEIRA, 2012), apresentamos algumas definições e caracterizações desses materiais que serão importantes para compreender a influência de livros didáticos e outros materiais, em especial, o livro *Alive!* na trajetória da experiência da professora/pesquisadora ensinando inglês na escola pública.

### 2.3.2 Caracterizações do material/livro didático no sistema experiencial de ensino

Nas narrativas da professora/pesquisadora sobre sua experiência docente nas aulas de inglês estão presentes não somente livros didáticos de inglês, mas também materiais didáticos recolhidos de fontes diversas ou elaborados por ela. A definição de materiais didáticos em língua estrangeira, de acordo com Lima (2012) inclui qualquer material utilizado por professores ou alunos “com a função de auxiliar a aprendizagem/aluno e o ensino/professor” (LIMA, 2012, p. 149). Essa conceituação permite compreender que os livros didáticos,

juntamente com tarefas, exercícios fotocopiados ou elaborados pelo professor, CDs, vídeos, entre outros, são possibilidades de realização e emprego de materiais didáticos.

O livro didático, porém, “implica um determinado espaço de circulação e assume um valor cultural específico” (LIMA, 2012, p. 149) em cada contexto escolar, “dialogando com os sujeitos que a ele recorrem de uma forma que lhe é peculiar” (*ibidem*, p. 149). Lima (2012) salienta o fato de que o livro didático funciona como um objeto cultural inserido em um meio social específico, podendo atingir mais ou menos determinados sujeitos, ser mais valorizado por uma comunidade e ter diferentes significados de outros materiais didáticos. Essa mesma preocupação com os efeitos socioculturais do livro didático perpassa a pesquisa doutoral de Tílio (2008) que investiga as várias vozes de autoridade distribuídas de forma hierárquica na situação de aprendizagem. Ao caracterizar a sala de aula como “um encontro de vozes diferentes que trabalham juntas na negociação do significado e na construção do conhecimento” (TÍLIO, 2008, p. 123), o pesquisador enfatiza a força de autoridade que livro didático adquire no espaço escolar.

Apesar de o livro didático não ser tema de análise desta tese, importa-nos considerar a autoridade com que esse objeto adentra a escola, uma vez que a legitimação desse instrumento didático se reflete no reconhecimento da voz dos autores que, no caso do PNLD, precisa atender também aos critérios pedagógicos e formativos estabelecidos pelo governo federal. A caracterização do livro didático como concretização das visões, crenças e valores de seus autores em consonância com as expectativas da sociedade ditadas pelas especificações do MEC para ingressar no processo de seleção, na forma de determinação dos conteúdos e elaboração das atividades (DINIZ et al, 2009) é considerada, pois, de extrema relevância para esta pesquisa. Assim sendo, o livro didático carrega consigo modelos teóricos sobre linguagem e pedagogia, bem como posicionamentos ideológicos e culturais (TÍLIO, 2008), ou seja, configura-se como “uma ponte entre conceitos teóricos e tarefas” (GIMENEZ, 2009, p.9). Essas concepções estão presentes, por exemplo, na maneira pela qual os autores optam por ajudar os alunos a pensarem criticamente, a participar da construção do seu conhecimento e de suas identidades, bem como na forma como dialogam com os professores, explicando o objetivo de suas propostas e apoiando uma utilização consciente daquela ferramenta didática material (TÍLIO, 2006).

Se o livro didático é considerado uma ponte entre as concepções dos autores e o conteúdo de suas obras, os acadêmicos da Linguística Aplicada Crítica advogam o fortalecimento dos professores frente aos materiais didáticos, especialmente de língua inglesa, por se encontrarem ainda comprometidos com a perpetuação de valores e ideologias das

culturas hegemônicas (SIQUEIRA, 2012). O professor de línguas “encontra-se no centro da mediação entre o livro didático e as oportunidades criadas no ambiente de sala de aula” (GIMENEZ, 2009, p. 9) e suas concepções modulam toda sua abordagem de ensino e as escolhas que ele faz ao utilizar os materiais didáticos. Em conformidade com a perspectiva teórica complexa adotada nesse trabalho, portanto, podemos afirmar que os materiais didáticos participam dinamicamente da experiência do professor na sala de aula de inglês.

Após delimitar algumas elaborações teóricas sobre livros/materiais didáticos importantes para esta pesquisa, apresentaremos os fundamentos da proposta de Educação para a Justiça Social que contribuirão para explicar os achados desta investigação relacionados à aliança da professora/pesquisadora com o livro *Alive!*

#### **2.4 Educação para Justiça Social (EJS)**

Os papéis contraditórios desempenhados pela língua inglesa no mundo contemporâneo têm sido tema de amplo debate na LA. Enquanto língua hegemônica em uma sociedade globalizada e tecnologizada, o inglês tornou-se não somente uma ferramenta de comunicação, mas também de dominação social (MATTOS, 2014). As elaborações das teorias críticas (SOARES, 1998; STREET, 1984; CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) vêm contribuindo para a tomada de consciência sobre os vários conflitos provenientes dessa posição do inglês nos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo espaço para a elaboração de novas abordagens pedagógicas emancipatórias. As perspectivas críticas ao ensino de línguas avançam ao propor que o aprendiz de língua “desenvolva ferramentas para perceber as formas pelas quais a linguagem tem posição, interesse, poder e podem agir para causar prejuízo àqueles nas camadas mais baixas da sociedade hierárquica”<sup>8</sup> (CROOKES, 2013, p. 28).

Dessa forma, os pensadores da educação crítica vão à contramão do crescente predomínio do ideário neoliberal nas democracias ocidentais modernas, em especial nos sistemas educacionais ancorados em visões utilitárias, instrumentalizadas e apolíticas do ensino (CLARKE; MORGAN, 2011). Tal subserviência da educação linguística às forças do mercado têm se refletido principalmente nos alunos, gerando resultados individualistas, tecnicistas e padronizadores dos comportamentos ao invés de desenvolver as potencialidades

---

<sup>8</sup> Tradução livre de: [...] to develop tools for seeing the ways in which language has position, interests, power, and can act to disadvantage those on the lower rungs of a hierarchical society

dos estudantes em desafiar as raízes estruturais das desigualdades e contribuir para o bem comum. A proposta de educação para a justiça social surge a partir dessa agenda pedagógica crítica, “imbuída de interesse pela equidade e justiça que perpassam diferentes esferas, [postulando] o potencial da educação em contribuir para esse objetivo”<sup>9</sup> (CLARKE; MORGAN, 2011, p. 67).

Apesar da diversidade nas elaborações teóricas em torno de uma Educação Socialmente Justa (ESJ), o núcleo essencial dessa abordagem se relaciona ao propósito de favorecer o princípio da equidade social. Uma distinção entre as noções de igualdade e equidade social, explicitada por Silva e Souza (2018), contribui para esclarecer a convergência epistemológica básica dos propositores da ESJ:

Igualdade é sinônimo de oportunidades iguais; conseqüentemente, tratar de maneira semelhante indivíduos distintos é insuficiente para suprir demandas específicas – como daqueles que pertencem aos grupos minoritários, por exemplo. Equidade, conceito atrelado ao de justiça social, denota compromisso com as particularidades sociais e histórias dos indivíduos; isto é, oportunidades mais justas para todos. (SILVA e SOUZA, 2018, p. 32)

Equidade, porquanto, relaciona-se ao esforço em atender desigualmente às necessidades sociais produzidas de forma desequilibrada ao longo da história. Com base nessa diferenciação, as definições de justiça social (BARKER, 2018; BLAKE, 2015) apontam para a “equidade em termos de distribuição de oportunidades e privilégios” (BARKER, 2018, p. 87) – dimensão distributiva – e para a esperança em construir uma sociedade em que os indivíduos de diferentes gêneros, religiões, etnias, sexualidades, níveis de renda ou deficiências não sejam tratados de forma injusta (BLAKE, 2015) – dimensão relacional. Boylan e Woolsey (2015) reconhecem ainda uma dimensão participativa da justiça social, relacionada à possibilidade dos diferentes grupos sociais interferirem ativamente nas tomadas de decisão. Apesar do crescente interesse internacional de teóricos, pesquisadores e professores na ESJ, existe na literatura um receio em prescrever definições canônicas para a justiça social que permaneçam abstratas e possam ser empregadas de forma a oprimir a outros (BONDY et al, 2017; BOYLAN; WOOLSEY, 2015).

Uma definição única do termo justiça social no contexto da educação é, portanto, “indesejável e inapropriada” (MATTOS, 2014, p. 132). Blake (2015) advoga que uma

---

<sup>9</sup> Tradução livre de: [...] *imbued with concern for equity and fairness across a range of domains and the potential for education to contribute toward that goal.*

educação socialmente justa não se manifesta de uma maneira singular ou por um modo específico de instrução, uma vez que precisa responder às situações culturalmente diversas e dependentes de condições locais. A convergência dessa abordagem educacional encontra-se, pois, no esforço deliberado e intencional em praticar um ensino que fomente a justiça social (BONDY et al, 2017), não somente refletindo criticamente sobre os processos de construção de sentidos e seus impactos na manutenção das injustiças estruturais em nossas vidas (JORDÃO, 2013), mas ao mesmo tempo agindo criticamente, “planejando e facilitando as mudanças estruturais identificadas e interpretadas durante a reflexão”<sup>10</sup> (BONDY et al, 2017, p. 12).

Uma premissa básica para uma *práxis*<sup>11</sup> (FREIRE, 1987) pedagógica socialmente justa consiste no reconhecimento da natureza situada do ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, os eventos desenrolados no nível micro da sala de aula são modulados pelas contingências específicas daquela comunidade escolar, bem como pelas questões macro da instituição e da sociedade. (BOYLAN; WOOLSEY, 2015). Os princípios de justiça social devem, pois, ser vivenciados no ambiente escolar micro, considerado como “fábrica de vida” (BONDY et al, 2017, p. 13) e lugar para o cultivo de ações socialmente justas, mantendo-se a consciência de que as desigualdades presentes localmente relacionam-se às estruturas sociais mais amplas. Afirma-se, dessa forma, a potencialidade da escola em contribuir com os movimentos sociais para a transformação das condições sociais injustas (SHAMSHER et al, 2004).

Ao postular uma compreensão contextualizada do ensino e aprendizagem da língua vinculando-os às desigualdades sociais mais amplas e vislumbrar uma vocação humanizadora para a escola, a EJS redefine o papel dos professores (MATTOS, 2014) como agentes sociais. Resolver ativamente questões propostas pela teoria de justiça social, na prática, envolve a **conscientização** dos professores sobre a forma como pensam seu trabalho e compreendem os eventos em nível micro e macro e suas decisões concernentes à seleção de agendas, ações pedagógicas e formas de se relacionarem com alunos, colegas e comunidade. Para além de qualidades teóricas, os autores postulam a necessidade de disposições ou atitudes (BLAKE, 2015; BONDY et al, 2017) para abraçar uma prática de ensino socialmente justa, sintetizadas principalmente como uma **postura investigativa e de abertura radical**. Uma abertura

---

<sup>10</sup> Tradução livre de: [...] *critical action-- planning for and facilitating the structural changes identified and interpreted during reflection.*

<sup>11</sup> Os autores utilizam o conceito freiriano de práxis educativa definido como “reflexão e ação sobre o mundo visando transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 51)



permanente significa disposição para engajar-se em diálogos desafiadores com públicos diversos (BONDY et al, 2017) e reconhecer nos próprios professores crenças reprodutoras de opressão. Esse questionamento dos pressupostos injustos que governam a todos intersecta com a disposição investigativa de sustentar uma “curiosidade inquieta em ampliar e aprofundar nosso conhecimento de mundo”<sup>12</sup> (*ibidem*, p. 10) e examinar criticamente a si mesmo e os eventos sociais a fim de encontrar padrões de desigualdade alimentados na situação de aprendizagem para combatê-los.

Não é suficiente, contudo, conscientizar-se sobre suas percepções e práticas injustas e dispor-se a desafiá-las por meio de uma postura investigativa. O diferencial de um professor socialmente justo consiste no **engajamento** de todo seu ser – mente, corpo, espírito – na efetivação de mudanças tanto em escala ampla quanto local (BONDY et al, 2017). Nesse sentido, Boylan e Woolsey (2015) afirmam o crescente interesse dos formadores de professores no papel exercido pela identidade no desenvolvimento do docente socialmente justo. Os autores reconhecem a contribuição de uma tipologia identitária linear e homogênea para análise de duas posições éticas polarizadas de professores em início de carreira, seja de comprometimento com os princípios de justiça social, a partir de uma sintonia com crenças, disposições e conhecimentos declarados profundamente enraizados em suas histórias pessoais, seja de resistência às questões sociais. Todavia, Boylan e Woolsey (2015) avançam ao utilizar modelos mais fluidos e dinâmicos sobre espaços identitários para descrever o alinhamento gradual de professores a uma prática para a justiça social ao longo de um curso de formação. Importante não somente a ênfase dos autores na natureza dinâmica da identidade dos professores, como também a perspectiva holística advogada por eles para se compreender a prática de ensino socialmente justa, apontando inclusive para a relevância das emoções a interagir de forma variada com o engajamento do professor.

De modo similar, Bondy et al (2017) confirmam a dinamicidade da práxis socialmente justa concebida como participação crescente em processos coletivos de ensino crítico, por meio de negociações de significado e desenvolvimento de competências em consequência desse engajamento com outros na prática. Os autores desafiam, assim, a possibilidade de portabilidade do conhecimento socialmente justo uma vez que sua construção encontra-se inextricavelmente ligada ao contexto de prática. Mesmo honrando as formas situadas culturalmente e diversificadas de ser justos, os propositores da EJS esforçam-se em definir

---

<sup>12</sup> Tradução livre de: a restless curiosity [...] to broadening and deepening our knowledge of the world [...]

com transparência tal prática de ensino, identificando dimensões, contornos (BONDY et al, 2017), elementos (SHAMSHER et al, 2004) ou aspectos (BOYLAN; WOOLSEY, 2015) principais.

A dimensão **crítica** configura-se como confluência mais evidente na EJS, traduzida pelo desenvolvimento permanente do pensamento crítico do professor e dos alunos por meio de um exame sistemático das desigualdades em níveis micro e macro, localizando raízes históricas e socioculturais e questionando situações injustas de vida. Essa criticidade está intimamente conectada ao aspecto **democrático** da prática de ensino justa, uma vez que o professor precisa estar atento às vozes presentes no currículo, nos materiais didáticos e no sistema educacional que privilegiam a cultura dominante, em detrimento daquelas das minorias sociais. A inclusão de múltiplas perspectivas e fontes diversificadas, priorizando explicitamente o resgate de identidades historicamente marginalizadas e de culturas locais, no percurso didático é fundamental para garantir uma experiência mais profunda de justiça na escola.

Outro contorno da EJS se relaciona ao cultivo de um ambiente escolar **emancipatório** para os alunos se desenvolverem e “usarem suas habilidades de modo realizador e expansivo”<sup>13</sup> (SHAMSHER et al, 2004), garantindo espaço para expressão de seus sentimentos e pensamentos, tendo sua voz legitimamente reconhecida dentro da comunidade colaborativa da sala de aula. Blake (2015) defende o direito dos alunos comunicarem suas opiniões bem fundamentadas em diálogos interculturais na sala como caminho essencial para seu empoderamento, autoconhecimento e preparação para o exercício responsável da cidadania. Para que os alunos envolvam-se subjetivamente nessas interações educativas é necessário que o conteúdo curricular contemple temas significativos relacionados ao seu cotidiano como, por exemplo, bullying, racismo e relações afetivas abusivas. Shamsheer et al (2004) ressaltam ainda que essa dimensão antiopressiva da EJS inclui a valorização da voz dos professores, muitas vezes tratados pelo sistema escolar como portadores de nenhum conhecimento ou autoridade.

Por fim, no coração do ESJ encontra-se a **ação** pedagógica a serviço do sonho de uma sociedade mais justa. Bondy et al (2017) baseiam-se em Freire (1992) para afirmar que a transformação do mundo exige uma esperança radical “enquanto imperativo existencial e

---

<sup>13</sup> Tradução livre de: [...] *using satisfying and expansive skills*

concreto”<sup>14</sup> (BONDY et al, 2017, p. 5), traduzido em um senso profundo e duradouro de responsabilidade pelo bem comum. Dessa forma, sugere-se trabalhar por meio de projetos ou atividades que favoreçam a conexão do lado de dentro da sala de aula com questões sociais mais amplas, utilizando inclusive estratégias ativistas para propor ações comunitárias no entorno escolar (BLAKE, 2015).

Concluindo, destaco a orientação proposta pela EJS em deslocar os professores de língua, suas ações pedagógicas e as relações organizadas por eles para uma prática social historicamente contextualizada, em prol da superação de barreiras distributivas e participativas para o desenvolvimento humano.

Por se tratar de uma proposta educacional prática integrada coerentemente a valores éticos, decorre que as elaborações e conceituações desenvolvidas por seus propositores tangenciam as bases teóricas da experiência e da perspectiva dinâmica complexa adotadas nesta pesquisa, ao reconhecerem o caráter dinâmico e orgânico da práxis socialmente justa. Assim, em meio ao *status quo* escolar permeado por injustiças estruturais, na sala de aula de inglês podem vir a ocorrer experiências pedagógicas circunstanciais fomentadoras de uma sociedade mais justa ou conservadoras de condições de desigualdades e preconceitos. Tais práticas são influenciadas por experiências individuais anteriores (conceptuais, pessoais, emocionais, pedagógicas, entre outras), experiências compartilhadas e condições contextuais, bem como vislumbres sociais esperançosos ou desalentadores.

A literatura sobre EJS assinala ainda a inter-relação dialética entre teoria, prática e ação do professor, bem como a dimensão temporal gradual e evolutiva em direção a formas mais justas de ensino. Por sua vez, o aporte teórico dos sistemas dinâmicos complexos explica que a trajetória experiencial do professor não ocorre de forma linear, mas resulta de uma sequência de auto-organizações dos sistemas emergentes a partir de suas condições iniciais, em constante coconstrução com outros elementos do meio. Dessa forma, não é possível prever o desenvolvimento da experiência de um professor comprometido com a criação de um ambiente escolar inclusivo e o acesso equânime de oportunidades para expansão humana de seus alunos.

Por esses argumentos, esta pesquisa intenciona contribuir com uma descrição retroativa do percurso caótico traçado pelas experiências docentes da professora/pesquisadora marcadas desde o início por sua disposição pessoal para militância pela justiça social. A

---

<sup>14</sup> Tradução livre de: [...] *out of an existential, concrete imperative*

teorização sobre EJS oferece um arcabouço explicativo importante para a compreensão de sua aliança com o livro didático *Alive!*, portador de potencialidades para ações pedagógicas confluentes com princípios da EJS, bem como da mudança de fase de seu sistema para um estado atrator denominado educador.

Conclui-se, dessa forma, o capítulo sobre os pilares teóricos que delimitam esta pesquisa. A perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos e o construto da experiência oferecem uma compreensão relevante sobre a trajetória docente percorrida pela professora/pesquisadora em permanente coconstrução com elementos do contexto, entre eles, os livros/materiais didáticos. Tal base teórica permitirá uma investigação sobre a natureza da interação entre os elementos didáticos e a experiência pedagógica da professora/pesquisadora evoluindo para um estado atrator educador.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentadas a natureza e a estrutura metodológica utilizada nesta pesquisa para compreender a trajetória das experiências pedagógicas da professora/pesquisadora na escola pública, bem como a influência dos materiais didáticos, em especial do livro *Alive!*, em seu percurso pedagógico. Sendo assim, neste capítulo serão discutidos: 1. o arrazoado para a escolha da metodologia, 2. o contexto e os participantes da pesquisa, 3. os instrumentos para geração de dados, bem como 4. a sequência de procedimentos realizados e as decisões tomadas sobre mudanças no planejamento inicial de coleta de dados e, também, 5. os procedimentos adotados para a análise dos dados sobre as experiências narradas.

#### 3.1 Natureza da pesquisa: qualitativa, narrativa autobiográfica e reflexiva

Este estudo insere-se no paradigma qualitativo de pesquisa e adota uma perspectiva interpretativista (COHEN et al, 2000), afastando-se da pretensão de objetividade ou busca por verdades universais. O propósito principal da abordagem qualitativa de pesquisa é de “entender o mundo subjetivo da experiência humana” (COHEN et al, 2000, p.22), preservando a integridade do fenômeno a ser investigado. Segundo os autores, as pesquisas qualitativas buscam teorizar a partir dos dados emergentes e dos significados atribuídos à realidade pelos participantes no contexto investigado, gerando *insights* para entender o comportamento humano inclusive em outros contextos.

Para investigar a influência dos materiais didáticos na trajetória das experiências pedagógicas da professora/pesquisadora utilizou-se uma abordagem metodológica narrativa (BARKHUIZEN et al, 2014; BELL, 2002; CLANDININ & CONNELLY, 2000; MELLO, 2010). A ampliação das investigações narrativas na área da educação, de acordo Barkhuizen et al (2014), refletem uma guinada metodológica em favor das abordagens qualitativas. O paradigma qualitativo de pesquisa considera professores e aprendizes como pessoas que “se engajam ativamente na construção dos termos e condições de sua própria aprendizagem”<sup>15</sup> (BARKHUIZEN et al, 2014, p.11). Inserida nessa perspectiva, a narrativa constitui-se em

---

<sup>15</sup> Tradução livre de: *actively engage in constructing the terms and conditions of their own learning*

uma fonte fecunda para acessar o mundo interior dos sujeitos, por ser o modo mais básico pelo qual os seres humanos constroem sentido a partir de suas experiências. Vivemos por meio das histórias ou das construções narrativas que adquirem forma ao longo da nossa vida (CLANDININ; CONNELLY, 2000), ou seja, “selecionamos aqueles elementos da experiência aos quais vamos nos ater e moldamos aqueles elementos escolhidos de modo a refletir as histórias disponíveis para nós”<sup>16</sup> (BELL, 2002, p. 2017).

Sendo a experiência docente, conforme teorizada por Miccoli (1997-2014), o fenômeno investigado nesta pesquisa, optou-se por estudá-la narrativamente uma vez que o “pensamento narrativo é a forma chave da experiência e um modo de escrever e pensar sobre ela”<sup>17</sup> (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 18). Na abordagem narrativa de pesquisa desenvolvida por Clandinin e Connelly (2000), portanto, a narrativa é ao mesmo tempo o fenômeno estudado e o método de pesquisa. Mello (2010) explicita esse entendimento dos autores canadenses da seguinte forma:

Ao narrar uma experiência, tenho a experiência narrada como fenômeno estudado e é ao narrar que reflito sobre esse fenômeno e componho sentidos sobre o mesmo. O narrar, portanto, é o meio para ter a experiência (o fenômeno) como foco/objeto de estudo e é, também o método investigativo para interpretá-lo. [...] o pesquisador narrativo é sempre autor e investigador da história, cujo fenômeno estuda, não sendo possível analisar/estudar histórias de cuja experiência não tenha sido participante, um *insider*. (MELLO, 2010, p. 173).

Assim, as narrativas autobiográficas integrantes deste trabalho delimitam o objeto de pesquisa (experiências narradas) e estabelecem o caminho investigativo para pensar sobre as experiências emergentes ao longo da escrita. Esse método de estudo, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000), implica um pesquisador disposto a realizar movimentos temporais de recobrar histórias (passado), compor sentidos sobre as histórias revisitadas (presente) e lançar um olhar de reconstrução a partir dos significados compostos (futuro). O posicionamento do investigador narrativo sobre a experiência vivenciada no campo move-se, ainda, por outros dois espaços metafóricos – a dimensão pessoal (reflexão introspectiva) e social (interpretação sobre as condições existenciais), situadas ainda na dimensão espacial. Destarte, pesquisar sobre as experiências em sala de aula implica “re-apresentar” para a

---

<sup>16</sup> Tradução livre de: *we select those elements of experience to which we will attend, and we pattern those chosen elements in ways that reflect the stories available to us*

<sup>17</sup> Tradução livre de: *narrative thinking is a key form of experience and a key way of writing and thinking about it*

professora/pesquisadora e para o público acadêmico uma construção narrativa sobre sua vida docente, engajando-se na realização dos movimentos narrativos nas três dimensões propostas por Clandinin e Connelly (2000) para compor textos de campo.

A qualidade autobiográfica, presente em qualquer trabalho de um pesquisador narrativo ao se tornar parte da experiência de campo e ajudar a construir as histórias dos participantes, caracteriza tanto os textos de campo do presente estudo, quanto o texto de pesquisa (tese) direcionado a aprofundar sobre a própria experiência profissional da professora/pesquisadora. Com base nessa perspectiva, os escritos autobiográficos são definidos como “um modo de escrever sobre o contexto integral de uma vida”<sup>18</sup> (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 101). Estudos de caso autobiográficos, por sua vez, constituem uma categoria de investigação narrativa identificada por Barkhuizen et al (2014) como “relatos de experiências de professores e alunos escritos para leitores acadêmicos”<sup>19</sup> (BARKHUIZEN et al, 2014, p. 8), sendo a utilização do termo autobiográfico relacionada ao papel do pesquisador que analisa e conta sua própria história.

Os autores supracitados ilustram um leque amplo de possibilidades para se realizar pesquisas narrativas autobiográficas. A pesquisa de Sakui (2002) é denominada por Barkhuizen et al (2014) como auto narrativas, pois, assim como o trabalho de Telles (1996), visava investigar a influência de suas experiências de ensino ou aprendizagem em sua prática docente ou investigativa. Outra pesquisa autobiográfica (CAMPBELL, 1996) foi classificada por Barkhuizen et al (2014) como estudo de diários, devido à maneira de compor os textos de campo como uma escrita reflexiva temporariamente mais próxima da experiência investigada (diários).

Entretanto, de acordo com a abordagem de Clandinin e Connelly (2000), os textos de campo usados em qualquer estudo narrativo autobiográfico entrelaçam-se ao longo da investigação. Assim, o importante é manter um método para escrever periodicamente sobre “fragmentos” de experiências até emergir uma compreensão mais ampla sobre padrões do fenômeno em foco. Os autores chamam atenção ainda para a necessidade de um equilíbrio entre registros de eventos observáveis e escritas que permitam uma intimidade reflexiva com a experiência de campo, especialmente se o investigador participar ativamente dos eventos estudados. Os instrumentos de pesquisa precisam ainda ser escolhidos de forma a preencher,

---

<sup>18</sup> Tradução livre de: *a way to write about the whole context of a life*

<sup>19</sup> Tradução livre de: *reports of teachers' and students' experiences written for academic readers*

com riqueza de detalhes, as lembranças esquemáticas da memória. Nunan (1992) esclarece sobre a metodologia introspectiva da seguinte forma:

O processo de observação e reflexão dos pensamentos, sentimentos, motivos, ponderações e estados mentais de um indivíduo com o objetivo de determinar de que modo tais processos e estados determinam nosso comportamento (NUNAN, 1992, p. 115).

No texto desta tese, os materiais narrativos básicos utilizados para compreender a experiência pedagógica da professora/pesquisadora no ensino da língua inglesa, mediada pelos materiais didáticos, especialmente com o livro *Alive!*, provém de dois tipos de textos de campo. O primeiro deles consiste em uma escrita autobiográfica reconstrutiva da trajetória docente com base na memória, enfocando em particular a experiência com materiais didáticos. Outros escritos, denominados “relatos reflexivos”, foram produzidos com o suporte de registros audiovisuais das aulas, adquirindo uma qualidade mesclada de relato minucioso de eventos em sala e de reflexão íntima para compor sentidos das experiências. Assumindo que as condições de produção distintas desses textos, bem como os procedimentos realizados para gerá-los têm consequências para os significados derivados para esta pesquisa, será efetuada uma contextualização detalhada sobre o processo de geração das escritas na seção sobre instrumentos de pesquisa. Não obstante as particularidades dos dois tipos de texto, o cunho autobiográfico caracteriza todas as narrativas deste estudo, bem como o objetivo central dessa investigação em construir conhecimentos sobre a experiência pedagógica da professora/pesquisadora modulada por materiais didáticos.

O caminho teórico-metodológico adotado na presente pesquisa é, pois, o da investigação narrativa autobiográfica (CLANDININ; CONNELLY, 2000). A opção por um percurso narrativo para explorar sobre a experiência pedagógica com a mediação de materiais didáticos justifica-se pela essência narrativa da própria vida. Para compor sentidos durante o estudo autobiográfico foram realizados movimentos em relação à temporalidade, movimentos introspectivos e extrospectivos, bem como deslocamentos de espaço em relação ao fenômeno experiencial. Os instrumentos e procedimentos utilizados para gerar as escritas autobiográficas visaram atender ao equilíbrio entre introspecção reflexiva e o distanciamento para documentar eventos observáveis, bem como a necessidade de oferecer dispositivos para enriquecer os esboços registrados pela memória. Por fim, as narrativas serão exploradas por meio de uma análise de base fenomenológica e experiencial visando identificar inicialmente as experiências emergentes para, posteriormente, ancorado nas teorias dinâmicas complexas,



reconhecer os estados atratores do sistema pedagógico e a influência de livros e materiais didáticos nessa trajetória.

Na seção seguinte, será explicitada a paisagem contextual na qual se inserem as experiências docentes referidas nas narrativas autobiográficas de longo prazo (contextos históricos da docência) e nos relatos reflexivos (relativos ao ano de 2016), bem como os participantes do estudo – a professora/pesquisadora e os materiais didáticos, em especial o livro *Alive!*

### **3.2 Contexto da pesquisa**

As narrativas dessa pesquisa autobiográfica movem-se por espaços temporais amplos, desde o início das experiências docentes da professora/pesquisadora em 1990 até o ano de 2016, resgatando ainda experiências pessoais de sua infância e juventude para compor sentidos sobre sua prática de ensino. Nesse contexto histórico mais amplo, os textos de campo referem-se a sete espaços educacionais, todos da rede pública municipal de Belo Horizonte e Contagem. Em todas essas escolas, a professora/pesquisadora atuava como professora de inglês no terceiro ciclo do ensino fundamental, ou seja, 7º, 8º e 9º anos. Além de permanecer lecionando inglês, ela assumiu aulas de literatura em Língua portuguesa nos anos de 2011 a 2014 nas mesmas turmas onde ensinava inglês – no primeiro ano com uma carga horária de duas aulas por semana, posteriormente somente uma aula por semana de literatura e duas aulas de inglês.

A partir do ano de 2001, os escritos autobiográficos referem-se a um espaço escolar específico – uma instituição municipal da rede pública de Belo Horizonte. Até o momento da pesquisa, essa escola funcionava em três turnos, sendo que a professora/pesquisadora trabalhava no turno vespertino com as turmas de fundamental II. Fisicamente, essa escola possui um espaço reduzido para a quantidade de alunos que acolhe (em geral 13 turmas em cada turno; o noturno funcionava com poucas turmas de Ensino de Jovens e Adultos – EJA), com pouquíssima área verde, poucas opções de espaços livres, externos às salas de aula, uma biblioteca, duas quadras e um laboratório de informática com uma média de 10 computadores, de funcionamento precário. O calor e o excesso de grades são reclamações constantes de alunos e um incômodo, também, para professores.

Os movimentos nas narrativas lançam frequentemente um olhar para as condições contextuais dessa escola. Havia uma percepção comum entre os professores de desconforto com as relações sociais estabelecidas nessa instituição. A comunidade de pais e moradores do

entorno frequentava pouco o espaço escolar, especialmente os eventos do 3º ciclo, e a relação com a escola era marcada por atitudes de policiamento, por meio de denúncias anônimas aos órgãos educacionais superiores contra a administração. Entre os professores havia dificuldade para estabelecer conexões de amizade que extrapolassem a formalidade da escola e brincava-se que nunca se conseguiria realizar festas entre os professores em outros espaços fora da escola. Os funcionários desqualificavam os alunos e o trabalho da escola, não se sentindo participantes do processo educativo. No ano de 2015, houve uma tentativa de intervenção por parte da Secretaria Municipal de Educação para melhorar o que eles denominavam de “clima escolar” da instituição, que havia sido classificado como o pior de toda a regional.

Ainda deslizando pela dimensão extrospectiva interacional, as narrativas movem-se recorrentemente em direção à convivência da professora/pesquisadora com os alunos. Em sua maioria, o corpo discente dessa escola residia em seu entorno – um bairro de classe baixa, com alguns bolsões de miséria localizados em ocupações de moradia e uma favela mais distante. Para os professores, os alunos não nutriam um sentimento de pertencimento à escola. Percebia-se um forte desprezo manifestado em atitudes e no modo de falar sobre tudo que se relacionava àquele espaço, desde a merenda até o valor simbólico das aulas. Escutava-se frequentemente sobre o desejo de estudarem em outras escolas na região ou irem para escolas particulares – os alunos sentiam-se superiores ao que a escola representava. Além dessa violência em relações destrutivas, a violência física variava em maior ou menor intensidade em cada período, chegando a ameaçar os professores em alguns momentos. Mas, em geral, a cultura escolar de descaso, desprezo e impotência configurava-se como um obstáculo maior do que a violência física para a construção de sentido no trabalho escolar. A todo o momento, precisava-se reafirmar o valor da escola, das aulas e dos sujeitos que ali se relacionavam, para conseguir envolvimento e investimento por parte dos alunos em eventos educativos.

Em contrapartida, a escola sempre manteve uma postura reativa a esses desafios da falta de pertencimento ao ambiente escolar. As tentativas de um trabalho pedagógico mais significativo sempre aconteciam por iniciativa isolada de poucos professores e não da instituição. Na verdade, a falta de pertencimento era um problema também dos professores, todos tentando “sobreviver” desarticuladamente, sem adesão ou desejo de participação em algum projeto pedagógico maior e coletivo. Isso se refletia também no alto índice de faltas (uma média de cinco professores diariamente), licenças (com ou sem adoecimento) e muitos conflitos pessoais. Desde a chegada, a professora/pesquisadora mantinha uma relação “de boa vizinhança” com todos, sem muita profundidade e construía afinidade com um grupo que

conseguia um trabalho atitudinal consensual com o 9º ano e com outra professora de inglês, com quem nutria uma identidade em torno da proposta da coleção didática *Go for it*.

A partir do ano de 2011, a dinâmica das interações sociais, abordadas também nos textos de campo, apresentaria uma modificação significativa. O carisma de uma professora, nomeada nesta tese como Ana, em afinidade ideológica com a professora/pesquisadora haveria de motivar a constituição de um sistema social de parceria (MAGRO; GRACIANO; VAZ, 2014) mútua e ocasionalmente com outros professores, inaugurando uma trajetória de práticas pedagógicas interdisciplinares e formativas extremamente realizadoras para a professora/pesquisadora.

As escritas autobiográficas dos “relatos reflexivos”, por sua vez, narram experiências pedagógicas ocorridas no ano de 2016 no mesmo espaço escolar supracitado. A situação contextual encontrava-se, nesse período, especialmente desfavorável ao exercício de uma docência educativa devido ao perfil dos alunos das três turmas de 9º anos. Ao contrário das gerações de alunos de 2014 e 2015, esses adolescentes provinham de uma trajetória escolar fragmentada, demonstrando uma afetividade ressentida e agressiva ao se perceberem desassistidos pela escola, manifestando sua desconexão social na forma de apatia, boicote aos professores até violência física entre si e contra o patrimônio material. O trabalho de letramento com esses alunos havia sido tão precário que um terço deles não conseguiu aprovação ao final do ano.

Entre o grupo de docentes tampouco havia coesão ou motivação para interferir naquelas atitudes de distanciamento com a escola. Apesar de serem profissionais experientes, relatavam dificuldades em conduzir seu trabalho habitual conforme cada um acreditava, seja por meio de abordagem pedagógica de cunho motivacional, afetivo ou reflexivo. A professora Ana e a professora/pesquisadora permaneciam tentando trabalhar em parceria apenas nas aulas de substituição<sup>20</sup> com o projeto “Somos todos África”.

Após retratar o panorama contextual das narrativas autobiográficas nesta investigação, passaremos a descrever os participantes da pesquisa.

---

<sup>20</sup> Aulas ministradas no lugar de professores faltosos no dia corrente

### 3.3 Participantes da pesquisa

O percurso metodológico e a base teórica experiencial assumida nesta pesquisa compreendem as narrativas autobiográficas como “repositório de experiências” (MICCOLI, 2014, p. 29). A experiência, conforme teorizado por Miccoli (1997-2019), consiste em um fenômeno circunstancial que, ao ser narrado, revela-se como um evento imbricado por uma rede de experiências anteriores de domínios diversos. Destarte, com vistas a uma melhor compreensão sobre os movimentos narrativos realizados pela professora/pesquisadora durante a investigação e as interpretações derivadas dos mesmos, consideramos importante aprofundar sobre a história de vida da professora/pesquisadora, uma vez que o caráter autobiográfico do trabalho a posicionava como participante principal do estudo.

Levando em consideração que o contar de histórias docentes desenvolveu-se em torno do foco de interesse deste trabalho, qual seja, a experiência da professora/pesquisadora com os materiais didáticos, especialmente com o livro *Alive!*, evidencia-se que os elementos didáticos configuram-se também como “participantes” desta investigação. Diante dos resultados apontados pela análise sobre a relevância do *Alive!* na trajetória rumo a uma docência educadora, procedeu-se um detalhamento descritivo sobre esse material, envolvendo o caminho didático proposto por seus autores, bem como as principais concepções pedagógicas explicitadas por eles.

Na seção seguinte, amplio a apresentação da história de vida da professora/pesquisadora.

#### 3.3.1 A professora/pesquisadora

Natural de Belo Horizonte, descendente de imigrantes do meio rural atraídos para a recém-inaugurada capital na década de 40 pela maior possibilidade de trabalho e estudo. Como única filha, ao lado de quatro irmãos, a professora/pesquisadora cresceu imbuída dos valores herdados dos seus pais de dedicação e esforço às tarefas da casa, escola e igreja. Por volta dos 15 anos, sua vivências em grupos da Pastoral da Juventude (PJ) católica e ingresso no Colégio Técnico da UFMG haveriam de alimentar nela uma inconformidade com as desigualdades sociais, com sonhos de vida plena para todos e uma inquietude por agir na construção do “reino de Deus” aqui na terra. Nessa época, a conjuntura macro brasileira caracterizava-se pelo ressurgimento dos movimentos sociais pós-ditadura e a Igreja Católica participava desse processo com seus segmentos orientados pelos princípios da Teologia da

Libertação, entre eles a Pastoral da Juventude. Dentre os elementos constitutivos da PJ, destaca-se uma estrutura organizada democraticamente a partir dos grupos de base, uma espiritualidade encarnada na luta pela transformação das estruturas sociais, uma pedagogia crítica a partir do método ver-julgar-agir e um objetivo de formação humana integral do jovem. A professora/pesquisadora inseria-se intensamente nesses espaços comunitários, inicialmente frequentando um grupo de base com ações em uma favela de BH, posteriormente assumindo funções de representação nas coordenações diocesanas e assessoria no Regional Minas e Espírito Santo. Seu engajamento religioso a movia a participar de nucleações políticas do recém-fundado Partido dos Trabalhadores, mobilizações de massa como Diretas Já e Impeachment do presidente Collor, bem como campanhas eleitorais em apoio a mandatos populares para as várias esferas do governo.

Essa base religiosa, social e política haveria de modular grande parte de suas escolhas pessoais, familiares, acadêmicas e profissionais desde jovem. De início, a criança tímida e obediente às formalidades familiares irrompeu em uma adolescente/jovem afoita ao debate em confronto com qualquer modo de pensar ou convenção identificados com uma estrutura social injusta. A escolha do curso de eletrônica indesejado por ela no ensino médio, uma área quase exclusivamente masculina na época, pode ser explicada por esse viés subversivo. Ao se decidir pelo curso de Letras, ela haveria de afastar-se desse *modus operandi* revolucionário. O estudo da língua inglesa havia sido oportunizado por seus pais desde a abertura do primeiro instituto de línguas no bairro Padre Eustáquio em meados da década de 80. Ela retribuía a tal esforço financeiro empenhando-se nas aulas sem, contudo, sentir-se confortável nesse ambiente, uma vez que sua militância social-religiosa-política moldava cada vez mais sua identidade em construção e provocava um conflito ideológico com a identidade de alguém que aprendia uma língua atrelada ao imperialismo. Assim, prestou vestibular para Letras ancorada em motivações essencialmente pragmáticas, considerando sua base de conhecimento de inglês desenvolvida ao longo de cinco anos.

O magistério nunca esteve em seus sonhos, nem mesmo após a entrada na faculdade. Para além da falta de atrativos financeiros e do baixo prestígio social da carreira, não havia nenhuma comunhão entre uma possível identidade de professora de inglês e suas vivências nos movimentos sociais e religiosos. Para suas tias, professoras indignadas com sua opção por um curso de licenciatura, ela declarava sua intenção em trabalhar profissionalmente com a língua inglesa em serviços de tradução ou revisão. E realmente, ela direcionara o foco de sua graduação para tópicos linguísticos, optando por disciplinas como sintaxe, fonologia, morfologia, escrita, conversação e tradução. No campo literário, mesmo o currículo mínimo

lhe parecia um mundo desconhecido e ameaçador. Na verdade, apesar de seu empenho durante todo o curso, apenas a semiótica e alguns estudos sociolinguísticos haviam despertado nela alguma identificação pessoal devido às possibilidades de reflexão crítica sociopolítica. A escolarização superior transcorreria, pois, sem lhe inspirar uma formação que a vinculasse a uma profissão.

No que concerne à trajetória laboral, a professora/pesquisadora começou a trabalhar formalmente desde a conclusão do curso técnico com estágios em eletrônica. Por necessidade financeira, assumiu, durante a faculdade, bolsas de trabalho administrativas e algumas oportunidades de atuação na área de Letras, como um estágio de tradução na ABNT e uma monitoria no Centro de Extensão (CENEX), como regente de um curso de escrita em língua inglesa. Suas primeiras experiências em sala de aula causaram-lhe pânico, uma vez que o acompanhamento do orientador havia focado apenas na familiarização com o material didático, sem qualquer preparação pedagógica. Após sua habilitação em língua inglesa, permaneceu como funcionária da ABNT com uma carga horária de meio horário, além de oferecer serviços autônomos de tradução. A decisão por prestar concurso público para professora na rede municipal de Contagem ancorou-se principalmente na dificuldade em conseguir uma renda mínima somente com a demanda esporádica por trabalhos de tradução. Da mesma forma que a opção pelo curso de Letras, a docência em inglês havia sido uma escolha baseada em sua formação e nas habilidades linguísticas já desenvolvidas, ainda que distanciadas de motivações pessoais. Uma vez assumida essa carreira, a professora/pesquisadora passou a dedicar-se a conseguir outros cargos públicos e particulares, chegando a trabalhar nos três turnos. Sua permanência apenas no meio público está relacionada com sua percepção sobre uma maior possibilidade de atuar nesse espaço conforme suas convicções pessoais, em contraposição às exigências do ambiente privado restritivo a uma ação pedagógica formal.

Seu retorno à universidade, dez anos mais tarde, insere-se em uma busca por conhecimentos para atribuir sentido à docência de inglês, sendo seu plano de pesquisa associado a uma proposta de educação promissora denominada Escola Plural da Rede Municipal de BH. A dissertação “Fatores relevantes para a motivação dos aprendizes de inglês como Língua Estrangeira: um estudo etnográfico” (PINTO, 2000) acabou modificando seu rumo inicial e direcionou-se a uma investigação sobre a motivação dos alunos de uma professora de inglês incomumente entusiasmada, de uma escola pública de rede de Contagem também diferenciada por seu modelo organizacional radicalmente democrático. O título de mestre ofereceu à professora/pesquisadora a possibilidade de magistério em faculdades

particulares, ao mesmo tempo em que mantinha sua atuação no ensino fundamental em BH. O ensino superior configurou-se para ela como espaço com maior possibilidade de realização, uma vez que as condições contextuais de amadurecimento e consciência dos alunos sobre a aprendizagem da língua estrangeira, bem como as relações sociais e afetivas menos conflituosas permitiam um avanço perceptível na aprendizagem do inglês. A extinção dos cursos de Letras na faculdade onde a professora/pesquisadora trabalhou por doze anos motivou sua saída do terceiro grau em 2013.

O doutorado, por sua vez, esteve fora de seu horizonte por quatorze anos. Não havia em sua prática de ensino de inglês nada que a mobilizasse a retornar para a academia, tampouco havia alguma motivação teórica provocada por debates na LA, uma vez que sua ocupação integral com o ensino básico e faculdades particulares a distanciava-me de tais discussões. A decisão de apresentar um projeto de pesquisa ao POSLIN haveria de ocorrer somente em 2014, após vinte e cinco anos de magistério no ensino fundamental público, fruto de uma sensação de realização inédita a partir da utilização do livro didático *Alive! A mudança em sua experiência pedagógica, portanto, haveria de influenciar também sua experiência como pesquisadora.*

Após oferecer uma contextualização mais ampla sobre a história de vida da professora/pesquisadora, explicitaremos, em linhas gerais, as concepções teóricas dos autores apresentadas no Caderno do Professor da coleção didática *Alive!*

### 3.3.2 O livro didático *Alive!*

Ao apresentar a coleção *Alive!* aos professores, Menezes et al (2012b) explicitam as concepções sobre língua, aprendizagem de língua, professor e aprendiz que orientaram a escrita do material. Em relação à língua, os autores afirmam que em seu material didático não apresentam apenas um conjunto de estruturas linguísticas, mas buscam oferecer um retrato da língua inglesa em uso, forjada por interações autênticas no mundo real. Os autores acreditam que os sentidos não são inerentes à linguagem, por isso buscam motivar os alunos a agir, a usar a língua em práticas sociais para “reflexão pessoal, comunicação e interação, prazer estético, enfim, para se estar no mundo mediado pela linguagem” (MENEZES et al, 2012b, p.3)

O conceito de variação linguística está presente nos insumos do livro *Alive!*, oferecendo aos alunos a oportunidade de observar diferentes padrões linguísticos de

pronúncia e escrita de uma língua que está sempre em mudança no tempo e no espaço. Ao mesmo tempo, o livro apresenta esses padrões dinâmicos de língua em tarefas pedagógicas com os gêneros escritos/orais e com a gramática, não como exercícios artificiais, mas sempre a serviço de uma situação de ação de linguagem. (MENEZES et al, 2012b).

Quanto à aprendizagem de língua, Menezes et al (2012b) afirmam reconhecer seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Destacam, ainda, que entendem a aprendizagem não como um produto, mas como processo em permanente evolução. Considerando a imprevisibilidade do percurso de aprendizagem de cada aluno, os autores acreditam que a função do professor é desafiá-los, oferecendo-lhes “oportunidades de uso da língua de forma significativa” (MENEZES et al, 2012b, p. 4) para manter seus sistemas de aprendizagem em movimento.

O aprendiz é tratado como um agente corresponsável pelo seu processo de aprendizagem. Os autores (MENEZES et al, 2012b) afirmam que ao longo das unidades os alunos

são convidados a criar hipóteses, deduzir regras a partir da observação de diferentes contextos de uso da linguagem e colocá-las em prática; são incentivados a discutir sobre textos e temas, relacioná-los com suas vivências pessoais e com conhecimentos de outras disciplinas (MENEZES et al, 2012b, p. 4).

Ao considerar os alunos como sistemas dinâmicos complexos, os autores declaram que o material procura oferecer espaço para a história que cada um traz para o evento de aprendizagem e encorajá-los a desenvolver uma postura autônoma. Esta autonomia vai além das atividades em sala de aula – os alunos são estimulados a buscar novas oportunidades de uso do idioma fora da escola, aproveitando o inglês que está a sua volta.

Os autores afirmam que o material *Alive!* concebe o professor não como transmissor de conhecimento, sim como um sujeito que orienta e incentiva os alunos a assumirem um papel ativo no seu processo de aprendizagem. É importante destacar que, no manual do professor, os autores fornecem informações sobre os objetivos de cada unidade e informações culturais “a fim de ampliar o conteúdo trabalhado” (MENEZES et al, 2012b, p. 17) e apresentam ainda indicações de leituras para aprofundamento “como estímulo à diversificação de fontes de consulta [...] visando favorecer a autonomia dos alunos e professores” (MENEZES et al, 2012b, p. 17).



Tendo explicitado o arrazoado dos propositores do material *Alive!*, a seção seguinte passa a discorrer sobre os instrumentos utilizados para gerar as narrativas e os procedimentos adotados para a escrita.

### **3.4 Instrumentos utilizados para a composição das narrativas**

A presente investigação optou por dois instrumentos para compor as narrativas autobiográficas da professora e pesquisadora Denise: uma escrita retrospectiva das experiências pedagógicas desde o início da docência com foco na utilização de materiais didáticos e relatos reflexivos sobre a experiência de 2016, a partir da visualização de filmagens de suas aulas.

Conforme explicitado na seção sobre a natureza da pesquisa, a narrativa retrospectiva visava uma reconstrução das experiências com os diversos materiais didáticos com base em recordações registradas na memória da professora/pesquisadora. A decisão por uma narrativa autobiográfica ocorrera no primeiro semestre de 2015 durante uma reunião na qual a pesquisadora refletia com sua orientadora sobre o melhor caminho metodológico para alcançar os objetivos iniciais propostos no projeto de pesquisa – investigar o impacto do livro *Alive!* nos alunos. O desafio em elaborar um desenho de pesquisa etnográfica garantindo a voz dos alunos que seriam pesquisados por sua própria professora levou-as à percepção sobre a primazia da experiência da docente com o material didático interferindo nas experiências de aprendizagem de seus alunos. Esse entendimento originou a primeira reorientação do objeto de estudo desta investigação em direção a dois sentidos – um aprofundamento sobre a experiência da professora/pesquisadora utilizando o livro *Alive!*, o reflexo dessa experiência em suas concepções e prática de ensino, mantendo, porém, a questão inicial sobre a experiência dos alunos modulada pela ação da professora.

A escrita dessa narrativa autobiográfica iniciou-se, assim, com o objetivo de recobrar a história docente propiciada pelos diferentes materiais didáticos com vistas a compreender a experiência original vivenciada com o livro *Alive!* desde 2014 e explorar possíveis entrelaçamentos com as experiências dos alunos. O foco dessa reconstrução narrativa difere, pois, das pesquisas de cunho autonarrativo (SAKUI, 2002; TELLES, 1996) referidas anteriormente, uma vez que as experiências de vida relatadas nos em textos de campo nesta visavam compor sentidos sobre a trajetória da prática de ensino da professora/pesquisadora utilizando os vários materiais didáticos. Esse relato retrospectivo de longo prazo foi escrito durante o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, narrando experiências

pedagógicas desde o início de sua vida profissional, em 1990, até o momento da adoção do livro *Alive!*, em 2014 e 2015. O texto final da narrativa autobiográfica totalizou 72 páginas em fonte *Times New Roman*, tamanho 12, com espaçamento entre linhas de 1,5 cm.

Compreendendo ainda a escrita autobiográfica como uma forma situada de composição de sentidos sobre a vida, ou seja, conectada ao lugar em que se está operando conscientemente no presente (CLANDININ; CONNELLY, 2000), consideramos importante explicitar que os movimentos narrativos os textos de campo de 2015 e 2016 pretendiam também responder a um aspecto teórico relacionado à perspectiva intercultural crítica. No mesmo período em que a investigação redirecionava-se para assumir um caminho autobiográfico, o processo de reflexão introspectiva sobre o diferencial da experiência docente da professora com o livro *Alive!*, bem como os espaços de formação e discussão acadêmica levaram a pesquisadora a uma aproximação com as noções de interculturalidade crítica, integrando-as tanto ao aporte teórico, quanto às perguntas da pesquisa. Esse objetivo em analisar as experiências da professora e dos alunos à luz da dimensão intercultural foi suprimido em fevereiro de 2019, a partir dos apontamentos da banca de qualificação para priorizar o foco da investigação no caminho autobiográfico, ancorando-a teoricamente em uma base experiencial e complexa. A retirada das experiências dos alunos dos objetivos de pesquisa esvaziava, assim, a intenção de avaliar em que medida o ensino e aprendizagem os aproximava de valores interculturais críticos.

O segundo instrumento para escrita narrativa, denominado “relato reflexivo”, visou explorar a trajetória das experiências pedagógicas com o livro *Alive!* no ano de 2016. Conforme discutido na seção sobre a natureza da pesquisa, esses relatos contém descrições típicas de diários reflexivos utilizados no estudo autobiográfico de Campbell (1996 apud BARKHUIZEN et al, 2014), ou seja, textos de campo que adquirem qualidade dual, i.e., tanto de registro dos eventos externos logo após a experiência de ensino, quanto de espaço para reflexão íntima e busca por uma problematização sobre as respostas internas aos acontecimentos observados (CLANDININ; CONNELLY, 2000). No caso da presente pesquisa, procurou-se alcançar, por meio dos relatos reflexivos, esse equilíbrio entre reflexão íntima e distanciamento dos eventos, bem como o preenchimento com riqueza de detalhes do esboço registrado pela memória com o suporte da filmagem das aulas. A importância da documentação audiovisual para este estudo relaciona-se principalmente à dupla função assumida no campo pela pesquisadora e professora das turmas. Apesar dos relatos não terem sido escritos após a realização das aulas, o recurso mnemônico da filmagem em vídeo

possibilitou uma escrita reflexiva mais próxima aos fatos ocorridos em sala de aula do que a narrativa retrospectiva.

Devido ao longo processo de escrita tanto da narrativa autobiográfica, quando dos relatos reflexivos, sintetizaremos a seguir a sequência de procedimentos metodológicos adotados para a composição dos textos de campo, justificando as decisões sobre mudanças no planejamento inicial para a geração de dados.

### **3.5 Os procedimentos para a geração dos dados e mudanças no planejamento inicial**

A composição dos textos de campo iniciou-se no primeiro semestre de 2015 com a escrita retrospectiva autobiográfica visando compreender a transformação percebida na experiência pedagógica a partir do ano de 2014. Esse processo de escrita da narrativa prolongou-se até o segundo semestre de 2016.

A permanência das experiências dos alunos e da professora como objeto de estudo em 2016 motivou a elaboração de um caminho metodológico que possibilitasse a geração de dados sobre as vivências de ambos participantes propiciadas pelo livro *Alive!* O procedimento seguia um formato triangulado de pesquisa similar ao utilizado por Miccoli (1997) e Lima (2014): gravações em vídeo das aulas da semana, registro de *scripts* dos vídeos assistidos pela pesquisadora e sessões de visionamento com os participantes em entrevistas semiestruturadas. Ademais de criar um olhar de estranhamento sobre a realidade rotineira das aulas durante as entrevistas, o recurso audiovisual destinava-se a documentar as aulas para apoiar a escrita dos relatos reflexivos da professora/pesquisadora no ano de 2017, conforme descrito na seção anterior.

Na sequência, apresentaremos no Quadro 1 um detalhamento sobre esse percurso metodológico com vistas à geração de dados sobre as experiências dos alunos em 2016, bem como a elaboração dos diários reflexivos em 2017. Apesar da mudança de objetivos, retirando os alunos da pesquisa em 2019, consideramos importante relatar todo o processo vivenciado para criar textos de campo, uma vez que as investigações narrativas configuram-se como um todo (CLANDININ; CONNELLY, 2000) e os textos de campo compostos ao longo do estudo entrelaçam-se, ampliando a consciência do pesquisador sobre a experiência em foco. Os procedimentos metodológicos descritos no quadro estenderam-se pelo período do dia 03 de outubro de 2016 até 01 de novembro de 2016, envolvendo um total de seis aulas em duas turmas de 9º anos (9º A e 9º C).

QUADRO 1 – Informações sobre a geração de dados de 2016

Aula número	Data da aula	Turma	Filmagem	Utilizada na entrevista com os participantes	Tema da aula	Script	Relato reflexivo
01	03/10	9° A	Sim	Sim	Unidade 7– Telling stories (pág. 102)	Sim	Sim
01	04/10	9° C	Sim	Sim	Unidade 7– <i>Telling stories</i> (pág. 102)	Sim	Sim
02	06/10	9° A	Sim	Não	Atividade extra sobre vocabulário das histórias	Não	Sim
02	06/10	9° C	Sim	Não	Atividade extra sobre vocabulário das histórias	Não	Sim
03	18/10	9° A	Sim	Sim	Pág. 104 – Leitura da história: <i>It takes a village</i>	Sim	Sim
03	18/10	9° C	Sim	Sim	Pág. 104 – Leitura da história: <i>It takes a village</i>	Sim	Sim
04	20/10	9° A	Sim	Não	Pág. 105 - <i>Feelings</i>	Não	Não
04	20/10	9° C	Sim	Não	Pág. 105 - <i>Feelings</i>	Não	Não
05	01/11	9° A	Sim	Sim	Pag. 106 – Vídeo com palestra de Chimamanda Adichie	Sim	Sim
05	01/11	9° C	Sim	Sim	Pag. 106 – Vídeo com palestra de Chimamanda Adichie	Sim	Sim
<b>Total de relatos reflexivos escritos: 08</b>							

A escolha das turmas levou em consideração a quantidade de respostas a um instrumento utilizado para sondar a disposição inicial e o potencial reflexivo dos alunos em se tornarem participantes da pesquisa. Tal ferramenta, denominada por Barkhuizen *et al* (2014) como estímulo à narrativa (Apêndice B), consistia em uma série de frases incompletas, elaboradas pela pesquisadora, com vistas a auxiliar no relato individual de experiências e ao mesmo tempo contemplar o foco da pesquisa, neste caso, oferecer um panorama inicial sobre a trajetória de aprendizagem de inglês dos alunos mediada por livros didáticos. O material utilizado consistia no mesmo conteúdo observado durante o estudo piloto de 2015 – unidade 7 do livro *Alive!* (Anexos L, M, N, O), páginas 102 até 106 – além de uma atividade complementar ao conteúdo do livro sobre vocabulário na aula 02. As entrevistas realizadas com oito alunos participantes referiram-se a três aulas filmadas em cada turma.

Enfim, a escrita dos relatos reflexivos da professora/pesquisadora ocorreu após esses procedimentos metodológicos de cunho etnográfico, investigando a experiência dos alunos nas aulas com uma unidade do livro *Alive!* Dez entrevistas foram transcritas e analisadas preliminarmente, visando identificar experiências propiciadas nas aulas com o *Alive!*, tendo sido apresentados alguns desses resultados em eventos acadêmicos. Procuramos explicitar esse contexto no qual foram construídos os textos de pesquisa concernentes à experiência docente da professora/pesquisadora durante as referidas aulas em 2016 em atenção às recomendações dos propositores da metodologia narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2000), consideradas como reconstruções situadas de eventos. A composição dos relatos reflexivos, a partir do visionamento do registro audiovisual, direcionava-se aos acontecimentos atuais da sala de aula, remetendo-se à professora e aos alunos. Constam do texto desta tese dois relatos referentes às duas aulas de número 05 realizadas nas turmas de 9º ano (9º A e 9º C), escolhidos por serem representativos das experiências vivenciadas com o material *Alive!* nessas turmas.

A decisão de modificar o objeto de estudo, retirando a experiência dos alunos, deve-se principalmente à quantidade de textos de campo autobiográficos constantes da pré-tese apresentada para o exame de qualificação. Os avaliadores consideraram mais produtivo concentrar a investigação no aprofundamento sobre a trajetória docente da professora/pesquisadora, explorando os estados atratores emergentes e o papel dos materiais didáticos nesse percurso.

Em relação aos procedimentos de filmagem das aulas e entrevistas com os alunos, ressaltamos que a geração de dados foi autorizada pela direção da escola, conforme documento padrão para coleta de dados na área de humanas (Apêndice A). As duas turmas

foram esclarecidas sobre o objetivo do registro audiovisual, como recurso mnemônico nas entrevistas com os participantes da pesquisa, e na escrita dos relatos da professora/pesquisadora, bem como o compromisso ético da pesquisadora em destruir as filmagens após o estudo. Os alunos foram indagados sobre alguma objeção a esse procedimento e não houve manifestação contrária. Em sala, eles procederam com bastante humor e algazarra adolescente diante da câmera, principalmente nas primeiras aulas. Foram coletadas também as autorizações de permissão do uso de imagem para fins institucionais e nenhuma autorização foi negada. Os termos de consentimento e assentimento para participar das entrevistas foram assinados pelos alunos participantes, bem como por seus responsáveis (Apêndices C, D, E)

Após descrever o percurso metodológico para gerar os dois tipos de textos narrativos autobiográficos utilizados neste estudo, esclareceremos sobre os procedimentos adotados para analisá-los.

### **3.6 Análise das narrativas**

Para proceder à análise da narrativa autobiográfica sobre a história da experiência pedagógica da professora/pesquisadora propiciada pelos materiais didáticos, bem como de seus relatos reflexivos sobre as aulas de 2016, recorreu-se à perspectiva teórica dinâmica complexa e experiencial adotada nesse trabalho. Larsen-Freeman & Cameron (2008), escrevendo sobre os princípios para pesquisar sistemas dinâmicos complexos, afirma que sua análise só pode ser realizada de forma retroativa, uma vez que o percurso dos sistemas é imprevisível e sua trajetória só pode ser verificada *a posteriori*. Assim, ao estudar a trajetória traçada, busca-se descrever as mudanças e estabilidades observadas, bem como explicar a dinâmica de interações que resultaram em cada estado atrator despontado.

Para responder à pergunta sobre o papel dos livros/materiais didáticos na trajetória do sistema pedagógico da professora/pesquisadora efetuou-se, em uma primeira etapa, procedimentos de análise conteúdo-categórica, conforme descritas por Lieblich *et al* (1998) a fim de identificar as experiências ao longo das narrativas escritas. Na análise categórica, partes da narrativa são analisadas e agrupadas em categorias, enquanto a dimensão da análise de conteúdo privilegia os significados a partir da percepção do narrador. Esse procedimento aproxima-se do caminho analítico adotado da pesquisa de base complexa de Franco (FRANCO, 2013) ao procurar identificar os estados atratores, ou seja, padrões de comportamento recorrentes emergentes no sistema pedagógico da professora/pesquisadora

mediados pelos materiais didáticos. Contudo, para o reconhecimento desses estados atratores, a análise orientou-se pelo marco de referência de experiências de ensino e aprendizagem atualizadas por Miccoli, Bambirra e Vianini (no prelo). Para realizar essa análise semântica de base fenomenológica (CRESWELL et al, 2007, p. 255) e experiencial (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, no prelo), foram realçadas frases e trechos significativos da narrativa, pertinentes para a compreensão da experiência, seguido de um refinamento da análise até encontrar comportamentos padrão no sistema de experiências pedagógicas moduladas pelos materiais didáticos.

Uma segunda etapa da análise voltou-se à contextualização e interpretação da emergência de vinte e três experiências identificadas como recorrentes e relevantes nas narrativas da professora/pesquisadora. Franco (2013) explica que

essa contextualização não se resume a uma mera descrição dos fatos, mas permite, ao contemplar a complexidade dos fenômenos narrados, privilegiar as diversas interações entre os múltiplos componentes do sistema complexo de aprendizagem [e de ensino] de inglês como língua estrangeira para, assim, melhor compreender as experiências de aprendizagem [e ensino] do grupo de participantes investigado. (FRANCO, 2013, p. 101).

A contextualização requer, pois, que se reconstrua o *background* da emergência da experiência e de suas circunstâncias. Após o parágrafo de contextualização, procurou-se interpretar os motivos para a ocorrência de cada experiência, tal qual realizado na pesquisa de Lima (2014). Essa reconstrução interpretativa visa explicar a trajetória das transformações, a dinâmica de interação entre os múltiplos elementos do sistema que propiciam a emergência daquele comportamento, quais flutuações auxiliaram o sistema a se reorganizar, se estabilizar ou quais perturbações destruíram o sistema e, assim, como o sistema evoluiu.

Uma terceira etapa consistiu na releitura das experiências a partir da base teórica dinâmica complexa a fim de identificar estados atratores nos quais se acomodaram as experiências. Por fim, buscou-se refletir sobre a natureza das experiências e de suas interações coconstrutivas com os materiais/livros didáticos para compreender o papel desses elementos didáticos no percurso do sistema pedagógico da professora/pesquisadora.

Para fins de ilustração, apresentamos a seguir um exemplo sobre os procedimentos de análise fenomenológica/experiencial das narrativas, juntamente com os parágrafos de contextualização e reconstrução interpretativa de cada experiência.

### No vazio inicial surge um livro...

Iniciei minha carreira de professora de inglês na escola pública em 1990 na rede municipal de Contagem, sendo nomeada logo após minha colação de grau. Quando cheguei à escola para a qual fui designada, em um bairro da periferia com características de zona rural, perguntei à supervisora se havia algum currículo a seguir para o ensino de inglês. Ela sorriu e me disse que não entendia nada de inglês, que eu podia ensinar qualquer coisa. A escola tinha sido inaugurada recentemente e sua estrutura para produção de material didático resumia-se a um mimeógrafo a álcool, operado pelos próprios professores. Eu nunca havia sido apresentada a nenhum livro didático de inglês durante minha recente formação universitária, tampouco havia estudado sobre como elaborar um currículo de inglês para o ensino fundamental. Durante a disciplina Prática de Ensino de Inglês, na Faculdade de Educação, havíamos aprendido basicamente como elaborar questões de prova. Então consegui um livro de inglês editado no Brasil estruturalista como era comum aos livros para o ensino fundamental da época e, após meses de negociação, a escola adquiriu 30 unidades para utilização em sala.

Refinamento	Experiência identificada
<p>Busca por currículo de inglês</p> <p>Ausência de orientação/ Indiferença da escola em relação ao currículo</p> <p>Poucos recursos para produção de material</p> <p>Falta de formação acadêmica para elaborar currículo</p> <p>Busca do currículo em livro disponível</p>	<p>1 - Livro didático inaugura a experiência docente</p>



### **Experiência 1 – Livro didático inaugura a experiência de ensino**

**Contextualização:** No contexto da escola pública, encontrei uma atitude de desimportância e desconhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado nas aulas de inglês. Havia em minhas experiências acadêmicas anteriores lacunas sobre a elaboração de um currículo de ensino fundamental para a disciplina. Diante da ausência de conteúdo para as aulas de inglês, eu procurei um livro didático disponível convertido em guia para o início de minha experiência como professora de inglês. Ao mesmo tempo, minhas experiências afetivas alimentavam-se de um grande entusiasmo com o início de minha docência, confluentes com as experiências afetivas de deslumbramento dos alunos principiantes na aprendizagem da língua estrangeira.

**Interpretação dos motivos para a emergência da experiência:** Tanto o contexto institucional, quanto as experiências pessoais anteriores na universidade não contribuía para orientar minhas primeiras experiências pedagógicas na disciplina de inglês. A acessibilidade e autoridade do livro didático, bem como a necessidade de autonomia no contexto institucional conduziram meu sistema de experiências pedagógicas a orientar-se pelos conteúdos e atividades do livro didático adquirido. Ao mesmo tempo, meu entusiasmo e dos alunos mobilizavam experiências pedagógicas de potencialização dos recursos do livro didático, propiciando oportunidades de aprendizagem e investimento nas aulas.

### **3.7 Conclusão**

O capítulo metodológico expôs o caminho investigativo percorrido para estudar o papel dos livros/materiais didáticos na experiência pedagógica da professora/pesquisadora. Foram descritas a natureza da pesquisa, os procedimentos para geração das narrativas autobiográficas, bem como a metodologia para análise dos textos de campo. No próximo capítulo, apresentaremos as experiências analisadas que serão discutidas a partir da base teórica complexa e experiencial.

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados gerados a partir das narrativas autobiográficas sobre as experiências pedagógicas moduladas pelos diversos livros/materiais didáticos. O procedimento de análise experiencial/fenomenológico do percurso narrativo realizado nos textos de campo possibilitou um levantamento de temas abrangentes caracterizando a essência das experiências (CRESWELL et al, 2007), tendo como ponto de partida as grandes experiências já identificadas no marco de experiências de Miccoli (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, no prelo).

Essa etapa inicial de análise levou a um mapeamento de vinte e três experiências diferentes. Na sequência, procedeu-se a etapa de contextualização e reconstrução interpretativa das dinâmicas resultantes em cada uma das experiências, sob o prisma teórico dinâmico complexo. Esse processo de revisitar as experiências e buscar as explicações para sua emergência, em meio à ecologia de forças em permanente dinâmica, permitiu a identificação de dois estados atratores nos quais o sistema pedagógico da professora/pesquisadora se acomodou – estado atrator motivacional e educador, intercalados por um período transicional concomitante ao estado atrator motivacional.

Com base no processo de análise, organizamos este capítulo de acordo com os estados atratores identificados. Para fins de apresentação, contudo, as vinte e três experiências iniciais foram relidas e integradas em número total de doze, sendo cinco no estado atrator motivacional, uma experiência transicional e seis no estado atrator educador. A integração de experiências similares em categorias mais amplas das experiências referencia-se na orientação de Miller (1956) concernente à capacidade de processamento operacional da mente humana limitada à quantidade de sete objetos, mais ou menos dois. As descrições polpudas oferecidas sobre a natureza motivacional ou educadora das experiências serão acompanhadas de excertos das escritas autobiográficas relevantes para a compreensão da trajetória do sistema pedagógico da professora/pesquisadora e do papel exercido pelos livros/materiais didáticos nesse percurso. Optou-se por apresentar as experiências pedagógicas conforme os movimentos temporais compostos nas narrativas autobiográficas, a fim de elucidar as condições iniciais para a emergência de cada estado atrator, ou seja, "o estado dos vários subsistemas no momento em que se começa a medir" (VESPOOR, 2015, p. 38) a experiência pedagógica.

Ao final do capítulo, apresentamos uma síntese sobre cada experiência acomodada nos dois comportamentos padrão emergentes no sistema pedagógico da professora/pesquisadora, aprofundando a discussão sobre o modo como os diferentes livros/materiais didáticos interferiram em sua trajetória docente.

#### **4.1 Emergência do estado atrator pedagógico motivacional - Período de 1990 a 2013**

A narrativa autobiográfica inicia-se a partir do primeiro ano de atuação da professora/pesquisadora na escola pública, em 1990. As escritas do princípio de sua docência até o ano de 2013 revelaram a vivência de uma série de experiências que, quando analisadas à luz da teoria dinâmica complexa, cria as condições para a emergência do estado atrator pedagógico motivacional. No Quadro 2 é possível identificar as cinco experiências pedagógicas que constituem o comportamento padrão motivacional, bem como a experiência interdisciplinar transicional com a disciplina de literatura.

**QUADRO 2 – Experiências no estado atrator pedagógico motivacional**

<b>Período</b>	<b>Livro/material didático utilizado</b>	<b>Experiências</b>
1990 a 1993	Livro: <i>New dynamic English</i>	Experiências pedagógicas inauguradas pelo livro
1994 a 1995	Filme “O profissional”	Experiências pedagógicas moduladas por material impactante
1996 a 1997	Material dinamizador	Experiências pedagógicas de entretenimento
2000 a 2010	Livro: <i>Go for it</i>	Experiências pedagógicas de inglês com currículo equalizado
2011 a 2013	Livro: <i>Keep in mind</i>	Experiências pedagógicas limitadas pelo livro
	Material literário	Experiência pedagógica transicional

**Experiências pedagógicas inauguradas pelo livro: *New Dynamic English***

Logo no início, a narrativa da professora/pesquisadora evidencia sua percepção sobre o contexto escolar público como um lugar de completa ausência de diretrizes pedagógicas para orientar o trabalho na disciplina de língua inglesa. A escrita destaca a atitude de desconhecimento e indiferença à prática docente na sala de inglês por parte da profissional supostamente responsável por articular o currículo da escola:

[01] Iniciei minha carreira de professora de inglês na escola pública em 1990 na rede municipal de Contagem, sendo nomeada logo após minha colação de grau. Quando cheguei à escola para a qual fui designada, em um bairro da periferia com características de zona rural, perguntei à supervisora se havia algum currículo a seguir para o ensino de inglês. Ela sorriu e me disse que não entendia nada de inglês, que eu podia ensinar qualquer coisa. A escola

tinha sido inaugurada recentemente e sua estrutura para produção de material didático resumia-se a um mimeógrafo a álcool, operado pelos próprios professores.

Um contexto escolar desprovido de um projeto político-pedagógico claro e marcado pela indiferença em relação ao trabalho com a disciplina de língua inglesa manifesta-se no excerto acima, sendo a tarefa de traçar o caminho educativo transferida ao professor numa precária estrutura de recursos materiais. Portanto, é possível identificar uma **primeira condição inicial** contextual para a emergência do estado atrator pedagógico motivacional, ou seja, uma completa ausência de diretrizes pedagógicas para orientar o trabalho principiante com a língua inglesa.

Esse cenário corrobora a caracterização desenhada por Leffa (2011) sobre a escola pública brasileira, retratada como um lugar onde não há regras e objetivos a serem transgredidos, uma vez que os regimentos oficiais não são sequer conhecidos pelos sujeitos da comunidade escolar, muito menos servem de referência para o trabalho pedagógico. O autor lembra que a origem desse problema reside na própria história de abandono da educação pública brasileira, que somente na década de 70 universalizou o acesso ao ensino fundamental, mantendo, entretanto, uma separação social entre a escola pública para os pobres, onde reina o descaso com a qualidade, a falta de objetivo/regras e a escola privada, frequentada pelos ricos. Paiva (2011) refere-se ao preconceito cultural presente na sociedade brasileira contra a escola pública disponível às classes populares. No interior dessa instituição negligenciada, de acordo com Leffa (2011), surgem comunidades maiores ou menores em torno de objetivos e regras comuns, visto que, conforme vertente Vygotskyana, “toda atividade humana é orientada para determinado objetivo” (LEFFA, 2011, p. 30). A sala de aula da escola pública desponta, pois, como uma dessas comunidades onde o professor tem a completa “liberdade” para estabelecer sua ação docente.

Uma **segunda condição inicial** é narrada logo em seguida, remetendo-se à lacuna na formação acadêmica da professora/pesquisadora para definir o conteúdo das aulas de inglês. Em minhas palavras:

[02] Eu nunca havia sido apresentada a nenhum livro didático de inglês durante minha recente formação universitária, tampouco havia estudado sobre como elaborar um currículo de inglês para o ensino fundamental. Durante a disciplina Prática de Ensino de Inglês, na Faculdade de Educação, havíamos aprendido basicamente como elaborar questões de prova.

No relato, tanto o contexto institucional, quanto as experiências pessoais anteriores na universidade foram insuficientes para orientar as primeiras experiências pedagógicas. Diante de tal ausência, a professora/pesquisadora decidiu procurar um livro didático que se converteria em guia para ensinar inglês, conforme relatei:

[03] Então consegui um livro estruturalista de inglês, editado no Brasil, como era comum nos livros para o ensino fundamental da época, e, após meses de negociação, a escola adquiriu 30 unidades para utilização em sala.

Iniciava-se, assim, uma prática de ensino de inglês orquestrada pela proposta pedagógica, conteúdos e atividades desse livro didático. Conforme descrição de Miccoli Bambirra e Vianini (no prelo), a experiência constitui-se como um fenômeno contingencial que aninha em si uma constelação de outras experiências. Devido a sua natureza sistêmica, exhibe novos comportamentos que emergem espontaneamente a partir da interação e reação entre seus componentes (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Nesse caso, por se tratar de um sistema pedagógico em fase inicial, a expectativa é de que o comportamento resultante seja instável e altamente sensível às condições iniciais (HIVER, 2015). A narrativa revela, pois, a conjunção daquele contexto escolar sem articulação pedagógica que se amplia pela falta de uma formação teórica para formular o currículo das aulas de inglês resultando nessas experiências pedagógicas orientadas pelo único apoio disponível naquele momento – um livro didático nomeado apenas *a posteriori* durante a análise – o qual, por sua vez, propiciava uma prática de ensino estrutural e formal.

A narrativa registra ainda que essas primeiras experiências pedagógicas estiveram sustentadas por um empecilho de entusiasmo com o início da vida docente, confluyente com o deslumbramento dos alunos, principiantes na aprendizagem da língua estrangeira:

[04] Acredito que meu fôlego impulsionava-me a tentar apresentar as unidades do livro de forma mais interativa, sempre pensando em dinâmicas para envolver aqueles alunos que, em sua maioria, eram encantadoramente pueris e motivacionais. Minha recordação daquele livro azul, de qualidade gráfica precária, aponta para o divertimento que nos proporcionavam alguns dos áudios em fitas cassete que acompanhavam o material. Este viés humorístico funcionou como recurso mnemônico eficiente, pois mais de 20 anos já se passaram e ainda me lembro da primeira unidade que se iniciava com um marinheiro em seu navio cantando desafinadamente: “I am Pop, I am an old sailor, I am a good sailor, the sea is my friend, the sea is life”. Em seguida, avistava uma moça afogando-se no mar e uma voz aguda quase desfalecendo pedia: “Help, help, help” Mais algumas poucas falas do corajoso marinheiro e ele salvava a mocinha que lhe agradecia: “Thank you. You are a very good sailor”. Apesar da artificialidade da língua nas falas e

do enredo típico de desenho infantil, os alunos adoravam escutar e repetir em coro os diálogos e foram anos felizes de behaviorismo e exercícios de gramática completamente descontextualizados. [...] Para manter esse clima de envolvimento, eu dedicava-me a inventar novidades pedagógicas que incluíam instrumentos musicais (gaita, violão) na sala, peças simples apresentadas precariamente em eventos da escola e objetos reais (*realia*) trazidos por mim de uma curta viagem de intercâmbio feita aos EUA nessa época. Tanta intensidade rendeu-me um calo nas cordas vocais, após cerca de cinco de anos de trabalho, e um desvio de função para a secretaria da escola.

A análise do excerto evidencia forças que influenciaram o sistema iniciante da professora/pesquisadora a se auto-organizar, resultando na emergência de experiências pedagógicas de dinamização do conteúdo daquele livro didático, por meio de procedimentos alternativos à proposta do material e de outros artefatos culturais (objetos musicais e *realias*). A escrita refere-se à intensa disposição de jovem professora, recém-aprovada em concurso, a inventar um jeito de ensinar inglês, bem como a insumos externos ao contexto – crianças entusiasmadas com a novidade de aprender uma LE e um livro didático com viés infantilizado e humorístico. O momento de grande sensibilidade do sistema pedagógico da professora/pesquisadora às condições iniciais manteve sua experiência em estado de grande experimentação e criatividade, resultando em uma ampliação do caminho pedagógico estrutural do livro e de suas potencialidades humorísticas, a ponto, inclusive, de extrapolar seus limites vocais. Corroborando os resultados de Lima (2014), a escola pública é um contexto institucional menos controlado e, portanto, mais propício à experimentação de diferentes práticas de ensino, caso a dinâmica entre os elementos da experiência docente conflua em uma configuração que possibilite ao professor ousar.

Uma **terceira condição inicial**, emergente no excerto abaixo, estender-se-á ao longo de toda trajetória de meu sistema pedagógico:

[05] [...] foram também anos de grande mobilização sindical. No início de minha jornada como professora concursada foi deflagrada uma greve na qual me vi rapidamente envolvida, pois havia no sindicato lideranças que haviam militado comigo em movimentos da igreja católica na juventude. Em pouco tempo, eu estava percorrendo comunidades próximas à escola para falar sobre a greve e a nossa escola despontava como “vanguarda” nas atividades de mobilização.

[06] Nada disso, porém, adentrava a sala de aula de inglês. Não só devido às características do livro didático, que não abria nenhuma “brecha” para conexão com o mundo real, como também devido à minha crença de que importava garantir o ensino da língua inglesa (entendida como código) e manter o entusiasmo inicial que eu havia encontrado nos alunos.

A formação religiosa da professora/pesquisadora foi narrada como uma força sólida a impulsionar sua ação política-sindical, mesmo sendo ainda iniciante no magistério. Manifesta-se no excerto um dos princípios de justiça social (BOYLAN; WOOLSEY, 2015) – a participação democrática – intensamente vivenciado em sua trajetória pessoal anterior à docência. Tal elemento será crucial na composição de sentidos sobre minhas experiências pedagógicas ao longo de toda narrativa autobiográfica. Nesse momento de desorientação inicial, contudo, a experiência pedagógica marcada por práticas orais descontextualizadas não é relatada como conflituosa com a experiência pessoal de engajamento sindical da professora/pesquisadora, mas sim como suficientemente sustentada por uma emoção efusiva, capaz de movimentar suas experiências de ensino e as experiências de aprendizagem dos alunos. Não havia outros elementos no sistema pedagógico da professora/pesquisadora que direcionassem sua prática para uma Educação para Justiça Social (EJS), conectando o lado de dentro da sala de aula com o lado de fora (BLAKE, 2015).

Em síntese, revelam-se na narrativa dessa primeira experiência as três condições iniciais que acompanharam a professora/pesquisadora ao longo de sua trajetória profissional durante os anos vivenciados no estado atrator motivacional – 1. ausência de projetos pedagógicos, 2. lacunas na formação pedagógica e 3. formação religiosa/militância social.

### **Experiências pedagógicas moduladas por material impactante: filme “O profissional”**

Ainda nos anos iniciais da carreira, a narrativa já aponta uma mudança contextual:

[07] Como todo professor de inglês, eu tinha que percorrer um grande número de turmas e completar minha carga horária em várias escolas da rede municipal de Contagem e Belo Horizonte. Esta posição periférica que ocupava nas escolas e junto aos alunos, dificultava bastante o enfrentamento da indisciplina e da violência (inclusive física, no caso das aulas noturnas). As atividades, portanto, muitas vezes visavam minha “sobrevivência” nesse contexto, captando minimamente a atenção dos alunos por meio do inglês que estava mais próximo, principalmente em filmes e músicas, a fim de diminuir ou administrar os múltiplos conflitos sociais que sufocavam o trabalho do professor.

A escrita traz a tona aspectos de um contexto escolar marcado por condições desfavoráveis ao trabalho com a língua inglesa, amplamente documentados pela literatura da LA (BAGHIN, 1993; COELHO, 2011; LIMA, 2011; MICCOLI, 2010; MATTOS, 2014). O excerto refere-se à realidade de pouca carga horária, experiências sociais com “múltiplos conflitos” em sala de aula e experiências emocionais “sufocantes”. Tais sentimentos



assemelham-se ao emocionar de exclusão de si mesmo e da disciplina lecionada documentados nas professoras pesquisadas por Coelho (2011) e explicado por uma vivência de práticas distintas daquelas idealizadas (MAGRO; GRACIANO; VAZ, 2014).

Dados recentes corroboram esse panorama contextual apontando para um aumento exponencial de diversas violências no interior das escolas brasileiras. O Brasil desponta no ranking global como o país mais violento contra os professores (TENENTE; FAJARDO, 2017), ao mesmo tempo em que os alunos brasileiros vivenciam uma dinâmica social e pessoal que desvaloriza a função educativa da escola, considerando-a apenas como espaço para socialização com seus pares (MATOS, 2008). O modelo educacional tradicional tende a tratar de forma repressiva esses movimentos contraditórios de atribuição de sentido à escola, segundo Matos (2008), resultando em um clima que favorece a explosão de profissionais e alunos nesse ambiente. Mosé (2018) acrescenta que, na contemporaneidade, professores, crianças e adolescentes levam para o interior da escola conflitos existenciais advindos da crise civilizatória responsável pelo aumento de 40% nas tentativas de suicídio e automutilação nos últimos 10 anos (MENDES, 2016). A filósofa chega a projetar como uma das metas para a educação, o fomento do desejo de viver em alunos e professores.

Em resposta a essas circunstâncias contextuais e emocionais desfavoráveis, o sistema pedagógico da professora/pesquisadora reage, selecionando uma produção cultural cinematográfica para modificar aquelas dinâmicas que afetavam suas experiências pedagógicas. Segundo Larsen-Freeman (2015), um sistema dinâmico complexo adapta-se ou autoorganiza-se em resposta às retroalimentações que recebe do ambiente. Diferente da experiência anterior retroalimentada por forças interacionais energizantes e um ambiente escolar amorfo, as retroalimentações narradas nesse período distanciavam o sistema pedagógico da professora/pesquisadora da tendência a um comportamento padrão motivacional. Sua reação em busca de material didático impactante é descrita da seguinte maneira:

[08] Um filme francês chamado “O profissional” foi um desses eventos pedagógicos marcantes, a ponto dos alunos começarem a me chamar de Mathilda (nome da protagonista do filme) nos corredores. Lembro-me que esse suspense policial havia me impressionado muito. No enredo, a protagonista de 12 anos vê sua família ser assassinada por policiais corruptos sendo acolhida por seu vizinho Léon, um matador profissional solitário, mas com princípios morais inquebrantáveis. A relação emocional entre os dois acaba modificando o desejo de vingança da órfã e a vontade de amar alguém do assassino profissional. Na verdade, eu havia decidido exibir o filme para os alunos do noturno como tentativa de “tratamento de choque”, uma vez que a extrema violência da trama era semelhante à tensão presente na

realidade deles. Entretanto, eu acreditava que a empatia com os personagens poderia provocar questionamentos sobre suas vivências e sobre o sentido da vida. Trabalhar com o inglês presente nas produções culturais em uma era “pré google” envolvia um procedimento artesanal. Escrevi TODO o script à mão, enquanto as turmas o assistiam, pois ainda não sabia qual parte usaria daquele material.

Essa narrativa desvela que o material foi escolhido a partir de uma experiência pessoal de envolvimento com aquela narrativa sensível a valores humanos, bem como pelo potencial em comunicar-se com o mundo dos alunos, marcado pela violência. A experiência pedagógica resultante é descrita no excerto como laboriosa e intensa, um “evento pedagógico marcante”, a ponto de modificar, ainda que temporariamente, a emoção de pouca energia da professora/pesquisadora devido ao contexto problemático. Seu sistema pedagógico entrou em período de criatividade e instabilidade, ou seja, um estado de caos, quando os sistemas geram grande quantidade de conhecimento e interação (TORRES et al, 2007). A narrativa revela que o esforço individual na operacionalização daquele recurso didático gerou um ciclo virtuoso de retroalimentações na sala de aula, ampliando o movimento em direção à maior participação dos alunos e mudança no emocionar de negação de si e do outro:

[10] As aulas de inglês que se seguiram durante mais de um mês foram muito participativas, com compreensões auditivas de cenas do filme, *cloze exercises* sem áudio e práticas com algum vocabulário e gramática. Lembro-me que a dificuldade dos alunos em lidar com o material autêntico era grande (além da baixa qualidade do áudio da cópia gravada em VHS), mas o grau de dedicação dos alunos gerava uma cooperação maior entre eles e comigo. Apesar do clima no noturno permanecer violento, recordo-me de ter sentido uma alegria maior em ir para a escola nesta época.

O excerto descreve que foram possíveis novas formas de interação com os alunos durante as aulas com a mediação do filme, apesar das dificuldades do contexto e do nível linguístico dos alunos permanecerem as mesmas. Esse novo fluir de linguajar gerou na professora/pesquisadora um emocionar de maior prazer no trabalho, indicando uma mudança em direção a uma experiência pedagógica mais significativa para a vida dos alunos e dela própria. A narrativa da professora/pesquisadora localiza naquele material conectado ao mundo real a modificação na qualidade de sua presença e dos alunos em sala de aula.

Essa sequência de eventos mediada pelo material didático permite refletir sobre a natureza orgânica da experiência que acontece na interação com o meio, conforme apontado por Miccoli (2007):

experiências são processos orgânicos e complexos; nelas algo é experienciado; e transforma e é transformado em processos que acontecem em situações específicas de interação do indivíduo consigo e com outros seres (MICCOLI, 2007, p.217).

Esse princípio experiencial da interação “estabelece uma conexão recíproca entre o indivíduo e o ambiente, no sentido de que um modifica o outro, em função da interação propiciada pela experiência” (COELHO, 2011, p. 12). A narrativa sobre a experiência de busca por material impactante revela a força da estrutura do meio escolar, marcado por condições desfavoráveis para enfrentar as relações de violência e emoções de exclusão. Para ser possível essa experiência pedagógica significativa em sala de aula foi necessário um grande esforço individual, de busca e utilização de um recurso didático avulso, que movimentou de forma temporária e isolada as experiências pedagógicas em direção ao estado atrator motivacional, embora o contexto escolar continuasse como sempre.

### **Experiências pedagógicas de entretenimento: material dinamizador**

Na narrativa que se segue, a escrita revela a diferença entre o ensino em turno diurno em relação ao noturno, com a evidência de nenhuma lembrança de buscar produções culturais para levar à sala de aula no turno da manhã, uma vez que havia mais investimento dos alunos nas dinâmicas em sala de aula. O contexto escolar diurno, imbricado na emergência das experiências pedagógicas de entretenimento restritas à sala de aula, é narrado como um meio com relações humanas que se distanciavam da violência explícita do noturno e se aproximavam de uma emoção de maior interesse e receptividade ao papel educativo da escola. Esse ambiente menos conturbado retroalimentava positivamente o estado atrator motivacional por meio de recursos didáticos e atividades que intencionavam promover interações agradáveis entre os alunos, sem, contudo, instigar a mesma busca por aulas mais significativas:

[12] Nos turnos diurnos, não me recordo de nenhuma tentativa minha de trazer produções culturais presentes na vida dos alunos para as aulas de inglês. Acredito que eu achava “desnecessário” me dar ao trabalho de buscar este material, pois os alunos em geral engajavam-se mais facilmente nas atividades propostas. Acho que eu me preocupava com dinâmicas diferentes para movimentar as aulas, pois me recordo de uma única aula quando inventei uma dança das cadeiras em cada aluno que “sobrava” tinha que criar uma frase para uma história que ia sendo escrita no quadro. Acho que me

marcou o fato de ter sido um momento alegre e ao mesmo tempo ter trazido uma sensação de sucesso para os alunos e para mim.

O excerto seguinte, contudo, já sinaliza a influência de duas forças antagônicas ao propósito motivacional restrito à sala de aula – um projeto extrainstitucional de educação socialmente relevante e os sonhos por justiça social forjados na militância da professora/pesquisadora. Em suas palavras:

[13] Lembro-me também de minhas tentativas em dar visibilidade à produção dos alunos (e minha também) e aumentar a sensação de sucesso nas aulas de inglês, ficando depois do horário para colar um monte de “papeizinhos” nos painéis da escola. Não me recordo de absolutamente nada sobre o conteúdo dessas aulas do diurno, muito provavelmente eu organizava minha produção de materiais a partir de pontos gramaticais. A irrelevância dos temas talvez seja confirmada pela dificuldade que encontrava em inserir o inglês nas feiras de culturas e outras apresentações dos turnos diurnos das escolas onde trabalhava que costumavam adotar essa ação pedagógica. Contrastando com minha tentativa de dar visibilidade à disciplina, eu não conseguia achar nada que fosse relevante das aulas digno de ser apresentado ao público. Vale ressaltar que estávamos em uma época de muitas experimentações nos moldes da pedagogia de projetos socialmente relevantes, uma vez que a proposta político-pedagógica da escola plural estava em fase de implantação na rede de BH. Apesar de participar ativamente e me encantar com as discussões teóricas nas reuniões, eu apenas assistia nos bastidores os projetos das escolas sem conseguir encontrar ligações que pudessem ser desenvolvidas no trabalho com a língua estrangeira.

A escrita revela um emocionar de incômodo com a experiência pedagógica na sala de inglês considerada “irrelevante” diante dos ideais de uma *praxis* (FREIRE, 1987) pedagógica participativa de alcance social cada vez mais alimentados no ambiente escolar e confluentes com as aspirações pessoais da professora/pesquisadora. A narrativa traz à tona, portanto, o Projeto Municipal da Escola Plural, apresentando-o como uma primeira força perturbadora ao estado atrator motivacional de seu sistema pedagógico. O projeto Escola Plural, identificado nos documentos oficiais como uma proposta de educação ampla, inclusiva, democrática e plural (BRASIL, 1994), pode ser compreendido nos mesmos moldes da Educação para Justiça Social (BARKER, 2018; BLAKE, 2015; BONDY et al, 2017; BOYLAN; WOOLSEY, 2015), ou seja, uma prática pedagógica a serviço de uma sociedade mais justa.

A segunda força perturbadora, rememorada na escrita como um “encantamento”, com aquelas inovações pedagógicas suscitadas pela Escola Plural, pode se relacionar às experiências pessoais de militância social, descritas como a **terceira condição inicial** ao estado atrator motivacional. Ambas as forças emergentes impulsionavam a

professora/pesquisadora à construção de uma meta para o ensino de inglês que se conectasse a horizontes socialmente relevantes.

No tocante aos materiais didáticos elaborados ou selecionados pela professora/pesquisadora nesse período, o excerto acima revela que não foram marcantes ou memoráveis, nem do ponto de vista do conteúdo, nem de suas potencialidades didáticas. A descrição sobre as produções dos alunos nas aulas de inglês como "papeizinhos colados nos painéis da escola" confirma sua percepção sobre a irrelevância das atividades, provavelmente focadas nas formas da língua, comparativamente ao propósito educativo mais amplo cada vez mais almejado pela professora/pesquisadora. Conforme apresentado no capítulo teórico, os livros/materiais didáticos participam dinamicamente e dialeticamente da operacionalização da prática pedagógica do professor. Nesse caso, os materiais também não contribuíram para concretizar objetivos sociais mais amplos para o ensino de inglês.

Na sequência narrativa, a escrita enfatiza o enfrentamento cada vez mais explícito aos conflitos extrainstitucionais desestabilizadores da gestão democrática da escola como um agravamento na incongruência entre a prática nas aulas de inglês da professora/pesquisadora e seus anseios de uma educação socialmente relevante:

[14] A minha militância política e sindical tornava-se ainda mais intensa e os conflitos principalmente na rede de Contagem eram cada vez mais acirrados. A escola era palco de lutas diárias na gestão de 1993 a 1996, quando os professores chegaram a ficar 4 meses sem salário e a administração adquirira contornos coronelistas partir de 1997, quando foram extintas eleições diretas para diretor e havia um clima de vigilância direta aos professores, com punições de transferência, negação de férias prêmio e até demissões de professores contratados. Os alunos participavam diretamente de debates sobre essa conjuntura, fazíamos muitas assembleias na escola, debates com presença de sindicalistas e políticos e até passeatas no bairro. Lembro-me com orgulho principalmente no noturno de os alunos dizerem como aquele grupo de professores foi importante em sua formação política, porém eu sentia que essa educação cidadã acontecia de forma paralela ao conteúdo das aulas de inglês, geralmente no espaço externo à sala. Ao adentrar a sala de aula, eu assumia a identidade de professora de inglês e ocupava-me apenas da função de ensinar as estruturas da língua sem incorporar ou referir-me àquela minha atuação enquanto militante da educação.

O excerto acima revela um emocionar de incômodo ao apresentar a discrepância entre as experiências identitárias de ativista social e de professora de inglês da professora/pesquisadora, traduzida pela expressão “apenas a função de professora de inglês”, e pelo contraste com o emocionar de realização e “orgulho” com a formação cidadã relatada pelos alunos. Tais sentimentos de incômodo e frustração não estão presentes na narrativa do

início da docência, quando a mesma divergência entre identidades não foi relatada como conflituosa. Houve, portanto, uma mudança emocional no sistema da professora/pesquisadora nesse período, resultante do anseio por uma “educação cidadã”, despertado de forma intensa.

Miccoli (2014) explica que “transformações em áreas de um sistema podem levar a mudanças no sistema como um todo” (MICCOLI, 2014, p. 35). A elucidação de uma meta educacional ampla, juntamente com as experiências pessoais de luta por uma escola democrática geraram um empecilho de incômodo e uma autoavaliação negativa do fazer pedagógico formal da professora/pesquisadora desconectado de seus anseios sociais. A narrativa oferece evidências dessa prática de ensino desvinculada das convicções pessoais ao relatar suas tentativas em dar visibilidade à produção dos alunos, “colando os papezinhos” nos espaços externos da escola. O sistema pedagógico permanecia no estado atrator caótico motivacional, entretanto recebia agora perturbações provenientes dos domínios afetivos (incômodo), pessoais (luta social por democracia) e projetivos (ideais de educação cidadã).

### **Experiências pedagógicas de inglês com currículo equalizado: livro *Go for it***

A escrita sobre as experiências pedagógicas de inglês, com currículo equalizado, refere-se a um longo período que se estende do ano de 2000 até 2010. Apesar do sistema pedagógico da professora/pesquisadora ter permanecido no mesmo estado atrator caótico motivacional, a introdução no contexto escolar de um livro didático no qual a professora/pesquisadora confiava imprimiu novas dinâmicas em suas experiências pedagógicas, narradas com um tom de maior realização.

O ciclo virtuoso de experiências nesse período inicia-se com a mudança da emoção de desconfiança no ensino de inglês para a de confiança, devido ao prestígio do autor do livro. Tal empecilho gerou projeções esperançosas em um planejamento didático para, em seguida, transformar o domínio circunstancial por meio de uma parceira estabelecida com a outra professora de inglês e a conquista de uma posição mais central para a disciplina de língua inglesa. Tais elementos interagiram permanentemente gerando práticas pedagógicas mais bem sucedidas.

A escrita começa apresentando as experiências pessoais da professora/pesquisadora no mestrado (1997-2000) como moduladora de sua decisão por investir em uma coleção de livros didáticos, escrita por um autor renomado na Linguística Aplicada. Esse reverberar interno de um caminho didático de qualidade e sistematizado, juntamente com as condições iniciais

contextuais sem orientações pedagógicas ou condições de trabalho, bem como uma lacuna formativa para desenvolver um currículo para o ensino de inglês, resultaram em um empecilho de confiança e alívio pela possibilidade inédita de contar com aquele suporte bem fundamentado. Em suas palavras:

[15] Após a licença para o mestrado, retornei para a rede municipal de BH em 2000. Desse ano até 2016, consegui finalmente uma estabilidade maior em uma escola [...] Também em relação ao livro didático, tive uma experiência mais permanente com o livro “Go for it”. Quando fiquei sabendo que David Nunan, um autor consagrado na Linguística Aplicada, iria lançar um material para ensino básico, pensei: “Meus problemas se acabaram. Vou investir em uma coleção de 30 livros e garantir uma qualidade maior para as aulas de inglês”.

Lembro-me da dificuldade em convencer os alunos do noturno a contribuírem com 1 real e estudarem com um material que eu acreditava ser de maior qualidade, mas que era extremamente caro [...] acabei pagando mais da metade do valor do meu bolso. Mas, EU tinha agora livros novinhos, encapados, numerados, bonitos que carregava feliz escada acima e escada abaixo no prédio da escola.

O livro *Go for it* era um livro “enxuto”. Iniciava suas unidades apresentando a função comunicativa a ser desenvolvida, uma arte definindo uma situação da realidade e introduzindo poucos itens de vocabulário por meio de um listening com diálogos curtos, não autênticos, utilizando as expressões novas que eram praticadas oralmente. A unidade seguia com outros exercícios de compreensão auditiva e mais prática oral. Um quadro visualizava as estruturas gramaticais de forma simplificada, seguia uma pequena atividade de leitura e algumas atividades interativas menos guiadas. Fim da Lição A.

Lição B iniciava-se expandindo o vocabulário, seguidas de compreensão auditiva incorporando as expressões novas com antigas e prática oral de personalização. A última página da lição B trazia um segundo texto, uma atividade de escrita orientada e uma escrita personalizada seguindo o mesmo gênero. Finalmente, uma atividade interativa oral mais aberta e uma página de self-check.

Percebe-se que o livro priorizava as habilidades orais e de forma sistematizada, repetindo a mesma sequência. Essa estruturação era algo que eu nunca havia experimentado. Um desenho de curso baseado em algum parâmetro convincente (no caso, funções linguísticas escolhidas por um autor prestigiado) que me orientava acerca dos objetivos, do tempo necessário para cada unidade e o conteúdo a ser avaliado. Isso me dava um grande conforto, assim como o material de apoio para o professor. A pesada carga de produzir todo o material para todas as aulas estava aliviada e eu podia agora estudar o que estava proposto pelo livro e preparar opcionalmente atividades que melhorassem ou adaptassem aquele programa aos meus alunos.

Em relação à ênfase na oralidade, também era uma experiência nova. Conseguir material auditivo de modo constante ao longo de todos os anos de inglês envolvia um esforço considerável e, portanto, a habilidade oral não contava com um trabalho sistemático em minhas aulas. [...] agora o toca fitas era meu instrumento de trabalho básico, inclusive comecei a fazer provas de compreensão auditiva e até de conversação.

Minha felicidade em ter meu trabalho formatado, entretanto, não encontrou eco nos alunos do noturno. [...] acredito que prevalecia a sensação de que aquilo não era para eles.

O trecho revela a forma como a professora/pesquisadora projeta sua esperança para um ensino exitoso com o livro *Go for it*, ao saber de seu lançamento. A longa caracterização da coleção didática, de base comunicativa, bem como a descrição detalhada sobre a viabilização material e programática propiciada pelo livro evidencia seu emocionar de alívio. Sua sintonia com o livro, contudo, não encontrou ressonância nos alunos do noturno de ano de 2000. Ainda assim, a convicção pessoal da professora/pesquisadora naqueles livros permaneceria ao se transferir para a escola descrita no capítulo de contextualização, funcionando como um impulso para conectar-se com a outra professora de inglês e fundar uma parceria ineditamente fecunda.

Esse emocionar de unidade é narrado como sustento para um trabalho articulado da área de língua inglesa com base nesse livro, gerando condições de trabalho ineditamente dignas para a disciplina, conforme narrado:

[16] Entre nós, professoras, o livro funcionava como um elo, um ponto fixo em meio ao furacão de mudanças que aconteciam na escola pública [...] Nós gastávamos uma parte do nosso horário de planejamento pedagógico fora de sala com a manutenção dos livros, negociando com a direção as compras de novos exemplares para reposição, reformando os antigos e compartilhando ideias para melhor explorar as possibilidades didáticas de seu conteúdo. Era um objetivo comum que nos unia, fazia parte da nossa identidade de área.

[17] A área de inglês foi se fortalecendo na escola, conseguimos convencer nossos pares sobre a consistência do nosso trabalho e o grupo de professores chegou a decidir por uma equalização inédita na distribuição da carga horária de todas as disciplinas (3 aulas por semana para todos) durante um ano [...] Certamente essa situação foi fecunda para o processo de aprendizagem especialmente de uma geração de alunos que chegara ao livro 3 e, pela primeira vez, eu vi na escola pública os alunos alcançarem um nível de inglês intermediário (conforme a classificação do livro 3), na oralidade e na escrita. Além do livro didático, eles liam mensalmente um livro paradidático, níveis starter e beginner (que a escola foi comprando), e faziam diários de leitura. Chegaram a produzir um vídeo com um dos livros: "Poor man, rich man" na escola [...]

Revela-se, nos excertos, a complexidade das experiências de ensinar e aprender viabilizadas por aquele livro de inglês e sua dinamicidade com o contexto escolar, uma vez que os sistemas complexos estão "continuamente adaptando às mudanças do contexto e podem mudar internamente como resultado de uma adaptação a uma mudança externa" (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 34). O sistema social de parceria com a



professora de inglês, instituído em torno do livro didático, imprimiu um movimento de adaptação ao trabalho comprometido da área de língua estrangeira por parte das instâncias de decisão da escola, possibilitando um avanço para equalizar a carga horária na grade curricular. Por sua vez, essas condições de trabalho mais igualitárias com os outros professores geraram uma evolução nas experiências de aprendizagem dos alunos naquele ano que alcançaram níveis de aprendizagem inéditos. A narrativa posiciona aquele livro didático, reconhecido por sua proposta pedagógica relevante, como uma contribuição importante para criar uma estabilidade na escola pública, capaz de suscitar movimentos evolutivos nas experiências de ensino e aprendizagem de inglês.

Ao mesmo tempo em que atribui relevância às experiências colaborativas no espaço escolar, a escrita localiza nas experiências individuais das professoras a força principal para manter a posição central da língua inglesa na organização escolar:

[18] Porém, recorde-me de um ano em que eu estava em licença maternidade e minha colega de área não conseguiu sozinha sensibilizar o grupo de professores para esse tempo mínimo semanal. Ao ligar-me para me informar sobre essa perda, suas primeiras palavras referiam-se ao material didático: “Eles [os outros professores] acabaram com nosso trabalho. Como vamos trabalhar o livro com essa carga horária?” E realmente durante três anos, a outra professora ficou com 15 turmas e eu fiquei pleiteando cargos de coordenação para não sair da escola. Com a carga horária de uma aula por semana, pouco se ensina, pouco se aprende, muito se trabalha e a minha colega acabou entrando em depressão.

O retrocesso no domínio circunstancial relacionado, no excerto, à ausência da professora/pesquisadora na escola, revela a permanência das condições iniciais do contexto adversas ao ensino de inglês. Evidencia-se, ainda, que a disponibilização do livro didático isoladamente no meio escolar não garante condições para evolução das experiências pedagógicas, uma vez que a conjunção de experiências individuais e compartilhadas das professoras ensinando inglês de modo comprometido por meio do *Go for it* não foi suficiente para se manter, na instituição escolar, condições de trabalho mínimas para se prosseguir com a mesma prática de ensino de inglês exitosa.

Uma última revelação sobre as forças em interação nesse período de utilização do livro *Go for it* refere-se à permanência de um empecilho de incômodo com a manutenção de um ensino de inglês desconectado do mundo social, despertado a partir da experiência com a Escola Plural:

[19] A proposta de produção escrita do livro distanciava os alunos ainda mais da experiência do uso autêntico da língua. Por isso, eu buscava iniciativas pedagógicas em que os interlocutores fossem reais, como um projeto de *Classroom interchange* com uma turma do Canadá (que foi interrompido devido a uma greve) e um intercâmbio de cartas em inglês para conhecer alunos de outra escola que terminou com um encontro presencial. Em ambos os projetos, foi preciso fornecer subsídios extra para a escrita dos alunos e foi difícil convencê-los do por que essa interação natural seria importante para sua aprendizagem de inglês.

A narrativa traz à tona uma força direcionando as ações da professora/pesquisadora para propiciar interações reais e mais amplas do que a participação limitada à sala de aula proposta pelas atividades do livro. Mesmo predominando na escrita a importância da formatação daquele livro para estabelecer um parâmetro e ser um suporte pedagógico comum e de qualidade, permanecia latente no sistema da professora/pesquisadora o desejo em ultrapassar o estado atrator motivacional restrito à sala de aula.

### **Experiências pedagógicas guiadas pelo livro: *Keep in Mind***

As experiências pedagógicas nas aulas de inglês inauguradas com o livro do Programa Nacional de Livros Didáticos de 2011 revelam-se como um estado de fase pouco ativo, comparativamente ao comportamento pedagógico inovador caótico emergente no sistema da professora/pesquisadora lecionando aulas de literatura. A narrativa inicia-se, entretanto, apontando uma mudança contextual relevante nas aulas de inglês, com o acesso universal dos alunos ao livro didático, que suscitaria um emocionar de alívio na professora/pesquisadora pela resolução da histórica falta de material:

[20] Ficamos sabendo, também, que finalmente o inglês entraria para o PNLND em 2011. Havia, porém, apenas duas opções de livro didático. Eu escolhi o livro intitulado *Keep in mind* sem muita convicção, pois o livro era estruturalista, apresentava material linguístico artificial. O melhor de tudo é que estaria na mochila dos alunos, com CD e sem devolução ao final do ano! Eu só acreditei que haveria livro para todos os alunos quando vi as pilhas de livros novos na biblioteca. Parecia uma miragem! Quase inacreditável saber que nossa batalha para ter um mínimo de material didático chegava ao fim! [...] A lua de mel com livros de inglês em quantidade para todos durou bem pouco. Para os alunos, ela nem começou. O livro de inglês era somente um livro a mais para carregar, apesar de minha constante narração sobre a nossa luta para que o material estivesse nas mãos deles. O material não era graficamente atrativo e acredito que tampouco seu conteúdo despertava qualquer interesse nos alunos. Segundo a bibliotecária, o livro didático de inglês era o que os alunos mais perdiam durante o ano.

A escrita evidencia que aquela experiência afetiva de conforto, contudo, restringia-se apenas à melhoria das condições de trabalho da professora/pesquisadora, uma vez que as concepções orientadoras estruturalistas e artificiais do *Keep in Mind* não despertavam nenhum emocionar de sintonia entre suas experiências pedagógicas e seus ideais sociais.

A sequência da narrativa contribui para compreender melhor essas experiências, trazendo à tona a intensa dinâmica de forças em movimento nas aulas de literatura nesse período:

[21] Ao lecionar inglês e literatura, eu estava forjando esse lugar mais central como educadora nessas poucas turmas. As aulas de inglês aconteciam no ritmo marcado pelo livro *Keep in Mind*, sem muita resistência e nem muito investimento meu ou dos alunos. Penso que estávamos sustentados pelas interações das aulas de literatura. Eu havia desistido de tentar fazer do inglês algo significativo para as vidas dos alunos, o que era feito apenas com os poucos exercícios de personalização limitados a passar de um modelo do tipo: “*When is Carlo’s birthday?*” para “*When is your birthday?*”. [...] Enquanto minha memória recorda até hoje com detalhes e emoções das aulas e projetos interdisciplinares e interculturais na literatura, aquelas aulas de inglês foram quase completamente apagadas de minhas lembranças.

Ao escolher verbos como "sustentar" para caracterizar as interações nas aulas de literatura e "desistir" para aulas de inglês, o relato deixa claro o investimento pedagógico da professora/pesquisadora concentrado no espaço educativo literário que havia lhe permitido, ineditamente, vislumbrar um agir docente consonante com valores antigos de suas experiências pessoais, quais sejam, educar os alunos para a justiça social (Bondy et al, 2017) e para a vida. A intensidade de experimentações pedagógicas nas aulas de literatura contrasta com a aceitação do *Keep in Mind* como material suficiente e acessível a todos os alunos. Nas aulas de inglês, a experiência pedagógica se restringe ao que o livro *Keep in mind* oferecia, tornando a prática pedagógica da professora/pesquisadora pouco significativa, artificial e nada memorável em sua narrativa. Assim, as experiências pedagógicas formatadas por um livro didático de inglês com o qual a professora/pesquisadora não se identificava, nem encontrava potencialidades para um ensino relevante para os alunos, não lhe permitia vivenciar nas aulas de inglês o mesmo emocionar de aceitação de si mesma (MATURANA, 2002) experienciado nas aulas de literatura.

A narrativa destaca que ademais de ensinar a língua estrangeira com um recurso didático desprestigiado, havia um emocionar de incômodo crescente com a prática pedagógica da professora/pesquisadora em inglês, uma vez que aquele mesmo elemento formativo

político-religioso, que proporcionava sua plena realização nas aulas interdisciplinares de literatura, oferecia barreiras ideológicas à sua identificação cultural com os países hegemônicos de língua inglesa. No próximo excerto, o relato detalha essa limitação:

[22] Na verdade, eu sempre vivi em conflito com minha identidade de professora de inglês devido à minha militância social. Lutávamos contra os países hegemônicos e eu falava e ensinava uma língua hegemônica. Essa mistura de sentimentos nunca me permitiu conhecer, muito menos encantar-me com as culturas dos “imperialistas”. Portanto, nas aulas de inglês, sempre ensinei enfocando apenas os aspectos linguísticos apresentados pelos livros (quando existiam) e me recusando a fomentar qualquer ação cultural que me soasse como propagadora das ideologias/culturas americanas ou britânicas, em especial o Halloween. [...] Para ser sincera, eu não entendia muito sobre essa relação língua/cultura, não havia aprofundado sobre isso em minha formação na universidade e nunca vislumbrara uma abordagem cultural que me parecesse emancipatória. Assim, eu me limitava a discutir esporadicamente a imposição linguística do inglês no mundo, criticar a postura dos alunos de adoração às culturas hegemônicas e defender que os alunos adotassem objetivos mais pragmáticos para aprendizagem do inglês, apontando como referência minha própria relação com a língua.

Desponta, nesse trecho, uma reflexão sobre a emoção que sempre fundou a experiência pessoal político-social da professora/pesquisadora desde jovem, bem como seu agir na sala de aula de inglês, qual seja, um emocionar de indignação e de distanciamento para com as culturas dos países "imperialistas" falantes da língua alvo. A narrativa revela, inclusive, que esse emocionar de negação do falante da língua alvo nunca havia sido questionado. Muito pelo contrário, os materiais didáticos, aos quais a professora/pesquisadora teve acesso, bem como os momentos de formação para professores e a recente rede de conversações e ações educativas conjuntas com sua amiga Ana consistiam em insumos que retroalimentavam negativamente sua experiência pedagógica nas aulas de inglês, uma vez que afastavam ainda mais as possibilidades de lidar de forma emancipatória com a tendência dos alunos brasileiros de aculturação ao estrangeiro.

Nos anos seguintes de utilização do livro, o sistema pedagógico da professora/pesquisadora torna-se mais ativo, buscando ultrapassar a emoção de execução de tarefas (MAGRO et al, 2014) típicas no primeiro ano do PNLD, criando novas possibilidades de um agir instigador de emoções prazerosas, tanto nos alunos quanto em si mesma, estratégia que permanecia exitosa em seu sistema de experiências de ensino. Assim descrito:

[23] Como eu agora conhecia os temas e as atividades propostas restava-me algum tempo para procurar outros recursos principalmente musicais (chants, melodias infantis) para quebrar a uniformidade das unidades (que já

começava a incomodar meu espírito inquieto) e prolongar aquela motivação inicial dos alunos por meio da afetividade.

As experiências mediadas pelo livro *Keep in mind* tornar-se-iam ainda mais insuficientes no ano de 2013, quando uma das turmas receberia o segundo livro da coleção e as interações com a professora/pesquisadora passariam a ocorrer apenas nas aulas de inglês, uma vez que ela não seria professora de literatura nessa turma. Assim:

[24] [...] minha relação com aqueles garotos vivazes converteu-se em uma conturbação permanente. Os mesmos alunos que no ano anterior participavam felizes dos treinamentos orais não se contentavam mais com as aulas com aquele material. Acredito que haviam se cansado de seu papel de imitadores daqueles personagens/temas artificiais e nada significativos e, ao mesmo tempo, não se dispunham ao investimento maior demandado por aqueles textos maiores e desimportantes. Refletindo hoje, vejo que nessa época eu experimentava cada vez mais a literatura como possibilidade de realização profissional e queria investir minha energia nessa importante e exigente tarefa, pois continuávamos sendo formiguinhas contra uma pesada engrenagem escolar. Essas aulas de inglês com o livro *Keep in Mind* não estavam mais me permitindo tempo para eu continuar a “ser feliz com a literatura” e eu tinha agora a irritante e estéril missão de tentar dar vida àquele material plástico.

O relato evidencia claramente que as relações sociais e afetivas com os alunos se deterioraram devido a seu cansaço em relação ao *Keep in Mind*, que repetia procedimentos e exigia mais dos alunos. Conforme a narrativa descreve, a professora/pesquisadora, com sua experiência pedagógica recente de educação intercultural, por meio da literatura, alimentava uma ampliação em suas experiências projetivas para o trabalho docente que, por sua vez, proporcionavam uma percepção sobre a limitação de sua atuação nas aulas de inglês e geravam, assim, uma emoção de insatisfação. Da mesma forma, os alunos daquela turma em especial (8º A) que também haviam experimentado vivências educativas amplas por meio das aulas de literatura no ano anterior, especificamente com uma jornada literária focando “Histórias de Áfricas”, não se contentavam mais com interações restritas às formalidades do livro *Keep in Mind* nas aulas de inglês e manifestavam um emoionar de desmotivação e agressividade na sala.

Revela-se no relato o imbricamento de experiências que, segundo formulação teórica de Miccoli (2010; 2014), organizam-se pelo princípio da recursão, i.e., pela repetição. “Toda experiência resgata algo de experiências passadas e contribui com algo para as experiências futuras” (COELHO, 2011, p. 12). Experiências variadas (pedagógicas, projetivas, emocionais) vivenciadas no ano anterior e no ano vigente nas aulas de literatura conduziram ao estado de

incômodo e insatisfação, respectivamente, na professora/pesquisadora e nos alunos com as aulas de inglês mediadas pelo livro *Keep in Mind*. Frente a esse aninhamento de experiências, seu sistema pedagógico dinâmico complexo opta por buscar recursos didáticos extras (atividades comunicativas, músicas trazidas pelos alunos, filmes) para favorecer um comportamento motivacional na sala de inglês.

#### 4.1.1 Experiências pedagógicas transicionais: material literário

A experiência de ensino formativo interdisciplinar por meio da literatura revelou-se como uma perturbação importante ao estado atrator motivacional, apesar de não estar relacionada diretamente às aulas de inglês, mas com uma disciplina de literatura de língua portuguesa assumida de 2011 a 2014. Essa experiência iniciaria uma bifurcação na trajetória do sistema pedagógico da professora/pesquisadora em direção a um novo comportamento padrão, denominado educador, caracterizado como uma prática de ensino significativa para a vida dos alunos e socialmente relevante, semelhante à proposta de Educação para a Justiça Social (BARKER, 2018; BLAKE, 2015; BONDY et al, 2017; BOYLAN; WOOLSEY, 2015). A narrativa inicia-se revelando as forças que interagiram para resultar em uma experiência pedagógica interdisciplinar entre a literatura e história:

[25] [...] Essa experiência se configuraria como um marco em minha forma de exercer a docência. A palavra “interdisciplinariedade”, apesar de ser talvez a mais ecoada em nossos encontros de formação, sempre me parecia pertencer ao reino da utopia, jamais acreditei que chegaria a praticá-la na escola tradicional tão engessada no corpo e no pensamento. Entretanto, a professora Ana, além de grande amiga e companheira de lutas, tinha um carisma e uma força capazes de aglutinar profissionais dos mais variados lugares e concepções dentro da escola a acompanhá-la por caminhos pioneiros. Ela sempre tentara incluir o inglês em vários projetos de história, mas o máximo que havíamos conseguido tinha sido produzir alguns cartazes em inglês e português com trechos de filmes relacionados à temática de história, porém completamente desconectados do conteúdo de inglês que eu lecionava nas aulas. Na verdade, eu sentia que minha energia já era tão pequena diante do turbilhão de desafios nas minhas salas de aulas (conflitos sociais, ambiente afetivo árido, problemas cognitivos do ensino/aprendizagem) que no fundo eu acreditava ser melhor poupar meus esforços para conseguir cumprir minhas obrigações docentes hercúleas. Nesse contexto, essas ações em parceria soavam para mim quase como um “serviço” adicional a desgastar minhas poucas forças.

O trecho enfatiza a potência do sistema social constituído com Ana, ou seja, de uma convivência humana fundada no emocionar do amor (MATURANA, 2002) e suas

características pessoais de proatividade e carisma para desafiar as experiências conceituais da professora/pesquisadora sobre a inviabilidade de um trabalho pedagógico coletivo e “acompanhá-la por caminhos pioneiros”. A narrativa localiza o emocional de cumplicidade da professora/pesquisadora com a “companheira de lutas” como fundante para sua atitude de comprometimento com projetos de Ana, concretizando experiências projetivas pertencentes ao reino da “utopia” e ultrapassando condições contextuais “engessadoras”.

A escrita segue descrevendo o estado de caos vivenciado pelo sistema pedagógico da professora/pesquisadora nas aulas de literatura, isto é, um estado de intensa atenção e experimentação para processar novas informações e arriscar um comportamento novo:

[26] Eu vivia intensamente essa nova função de professora de literatura, passional como sou quando encontro algum sentido há muito tempo procurado. [...] Apesar de eu estar um pouco insegura no início, pois minha prioridade sempre havia sido o inglês, eu assumi este cargo e pela primeira vez em toda minha jornada eu tinha somente 5 turmas! Sabia o nome e sobrenome dos alunos e consegui aproximar-me muito deles devido basicamente às aulas de literatura. [...] Desde o ano anterior, quando conquistara esse lugar central inédito na “grade” curricular, eu havia acampado na biblioteca da escola para me preparar para esse desafio desconhecido. Meu foco era a literatura de origem africana, pois havia uma perspectiva de trabalho interdisciplinar para o ano de 2011 com o tema África, proposto por uma professora de história idealista chamada Ana e recém egressa de uma formação acadêmica sobre Africanidades. Eu dedicara minhas férias, pois, à leitura compulsiva de todo tipo de livros literários de origem africana encontrados no acervo da biblioteca, estendendo minha sedução à minha filha de 5 anos. E, de fato, concretizamos aguerridamente um projeto grandioso e desproporcional às nossas precárias condições materiais, aos poucos professores dispostos ao tema (*África*) e à grande imaturidade daquele grupo de alunos com inúmeros conflitos sociais dentro e fora da escola.

Apesar da falta de formação sobre o tema transversal das africanidades proposta pela Ana, “o sentido há muito tempo procurado” havia sido encontrado naquele projeto congruente com os anseios da professora/pesquisadora por uma Educação para Justiça Social (BARKER, 2018; BLAKE, 2015; BONDY et al, 2017; BOYLAN; WOOLSEY, 2015). O comportamento resultante é relatado como “passional”, sustentado por emoções de interesse e investimento na preparação do tema e durante a “concretização aguerrida de um projeto grandioso”.

A narrativa traz a tona tanto retroalimentações contextuais negativas à experiência interdisciplinar – precárias condições materiais, poucos professores dispostos, relações de conflito com os alunos – quanto como positiva – número reduzido de turmas, relação estreita com os alunos. “Experiências ocorrem em contextos intra e inter-relacionais” (MICCOLI,

2014, p. 34), ou seja, as interações no meio podem provocar mudanças no indivíduo. A experiência pedagógica narrada como exitosa e realizadora resultava também das possibilidades criadas pela nova organização do trabalho, ultrapassando as forças contextuais desfavoráveis que permaneciam semelhantes desde o início da docência.

Contudo, o ponto crucial para a compreensão do sentido atribuído pela professora/pesquisadora a essa experiência pedagógica marcante desvela-se no relato do excerto seguinte. A escrita traduz o emocional de felicidade e gosto gerados ao experienciar as potencialidades educativas do ensino de outras culturas. Essa vivência exitosa, por sua vez, configurar-se-ia como uma condição inicial para os estados seguintes em direção ao novo estado atrator educador, alimentando recursivamente uma evolução também nas experiências de educar nas aulas de inglês após a chegada do livro *Alive!* Assim descrito:

[27] No trabalho com a literatura, porém, as possibilidades de conexão com a disciplina de história pareciam-me muito mais diretas e fáceis de articular por “dentro” da matéria, devido à amplitude do universo literário e por não ter os entraves do conhecimento da língua estrangeira. Eu curtia essa liberdade, curtia ver o espaço da aula ser preenchido pela fantasia de contos africanos e a possibilidade de aprofundar seus significados culturais. [...] Eu me sentia pela primeira vez sendo educadora, ensinando a leitura/escrita e ao mesmo tempo refletindo sobre a construção de nossa identidade e nossas raízes africanas. Ex-alunos dessas turmas quando voltam à escola, querem visitar a saudosa biblioteca, dizem guardar na memória as inúmeras vivências do Projeto África e guardar na prateleira orgulhosamente o livro produzido por eles sobre as histórias de suas ruas.

Iniciava-se, assim, uma experimentação bastante intuitiva sobre as referências culturais africanas presentes nos textos literários, com uma emoção fundante de abertura e encanto pelos africanos. Vale lembrar que, conforme descrito acima, essa aproximação afetuosa com as africanidades emergiu a partir da presença de novos elementos no domínio circunstancial, como as interações com a colega e amiga Ana e sua recente formação em culturas africanas, em interação dinâmica com elementos cultivados em minhas experiências pessoais anteriores, como meu desejo em contribuir com as causas sociais, nesse caso, pela igualdade racial. Conforme afirmam os propositores da Educação para Justiça Social, o diferencial de engajamento integral (BONDY et al, 2017) característico do docente socialmente justo na *práxis* pedagógica pode provir de uma sintonia com crenças, disposições e conhecimentos explícitos profundamente enraizados em suas histórias pessoais (BOYLAN; WOOLSEY, 2015) com as questões sociais.



A narrativa aponta ainda que os textos literários em português viabilizavam um caminho pedagógico direto para abordar questões identitárias raciais da cultura brasileira, sem os entraves pedagógicos encontrados ao ensinar inglês de modo formal. Mais ainda, a fantasia ficcional oferecia potencialidades para cultivar um emocionar mais afável ao tratar dessa temática enraizada de forma tão odiosa em nossa sociedade.

A narrativa descreve que essa experiência pedagógica democrática (Bondy et al, 2017) de valorização de modos de viver depreciados no Brasil possibilitou momentos de reflexão crítica sobre a própria cultura dos alunos. Essa contribuição do projeto África para uma autopercepção de brasileiros moldados pelas culturas africanas provocaria, no contexto intra-relacional da professora/pesquisadora, mudanças descritas na narrativa como a experiência inédita de sentir-se “educadora”. Portanto, a experiência pedagógica de aproximar-se das culturas africanas, relacionando-as às vivências brasileiras, modulou e modificou as experiências pedagógicas da professora/pesquisadora em direção a uma evolução sem volta para a uma docência mais significativa.

Nos anos seguintes, as experiências com as aulas de literatura aprofundaram cada vez mais a perturbação no sistema pedagógico da professora/pesquisadora em direção a um estado atrator educador. Um último excerto descreve que o sistema da professora/pesquisadora permanecia em um comportamento caótico nessas aulas, diversificando a dimensão intercultural abordada nos projetos literários:

[28] Nos dois anos subsequentes, as aulas de literatura ocupavam cada vez mais espaço na minha mente e coração. Eu havia provado o gosto de trabalhar com a possibilidade de educar para a cidadania, de dividir a luta com parceiros (mesmo que poucos) da escola e ampliar para fora dos muros as nossas ações formativas. [...] aquela querida professora de história Ana continuava me levando para outras culturas, dessa vez árabes e chinesas, e forjávamos pedagogias mais participativas antagônicas à estrutura escolar, como teatros e feiras de cultura. Ironicamente, durante toda minha carreira de ensino de língua estrangeira, nunca as culturas estrangeiras haviam entrado tanto em minhas aulas.

O trecho insere-se em um movimento narrativo que comparava as experiências concomitantes nas aulas de literatura e de inglês, contrastando a experimentação pedagógica inovadora, intercultural e de plena realização pessoal emergente nos projetos literários relativamente à abordagem resistente às culturas estrangeiras no ensino de língua inglesa. O excerto relembra a experiência circunstancial de comunhão com a professora Ana, que viabilizava práticas educativas “para a cidadania” a despeito da estrutura contextual desfavorável, enfatizando a ampliação das ações formativas e a intensificação do emocionar

de alegria em “provar o gosto” da concretização de um desejo utópico em sala. A experiência pedagógica exitosa na literatura constituiu-se em um estado caótico de experimentação transicional, afastando o sistema pedagógico da professora/pesquisadora de valores característicos do estado atrator motivacional e modulando as condições iniciais para a emergência do atrator educador.

#### **4.2 Emergência do estado atrator pedagógico educador - Período de 2014 a 2016**

O segundo estado atrator, denominado educador, acomoda experiências pedagógicas de língua inglesa, a partir da escolha do livro *Alive!* pela professora/pesquisadora como material didático em sua instituição escolar. O Quadro 3 relaciona as experiências identificadas em sua narrativa durante o referido estado atrator.

QUADRO 3 – Experiências no estado atrator pedagógico educador

<b>Período</b>	<b>Unidade do livro <i>Alive!</i> utilizada</b>	<b>Experiências</b>
2014	Unidade 1: <i>English around the world</i> (Anexos A – D)	Experiências emocionais, conceptuais e pedagógicas moduladas por insumo intercultural
2014	Unidade 2: <i>Superstitions around the world</i> (Anexos E, F)	Experiências sociais inclusivas moduladas por insumos do imaginário popular
2014	Unidade 4: <i>Travelling around the world</i> (Anexo G)	Experiências pedagógicas e conceptuais moduladas por insumo sobre viagens
2014	Unidade 5: Discurso do presidente Obama (Anexo H)	Experiência emocional de comunhão modulada por insumo reverenciando nossa cultura
2015	Unidade 6: Texto – <i>A tale of acceptance</i> (Anexos I, J)	Experiências pedagógicas coletivas ampliando insumo sobre aceitação
2016	Unidade 7: Palestra de Chimamanda Adichie (Anexo O)	Experiências pedagógicas reflexivas moduladas pela palestra de Chimamanda Adichie

A fim de descrever o estado em que os vários subsistemas se encontravam, no momento em que as experiências identificadas na narrativa começam a se orientar para uma

tendência educadora, será necessário retomar situações já relatadas. Seleccionamos dessa trajetória docente, pois, três condições iniciais que se revelaram relevantes para essa nova ordem, as quais serão explicitadas abaixo.

**Primeira condição inicial:** O contexto escolar encontrado desde o início da carreira da professora/pesquisadora se manteve inalterado durante todo o período de seu exercício profissional. Caracteriza-se pela ausência de um projeto coletivo político-pedagógico, desprezo a qualquer processo educativo, em especial, àqueles nas aulas de inglês, de ausência de recursos materiais, bem como ações sociais e afetivas marcadas por diferentes níveis de violência e uma sobrecarga de responsabilidades transferidas ao professor.

**Segunda condição inicial:** A formação político-religiosa desde antes do início da carreira da professora/pesquisadora foi narrada como uma força a impulsionar continuamente sua busca por justiça social. Apesar de a formação político/religiosa permanecer latente ao longo de sua narrativa, a intensidade de sua influência se manteve no ideal de um ensino socialmente relevante nos excertos 25 a 29, na vivência de plena realização com a experiência na disciplina de literatura ou, ainda, durante o constante conflito como professora de inglês, tendo em vista seu ativismo social.

**Terceira condição inicial:** Esse terceiro estado despontou com maior intensidade a partir da proposta de trabalho interdisciplinar com a professora Ana no ano de 2011, e consiste na consolidação de um sistema social de acolhimento mútuo e um emoionar de cumplicidade, revelando-se como condição fundamental para perturbar o *status quo* motivacional anterior e provocar uma inflexão em sua trajetória rumo a um novo estado atrator educador. O emoionar de cumplicidade, contudo, estendia-se apenas esporadicamente a outros parceiros de trabalho que Ana conseguia agregar, mantendo um sistema social de parceria entre poucos professores.

## **Experiências emocionais, conceptuais e pedagógicas moduladas por insumo intercultural: unidade 1 – *English around the world***

O estado atrator educador emerge a partir do contato da professora/pesquisadora com o livro didático *Alive!* A narrativa elucida a reação emocional marcante a sua chegada:

[29] Um representante da editora UDP aproximou-se e mostrou-me um livro chamado *Alive!* e foi logo dizendo que uma das autoras era a professora Vera Menezes. Não sei por que me custou a acreditar que ele, um representante de uma editora, estava falando da Vera, pérola querida da UFMG e ícone na defesa da escola pública brasileira. Acho que talvez porque eu não acreditava que ia viver para ver a universidade tão perto da escola básica [...] enxerguei naquele material toda a luta da universidade pelo direito a um ensino de língua estrangeira público e de qualidade. Acho que meu sentimento era de gratidão. Levei a coleção para casa e naquela mesma noite folheei todos os quatro livros. Outros sentimentos misturaram-se, principalmente um receio de que meus alunos não conseguissem passar de um livro com amostras de língua tão artificiais para outro com inglês autêntico. E uma insegurança de pensar se eu seria capaz de ensinar um inglês “de verdade”, naquela escola pública real. Decidi pelo livro pensando que se os autores que conhecem a realidade do ensino de inglês da escola pública fizeram esse livro, certamente eles lançaram um desafio para a atualidade e não um ideal para ser usado na escola do futuro.

O texto descreve a chegada daquela coleção didática no ambiente escolar como uma perturbação capaz de modificar o emocional de desistência em relação à possibilidade de ensinar inglês numa perspectiva educativa. O relato traduz um emocional de engrandecimento pela força de autoridade daquele livro produzido por autores, cujas concepções político-pedagógicas sintonizavam com as experiências pessoais referidas na segunda condição inicial. O papel das emoções é apontado por Maturana (2002) como fundante em nossos domínios de ação e interação no mundo. O excerto acima narra que essa aliança com os autores inaugura uma mudança emocional em direção a uma aceitação de si mesma como professora de inglês, abrindo espaço para conciliar-se com a natureza biológica da professora/pesquisadora dependente do amor (MAGRO et al, 2014).

A narrativa registra ainda emoções de dúvida e insegurança com um ensino emancipatório de inglês. Essas retroalimentações negativas, entretanto, não foram suficientes para impedir que se instalasse um comportamento de caos no sistema da professora/pesquisadora, com máxima atenção à rede de “conversações” dos autores consigo, por meio das orientações ao professor e de sua própria compreensão das intenções educativas

em cada atividade, capaz de mudar seu domínio de ação nas aulas de inglês. Descrito da seguinte forma:

[30] Eu dedicava bastante tempo a conhecer e estudar as unidades dos livros, especialmente as atividades do livro entregue ao 9º ano, uma vez que nessas turmas eu seria exclusivamente professora de inglês (com exceção do 9º A). Muitas referências culturais e temas eram novidades para mim ou eu conhecia apenas superficialmente. Portanto, eu lia todas as sugestões do guia do professor e pesquisava bastante na internet. Eu não me sentia desvalorizada, perdendo meu tempo trabalhando em casa. Sentia-me preparando algo importante e curti muito aprender coisas diferentes apontadas por acadêmicos atualizados com as discussões teóricas das quais eu me encontrava tão distante. Essa intensidade em mergulhar nos assuntos propostos pelo livro assemelhava-se à minha “lua de mel” com o início do trabalho com a literatura.

As ações novas indicam uma mudança em sua estrutura (MAGRO; PAREDES, 2001) de professora de inglês. Conforme explica Coelho (2014):

Mudanças na estrutura de um ser vivo fazem com que ele interaja de maneira diferente no domínio de sua existência, resultando em mudanças nesse domínio que, por sua vez, ocasiona mudanças no ser vivo numa recursividade de relações que ocasiona mudanças recíprocas” (COELHO, 2014, p. 271),

As novas emoções de cumplicidade e valorização por um livro produzido por autores admirados promoveram atitudes de investimento e responsabilização para assumir o risco de experimentar novos comportamentos na docência em inglês. A narrativa registra ainda indícios de mudança na estrutura como professora ao apontar a motivação de novas experiências projetivas de esperança para vivenciar nas aulas de inglês com o livro *Alive!* - a mesma prática pedagógica socialmente relevante que havia emergido durante suas experiências pedagógicas na disciplina de literatura.

A mobilização da esperança em professores foi um tema investigado por Silva e Souza (2018) em sua tese e suas conclusões apontam para a possibilidade dos momentos de formação em pré-serviço detonarem um processo de mobilização da esperança que culminem em um engajamento dos professores em práticas pedagógicas transformadoras. No caso desta professora/pesquisadora, sua relação com livro didático de viés emancipatório, articulada às condições iniciais, a saber, formação política-religiosa sólida, desejo de um ensino socialmente relevante e a experiência pedagógica educadora com a literatura, haveria de gerar

um ciclo virtuoso de emoções de confiança, experiências projetivas de esperança e experiências pedagógicas educadoras nas aulas de inglês de 2014 até 2016.

A narrativa sobre as primeiras páginas do livro *Alive!* revela que o tema e as tarefas propostas no material amplificaram as perturbações emocionais e projetivas da professora/pesquisadora desde o primeiro contato com a coleção didática. O excerto abaixo relata os momentos de preparação e estudo sobre o tema da unidade 1 e sobre uma das tarefas especificamente:

[31] Comecei a sentir logo de início o cheiro de uma postura política emancipatória nas escolhas dos insumos. A unidade um trazia já no título, *The different Englishes around the world*, a diversidade e igualdade das várias expressões linguísticas identificadas como língua inglesa. Ora, para quem até então vinha ensinando as formas da língua com pouquíssimas pitadas de uso real, abordar variação linguística do inglês parecia uma problematização nova e promissora. Seguindo algumas atividades para reconhecer diferenças sobre os “ingleses” de vários países, um cartum retratava um americano dizendo a um britânico: *All Englishes are equal, but some Englishes are more equal than others*. Que maravilha! Poder ensinar a língua através de uma crítica política. Acho que a experiência de ser formadora que havia sido extremamente potente para mim nas aulas de literatura alimentava minha perspectiva de exercer a mesma função educativa nas aulas de inglês.

O texto enfatiza o ineditismo e o emocionar de fascínio despertado na professora/pesquisadora ao perceber a postura ideológica dos autores na escolha do tema "diversidade e igualdade da língua inglesa" e na proposta de cartum, criticando o preconceito linguístico de americanos e britânicos. A narrativa refere-se a um emocionar de realização, vivenciado durante a experiência pedagógica na disciplina de literatura, bem como à visualização de um caminho para efetivar o sonho de uma prática educadora por meio desse cartum. Essas experiências convergiam para que a prática pedagógica se aproximasse bastante da proposta didática do livro e ampliasse suas potencialidades educadoras, conforme o relato a seguir:

[32] Eu me lembro de ter imprimido o cartum em uma folha maior, explorado demoradamente as referências à obra de George Orwell e mediado com prazer algumas perguntas clássicas dos alunos sobre qual o melhor inglês: americano ou britânico. Eu fazia questão de demorar-me explorando materiais linguísticos como o cartum que remetia a minha história de militância e, nessa seleção pessoal, eu sentia minha voz se fortalecendo com a voz de autoridade do livro didático.

O trecho destaca a força retroalimentadora composta pelas experiências pessoais de luta social aliadas à postura crítica e à voz dos autores. Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que um sistema dinâmico complexo reage ativamente a mudanças nas condições do ambiente. A resposta da professora/pesquisadora a esse material crítico e, em sua avaliação, bem conceituado, profundamente sintonizado com sua história pessoal, foi amplificar seu conteúdo. A emergência dessa experiência pedagógica realizadora alimentava seu sistema com emoções de autoconfiança e novas possibilidades de ser uma professora-educadora, lecionando inglês. Esse ciclo virtuoso se espalharia no sistema da professora/pesquisadora e o deslocaria para o estado atrator educador. O excerto abaixo revela com mais detalhes o movimento de adaptação das concepções da professora/pesquisadora sobre o papel de uma professora de inglês, sustentado pela experiência afetiva de cumplicidade com os autores do livro:

[33] Essa identificação (*com os autores*) me fez um bem enorme nesse período enquanto eu ressignificava meu papel de professora/educadora de língua estrangeira. Eu havia vivenciado outrora alguma comunhão com os autores do livro *Go for it*, reconhecia-os como autoridades competentes, oferecendo meios para ensinar a língua como instrumento de comunicação. Entretanto, os autores do *Alive!* agora mostravam caminhos para fazer uma reflexão crítica sobre o preconceito linguístico no mundo por meio do próprio insumo oferecido para aprender inglês. Sentia-os me ensinando e segurando minha mão em meio ao turbilhão afetivo e social das turmas para ir além do ensino das formas, um apoio tão real quanto dos meus companheiros professores no início do trabalho interdisciplinar com a literatura.

Na sequência, a narrativa da professora/pesquisadora destaca a experiência pedagógica emergente nas aulas mediadas pelo texto intitulado *The languages of South Africa* - primeiro insumo autêntico de maior extensão a desafiar o comportamento padrão de ensinar com instrumentos didáticos artificiais e graduados por nível linguístico. O relato inicia-se evidenciando a resposta emocional de insegurança de seu sistema pedagógico que havia despontado desde chegada da coleção *Alive!*, mas que se intensifica nesse momento diante do ineditismo ameaçador da tarefa didática sobre a África do Sul. Foi descrito da seguinte forma:

[34] Ao mesmo tempo permanecia em mim aquele receio e insegurança de ensinar inglês com materiais autênticos. Em toda minha docência, minha tendência sempre havia sido de oferecer o máximo de apoio aos alunos para “encarar” a língua estrangeira, subdividindo as tarefas, oferecendo vocabulário de apoio, mesmo com os materiais controlados para cada nível de proficiência. Talvez por sempre ter lidado com a resistência de muitos alunos àquela língua estranha que geralmente emergia logo após o “fogo



inicial” dos primeiros meses da aula de inglês e era acompanhada da clássica frase: “eu não sei nem português...”, provavelmente um eco de tantas vozes que eles escutaram à sua volta.

O excerto descreve como força alimentadora daquele emoionar de receio as experiências pedagógicas anteriores focadas em controlar excessivamente o nível de desafio das tarefas de aprendizagem. Assim, a presença de textos autênticos imprimiu no sistema da professora/pesquisadora um movimento de busca por estratégias para enfrentar aquele estado emocional de receio pelo conteúdo linguisticamente desafiador para seus alunos não habituados à abordagem pedagógica proposta pelos autores do *Alive!* A narrativa continua a descrever uma estratégia afetiva que emerge com base no ciclo virtuoso de forças já descrito anteriormente em direção a um ensino de inglês socialmente relevante:

[35] Por isso, ao apresentar o primeiro texto autêntico de maior extensão do livro, *The languages of South Africa*, eu sentia que precisava preparar bastante a autoconfiança dos alunos (e minha) “crescendo” em cima da ideia de estarmos agora estudando um inglês “de verdade”. Procurava reforçar o fato de que estaríamos em um ambiente linguístico natural, rico, mas que provavelmente não ofereceria aquele conforto artificial proporcionado pelos textos não autênticos. Nossa tarefa seria talvez mais desafiadora, mas tornaria os alunos mais competentes para lidar com o material linguístico real que circula no mundo. Eu sempre senti esse fortalecimento da identidade deles, enquanto aprendizes de inglês, e de minha identidade como professora de inglês “de verdade” como uma das contribuições mais importantes do *Alive!* àquele ambiente escolar árido, marcado pela desvalorização do conhecimento e de todos participantes.

O relato evidencia a relevância do ciclo desencadeado com chegada do *Alive!* - a deslocar, pela primeira vez, o emoionar de professora de inglês para uma autoestima elevada e fortalecida pela nova identidade de educadora. Apesar de uma reação emocional inicialmente caótica diante daquele texto desafiador, seu sistema foi sendo sustentado por um poderoso campo de forças que se constituía, aos poucos, pela voz de autoridade dos autores do livro, pelas primeiras tarefas didáticas, coerentes com uma visão educacional emancipatória, e por suas experiências pessoais em profunda confluência com a proposta de ensino socialmente relevante do *Alive!* O estado resultante, portanto, amplificava as forças perturbadoras do sistema pedagógico da professora/pesquisadora em direção ao padrão educador, uma vez que ela decidira apoiar-me naquela aglutinação de forças para enfrentar o desafio emocional de ensinar inglês autêntico.

A narrativa refere-se ainda a outras retroalimentações que movimentaram esse sistema da professora/pesquisadora para o estado atrator educador, originadas tanto dos recursos

disponíveis no *Alive!*, quanto de suas experiências anteriores, imbricadas na experiência pedagógica ao utilizar o material. Assim ela narrou:

[36] Ao menos nesse primeiro texto, essa estratégia afetiva para promover a autoconfiança foi suficiente para “lançar” os alunos ao trabalho da leitura. Eu, de minha parte, utilizava o máximo de estratégias possíveis, iniciando com as perguntas de contextualização do livro, levantando o conhecimento prévio dos alunos sobre a África do Sul e explorando demoradamente título, o gráfico, as imagens, palavras que esperávamos encontrar no texto. Aproveitei para conectar o tema à nossa jornada literária do 7º ano (Histórias de África), lembrando-os sobre a diversidade cultural e linguística típica dos países africanos. Estava aberta a história de conexões felizes entre as aulas de inglês e outros processos educativos vivenciados em diferentes disciplinas da escola.

[...] Eu repeti essas mesmas estratégias nas quatro turmas de 9º ano e meu primeiro alívio foi, após ler todo o texto em voz alta, não ouvir frases como “não entendi nada”. E mais, tarefas para ajudar os alunos a se aproximarem do texto – sublinhar palavras transparentes ou conhecidas – tornaram-nos mais encorajados para fazer o exercício de interpretação. Os alunos deveriam decidir sobre a veracidade das afirmativas a respeito do texto, frases que continham vocabulário mais básico e alguns cognatos. O exercício fluiu, encaminhei a correção ajudando-os a localizar as informações e sentia que o apoio do livro ajudara na minha função de ensinar a ler. Até mesmo na turma de menor proficiência foi possível uma participação dos alunos com sensação de sucesso no ar.

O excerto descreve que a experiência de buscar uma estratégia afetiva é reforçada pelo modo como os autores do livro estruturaram as tarefas didáticas, sustentando e facilitando o trabalho pedagógico de produção gradual de sentido. A professora/pesquisadora se apoiava em seus conhecimentos pedagógicos anteriores para ampliar as estratégias de leitura propostas no livro, que mantinha os alunos investindo na compreensão daquele insumo autêntico. A narrativa destaca outros processos educativos confluentes vivenciados no meio escolar, como era o caso das experiências felizes em 2012 com o livro “África em quadrinhos”. Ela havia logrado, pois, aproveitar tal potencialidade inédita oferecida pelo material didático para gerar propiciamentos que ampliaram a percepção dos alunos sobre o assunto, favorecendo a compreensão daquele insumo em inglês “real”. Ao receber todas essas retroalimentações advindas de diversas fontes, portanto, o sistema de experiências pedagógicas da professora/pesquisadora respondia, adaptando-se e evoluindo nesse estado atrator educador.

A narrativa continua descrevendo a emergência de uma experiência pedagógica demasiadamente prolongada, relacionada à proposta de um inglês global simplificado chamado *Globish*. Narrado da seguinte forma:

[37] O texto seguinte do *Globish*, entretanto, já representou para mim um desafio maior. Eu nunca havia ouvido falar nessa proposta de um inglês simplificado a ser utilizado como língua franca e mergulhei bastante em pesquisas na internet. Mesmo sem entender, na prática, como seria essa língua reduzida, gostei novamente da postura política de seu criador e de sua argumentação sobre a apropriação do inglês pela comunidade global como ferramenta, afastando-o das referências culturais dos EUA e Reino Unido. Imaginava também ser um tema atual em discussão na Linguística Aplicada e novamente aquele sentimento de relevância proporcionado pelo material didático adentrava a aula de inglês. Apesar de estar fortificada pela pertinência do tema, o texto retirado da revista *Newsweek* apresentava um desafio linguístico maior para os alunos. Diferente do material sobre a África do Sul, nem os alunos e nem eu mesma tínhamos familiaridade com o debate sobre inglês como língua franca e, portanto, minha apreensão levou-me a tentar estender demasiadamente a contextualização pré-leitura e outras atividades extras pós-leitura.

A narrativa destaca a primeira reação da professora/pesquisadora à sequência didática com o texto *Globish* – um emocionar de cumplicidade com a postura política da proposta de um inglês instrumental global, desatrelado das culturas hegemônicas. O estado resultante de tal interação se constitui como uma experiência emocional de engrandecimento frente àquele material para uma formação mais ampla dos alunos, com destaque especial para a dimensão cultural, convergente com o emocionar da professora/pesquisadora de distanciamento das culturas alvo hegemônicas.

Tendo em vista o desconhecimento da professora/pesquisadora e de seus alunos sobre o assunto *Globish*, iniciou-se uma imersão intensiva para compreender essa proposta linguística simplificada, conforme relatado no excerto 38, a seguir:

[38] Creio que a utilização de materiais autênticos e, portanto, não controlados linguisticamente, representava uma dificuldade também para meu “espírito” linear, desejoso por dissecar, do início ao fim, cada palavra do áudio. Racionalmente, eu entendia a proposta de prover um ambiente linguístico rico e “visitá-lo” com tarefas/ objetivos específicos. Mas, o fato de colocar 30 adolescentes para escutar um francês falando sete minutos em *Globish* no ritmo natural colocava-me em estado de tensão, talvez por saber da dificuldade em garantir, naquele atropelo escolar, um ambiente favorável ao esforço para enfrentarem o desconhecido. O resultado, nessas primeiras experiências inéditas trabalhando com insumos autênticos, principalmente os mais extensos, tinha sido certa sobrecarga de atividades prévias ou uma extensão exagerada do texto/áudio, com atividades adicionais na tentativa de vivenciar um pouco mais o tema ou as amostras de língua. Recordo-me, portanto, de ter levado as turmas ao laboratório de informática, orientando-as a explorarem o site do *Globish* e pesquisarem outras informações sobre essa língua. Minha vontade era de que os alunos percebessem que aquilo era real.

O excerto revela o detalhamento dos procedimentos didáticos para compreensão de um texto autêntico. Larsen-Freeman (2015) nos explica que os sistemas complexos dinâmicos são modificados por si mesmos em resposta a retroalimentações recebidas permanentemente do meio, ou seja, os sistemas se auto-organizam de modo singular a partir da interação com seus componentes. Portanto, a experiência pedagógica, identificada como uma sobrecarga de tarefas em torno do conteúdo didático proposto pelo *Alive!* emerge sustentada pela aglutinação de forças que deslocava o sistema da professora/pesquisadora no estado atrator educador, quais sejam, um emoionar de engrandecimento com aquela proposta didática confluyente com suas experiências pessoais políticas e o poder de autoridade dos autores do *Alive!* A interação desses campos de forças com o texto *Globish*, caracterizado por sua maior complexidade linguística e conteúdo desconhecido, impulsionaram experiências projetivas de intensa preparação.

A narrativa da professora/pesquisadora destaca ainda uma experiência pedagógica de compreensão auditiva sobre o filme *My fair lady*. O relato inicia-se destacando como as potencialidades do referido material instigaram seu sistema pedagógico a continuar seu movimento no estado atrator educador, porém aproximando-o agora de uma abordagem intercultural crítica. Segue o excerto 39:

[39] O tema da unidade 1 “Inglês no mundo” vinha tangenciando desde o início a questão cultural [...] A atividade sobre o musical *My fair lady* [Anexo D] continuaria o tema da unidade, porém, ofereceria agora um rico retrato cultural da sociedade londrina do século XIX. Como já mencionei anteriormente, eu sempre procurei manter distância de qualquer referência cultural em minhas aulas de inglês. Mencionei também a ausência de formação acadêmica para uma abordagem intercultural, mas percebo que essa minha dificuldade advinha também do meu enorme desconhecimento sobre outras culturas. Nasci em uma família de emigrantes do meio rural que vieram para a jovem Belo-Horizonte em busca de uma sobrevivência mais digna. [...] Eu e meus irmão herdamos, assim, um capital cultural restrito basicamente ao mundo rural e marcado por valores como esforço e responsabilidade. [...]

Assim, não era de se estranhar que eu não conhecesse o referido musical *My fair lady* da unidade 1. Procurei, pois, ler inicialmente o apoio teórico do livro do professor e novamente senti o viés crítico na escolha do material e na sugestão de exploração do tema da estigmatização dos dialetos das classes baixas. Animada com essa proposta de reflexão social, mergulhei intensamente em pesquisas sobre o musical: assisti o filme, baixei-o da internet e comecei a estudar as atividades extras que constavam do livro do aluno. O livro *Alive!* havia agora me instigado a imergir naquele contexto cultural britânico e eu havia aceitado alegremente, por confiar que não havia na intenção educativa da atividade uma postura de reverência àquele sistema cultural.

A narrativa desvela, portanto, três insumos que retroalimentavam recursivamente a trajetória do sistema pedagógico da professora/pesquisadora para longe de uma educação intercultural, quais sejam, um conflito ideológico entre suas identidades de ativista social e professora de inglês, a lacuna em sua formação acadêmica para entender a relação língua/cultura e o capital cultural herdado de sua família oriundo do mundo rural. Entretanto, mesmo expondo esse imbricamento de experiências anteriores problemáticas, a escrita destaca novamente a potência daquela aglutinação de forças que a colocava em um estado atrator educador.

Nesse caso, a sintonia da professora/pesquisadora com a abordagem intercultural crítica da tarefa foi essencial para superar o empecilho de indignação e distanciamento que a professora/pesquisadora nutria em relação às culturas hegemônicas, logrando apaziguar esse conflito antigo que não lhe permitia aceitação de si mesma. Conforme ensina Maturana (2002), “mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2002, p. 15). Aquele ciclo virtuoso de sintonia com a proposta do *Alive!* favoreceu uma experiência emocional de interesse em pesquisar sobre o musical e sobre os aspectos culturais do povo britânico, levando-a a uma atitude de responsabilização na busca de conhecimentos culturais que compensassem sua herança cultural familiar restrita ao mundo rural e a lacuna em sua formação acadêmica sobre a relação língua/cultura.

Contudo, o relato retrata que foi durante a experiência pedagógica nas aulas com aquele material que emergiram oportunidades para explorar as minúcias de seu conteúdo cultural, sem julgamento de valor, e vivenciar um empecilho de aceitação do estrangeiro e, assim, experimentar uma nova atitude de abertura e reconstrução de seus estereótipos sobre o povo inglês. Segue a narrativa:

[40] Eu havia optado por exibir trechos do filme para que os alunos tivessem noção dos elementos da narrativa, os personagens, os detalhes do cenário da capital inglesa e a sequência do enredo para ajudá-los a interpretar os modos de ser daquela sociedade. Acho que pela primeira vez eu me sentia à vontade para retomar minha pouca experiência com os ingleses e comentar costumes que apareciam nas cenas, como as roupas (chapéus, vestidos, ternos) e linguagem formais, a tradição do chá, o gosto pelo teatro e as sombrinhas para as constantes chuvas. Acredito que, como eu havia “relaxado” um pouco minha restrição ideológica aos países colonizadores, os alunos tenham percebido minha atitude de abertura àquele grupo sociocultural, pois eu agora compartilhava informações culturais do filme e de minha experiência sobre eles.

A experiência pedagógica resultante é descrita, assim, como tendo sido marcada por uma atitude de abertura à cultura britânica, a qual, por sua vez, pode ter modulado a experiência dos alunos, uma vez que “o clima ou atmosfera em sala de aula muda com a mudança de atitude de, pelo menos, um de seus membros, impactando na experiência de quem vivencia aquela aula” (MICCOLI; LIMA, 2012, p.54). Além desse clima de abertura ao estrangeiro propiciada no ambiente da sala de aula, o relato detalha que foi possível o acesso dos alunos a alguns elementos da cultura inglesa, inclusive por meio das vivências da professora/pesquisadora, ainda que limitadas.

A narrativa prossegue caracterizando a prática pedagógica como um exercício crítico sobre a cultura britânica e uma autoconsciência sobre a cultura brasileira, tanto para os alunos quanto para a professora/pesquisadora. Além das informações sobre a estigmatização do dialeto *cockney*, o filme abriu espaço para uma atitude crítica às desigualdades presentes mesmo em uma cultura hegemônica, oportunizando a quebra de estereótipos sobre sua suposta superioridade e uma reflexão comparativa com as desigualdades e preconceitos sociais e linguísticos no Brasil, como descrito a seguir:

[41] As turmas em geral achavam engraçada e estranha aquela produção cinematográfica antiga e o gênero musical desconhecido no qual os personagens “falavam cantando”. [...] esse clima de crítica e deboche por parte dos alunos pode ter sido um propiciamento importante emergido pelo contato deles com o musical. O filme parece ter oferecido abertura para esse tom de crítica, ao retratar de forma exagerada a personagem Eliza, metamorfoseada em dama, destacar a arrogância do aristocrata professor Higgins em relação aos falantes de *cockney* e concluir a trama com uma crise de identidade da florista dama que não encontrava mais pertencimento a nenhum grupo social. Lembro-me dos alunos terem ficado chocados com os abusos do professor de fonética à Eliza, tratando-a como uma criatura animalésca que emitia grunhidos e merecia ser agredida. Também a percepção sobre a cafonice de alguém desejar negar sua própria identidade para parecer ser da classe rica havia prevalecido nas aulas, motivado inclusive por um pergunta do livro *Alive!* sobre o motivo para aprendermos a língua de pessoas educadas. Eu me sentia realizada pela oportunidade de trazer a tona os muitos preconceitos presentes em outra sociedade, sabendo que essas mesmas ideias estavam certamente enraizadas na visão de mundo daqueles meus alunos nascidos em um país recordista em desigualdade social. O distanciamento permitido pela ficção sobre uma cultura estrangeira e o tom risível daquela situação de “colonização do pobre” certamente ofereceram um terreno fértil para os alunos se identificarem e refletirem sobre seus próprios desejos de aculturar-se a um modo de ser considerado superior, anulando sua cultura/língua estigmatizada de classe popular.

Assim, segundo a narrativa, a experiência pedagógica de ensino da língua cultura com material crítico propiciou oportunidades em sala para uma educação intercultural crítica, por

meio de uma atitude de abertura ao estrangeiro, um conhecimento interpretativo sobre a cultura britânica por meio da linguagem verbal e não verbal e uma reflexão crítica sobre aspectos daquela cultura estrangeira e de nossa própria cultura.

Destarte, a narrativa revela que a sinergia de forças a perturbar o sistema da professora/pesquisadora nesse estado atrator educador amplia-o para adquirir um valor intercultural crítico, evidenciando a tipologia caótica (HIVER, 2015) do referido estado atrator. Esse tipo de comportamento padrão caótico ou estranho é definido como tendência da qual o sistema se aproxima sem, contudo, alcançá-la. As retroalimentações contrárias à experiência pedagógica intercultural, oriundas de lacunas em minhas experiências formativas e resistências ideológicas anteriores, são superadas pela interação potente da docente com o conteúdo do insumo linguístico.

É importante notar como os relatos evidenciam a natureza orgânica e sistêmica de sua experiência docente. Percebe-se que tal fenômeno contingencial não pertence nem ao sistema professor, nem ao ambiente, mas resulta de um engajamento ativo entre a percepção da professora/pesquisadora e seu acesso às características e potencialidades oferecidas pelo livro didático. A própria experiência pedagógica em sala de aula e experiência projetiva nos momentos de preparação amplia dialeticamente os recursos das tarefas didáticas. A elaboração teórica do construto da experiência enquanto sistema dinâmico complexo (MICCOLI 2014) contribui ainda mais para perceber sua natureza sistêmica. Experiências identificadas como condições iniciais, como, por exemplo, as aulas interdisciplinares com a literatura, influenciaram a emergência da experiência com o filme *My fair lady*.

## **Experiências sociais inclusivas moduladas por insumos do imaginário popular: unidade 2 – *Superstitions around the world***

A narrativa da professora/pesquisadora sobre as experiências vivenciadas na unidade 2 - *Superstitions around the world* – inicia-se enfatizando o fluxo de energia advindo das interações dos alunos entre si e com a professora durante as aulas. O primeiro insumo a influenciar essas conexões sociais mais fluidas, segundo o relato, originara-se em um emocionante de menor tensão comparativamente à preparação da primeira unidade do *Alive!* A escrita inicia-se assim:

[42] Os insumos da segunda unidade, intitulada *Superstitions around the world*, provocaram interações em geral mais “amenas” e divertidas. A

preparação tinha sido mais tranquila do que a unidade anterior, não havia exigido tanto aprofundamento teórico, uma vez que a temática estava mais ligada ao cotidiano, ao conhecimento popular mais acessível. Talvez por isso eu entrasse para as aulas sentindo-me menos pesada, sem “carregar” conteúdos tão profundos e desconhecidos do mundo dos alunos. Para dizer a verdade, eu havia estranhado um pouco o tema superstições logo após uma primeira unidade tão recheada de materiais socialmente relevantes. Acho que eu tinha encarado o tema como uma espécie de brecha nos “assuntos sérios” e apenas não o igualara às frivolidades típicas dos livros de inglês por já ter experimentado a perspectiva emancipatória do *Alive!*.

O trecho narra que o ciclo de forças despertado desde a chegada do *Alive!* no estado atrator educador permanecia alimentando sua confiança na postura emancipatória dos autores e, dessa forma, ela interpretara a proposta da unidade como um “respiro” ao propósito educativo social. O estado resultante de sua experiência projetiva é, pois, retratado como um emocionar de relaxamento fundante daquela experiência em sala mais disposta ao contato social e compartilhamento prazeroso com os alunos.

Na sequência, a narrativa prossegue descrevendo essa experiência de proximidade social com os alunos como fruto da interação da professora/pesquisadora com aquele material didático menos desafiador. Atribuiu-se a qualificação da unidade 2 como um apoio significativo a manter o emocionar de conforto devido a seus elementos linguísticos de menor extensão e suas tarefas didáticas mais próximas da cultura escolar tradicional, conforme excerto a seguir:

[43] Recordo-me de ter me sentido bastante à vontade com os insumos linguísticos de menor extensão (frases condicionais com superstições) e com a forma de apresentação do novo conteúdo por meio de exercícios mais dirigidos: numerar colunas, circular, responder perguntas fechadas. Até mesmo os alunos menos proficientes sentiam-se convidados a executar atividades que lhes eram familiares no meio escolar. Com a sensação de produtividade no ar, eu inventava treinos orais de repetição bastante familiares em minha prática docente e, assim, conseguíamos curtir momentos empolgantes de desafios talvez mais condizentes com o ritmo frenético do cotidiano escolar.

O excerto descreve uma experiência pedagógica de maior agência a partir do suporte de tarefas costumeiras, incluindo inclusive outros procedimentos didáticos. A escrita relata que esse fazer pedagógico reagia à produção em sala e ao fluxo de interações fundadas em emoções de divertimento e empolgação. A narrativa informa, ainda, que a demanda cognitiva menos exigente das tarefas favorecia experiências sociais de participação inclusivas nas turmas. E é nesse domínio social das experiências que se concentrará o restante da narrativa sobre essas experiências mediadas pelo referido material:



[44] O tema acabou também suscitando o compartilhamento mais espontâneo de vivências culturais dos alunos em suas famílias, mesmo sem perguntas explícitas no livro para ativar seu conhecimento prévio. Minha percepção é de que foi possível abrir espaço para esse saber popular de grupos sociais diferentes e desiguais nas turmas e manter uma atmosfera de respeito incomum na escola. Eu procurava deixar “em suspenso” os muitos exemplos que surgiam de crenças e superstições dos avós, tios, pais, sem validá-los ou censurá-los. Na verdade, eu alimentava essas revelações culturais com credences e valores da minha própria família e esse acolhimento de nossas culturas de origem possibilitou-me relações menos hierarquizadas com os alunos. Também a forma meio solene como eu apresentava as superstições constantes do *Alive!* manteria o mesmo tom de mistério sobre a veracidade de crenças do tipo *If you talk of the devil, he will appear*.

O texto descreve como emergiram de forma inesperada experiências menos hierárquicas entre os membros das turmas. Maturana (2001) postula que somente ao reconhecer a legitimidade do outro, mesmo quando ele opera com uma racionalidade diferente da nossa, estaremos interagindo no emocional do amor inerente à nossa constituição biológica. Essa rede de interações surgida nas turmas de maior aceitação de si e dos outros, legitimando seu domínio de origem, segundo Maturana (2001), foi propiciada pela temática mais conectada a experiências pessoais dos alunos, sem julgamento, imprimindo inclusive um tom de mistério sobre os diversos conhecimentos e crenças. O relato aponta que prevaleceram, nesse ano de 2014, oportunidades para formação de uma atitude de abertura e suspensão de estereótipos sobre as culturas de origem, por meio da valorização do imaginário popular, que pode ter favorecido uma ressignificação da importância das raízes culturais dos alunos.

Revela-se, pois, que a dinâmica de interação entre as experiências projetivas menos intensas da professora/pesquisadora em relação à unidade *Superstitions around the world* resultaram em experiências sociais espontâneas e inclusivas em sala, possibilitando compartilhamentos interculturais familiares. Essas experiências interculturais emergentes ampliaram as perturbações que abalavam o sistema no estado atrator educador.

#### **Experiências pedagógicas e conceptuais moduladas por insumo sobre viagens: unidade 4** – *Travelling around the world*

A narrativa continua com as experiências vivenciadas com a unidade 4 do livro didático *Alive!*, intitulada *Travelling around the world*. As primeiras descrições se remetem a

um emocionar de incômodo e desânimo com o tema. A professora/pesquisadora se inquietava pressentindo a repetição de uma experiência pedagógica anterior quando abordara esse mesmo assunto, comum em livros de inglês importados, o qual, entretanto, havia se mostrado incongruente com as possibilidades reais de vivências dos alunos de classes sociais mais baixas. O excerto ilustra essa experiência:

[45] A unidade 4, *Travelling around the world*, iniciou-se sem muita expectativa de minha parte, pois me parecia um tema destoante da realidade dos alunos, algo semelhante ao que eu havia experimentado ao ensinar inglês para universitários de uma cidade do interior com livros importados. Eu me recordava de atividades desconcertantes com esse tema viagem nas quais faltava aos alunos o mínimo de conhecimento esquemático sobre um aeroporto, por exemplo, para conseguir compreender um cartão de embarque ou algum diálogo na alfândega. E realmente o mesmo clima de distanciamento prevaleceu nas aulas durante os primeiros exercícios sobre itens de viagem e bilhetes de vários meios de transporte.

A narrativa revela as experiências conceituais anteriores que alimentavam o sistema da professora/pesquisadora com dúvidas sobre a potencialidade em cultivar horizontes mais longínquos nos alunos de escolas públicas para ultrapassar suas limitações atuais. Conforme registrado na escrita autobiográfica, as experiências projetivas e pedagógicas emergentes desde a chegada do *Alive!* vinham mirando propósitos educativos mais amplos para o ensino de inglês, aproximando-as de valores emancipatórios e interculturais. Todavia, as transformações nessas áreas no sistema da professora/pesquisadora ainda não haviam sido suficientes para perturbar as descrenças no poder da educação linguística.

Após constatar esse estado de inconformidade, a narrativa prossegue destacando a importância de uma condição inicial a nutrir as experiências da professora/pesquisadora desde 2011, a saber: a interação com sua colega e amiga Ana que mantinha suas experiências na emoção do acolhimento mútuo, mesmo em meio à violência na instituição escolar. O relato a seguir descreve as contínuas conversações com Ana, em confluência com a sinergia de forças no estado atrator educador iriam gerar iniciativas para tornar o conteúdo “viagens internacionais e intercâmbios” mais significativo para os alunos. Nas palavras da professora/pesquisadora:

[46] [...] meu incômodo em tratar sobre esses assuntos longínquos do horizonte da maioria daqueles alunos acabou me provocando a dividir minha inquietação com minha amiga da história. E nossas conversas sobre essa falta de perspectiva, por sua vez, acabaram nos remetendo ao filho dela, ex-aluno da escola e recém-chegado da Coreia pelo programa Ciência Sem Fronteiras. E como a boa vontade transbordava em todos nós, conseguimos

um encontro dele com nossas quatro turmas para contar sobre sua experiência naquele país, na intenção principalmente de que os alunos percebessem a importância da formação escolar, inclusive em língua estrangeira, para essa oportunidade de ampliação de horizontes.

O excerto confirma o poder das experiências institucionais de convivência com Ana fundada na emoção da aceitação de si e do outro (MAGRO; GRACIANO; VAZ, 2014) que deslocavam, cada vez mais, o sistema da professora/pesquisadora no comportamento padrão educador. Nesse caso, a escrita destaca que esse acolhimento mútuo constituiu-se em uma força importante no enfrentamento daquela discrepância entre a proposta didática e as vivências dos alunos. Assim, a articulação de um encontro com André, filho da professora Ana, nasce do sonho de valorizar a escola como lugar de alargamento de condições de vida, o qual vinha se estabelecendo como propósito educativo no sistema da professora/pesquisadora desde a chegada do *Alive!*

O encontro motivado pelo conteúdo do livro didático representa uma força favorável ao movimento caótico do sistema pedagógico da professora/pesquisadora rumo a uma educação intercultural. Todavia, para além dessa experiência pedagógica perturbadora, sua narrativa revela que os vislumbres dos alunos em ampliar seus horizontes com base no “inglês de colégio” afetaram também o domínio conceptual das experiências da professora/pesquisadora:

[47] André mostrou imagens de seu trabalho e lazer em uma das melhores universidades de engenharia do mundo e uma pergunta desafiadora: como eu conheceria todas essas pessoas diferentes sem saber outra língua? Ele havia tocado em pontos extremamente preciosos para os adolescentes: fazer amigos e lançar-se no mundo para ter grandes experiências. Era a fala de um estudante, não da professora de língua estrangeira, e, ademais, de alguém que aprendeu inglês sempre em escolas públicas. André finalizou, portanto, apontando a escola como lugar de aprender língua estrangeira, relatando suas dificuldades e estratégias na comunicação com os estrangeiros, mas principalmente reafirmando a possibilidade de “sobreviver” com o conhecimento de língua adquirido na escola. Apesar de eu saber que havia outros elementos na história de André fundamentais para essa trajetória (o apoio de sua mãe professora, por exemplo), pela primeira vez eu estava vendo alunos meus eufóricos ao fazer planos de intercâmbio e escolher países para onde gostariam de viajar após uma atividade promovida e realizada por nós na escola. Interessante foi que essa reação surpreendeu a mim, pois nunca antes eu havia pensado em incentivar meus alunos da escola pública a fazer intercâmbio em outros países e tampouco tinha intenção de enfatizar essa perspectiva agora após esse encontro. Mas, o fato de deixar no horizonte a possibilidade de o conhecimento de língua daqueles alunos favorecer experiências no estrangeiro certamente trouxe mais energia para nosso trabalho na sala de aula. [...] O livro *Alive!*, portanto, ao propor um tema ousado para a unidade 4 e que eu costumava enxergar como

discrepante da realidade dos alunos, acabou provocando, em mim e nos alunos, um movimento para não excluir esperanças da trajetória futura daqueles aprendizes de inglês.

O foco da narrativa localiza-se nas observações da professora/pesquisadora sobre a emergência de um comportamento inesperado nos alunos ao vislumbrar planos de intercâmbios após aquele encontro com André. Essas experiências projetivas funcionaram como uma perturbação reflexiva sobre as experiências conceituais de descrença da professora/pesquisadora no potencial do ensino de inglês em ampliar perspectivas internacionais dos alunos. Miccoli (2014) considera que a reflexão sobre as experiências exercem um papel perturbador no sistema, uma vez que ao questionar modos de comportamentos preferidos, o professor pode considerar novas possibilidades de experiências e abraçar novas formas de agir. Nas palavras de Miccoli, Bambirra e Vianini (no prelo) “a reflexão para aderir a novas formas de aprendizagem [ou ensino] pode potencializar bifurcações que marcam a diferença entre os estados iniciais e finais em um sistema”<sup>21</sup> (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, no prelo, s/p). No caso do sistema conceptual da professora/pesquisadora, o excerto aponta uma nova crença sobre a possibilidade de a educação linguística inspirar os alunos a alargar seus horizontes, inclusive para vivenciar experiências internacionais.

Em síntese, a disponibilização de um conteúdo didático autêntico, tematizando situações internacionais de uso da língua provocou na professora/pesquisadora uma reação emocional de incômodo, por não acreditar nas potencialidades do inglês em ampliar as perspectivas de vida dos alunos. Entretanto, as forças educadoras que vinham se aglutinando desde a chegada da coleção *Alive!* em interação com o apoio da relação permanente com a professora Ana possibilitaram a articulação de uma ação educativa fecunda em propiciamentos interculturais críticos. Tais experiências emergentes em sala de aula funcionaram como insumo para reflexão e mudanças de antigas concepções. Assim, tanto as experiências em sala de aula quanto as crenças sobre uma educação linguística para integrar-se a um mundo globalizado haveriam de amplificar o ciclo virtuoso no estado atrator educador.

---

<sup>21</sup> Tradução livre de: “Reflection to adhere to new ways of learning [teaching] may potentialize bifurcations that mark the differentiation in initial and after states in a system” (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, no prelo, n/p)

### **Experiência emocional de comunhão modulada por insumo reverenciando nossa cultura: unidade 5 – discurso do presidente Obama**

A narrativa prossegue referindo-se às experiências relacionadas a um discurso proferido pelo presidente Obama durante sua visita ao Brasil em 2011, inserido em uma unidade intitulada *World and media*. De início, a escrita registra dúvida em relação à extensão e dificuldade linguística do texto, que remetia a professora/pesquisadora a experiências pedagógicas anteriores. Contudo, essa experiência emocional desfavorável seria relatada apenas nesse primeiro contato com o material. Ao contrário, a ênfase de grande parte do relato dessa experiência reside no emocionar de comunhão com a proposta educativa dos autores que intencionava valorizar elementos culturais e políticos do Brasil:

[48] Meu primeiro sentimento ao mirar o texto foi novamente o peso de sua enorme extensão e seu nível linguístico desafiador para a maioria dos meus alunos. Entretanto, ao ler o discurso mais atentamente, voltei a reconhecer aquele mesmo viés crítico percebido na unidade 1. Os autores do *Alive!* haviam escolhido um discurso em que o presidente do país mais poderoso do planeta no imaginário brasileiro (mundial, talvez) exaltava avanços sociais do Brasil e sua referência para o mundo, com frases como: *over the last decade, the progress made by the Brazilian people has inspired the world*. Obama utilizava-se ainda de estratégias para cativar o público reverenciando aspectos da nossa cultura (acolhimento, paixão pelo futebol, inovação na redução da desigualdade social) e tentando falar nossa língua.

O excerto refere-se à observação dos elementos críticos presentes no insumo didático: a escolha do enunciador, o tema e a abordagem favorável à cultura brasileira. A escolha de expressões superlativas, como, por exemplo, “o mais poderoso do planeta”, “referência para o mundo” revelam o emocionar de deslumbramento com a opção dos autores em inserir no livro didático um discurso que contribuiu para a evolução do sistema pedagógico da professora/pesquisadora ao estado atrator educativo. Esse emocionar de comunhão ficará ainda mais explícito nos trechos seguintes da narrativa. Todavia, a introdução de um ícone da política mundial, exaltando diretamente ações públicas brasileiras haveria de catalisar significativamente o poder desse emocionar de auto aceitação da identidade pessoal da professora/pesquisadora que se direcionava a novas experiências projetivas e pedagógicas educadoras e interculturais.

A sequência da narrativa, contudo, relata a emergência de uma reação emocional contrária da parte dos alunos, negando aquele domínio racional favorável às nossas brasilidades (MAGRO; GRACILIANO; VAZ, 2014) no qual Obama, a docente e os autores do *Alive!* operavam. Essa força contrária àquele conteúdo didático funcionou, porém, no sistema pedagógico da professora/pesquisadora como uma retroalimentação ainda mais favorável no estado educador:

[49] Apesar de eu já ter entrado em sala de aula fortalecida com o poder de fala de um presidente negro, filho de imigrantes, valorizando o Brasil, creio que foi a reação dos alunos desde a primeira aula com a atividade que me fez perceber a dimensão de subversividade daquela proposta do livro. Não me recordo direito, mas creio que eu já previa um desencontro entre o tom de exaltação de nossa cultura no discurso e o modo complexado como os brasileiros costumam cultivar a imagem de seu país. Porém, lembro-me de ter me espantado com a veemência da contestação dos alunos, até mesmo os menos participativos, contra qualquer uma daquelas ideias favoráveis ao Brasil. Meus sentimentos, inicialmente de indignação com aquela autopercepção tão diminuída e desvalorizada, foram dando lugar a uma convicção feliz de que o *Alive!* havia me oferecido uma atividade com grande potencialidade para colocar em cheque o desprezo pelo país, historicamente construído em nós. Os fatos apresentados por Obama como, por exemplo, *more than half of this nation is now considered middle-class e millions have been lifted from poverty* além de serem facilmente demonstráveis, eram frutos também de minha história de luta por mais igualdade social. Portanto, aquele discurso não só abriu espaço para que eu falasse sobre algo extremamente significativo para mim, como também contribuiu para validar meu lugar de autoridade em geral bastante acuado nas salas de aula [...]

O trecho descreve como a resistência emocional dos alunos gerou no sistema da professora/pesquisadora um emoionar de espanto e indignação com a intensidade daquela autoimagem brasileira depreciada. O estado resultante que se seguiu ao clima hostil revela, contudo, o caráter imprevisível e não linear dos sistemas dinâmicos complexos que, segundo Vespoor (2015), traçam uma trajetória de desenvolvimento única, a partir de suas condições iniciais e uma sequência de estados resultantes dessa auto-organização. O relato da professora/pesquisadora aponta que a atmosfera emocional conflitante emergente ampliou sua compreensão sobre as potencialidades educativas do material didático para conhecer e valorizar as conquistas sociais brasileiras. Dessa forma, ao invés de funcionar como uma força antagonista àquela proposta didática, seu relato aponta que a experiência em sala reforçou seu emoionar de alegria e autoconfiança no caminho didático apontado pelos autores do *Alive!* A emergência de novas experiências projetivas e pedagógicas mais focadas naquele propósito educativo compartilhado com o *Alive!* apresenta-se como evidência importante da interação

recíproca entre o organismo professora e as potencialidades do contexto, uma vez que as modificações em sua percepção ampliada provocaram também novos propiciamentos educativos em sala, conforme será narrado mais adiante.

O excerto 49 retoma, ainda com mais detalhes, as condições iniciais para a emergência dessa força emocional de comunhão crescente desde o primeiro contato da professora/pesquisadora com aquele conteúdo didático. As expressões utilizadas na escrita para descrever suas experiências com o material, como “fortalecida”, “convicção feliz”, “abriu espaço para [...] algo extremamente significativo”, “validar meu espaço de autoridade [...] acuado” remetem à formação política-religiosa sólida em favor da justiça social e à intencionalidade educativa do *Alive!* Assim, o destaque do relato aponta para a oportunidade oferecida por um insumo didático que contemplava diretamente o domínio de realidade (MATURANA, 2001) no qual a professora/pesquisadora operava desde sua juventude, sustentado por emoções passionais pelos ideais de justiça social. Considerando que a coerência explicativa do existir baseia-se em premissas aceitas a partir de um espaço emocional (MAGRO; GRACILIANO; VAZ, 2014), a introdução na sala de aula de um pensamento sobre o Brasil consonante com o mundo social e cultural da professora/pesquisadora abria-lhe um espaço de maior autoridade ao validar, com o prestígio de Obama, seus próprios argumentos explicativos sobre os recentes avanços sociais do Brasil. A narrativa aponta, pois, que a força do emocionar de comunhão resultou de uma confluência do texto com as experiências pessoais da professora/pesquisadora, bem como da possibilidade de compartilhar seus argumentos explicativos naquele meio escolar e fortalecer seu lugar social de professora.

Na sequência, a narrativa descreve como essa dinâmica de forças emergentes nas aulas, a partir do discurso do Obama, resultou em uma percepção ampliada das potencialidades educativas do material didático, bem como em novos planos pedagógicos visando estender as atividades propostas, conforme a narrativa:

[50] Ao perceber quão arraigadas estavam essas crenças na identidade dos alunos, fui prosseguindo devagar com os exercícios de interpretação do livro e destacando algumas frases também positivas na página de apresentação gramatical, tais como *we live in places where ordinary people have done extraordinary things* e *since the moment we arrive, the people of this nation have shown the warmth and generosity of the Brazilian people*. Essas frases foram impressas, coladas nas paredes e trabalhadas com os alunos com o objetivo tanto de ensinar o presente perfeito, quanto de ir modificando aquele clima de completa desqualificação de nossa cultura e de rejeição a sermos inspiração para o mundo.

As práticas pedagógicas relatadas descrevem o foco da professora/pesquisadora em trechos do discurso de Obama favoráveis à cultura brasileira, escolhidos com a intenção de reforçar uma atitude de aceitação das brasilidades. Enfim, o comportamento emocional emergente de comunhão fundou experiências pedagógicas inovadoras ao cultivar uma perspectiva contrária à tão criticada tendência do ensino de inglês de ecoar construções culturais do colonialismo (PENNYCOOK, 1998). O trecho final da narrativa relata essa oportunidade educadora:

[51] [...] Em toda minha docência ensinando inglês, eu havia tentado fazer o movimento de fortalecer os alunos diante daquela língua estrangeira historicamente atrelada ao poder e à dominação, mas aquela atividade me permitia agora fazer isso “por dentro da matéria” e de forma explícita, valorizando diretamente a nossa cultura de origem.

Essas experiências mediadas por uma amostra autêntica de língua, proferida por um sujeito político real, possibilitaram um encontro entre pessoas (Obama, professora, alunos) com diferentes e conflitantes modos de pensar, valores e crenças, ou seja, resultaram em oportunidades de ensinar a língua em sua dimensão cultural. Assim, as experiências retroalimentaram o sistema da professora/pesquisadora em seu movimento caótico nesse novo estado atrator educador, principalmente por ter fortalecido seu papel de professora ajudando os alunos a abalar estereótipos sobre a autopercepção diminuída de brasileiros.

**Experiências pedagógicas colaborativas ampliando o insumo sobre aceitação: unidade 6**  
 – Texto: *A tale of acceptance*

Ao longo do ano de 2014, as experiências analisadas anteriormente perturbaram permanentemente o sistema da professora/pesquisadora em direção a esse estado atrator educador. Desse modo, no segundo ano de uso do livro *Alive!*, as narrativas evidenciam o novo comportamento padrão com valores educadores, resultante da sequência de estados que emergiram da coadaptação à ecologia manifestada em cada experiência. Dentre as várias experiências no ano letivo de 2015, as experiências vivenciadas ao longo da unidade 6 apresentam uma força potente, proveniente de uma experiência colaborativa inédita no ambiente escolar, qual seja, uma aglutinação de profissionais em torno de um propósito



comum de educação pela igualdade de gênero<sup>22</sup>. Essa experiência circunstancial ampliou as observações da professora/pesquisadora sobre as potencialidades do *Alive!*, resultante das experiências no ano anterior, especialmente em relação ao texto *A tale of acceptance*. Dessa forma, pela primeira vez na trajetória da professora/pesquisadora, havia um recurso didático com potencial educativo para um projeto sonhado colaborativamente na escola, a jornada literária História de Mulheres, conforme narrativa:

[52] A mediação da unidade 6 nessas turmas de 9º anos em 2015 propiciou talvez um dos processos mais enriquecedores que vivenciei com a coleção *Alive!* Desde que havíamos iniciado o projeto coletivo Histórias de Mulheres, eu ansiava por chegarmos nessa parte do livro, pois acreditava que o material seria extremamente inspirador para o fio condutor do respeito ao feminino, especialmente, tendo em vista o texto sobre o garoto princesa (*A tale of acceptance*). Ao contrário do ano anterior, eu não receava mais trabalhar o texto sobre um menino com uma identidade de gênero diferente de seu sexo biológico, uma vez que eu agora contava com as trocas de conhecimentos e ânimo do grupo de professores do projeto. A atmosfera de abertura e desejo pelo debate que havia sido cultivada nos alunos pelas vivências com projetos nos anos anteriores tinha prevalecido desde o início das reflexões sobre a nossa realidade dominada pelo modo de pensar masculino e, por isso, eu me sentia mais encorajada a dialogar com os preconceitos machistas que certamente surgiriam com o texto.

Percebe-se no excerto que as experiências da professora/pesquisadora estiveram moduladas pela interdisciplinaridade de um artigo sobre a trajetória real de uma família rumo à aceitação da transgenia de seu filho. Seu relato evidencia, porém, a potência daquele sistema social formado pelo grupo de professores que aderiram ao projeto (MAGRO; GRACILIANO; VAZ, 2014) em retroalimentar a tendência educadora, abrindo espaços de convivência que ultrapassavam as salas de aulas. Assim, o empecilho de encorajamento diminuiu o receio anterior, fundando experiências pedagógicas numerosas e fecundas a partir da relevância da história real para desafiar a cultura machista e educar para o respeito ao feminino.

As experiências pedagógicas com esse texto foram marcadas pela exploração de recursos linguísticos e não linguísticos, bem como pela promoção de estratégias de leitura, visando oferecer apoio à construção de sentidos. Nas palavras da professora:

---

<sup>22</sup> O texto refere-se ao projeto Jornada Literária proposto anualmente pela Secretaria Municipal de Educação visando desenvolver atividades interdisciplinares em torno de uma temática (no ano de 2015 o foco consistia em Histórias de Mulheres) para compor um livro com textos autorais dos alunos. A professora/pesquisadora havia assumido o projeto nos anos de 2011 até 2014 em suas aulas de literatura e em 2015 os professores de educação física e artes responsabilizaram-se pelo encaminhamento do projeto na escola, logrando agregar os professores de história, geografia e a professora/pesquisadora de inglês em torno do tema transversal da igualdade de gênero, sem, contudo, conseguir concluir o livro.

[53] [...] eu havia dedicado um tempo maior para as atividades preparatórias que exploravam a imagem do menino Dyson feliz com um vestido rosa e instigavam as percepções dos alunos sobre a expressão social de cada gênero com a pergunta *What do boys usually wear? And how about girls?* Durante essas primeiras interações, já surgiram referências a outras discussões do projeto, principalmente uma postagem recente no Facebook do professor de artes sobre o filho do ator Will Smith que na época inaugurara um estilo próprio de usar saias e roupas “sem gênero”. Esse meu esmero maior na motivação para a leitura visava também contribuir para os alunos aproximarem-se do texto com mais informações e disposição, uma vez que o artigo havia sido desafiador em o nível linguístico nas turmas do ano anterior. Eu tinha me preparado também para utilizar estratégias variadas ao longo da leitura, explorar a compreensão dos alunos em cada parágrafo e ajudá-los a conectar os fatos da história em sequência.

[54] Mesmo com a condução das perguntas para uma atitude de respeito e aceitação da expressão de gênero autêntica de cada sujeito, o clima de maior liberdade e gosto pelo debate dos alunos permitiu que argumentos mais espontâneos despontassem e deixassem transparecer as raízes de nossas convenções sociais machistas. Recordo-me que muitos alunos ponderavam sobre a vontade de proteger um filho transgênero contra a intolerância da sociedade, mas surgiram também outros clichês sociais mais agressivos como “isso é falta de cor” e posturas mais rígidas de aversão a quem foge às regras de convenções sociais femininas e masculinas.

A narrativa acima revela que desde os momentos de contextualização inicial do texto, surgiram em sala iniciativas dos alunos trazendo para a situação de aprendizagem conexões com o conteúdo oriundo das trocas interdisciplinares sobre as convenções sociais de vestuário para cada gênero. Esse comportamento dos alunos evidencia uma retroalimentação do sistema da professora/pesquisadora no estado atrator educador, ao constatar o investimento subjetivo dos alunos, nas tarefas didáticas elegendo assuntos disponibilizados por aquele coletivo de professores envolvidos no projeto.

O excerto mostra que o trabalho interpretativo com aquele texto possibilitou trazer a tona modos de pensar provenientes da cultura de origem dos alunos, marcada pelo machismo, presente não só na sociedade brasileira, como também na sociedade americana em que o menino Dyson se inseria. Essas experiências observadas em sala retroalimentaram também o comportamento padrão educador ao propiciar oportunidades para aumentar a autopercepção preconceituosa dos alunos. Esse é um dos objetivos da inserção da língua estrangeira no currículo brasileiro, segundo os PCNs (BRASIL, 1997), uma vez que “a construção da cidadania depende do grau de conscientização que o indivíduo tem de si próprio” (OLIVEIRA, 2009, p. 27).

O excerto revela o emocionar de receio com o tema da transgenia, bem como a alegria da professora/pesquisadora em poder contar com aquele sistema social de professores, bem

como a rede permanente de conversações para ajudar a professora/pesquisadora a construir uma mesma forma de pensar a igualdade de gênero, contra a misoginia feminina e a violência contra a mulher.

Maturana (MAGRO *et al*, 2014) afirma que um sistema somente é considerado social, quando a emoção que move a relação entre seus participantes for da aceitação de seus membros como legítimos. Assim sendo, apesar da cultura de proveniência e os grupos sociais dos quais a professora/pesquisadora participou e participa (família, igreja, escola, país) não haverem contribuído para que ela compreendesse a abrangência da temática sobre os papéis sociais igualitários de gênero, a emoção de acolhimento e cumplicidade com seus colegas de projeto haveria de promover uma troca de saberes e valores para construir uma nova cultura de respeito a todas as expressões de gênero, a qual comungava com os fundamentos igualitários de suas experiências pessoais. Por esse motivo, essa experiência emocional e circunstancial configurou-se como uma força a interagir com as potencialidades do material didático para modular as ações educativas que se seguiriam.

Na sequência, o texto autobiográfico passa a narrar outros momentos educativos surgidos a partir do fio condutor de valorização do feminino, pelo emocionar de cumplicidade e autoconfiança, e as experiências pedagógicas resultantes da utilização do texto *A tale of acceptance*.

Ainda no intuito de oferecer um panorama mais amplo para se compreender as “experiências pedagógicas coletivas ampliando o insumo sobre aceitação”, reproduziremos a seguir trechos do extenso relato sobre as experiências em sala com uma última tarefa didática vinculada à intenção educativa do projeto “Histórias de Mulheres”. A narrativa inicia a descrição dessa segunda ação pedagógica de extensão ao material do *Alive!*, destacando a potência do grupo de colegas engajados no projeto com os mesmos propósitos educativos, conforme a narrativa:

[55] O horizonte do projeto “Histórias de Mulheres” e a nossa aglutinação vívida tanto de professores quanto de alunos criaram condições para que eu elaborasse mais uma tarefa de inglês para o caderno comum [do projeto] aprofundando as possibilidades do texto *A tale of acceptance* e o videoclipe da música *The light*. Minha atividade inspirava-se em um exercício do livro *Alive!* (página 85) sobre estereótipos de grupos sociais jovens e utilizava esse conceito para costurar as muitas reflexões propiciadas pelos materiais, propondo que os alunos copiassem alguns de seus trechos e analisassem como essas visões populares simplistas dificultavam que o menino Dyson e o garoto do videoclipe fossem respeitados em sua singularidade. Além dessa escrita posicionando-se sobre ideias trabalhadas no coletivo, a tarefa propunha também que os alunos compusessem em inglês uma versão

própria de um modelo de poema chamado *Just because...* abordando estereótipos que recaem sobre as pessoas com as quais elas não se identificam. [...] Recordo-me que estava curtindo aquela chance rara de propor aos alunos criar na língua estrangeira textos sobre algo realmente importante e sobre o qual já havia uma discussão acumulada.

De fato, uma grande quantidade de alunos executou a primeira parte da tarefa, houve muita produção nos cadernos [...] Eu recolhia os cadernos e lia com carinho, respondendo com entusiasmo tanto ao conteúdo das análises comparativas entre os textos, quanto comentando os trechos/palavras em inglês escolhidas pelos alunos na primeira atividade. A sensação de fazer parte de um projeto maior me deixava ineditamente esperançosa em relação àquele trabalho e cada vez mais dedicada a fazer minha parte com afinco. [...]

Em relação às estrofes escritas pelos alunos, eu as repercutia com uma força ainda maior: escrevia-as no quadro em todas as turmas, lia cada verso demoradamente para os mais proficientes ajudarem na compreensão, elogiava a coragem e a genialidade das criações e incentivava opiniões dos colegas sobre os estereótipos mencionados. Recordo-me de estrofes que estavam mais ancoradas nas reflexões do projeto sobre os papéis sociais masculinos e femininos: *Just because I'm a girl / It doesn't mean I can't open the door to you / It doesn't mean I don't like another girl...* e *Just because I'm a boy / It doesn't mean I cook only Miojo / It doesn't mean I can't watch cartoons...* Eu sentia que a criatividade dos alunos havia se materializado e personalizam os conceitos trabalhados pelos diversos professores sobre igualdade de gênero, em detalhes atitudinais

Os trechos supracitados descrevem que tanto a elaboração da tarefa didática quanto as experiências em sala de interação entre a percepção da professora/pesquisadora das potencialidades dos textos autênticos sobre o menino Dyson (*Alive!*) e o exercício poético sobre estereótipos (Anexo K). Percebe-se no relato que aquele prolongamento inédito de oportunidades educativas, aprofundando os mesmos conteúdos em outras tarefas, possibilitou novos sentidos pessoais que se refletiram nas produções dos alunos, ressignificando seus preconceitos de gênero.

A narrativa detalha, pois, como a diversificação favorece um encontro entre pessoas reais – o menino Dyson e os adolescentes das turmas que vivenciavam situações similares de não aceitação. Esse comportamento retroalimentou o padrão educador com valores personalizados, i.e., um ensino da língua estrangeira mais sensível à pessoa humana. Segundo Alvarez (2012), isso pode contribuir para aproximar os alunos da cultura alvo e quebrar possíveis resistências anteriores. As experiências vivenciadas em sala oportunizaram a utilização da língua inglesa como uma língua desnacionalizada, capaz de expressar vivências comuns de pessoas com culturas locais diferentes, desafio contemporâneo em um mundo globalizado e multicultural, de acordo com Rajagopalan (2009) e Siqueira (2012).

## **Experiências pedagógicas reflexivas moduladas pela palestra de Chimamanda Adichie: unidade 7**

As experiências identificadas nesta última parte da análise emergiram durante o terceiro ano de utilização do *Alive!*, em 2016. O início dos dois relatos reflexivos revelam perspectivas esperançosas para as aulas, em ambas as turmas, provenientes principalmente do emocionar de deslumbramento desde o primeiro contato da professora/pesquisadora com a figura negra empoderada da escritora Chimamanda Adichie e sua fala contundente, misturando vivências pessoais e culturais para versar sobre o perigo do pensamento estereotipado. Permanecia em seu sistema o mesmo emocionar de encantamento com as possibilidades educativas da tarefa, retroalimentado pelas experiências vivenciadas nas salas de aulas nos anos anteriores. Outros elementos despontam ainda como forças importantes no início dos relatos reflexivos, conforme os excertos abaixo:

### **Relato reflexivo – Turma 9º C**

[56] O material dessa aula, a palestra da nigeriana Chimamanda Adichie, enchia meu coração de beleza e possibilidades de desconstruir, agora de forma mais aprofundada, as visões estereotipadas dos alunos e minhas sobre o continente africano. O carisma da escritora havia me encantado desde o primeiro contato com essa sua palestra no livro *Alive!* e no site do TED em 2014 e havia contribuído para ampliar visão estreita que eu tinha sobre a África. Eu me lembrava também da reação das minhas ex-alunas, especialmente as negras, ao ver aquela imagem majestosa e forte de Adichie falando sobre as histórias únicas que ela havia escutado sobre o que vinha a ser literatura e como eram incapazes de criação os pobres de seu país, da mesma forma que o mundo inteiro escuta somente histórias catastróficas sobre o continente africano. Sabia, entretanto, que o material linguístico de sua palestra e seu ritmo de fala naturalmente acelerado apresentaria um nível de dificuldade considerável para os alunos. Optei, pois, em levar o vídeo, tanto pelo apelo visual forte, quanto pela legenda em português que ofereceria aos alunos uma noção geral sobre o conteúdo de seu discurso. Em seguida, planejava seguir a proposta do livro que era acompanhar o áudio da palestra transcrito e colocar em ordem alguns trechos, acreditando que essa tarefa os alunos seriam capazes de realizar. [...]

Outro prenúncio feliz para essa aula era o fato de que um de nossos alunos faria uma pequena comunicação sobre a escritora nigeriana. Esse aluno magnífico havia me mostrado em uma aula anterior um livro de Adichie que estava lendo e eu, surpresa, lhe propus que contasse um pouco para os alunos sobre suas impressões. Eu não estava certa de como César iria realizar tal tarefa, tampouco sabia como os colegas receberiam a exposição do colega gênio. Mas, estava certa de que um aluno compartilhar conhecimento com seus colegas era um feito raro e potente na sala de inglês.

## Relato reflexivo – Turma 9º A

[57] A preparação para essa aula havia sido a mesma do 9º C, não havia pensado em nada diferenciado para esse grupo de alunos. Trazia a mesma confiança e alegria pelo conteúdo formativo do material, pela possibilidade de contar com o apoio do vídeo, como também trazia a mesma apreensão pelo nível de dificuldade linguística da palestra. A experiência que acabara de ter com a aula do 9º C havia clareado para mim algumas ações que haviam funcionado (a discussão antes e depois do vídeo) e o que não gostaria de repetir (iniciar o exercício do livro quase no final da aula). Dentre os acontecimentos especiais da aula anterior, eu havia tido a feliz ideia de propor ao César, aluno do 9º C, que estendesse sua fala sobre escritora nigeriana Chimamanda Adichie também à turma A e ele, apesar de surpreso e relutante, tinha aceitado. Deste modo, os alunos do 9º A podiam notar que contávamos com um convidado diferente no ambiente e eu sentia-me afortunada em começar a aula com a presença inusitada de um “expert” aluno que compartilharia seus conhecimentos sobre um tema proposto pelo livro de inglês.

Os relatos revelam a força das experiências emocionais de encantamento na seleção das experiências retidas em sua memória, confirmando o papel da emoção do amar como essencial para a espécie humana (MAGRO; GRACIANO; VAZ, 2014). As narrativas registram, em primeiro lugar, a iteração do emocionar de fascínio da professora/pesquisadora com a representatividade daquela figura feminina forte, bem como de suas alunas dos anos anteriores, retroalimentando um comportamento projetivo esperançoso. “Experiências são sistemas que se organizam pela recursão, i.e., pela repetição” (MICCOLI, 2014, p. 36). As experiências emocionais antigas com a utilização do material explicam o comportamento resultante favorável de suas projeções, mesmo com a retroalimentação contrária do emocionar de apreensão pela dificuldade linguística do texto.

Outra força igualmente potente relatada nos dois excertos refere-se ao vislumbre de uma proposta de comunicação em sala, por parte de um aluno autônomo, que aceitara o convite para compartilhar com os colegas sua recente aproximação com os escritos de Adichie. A narrativa destaca o emocionar de surpresa e entusiasmo da professora/pesquisadora com a viabilização dessa articulação principalmente, por ser uma manifestação por parte de César<sup>23</sup> como resultado de sua adesão a uma personagem do *Alive!* que havia reverberado nele, oferecendo, assim, um dispositivo a mais para motivar seus colegas a interessar-se pelo conteúdo educativo da aula. Trata-se, pois, de uma força fluindo

---

<sup>23</sup> Pseudônimo escolhido pela professora/pesquisadora

no domínio social das experiências a retroalimentar favoravelmente as projeções esperançosas para aquelas aulas.

Ao iniciar a descrição das experiências emergentes nas salas de aula, o domínio social ocupará grande parte dos relatos, devido também à metodologia utilizada para sua composição, a partir de registros audiovisuais objetivos de eventos ocorridos nas aulas. Os excertos abaixo começam a retratar como os comportamentos observados no princípio das aulas são modificados pela participação desse aluno:

#### Relato reflexivo – Turma 9º C

[58] O ambiente preparado para vídeo geralmente causa uma atitude de relaxamento, para alguns uma folia ou uma frouxidão beirando a inércia, sendo mais difícil, portanto, iniciar um ambiente produtivo e descontraído ao mesmo tempo. Fui tentando retomar com os alunos o tema da unidade, o tipo de histórias trazidas pelo livro, a última história “It takes a village” e, como ainda havia muita dispersão, anunciei a fala do César relacionando-a com o vídeo que estava pausado na logo do TED. César começou sua fala ainda em meio ao barulho e eu consegui me segurar sem chamar a atenção dos outros, acreditando que seu ar sério e dedicado garantiria o fluir do seu discurso. Foi falando em baixa intensidade, apresentando Adichie como escritora nigeriana de classe média e feminista, mostrando seu livro “Sejamos todos feministas”, contando e lendo algumas de suas ideias. Havia um toque de identificação em sua exposição, sabíamos de sua discreta caminhada em direção ao movimento LGBT, que havia originado inclusive conflitos bastante agressivos a partir de manifestações homofóbicas no grupo de Whatsapp da turma e que precisaram ser tratados em sala com a coordenação e nós, professores. Grande parte dos alunos o escutava, eu sentia-me feliz do livro de inglês ter introduzido uma autora com a qual César se reconhecia e por eu ter conseguido abrir espaço para a voz de ambos em sala. Continuou mostrando outro livro de Chimamanda que ele havia comprado “Meio sol amarelo” e fez uma análise comparativa do tipo de livros aos quais estava acostumado a ler com a escrita da africana, segundo ele “diferenciada, com elementos da natureza e muitos traços culturais”. Tive a impressão de que seu desejo de abertura a outro tipo de leitura estava próximo às discussões do início da unidade sobre heterogeneidade das histórias e sua influência no nosso modo de pensar. Sua experiência introduzida na sala de aula sustentava minha intenção educativa e do livro *Alive!* de ampliar o contato com outras narrativas não canônicas, em especial de culturas africanas.

#### Relato reflexivo – Turma 9º A

[59] Eu estranhamente falava da baixa produtividade deles nos trabalhos das aulas anteriores com menos zanga do que costumava caracterizar minha relação com essa turma, talvez eu estivesse alimentada pela experiência rica em propiciamentos formativos da aula anterior que renunciava essa próxima e assim tivesse relativizado a importância da pontuação final. [...] .

Eu tinha pressa em abrir espaço para o César e rapidamente tentei fazer uma retomada do tema da unidade e das aulas anteriores. Os alunos demoraram um tempo para recordar as histórias e eu procurei garantir um ambiente mínimo para a entrada do César, separando algumas alunas sempre barulhentas, provocando os outros sobre sua preparação para ouvi-lo. César iniciou, eu fui repetindo algumas informações de sua fala, como Chimamanda Adichie, Nigéria, classe média, a fim de amplificar pontos importantes para nossa aula. Curiosamente, sua fala parece ter sido alterada após nossas discussões em sua turma, ele relatava com mais detalhes e segurança comportamentos machistas da sociedade nigeriana contidos no livro “Sejamos todos feministas”, onde uma mulher não podia, por exemplo, hospedar-se em um hotel sozinha ou pagar um manobrista. Os casos foram produzindo um silêncio mais atento do que na turma anterior, principalmente entre as meninas. Eu acompanhava também com a mesma curiosidade e gosto por aquele momento singular de propiciar um encontro entre o material didático e o conhecimento/vivência de um aluno, qualificando a sala de aula como espaço onde um colega comum da sala ao lado pode apresentar a riqueza de suas leituras, ensaiar seu senso crítico e provavelmente conectar tudo isso com sua experiência de ser minoria em um mundo desigual. Interessante é que desde que eu o conhecia, César sempre se utilizava orgulhosamente de referências americanas ou europeias em suas falas. Senti que as vivências de César durante a unidade “Telling stories”, juntamente com seu encantamento por uma escritora nigeriana enraizada em sua cultura e ativista de projeção internacional, podem ter contribuído para seu processo adolescente de assumir sua cultura de origem brasileira, bem como de seus colegas ouvintes.

Uma primeira observação sobre as narrativas consiste na centralidade adquirida pelas observações favoráveis à fala de César. Inicialmente, contudo, ambas narrativas descrevem a emergência de uma força contrária à intenção educativa da aula, provenientes basicamente do domínio social das experiências. A escrita revela, todavia, um empecilho de menos “zanga” com o descompromisso dos alunos com as tarefas, concentrando-se em relatar as estratégias utilizadas para lidar com a “frouxidão” dos alunos e com as “alunas barulhentas”. A escrita aponta como prováveis fontes dessa resultante emocional de segurança as experiências projetivas esperançosas com a participação de César, bem como a familiaridade da professora/pesquisadora com as experiências sociais de cada grupo de alunos.

A fala de César, segundo o excerto, imprime nova dinâmica às relações e conversações em ambas as turmas. A narrativa descreve esse novo evento como uma retroalimentação favorável ao objetivo educativo da professora/pesquisadora para as aulas modulando tanto o engajamento posterior dos alunos nas atividades pedagógicas, quanto uma possível abertura deles às culturas não canônicas. A descrição delongada e minuciosamente repetida, nos dois relatos, sobre a exposição do aluno revela que a potência desse evento provinha de algumas forças emergentes, como, por exemplo, o empecilho de encantamento



com aquela participação, a postura comprometida de César e aquele conteúdo apresentado de forma personalizada e fecunda na aula.

A experiência emocional anterior, de receio pelo não acolhimento dos colegas, havia se transformado em um emocionar de surpresa e alegria por aquela nova situação criada em sala. As palavras utilizadas na narrativa atribuem as fontes dessa grata surpresa ao caráter inédito e realizador daquela oportunidade de valorização de um aluno que vivenciara um processo de evolução rumo à assunção de sua identidade brasileira e minoritária. Essa interpretação da professora/pesquisadora sobre o caminho educativo trilhado por César provocou sistema da professora/pesquisadora uma reação de realização plena, uma vez que ela percebia um entrelaçamento entre a proposta da unidade do *Alive!* em refletir criticamente sobre a influência de narrativas hegemônicas, os diálogos propiciados nas aulas, atribuindo sentidos diversificados aos insumos didáticos, e as ações implementadas autonomamente pelo aluno.

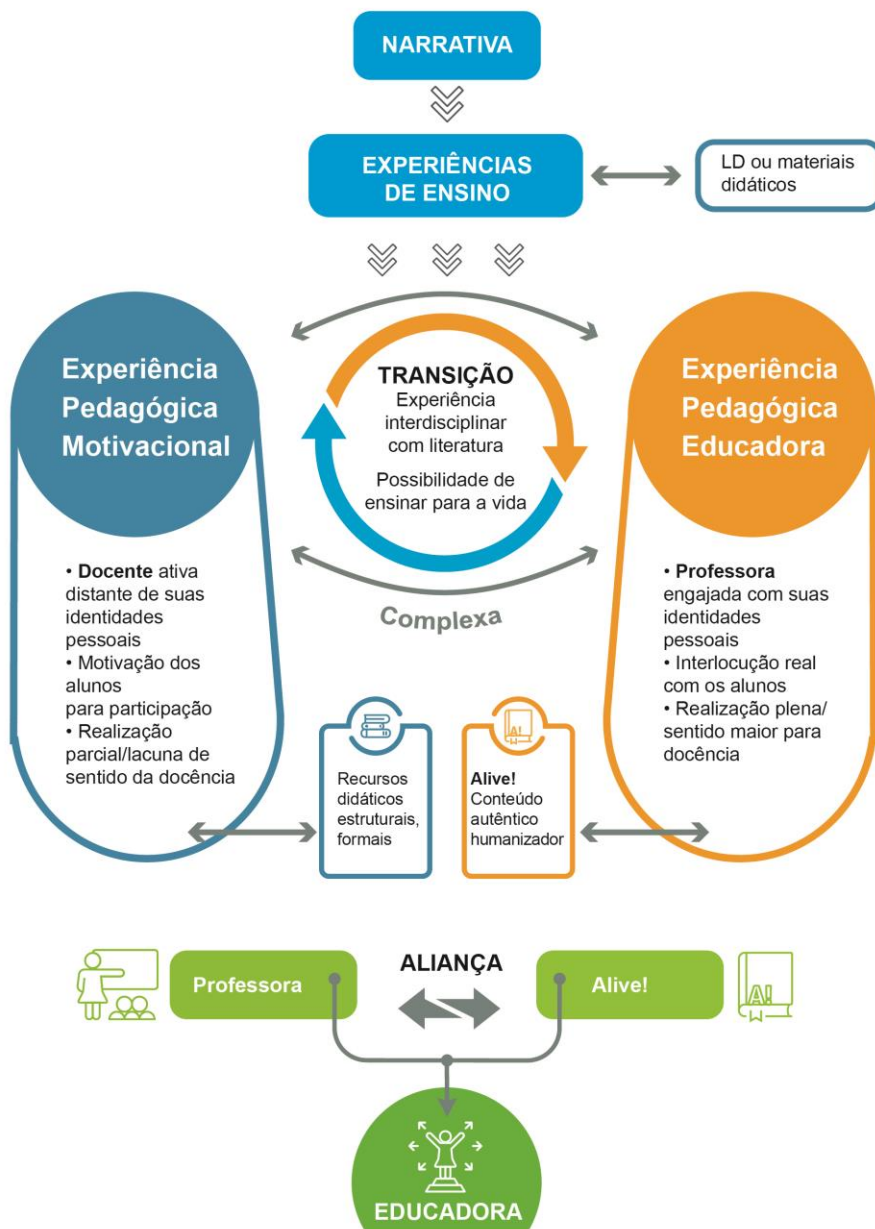
As experiências individuais de alunos e professores são moduladas pelos comportamentos das turmas, ou seja, as “experiências são sistemas abertos em relação de interdependência com o meio no qual se realiza” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 54). A própria mudança no emocionar e a atmosfera de escuta respeitosa criada em sala parecem ter modificado a exposição de César sobre sua experiência com os livros de Chimamanda. “A explicação da experiência reformula o vivenciado” (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 53). César, um adolescente vítima de intolerância na sala, por sua discreta orientação homossexual, havia vivenciado um emocionar de aceitação como legítimo ao testemunhar sua identificação com uma mulher negra ativista pela igualdade de gênero, o qual, por sua vez, haveria de modular seu linguajar para um tom mais assertivo na segunda aula.

### **4.3 Síntese: o encontro das experiências pedagógicas com os materiais didáticos**

Neste capítulo procedemos à análise das experiências moduladas pelas interações da professora/pesquisadora com os livros/materiais didáticos utilizados por ela com seus alunos. O diagrama a seguir representa uma síntese da tese proposta por este trabalho investigativo.

FIGURA 1: Síntese dos resultados

**Motivação: Compreender a transformação das experiências pedagógicas a partir do uso de livros/materiais didáticos.**



Fonte: elaborada pela autora

A motivação para este trabalho parte do objetivo de compreender o papel do livro didático, em especial o *Alive!*, na prática pedagógica da professora/pesquisadora. A geração de dados ocorreu por meio de uma narrativa autobiográfica de toda a carreira da pesquisadora, como professora de inglês na escola pública, focando na mediação de livros e materiais didáticos, bem como de relatos reflexivos escritos a partir de filmagens das aulas de 2016. A metodologia de análise fenomenológica/experiencial, modulada pela perspectiva dinâmica complexa (BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; LARSEN FREEMAN, 1997, 2015; LARSEN FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005, 2009; VESPOOR, 2015) permitiu a documentação de (1) experiências distintas para cada livro/material utilizado pela professora/pesquisadora, (2) os estados atratores que caracterizam essas experiências e (3) a vivência de uma experiência transicional que perturba o estado atrator vivenciado por décadas. Os estados atratores nos quais as experiências da professora/pesquisadora se fixaram ao longo de sua trajetória foram denominados motivacional e educador, tendo em vista as características das experiências nas narrativas. A caracterização do estado atrator motivacional inclui uma docente ativa, distante de sua identidade pessoal marcada pela militância social, dedicada à motivação dos alunos para participação que vivencia um sentimento de realização profissional parcial, proveniente de uma lacuna de sentido no exercício da docência. Os recursos didáticos registrados durante essas experiências foram tipificados como formais e estruturais.

Documentou-se, ainda, a emergência de uma bifurcação ao estado atrator motivacional por meio de uma experiência interdisciplinar com aulas de literatura. Essa experiência originou-se a partir da parceria com uma amiga professora de História, adquirindo contornos pedagógicos interculturais críticos no trabalho literário, devido à sua comunhão com as raízes sociais da experiência pessoal da professora/pesquisadora. Considerou-se esse período como transicional para o estado atrator educador por ter representado uma abertura no sistema pedagógico da professora/pesquisadora ao possibilitar um ensino para a vida.

Finalmente, o estado atrator educador se caracteriza por uma professora que se mostra engajada com sua identidade pessoal socialmente sensível, em interlocução real com os alunos, realização plena e sentido maior para a docência. O livro *Alive!* é descrito como portador de um conteúdo autêntico e humanizador. A aliança entre a trajetória de experiências da professora/pesquisadora, em busca de um sentido maior para a prática de ensinar inglês, e a riqueza de potencialidades do livro *Alive!* possibilitou a emergência de uma atitude de educadora no contexto escolar.

No capítulo seguinte, apresentaremos as conclusões e contribuição desta pesquisa em relação à literatura pertinente na área de LA.

## 5 CONCLUSÕES

A motivação inicial para este estudo narrativo autobiográfico originou-se na busca pela compreensão da experiência da professora/pesquisadora ensinando inglês ao longo de três décadas na escola pública modulada pelo uso de diferentes livros/materiais didáticos, em especial, o livro *Alive!* Uma pergunta norteou o desenvolvimento deste trabalho: de que forma as experiências de uma professora se transformam a partir do uso de livros/materiais didáticos em sua prática pedagógica? Para compreender o papel desses recursos didáticos na trajetória docente da professora/pesquisadora serão retomadas as experiências distintas mapeadas ao longo das narrativas em relação aos eventos emergentes em sala de aula. A análise da totalidade desse elenco de experiências revelou sua aglutinação em dois estados atratores diferentes – motivacional e educador, intercalados por um período transicional. A apresentação das diferentes experiências evidenciadas na análise será efetuada conjuntamente com a caracterização sobre a natureza de cada estado atrator. Na sequência do capítulo, será discutido a complexidade dos estados atratores e o papel dos livros/materiais didáticos em cada um deles. Por fim, discorreremos sobre implicações e considerações finais sobre esta pesquisa.

### 5.1 Experiências e natureza dos estados atratores

A análise das experiências moduladas pelos livros/materiais didáticos evidencia experiências distintas, dependentes da natureza de cada livro didático e da experiência da professora/pesquisadora em relação às condições que se manifestam em sala de aula. Essa primeira conclusão clara deste estudo confirma a concepção do construto experiencial (MICCOLI, 1997-2019) como um fenômeno circunstancial realizado em meio à complexidade contextual da sala de aula. O inventário de experiências identificado na narrativa corrobora as assertivas teóricas desta pesquisa de que o contexto é parte constitutiva da experiência, exercendo, pois, papel fundamental na prática docente. O professor vivencia as circunstâncias que emergem em sala de aula mediadas pelos materiais didáticos a partir de suas experiências anteriores, as quais modulam suas percepções sobre oportunidades para encontrar meios de direcionar, fortalecer e ampliar aprendizagens.

Uma segunda conclusão da análise longitudinal da experiência docente aponta para três momentos distintos no trabalho docente da professora/pesquisadora – um estado atrator motivacional, outro estado atrator educador e uma experiência transicional de ensino

interdisciplinar e intercultural. Esses enquadramentos mais amplos das experiências identificadas revelam-se de naturezas distintas e sua caracterização visa ampliar a compreensão sobre a interação das experiências com os diferentes livros/materiais didáticos utilizados.

As experiências aglutinadas no estado atrator motivacional desenharam-se como práticas pedagógicas distantes das raízes pessoais da professora/pesquisadora, resultando em um emocional de auto-exclusão na docência e uma busca individual de sentido por meio de atividades prazerosas na sala de inglês. Uma experiência pedagógica de natureza diferenciada emerge durante a docência em literatura assumida pela professora/pesquisadora, de caráter colaborativo e conectada aos seus ideais de justiça social, gerando um senso de realização profissional e pessoal plena com os projetos interculturais e significativos para a vida dos alunos. O sistema experiencial da professora/pesquisadora evolui para o estado atrator educador a partir da aliança com o livro *Alive!*, modificando seu emocional para uma comunhão com a postura emancipatória dos autores e autovalorização de si mesma enquanto professora de inglês. Tal experiência emocional de confiança no caminho traçado pelo *Alive!* sustenta ciclos crescentes de retroalimentação das ações da professora/pesquisadora e suas percepções sobre o material, gerando nela uma atitude de engajamento para compensar suas lacunas formativas e concepções restritivas à prática de ensino intercultural e crítica resultante nas aulas de inglês.

As experiências da professora/pesquisadora identificadas na narrativa (emocionais, conceituais, pedagógicas e pessoais) foram condensadas em quadros elaborados para cada estado atrator, bem como as referências aos alunos e a caracterização de cada material didático, emergentes nas narrativas. Visando facilitar a retomada cronológica, as condições iniciais de cada estado atrator e as experiências serão apresentadas na mesma ordem em que emergem nas narrativas. Nas seções que se seguem, esses resultados serão sintetizados em quadros.

### 5.1.1 Estado atrator motivacional

As experiências documentadas nas narrativas do início da carreira da professora/pesquisadora até o ano de 2010 foram identificadas como de natureza motivacional. O Quadro 4 apresenta de forma condensada as características das experiências

documentadas nas narrativas, os materiais didáticos descritos como coadjuvantes nessas experiências em salas de aulas e as alusões aos alunos, emergentes nas narrativas.

#### Quadro 4 – Síntese das experiências no estado atrator motivacional

<p style="text-align: center;"><b>Condições iniciais:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contexto escolar desprovido de um projeto político-pedagógico claro, marcado pela indiferença ao ensino de língua inglesa na escola pública.</li> <li>2. Lacuna na formação acadêmica da professora.</li> <li>3. Formação político religiosa sólida da professora para engajamento social.</li> <li>4. Contexto de precarização do trabalho do professor de inglês desfavorável</li> </ol> <p style="text-align: center;">Para confrontar as conturbações sociais e afetivas vivenciadas no meio escolar público.</p>		
<b>Caracterização dos materiais didáticos</b>	<b>Natureza das experiências da professora/pesquisadora</b>	<b>Referências aos alunos</b>
Livro azul estrutural, com viés humorístico e infantilizado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedagógicas estruturais – orientadas pelo livro.</li> <li>2. Emocionar de entusiasmo com práticas orais.</li> <li>3. Engajamento sindical da professora/pesquisadora.</li> </ol>	Clima de participação intensa
Filme sensível a valores humanos, com linguagem violenta semelhante à do mundo dos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ensino humanizado e próximo aos alunos.</li> <li>2. Emocionar de satisfação</li> </ol>	Investimento dos alunos nas tarefas, mudança nas dinâmicas sociais violentas.
Materiais didáticos formais, sem relevância para o propósito educacional desejado.	Frustração com práticas pedagógicas desconectadas do projeto municipal de Escola Plural.	Interações prazerosas
Livro <i>Go for it</i> (David Nunan), organizado por funções comunicativas, priorizando o trabalho oral com insumos artificiais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Parcialmente exitosas pelo uso do livro.</li> <li>2. Transformação do papel da área de inglês na grade curricular.</li> <li>3. Melhores condições de trabalho para as professoras</li> </ol>	Evolução nas experiências de aprendizagem com práticas orais formais
Livro <i>Keep in Mind</i> , estrutural com insumos artificiais, contextualizado no Brasil	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alívio pela oferta do livro do PNLD.</li> <li>2. Resignação à dificuldade de ensinar inglês para a vida</li> </ol>	Pouco investimento ou resistência dos alunos

**Fonte: elaborado pela autora**

A base teórica dos sistemas dinâmicos complexos adotada neste trabalho (BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; LARSEN FREEMAN, 1997, 2015; LARSEN FREEMAN;



CAMERON, 2008; PAIVA, 2005, 2009; VESPOOR, 2015) nos permite compreender os estados atratores como valores ou padrões nos quais um sistema se estabelece ou se aproxima por um determinado período (HIVER, 2015). Nessa perspectiva, as experiências da professora e dos alunos, bem como os elementos didáticos e a percepção da professora/pesquisadora sobre eles estão interagindo permanentemente e modificando-se reciprocamente. Além disso, a tipologia caótica (*ibidem*) reconhecida em ambos estados atratores implica a expectativa de um comportamento variável mesmo em experiências acomodadas no mesmo padrão. Destarte, a caracterização das experiências agrupadas no estado atrator motivacional serão acompanhadas da descrição de valores semelhantes observados em todas as vivências que justificam esse agrupamento.

Assim sendo, um primeiro valor observado nas experiências da professora/pesquisadora identificadas como motivacionais consiste em um distanciamento entre suas experiências pedagógicas no ensino da língua inglesa e suas experiências pessoais marcadas, desde a juventude, por uma atuação intensa em movimentos sociais. Essa falta de identificação interage com diferentes conjunções de elementos do ambiente, bem como experiências em outros domínios, resultando na emergência de comportamentos pedagógicos percebidos, na narrativa, com diferentes níveis de realização pessoal. É possível observar esse resultado nas narrativas sobre a experiência de ensino formal e estrutural de inglês no início da docência (pág. 77-81), congruente com as concepções da professora/pesquisadora e a proposta do livro didático adotado, gerando experiências pedagógicas de relativa realização com a participação efusiva dos alunos, embora desconectadas de suas vidas. Na experiência seguinte (pág. 82-85), contudo, a conturbação social e afetiva do contexto escolar sucumbiria o emocionar iniciante de entusiasmo da professora/pesquisadora. Um ideal educacional nutrido por seus sonhos pessoais de justiça social haveria de começar a ser gestado somente a partir do projeto político pedagógico extrainstitucional da Escola Plural (pág. 85-88), porém não se concretizaria em experiências pedagógicas na disciplina de inglês devido, principalmente, às lacunas na formação da professora/pesquisadora.

A última experiência na docência de inglês elencada no estado atrator motivacional (Quadro 3) ocorre concomitantemente à experiência transicional na disciplina de literatura que se revelou um marco de transição no sistema da professora/pesquisadora devido à congruência com seus princípios de justiça social. Ao contrário do estado a beira do caos vivenciado ao ensinar literatura de forma ineditamente conectada às convicções pessoais da professora/pesquisadora, na disciplina de inglês as experiências pedagógicas permanecem pouco ativas e formais, uma vez que a professora/pesquisadora não vislumbrava uma

abordagem emancipatória para ensinar a língua estrangeira, segundo suas concepções, atrelada à cultura de países hegemônicos, levando-a a expressar um empecilho de resignação à restrição das possibilidades de ensinar inglês para a vida. Assim sendo, o padrão denominado motivacional caracteriza-se por experiências pedagógicas direcionada à motivação dos alunos, ainda que desconectadas dos anseios pessoais mais profundos por justiça social da professora/pesquisadora.

Desvela-se, pois, o caráter orgânico da experiência pedagógica que emerge acoplada à ecologia de elementos presentes no meio (LARSEN-FREEMAN, 2015). As condições contextuais encontradas pela professora/pesquisadora, como ausência de projetos político-pedagógicos, descaso a um ensino de qualidade, relações sociais e afetivas de violência, descritas na literatura como uma realidade historicamente desfavorável à educação em língua inglesa (LEFFA, 2011), interagem com sua lacuna formativa para resultar em uma prática pedagógica restrita ao ensino do código linguístico. Contudo, o comprometimento da professora/pesquisadora com valores sociais impulsionou sua busca permanente de sentido maior para sua docência, procurando aproximar sua prática à realidade dos alunos. A falta de rumo da docência da professora/pesquisadora e os consequentes conflitos sociais e afetivos em sala eram administrados tentando imprimir um caráter prazeroso às tarefas didáticas formais para garantir a participação dos alunos. Um segundo valor adquirido pelo estado atrator caótico motivacional refere-se, pois, ao contorno de entretenimento emergente nas experiências pedagógicas, bem como a intenção da professora/pesquisadora em conectar-se aos alunos por meio do prazer.

A realização da professora/pesquisadora nas experiências enquadradas no estado atrator motivacional é relatada como parcial, uma vez que se vinculava ao envolvimento dos alunos aos seus constantes investimentos. Dessa prática centralizada nas ações da professora/pesquisadora e dependente das reações dos alunos decorre um empecilho de esgotamento, isolamento e autonegação de si mesma e da disciplina de inglês, bem como da vivência de um lugar de autoridade fragilizado na sala de aula. Confirmam-se, nesses resultados, as postulações explicativas de Maturana (2002) sobre a emoção do amor como constituinte da natureza humana saudável, sendo o empecilho de frustração e auto depreciação provenientes da vivência em domínios de ação contraditórios, ou seja, um existir distante daquele idealizado. As emoções vivenciadas pela professora/pesquisadora nesse estado atrator corroboram ainda os registros de Miccoli (2010) e Coelho (2011) sobre emoções típicas de professores de inglês em exercício, identificadas como de desmotivação, frustração e decepção consigo mesmo e com o exercício da profissão. Esse estado emocional

de não aceitação de si mesma vivenciado pela professora/pesquisadora durante as experiências configura-se como terceiro valor do estado atrator motivacional.

Revela-se, ainda, na narrativa a dimensão individual desse movimento em busca de sentido para a prática docente, fruto da condição inicial do sistema solidamente alicerçado em ideais humanitários, mesmo com a lacuna formativa identificada para viabilizá-los na prática pedagógica. Essa formação humana impedia a professora/pesquisadora de aceitar como naturais as condições contextuais marcadas pela indiferença e falta de compreensão sobre a dimensão do trabalho educativo, especialmente na disciplina de inglês. A consequência social desse desamparo estrutural no exercício da função docente é vivenciada na convivência violenta entre os membros da comunidade escolar, fundada na negação de si e do outro.

Apenas no período de implantação da Escola Plural no município, revelam-se, na narrativa, experiências institucionais favoráveis a uma evolução nas concepções e intenções de trabalho da professora/pesquisadora, ampliadas para um ideal educacional amplo e democraticamente projetado, apesar de a Escola Plural não ter oferecido caminhos operacionais para a viabilização pedagógica desse referencial.

Até mesmo a experiência de maior amplitude colaborativa, identificada nesse estado atrator, foi narrada como resultante de um movimento individual, iniciado a partir de uma identificação da professora/pesquisadora com a autoridade acadêmica do autor do livro *Go for it*. Diante da dificuldade em conseguir conexões fecundas no meio escolar, a narrativa realça a cooperação mantida com a outra professora de inglês como força potente para conquistar uma mudança estrutural do currículo escolar, possibilitando evolução nos sistemas dos alunos. Esse esforço colaborativo de oposição ao contexto vigente pela presença de argumentos pró-disciplina se revela apenas temporário, o que se torna claro a partir do momento em que a professora/pesquisadora ausenta-se da escola e a estrutura curricular retrocede a uma carga horária mínima para a disciplina de inglês. Assim, evidencia-se a necessidade de constância nas ações para superar o *status quo* que caracteriza a oferta de disciplina de língua inglesa, realizando mudanças efetivas.

Uma contribuição inédita da presente pesquisa refere-se à documentação de um tipo de experiência que emerge da relação entre professores de uma mesma instituição com ideais pedagógicos afins. Essa identificação permite a emergência de experiências colaborativas no contexto escolar público como uma força importante para evolução das experiências individuais e das experiências pedagógicas realizadas em projetos discutidos em parceria. Esse resultado avança em relação à literatura de base experiencial (MICCOLI, 2010; MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, no prelo) que denomina as experiências coletivas como

aquelas que, embora vivenciadas por pessoas diferentes, se mostram similares. Os dados, nesta pesquisa, sobre a experiência de parceria com a professora de inglês em torno do livro *Go for it* será retomado mais adiante na seção 5.1.1.1 sobre o estado atrator educador para sustentar a relevância da colaboração entre professores como base para a promoção de projetos pedagógicos emancipadores e de experiências pedagógicas educadoras.

Nas narrativas, os relatos da professora/pesquisadora sobre os alunos destacam seus aspectos comportamentais e reativos, descrevendo os diferentes níveis de interesse, divertimento, participação. Além das menções aos alunos ser quantitativamente reduzidas, elas descrevem o desempenho dos alunos nas práticas linguísticas formais em sala, sem referir-se a algo que os alunos retirem daquelas experiências para suas vidas.

Por sua vez, os livros didáticos mencionados pela professora/pesquisadora são descritos como orientadores das experiências pedagógicas motivacionais. Essa mesma relação persistirá nas experiências do estado atrator educador, ou seja, os livros didáticos cumprem o papel direcionador em toda prática de ensino da professora/pesquisadora. A ausência de diretrizes curriculares nas instituições escolares e a lacuna em sua formação para traçar autonomamente um caminho didático mobilizaram a professora/pesquisadora em direção a uma busca individual, desde o início da docência, por caminhos didáticos nos poucos livros aos quais ela tinha acesso ou, no caso do PNL, naqueles disponibilizados para a escola pública. Em apenas duas das experiências, há relatos de materiais didáticos avulsos elaborados ou selecionados pela professora/pesquisadora, sendo somente o filme “sensível aos valores humanos” caracterizado de modo destoante dos demais recursos. Tal produção cultural foi introduzida em sala de aula motivada pela busca da professora/pesquisadora em gerenciar a atmosfera social conflituosa dos alunos nas turmas do noturno e, dessa forma, sua escrita caracteriza esse material autêntico por seu efeito comovente na professora/pesquisadora e sua linguagem violenta próxima ao mundo social dos alunos. Para além de mencionar o investimento intenso da professora/pesquisadora na operacionalização didática desse recurso audiovisual, a narrativa retrata a abordagem pedagógica da professora/pesquisadora àquele insumo de modo semelhante aos demais livros estruturais e artificiais, ou seja, o texto fora utilizado como pretexto para tarefas didáticas com foco na língua enquanto código. A mudança na atmosfera emocional e social nas aulas relaciona-se principalmente ao envolvimento dos alunos nos momentos prazerosos em que assistiram ao filme.

Com base na perspectiva dinâmica complexa adotada neste trabalho, temos que o encontro das experiências da professora/pesquisadora com os materiais didáticos, bem como

sua percepção sobre eles configura-se como uma inter-relação em constante movimentos coadaptativos. As descrições dos livros didáticos, citados nas experiências do estado atrator motivacional, assemelham-se por seu caráter artificial e estruturalista, com exceção ao livro *Go for it*, diferenciado por sua proposta de trabalhar sistematicamente com as habilidades orais e sua organização por funções comunicativas. A fundamentação teórica formalista dos livros utilizados nesse estado atrator haveria de restringir a prática da professora/pesquisadora a um ensino centrado no código linguístico e desvinculado da vida real. Dialeticamente, sua busca por sentido, na voz de autoridade dos livros, conferiria um caráter irrefutável e definitivo ao seu caminho didático. Ela orbitava em torno de suas propostas, complementando-as com atividades que imprimissem uma dinâmica motivacional às aulas. Em meio a essa interação, algumas confluências de forças permitiam um maior grau de satisfação com o seu trabalho, como, por exemplo, sua disposição e a dos alunos no princípio de sua carreira docente ou a parceria com outra professora de inglês com vistas a modificar as condições de trabalho. Uma postura mais crítica em relação ao livro haveria de despontar apenas após a transição na trajetória docente da professora/pesquisadora modulada por sua experiência na docência da disciplina literária durante os anos de 2011 a 2014. Essa experiência repercute, limitando ainda mais sua perspectiva de se realizar profissionalmente como educadora na docência de língua inglesa. Em suma, o encontro das experiências motivacionais da professora/pesquisadora com livros e materiais didáticos formalistas não foram suficientes para lhe permitir evoluir exercendo seu ideal de atuar como educadora, integrando os conteúdos típicos para o ensino de língua inglesa à vida dos alunos.

Após descrever as experiências identificadas no estado atrator motivacional e a natureza compartilhada em todas as vivências da professora/pesquisadora nesse período, retrataremos a experiência pedagógica transicional com as aulas de literatura.

#### 5.1.1.1.1 Experiência pedagógica transicional

As experiências pedagógicas vivenciadas nas aulas de literatura de língua portuguesa assumidas pela professora/pesquisadora nos anos de 2011 até 2014, concomitantemente às aulas de inglês, revelaram-se nas narrativas como essencialmente distintas em sua natureza. O Quadro 5 retoma a caracterização desenvolvida na análise de dados sobre essa experiência chamada transicional.

### Quadro 5 – Experiências pedagógicas transicionais no estado atrator motivacional

Caracterização dos materiais didáticos	Natureza das experiências da professora/pesquisadora	Referências aos alunos
Material literário	<p><b>Experiências pedagógicas transicionais interdisciplinares com a literatura</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedagógicas interdisciplinares, significativas e interculturais.</li> <li>2. Parceria com professora de História.</li> <li>3. Comunhão com sonhos pessoais de justiça social.</li> <li>4. Modificação das crenças sobre a viabilidade de ensinar para a vida</li> </ol>	<p>Maior proximidade com alunos em conflito com a escola e relatos de ex-alunos sobre vivências marcantes nos projetos literários</p>

**Fonte: elaborada pela autora**

O primeiro contorno singular documentado nas narrativas sobre a experiência transicional na disciplina de literatura refere-se ao seu aspecto colaborativo, ou seja, a forma interdisciplinar como ocorreu a experiência pedagógica. A parceria estabelecida com a professora de história, carismática, proativa, sonhadora, com mesmos ideais sócio-políticos que a professora/pesquisadora foi destacada na escrita da professora como força originária dessa experiência docente de natureza diferenciada.

Maturana (MATURANA, 2002) sustenta que a única forma de convivência na qual o ser humano encontra condições para conservar sua existência consiste no sistema denominado social, isto é, “um domínio de ações em que o outro é aceito como um legítimo na convivência” (MATURANA, 2002, p. 24). Essa experiência docente de colaboração com a professora Ana desponta como um insumo importante para movimentar a evolução do sistema pedagógico da professora/pesquisadora rumo ao estado atrator educador. De forma análoga à experiência de parceria com a professora de inglês no uso do livro *Go for it*, a importância de tais experiências colaborativas constitui-se como um resultado inédito, desta pesquisa, no rol de experiências de professores, confirmando as proposições explicativas de Maturana.

Outros valores apresentados pela experiência pedagógica nas aulas de literatura foram: a possibilidade em favorecer experiências em sala significativas para a vida dos alunos e da professora/pesquisadora, bem como uma conexão da prática pedagógica aos ideais de justiça social da professora/pesquisadora por meio das discussões interculturais. Tais contornos

emergentes assemelham-se às dimensões emancipatória, democrática e crítica da proposta de educação socialmente justa (BONDY et al, 2017; BLAKE, 2015; SHAMSHER et al, 2004), que preconizam fomentar em sala um ambiente de diálogos interculturais significativos, inclusivos e propiciadores do pensamento crítico.

Portanto, ao contrário do distanciamento anterior experienciado nas aulas de inglês entre ação docente da professora/pesquisadora e suas experiências de engajamento social, a experiência transicional caracteriza-se por uma prática didática conectada ao ideário utópico dessa professora. Essa vivência inédita gera uma mudança emocional na professora/pesquisadora, caracterizada nas narrativas como emoções de alegria e surpresa, resultando em um senso de realização plena. A possibilidade aberta pelo trabalho com a literatura de transcender a experiência profissional da professora/pesquisadora para um horizonte mais amplo e mais próximo de suas experiências pessoais, em prol da justiça social, foi denominada transicional devido à perturbação provocada no estado atrator motivacional do sistema da professora/pesquisadora. Assim, a experiência pedagógica intercultural crítica, experiência emocional de engrandecimento pessoal e experiência colaborativa com a professora Ana configuram-se como condições importantes para a emergência das experiências educadoras nas aulas de inglês a partir da chegada do livro *Alive!*

Apesar de a experiência transicional ser relatada como exitosa, a narrativa a retrata com um caráter circunstancial surpreendente, devido à permanência das forças no contexto escolar adversas a uma educação para a vida. A experiência projetiva promissora emergente nesse período relaciona-se à vivência de um agir pedagógico alinhado com o senso ético de compromisso com uma sociedade mais justa da professora/pesquisadora, nos moldes advogados pela EJS. Nesse sentido, distancia-se do conceito de esperança de Snyder e Lopez (2016) utilizado no estudo experiencial de Silva e Souza (2018), definido como crença num futuro melhor e engajamento para que ele aconteça. A consciência sobre as condições escassas para uma educação para a vida no ambiente escolar predominante nas narrativas não permitiu vislumbres de esperança na manutenção dessa prática educadora. O emocionar de satisfação desponta, pois, pela possibilidade circunstancial em exercer um trabalho conectado às aspirações existenciais da professora/pesquisadora.

Da mesma forma, as referências da professora/pesquisadora aos alunos revelam-se de natureza diferenciada ao contrastá-las com aquelas emergentes nas narrativas sobre as experiências no estado atrator motivacional. Ao invés de descrever aspectos comportamentais dos alunos em resposta às ações da professora/pesquisadora em sala, os dados se referem à repercussão marcante dos projetos interdisciplinares literários na vida de ex-alunos. Emerge

nos relatos, pois, a relevância formativa do trabalho com a literatura reconhecida por indivíduos tempos após a experiência na escola. Essa mesma consideração dos alunos enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem permanecerá nas alusões aos estudantes emergentes nas experiências aglutinadas no estado atrator educador.

Concluindo, a ocorrência da experiência docente de apreciação literária significativa para a vida dos alunos, conectada ao ideário social da professora/pesquisadora, apresenta-se como um marco divisor em seu sistema pedagógico em direção a um novo comportamento padrão educador. Na seção seguinte, serão descritas as experiências documentadas no estado atrator educador, bem como a caracterização de sua natureza.

### 5.1.2 Estado atrator educador

A chegada da coleção didática *Alive!* no contexto escolar da professora/pesquisadora no ano de 2014 é narrado como marco inicial de um novo comportamento padrão em seu sistema pedagógico. Dentre as condições iniciais para a emergência das vivências enquadradas como educadoras, figura a experiência de colaboração com a professora Ana como uma força favorável à evolução do sistema pedagógico, apesar de as demais condições contextuais permanecerem desfavoráveis. Os quadros contendo as sínteses das experiências com esse material foram separados de acordo com o ano de utilização do *Alive!* Sendo assim, o Quadro 6 se refere ao ano de 2014; o Quadro 7 às experiências no ano de 2015 e o Quadro 8 inclui as experiências em 2016.



**Quadro 6 – Síntese das experiências no estado atrator educador – Ano de 2014**

<b>Condições iniciais:</b>		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contexto escolar desprovido de um projeto político-pedagógico claro, indiferença em relação ao ensino de inglês, condições de trabalho precárias, relações sociais e afetivas conturbadas, sobrecarga de responsabilidades para o professor.</li> <li>2. Formação política/religiosa sólida de engajamento social da professora/pesquisadora.</li> <li>3. Sistema social de colaboração com a professora Ana, fundada no emocionar de cumplicidade e comunhão entre os ideais por justiça social.</li> </ol>		
<b>Caracterização dos materiais didáticos –<i>Alive!</i></b>	<b>Natureza das experiências da professora/pesquisadora</b>	<b>Referências aos alunos</b>
<p>Unidade 1: <i>The different Englishes around the world</i>            Insumo autêntico, conteúdo desconhecido com viés crítico no cartum (igualdade entre os “ingleses” no mundo), <i>Globish</i> (inglês – instrumento para comunicação) e <i>My fair lady</i> (preconceito linguístico)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Emocionar de cumplicidade com os autores.</li> <li>2. Identificação com concepções emancipatórias.</li> <li>3. Autovalorização da professora/pesquisadora.</li> <li>4. Vislumbre de educação crítica.</li> <li>5. Engajamento para compensar lacunas culturais, pedagógicas e de resistência ideológica.</li> </ol>	Alunos encorajados pelo apoio didático e afetivo para enfrentar desafio linguístico do material autêntico; indisciplina enfrentada pelo emocionar de confiança no <i>Alive!</i>
<p>Unidade 2: <i>Superstitions around the world</i>            Insumos da cultura popular, abordagem sem julgamento de valor, tarefas didáticas próximas à cultura escolar tradicional</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedagógicas de valorização das culturas originárias.</li> <li>2. Emocionais de espontaneidade. Sociais menos hierarquizadas.</li> <li>3. Agentivas para usar repertório didático.</li> </ol>	Vivências sociais inclusivas nas turmas; atmosfera de produtividade.
<p>Unidade 4: <i>Travelling around the world</i>            Tema discrepante da realidade dos alunos, com potencialidade para ampliação dos horizontes de vida.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Emocional de incômodo com temática.</li> <li>2. Agentiva para articular com Ana uma visita de ex-aluno.</li> <li>3. Pedagógicas interculturais.</li> <li>4. Conceptual sobre potencial do ensino de LE ampliada.</li> </ol>	Vislumbres dos alunos por ampliação de suas perspectivas de vida.
<p>Unidade 5 – Discurso do presidente Obama            Tema, enunciador e abordagem didática valorizando a cultura brasileira.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Emocional de comunhão com os objetivos dos autores.</li> <li>2. Autovalorização da professora/pesquisadora.</li> <li>3. Pedagógica intercultural conflitante com alunos</li> </ol>	Reação de resistência dos alunos à visão favorável ao Brasil.

**Fonte: elaborado pela autora**

### Quadro 7 – Síntese das experiências no estado atrator educador - Ano de 2015

Caracterização dos materiais didáticos – <i>Alive!</i>	Natureza das experiências da professora/pesquisadora	Referências aos alunos
Unidade 6 – Texto: <i>A tale of acceptance</i> Tema com potencialidades para promoção da igualdade de gênero interdisciplinarmente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colaborativas com professores do projeto “Histórias de Mulheres”.</li> <li>2. Conscientização ampliada sobre potencialidades do texto.</li> <li>3. Conceptuais modificadas sobre diversidade de gênero.</li> <li>4. Pedagógicas de expansão do livro didático</li> </ol>	Engajamento na construção de sentidos, empatia com minorias de gênero, posicionamento poético diante dos preconceitos.

**Fonte: elaborado pela autora**

### Quadro 8 – Síntese das experiências no estado atrator educador - Ano de 2016

Caracterização dos materiais didáticos – <i>Alive!</i>	Natureza das experiências da professora/pesquisadora	Referências aos alunos
Unidade 7 – Palestra de Chimamanda Adichie  Palestrante com poder de representatividade feminina e negra, conteúdo contra pensamento estereotipador de culturas periféricas; texto com nível linguístico desafiador.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedagógicas informadas sobre as potencialidades críticas e desafios linguísticos do material.</li> <li>2. Agentiva para oportunizar o compartilhamento de um aluno sobre Chimamanda.</li> <li>3. Sociais de conflito com as turmas.</li> </ol>	Compartilhamento de uma experiência autônoma de um aluno identificado com o conteúdo do <i>Alive!</i> criando uma atmosfera de escuta respeitosa às culturas minoritárias

**Fonte: elaborado pela autora**

Os quadros síntese das experiências identificadas no estado atrator educador nos permite perceber sua natureza diferenciada em contraposição àquelas descritas como motivacionais. Um primeiro destaque proeminente relaciona-se à mudança nas experiências emocionais emergentes desde o primeiro contato com o livro *Alive!*, sustentando de forma permanente a evolução das experiências pedagógicas desde o ano de 2014 até 2016. O papel da emoção, postulado por Maturana (2001) como experiência definidora dos domínios de ação dos seres humanos, é evidenciado nesse resultado, da mesma forma como a mudança emocional subjacente à experiência transicional. O novo emocionar, traduzido recorrentemente como uma comunhão com a visão emancipatória dos autores e uma autovalorização de si mesma, enquanto professora de inglês, decorre de uma sintonia entre o sistema pedagógico da professora/pesquisadora com 24 anos de docência e suas percepções iniciais sobre o livro didático *Alive!*.

A experiência de aliança da professora/pesquisadora com o *Alive!* a partir de 2014 emerge, pois, a partir da auto-organização de seu sistema pedagógico cujas condições iniciais compõem-se não somente da situação contextual inalteradamente adversa em direção a uma atuação profissional de caráter educador, mas também das experiências pedagógicas anteriores – motivacionais e transicional. Pode-se compreender o emocionar de deslumbramento da professora/pesquisadora com a disponibilização daquele suporte didático observando sua trajetória individual e isolada em busca de um sentido maior para a docência, sem conseguir, contudo, ultrapassar o formalismo convencional da escola. Durante mais de 20 anos, sua experiência profissional manteve-se apartada de suas vivências pessoais mais autênticas e da realidade seus alunos.

Somente em 2011, o propósito de educação, inspirado pelas discussões da Escola Plural e afinado com os sonhos sociais da professora/pesquisadora encontra uma viabilização didática nas aulas de literatura, sustentada pela parceria com a professora Ana. Emerge, assim, uma condição *sine qua non* para a docência da professora/pesquisadora – o encontro em sala de aula precisa estar necessariamente conectado à vida. Esse sentido mais claro do propósito do ensino explica o emocionar de alegria com o novo elemento disponibilizado no contexto – o livro *Alive!* – interpretado como um caminho didático promissor para experienciar, no inglês, a mesma realização pessoal e profissional vivenciada na literatura.

A análise dos dados longitudinais oferece evidências sobre o caráter sistêmico e dinâmico do construto experiencial (MICCOLI, 1997-2019) que reage às mudanças do meio e organiza-se pelo princípio da recursão, ou seja, os estados finais produzem causas iniciais (MICCOLI; LIMA, 2012). A evolução dos sistemas dinâmicos complexos ocorre, segundo Larsen-Freeman (2015), de forma autopoietica, por meio de uma sequência de auto-organizações. Assim, a experiência pedagógica da professora/pesquisadora modifica-se a partir de seus próprios componentes – princípios éticos, propósito educativo amplo, vivência emocional de realização na literatura – em reação à introdução do livro *Alive!* no meio escolar, resultando em um estado emocional de gratidão aos autores e comunhão com o caminho pedagógico ofertado. Desvela-se, pois, o primeiro contorno do estado atrator educador, qual seja, um emocionar de alegria e confiança nos autores subjacente a todas as experiências pedagógicas aglutinadas nesse padrão.

A narrativa relata o ciclo crescente de retroalimentações gerado a partir dessa emoção fundante em interação, na sequência de experiências projetivas, pedagógicas, conceituais, sociais emergentes nas aulas com as unidades do *Alive!* no estado atrator educador. Na unidade 1, por exemplo, a percepção inicial da professora/pesquisadora sobre o viés crítico do

cartum, problematizando a superioridade do inglês americano e britânico reafirma a postura educacional emancipatória dos autores, movendo-a a imprimir a imagem e prolongar a discussão sobre a língua inglesa como ferramenta de comunicação entre os povos. Essa experiência pedagógica, por sua vez, retroalimenta o emocionar de autovalorização da docente, ao exercer uma ação educativa sintonizada com seu sonho social, reforçando a comunhão inicial com os autores.

Da mesma forma, o receio da professora/pesquisadora frente à dificuldade linguística do texto sobre o *Globish* é atenuado pela dimensão crítica percebida na proposta de uma língua inglesa globalizada, simplificada e desatrelada das referências culturais hegemônicas. A partir disso, a professora/pesquisadora engaja-se em ações de intensa preparação para as aulas, propondo atividades complementares de apoio à interpretação e experimentação real da língua *Globish* na internet. Novamente as experiências pedagógicas retroalimentam o emocionar inicial de cumplicidade e gratidão aos autores.

Os movimentos cíclicos crescentes repetem-se ao longo de todas as experiências narradas, em geral, movidos pelo viés crítico percebido no material. Contudo, o emocionar de confiança na intenção educativa emancipatória dos autores sustenta o engajamento da professora/pesquisadora até mesmo em unidades com temáticas aparentemente pouco reflexivas, como no caso da unidade 2 sobre superstições e da unidade 4 sobre viagens internacionais. A narrativa relata que mesmo estranhando inicialmente o tema superstições, a professora/pesquisadora manteve-se em comunhão com o caminho didático proposto pelos autores do *Alive!*, inclusive incrementando as tarefas a partir de seu repertório metodológico. Essa atitude de disposição da professora/pesquisadora, juntamente com o conteúdo mais próximo à cultura popular e a abordagem não avaliativa do material acabaram propiciando experiências de compartilhamento e relações sociais autênticas e inclusivas nas salas.

Da mesma forma, o tema viagens internacionais gerou na professora/pesquisadora uma resistência inicial, proveniente de suas concepções restritivas sobre o potencial do ensino de LE em ampliar os horizontes dos alunos. Ainda assim, a sinergia mantida com o *Alive!* e a amiga Ana permitiu-lhes encontrar uma alternativa para garantir a intenção educativa da unidade, articulando um encontro fecundo com um ex-aluno da escola, recém-chegado de um intercâmbio. Em ambas as experiências, percebe-se a relevância do emocionar de comunhão com os autores a mover o ciclo virtuoso que permite a emergência de um comportamento educador, modificando as percepções iniciais ou experiências de conscientização da professora/pesquisadora sobre o conteúdo, bem como amplificando o material com conhecimentos e intenções educativas próprias da professora/pesquisadora.

Um segundo valor adquirido pelas experiências pedagógicas educadoras, portanto, relaciona-se à sua evolução em ciclos crescentes que retroalimentavam as ações da professora/pesquisadora e suas percepções sobre o material. As experiências de conscientização da professora/pesquisadora sobre a riqueza de potencialidades educativas do *Alive!* coadapta-se permanentemente às experiências pedagógicas emergentes em sala, em relações gerativas recíprocas (LARSEN-FREEMAN, 2015). Tanto as experiências anteriores da professora/pesquisadora favorecem sua percepção sobre a diversidade de possibilidades educativas no livro *Alive!*, quanto o conteúdo e abordagem do material provocam experiências pedagógicas que expandem as experiências da professora/pesquisadora em sua utilização do livro.

Esses movimentos evolutivos emergentes apontavam, muitas vezes, para as lacunas de conhecimentos pedagógico-metodológicos da professora/pesquisadora em ensinar com materiais autênticos (*The languages of South Africa*), seu capital cultural limitado, bem como seu distanciamento cultural dos povos hegemônicos (*My fair lady*), sua desatualização sobre as discussões recentes da LA (*Globish*), suas experiências conceptuais restritas sobre o poder da educação linguística (*Travelling around the world*), além da dificuldade em mediar diálogos educativos em sala (Discurso do Obama), entre outras limitações. A proposta inovadora e afinada do *Alive!* com as teorias atuais sobre ensino e aprendizagem de línguas representava, pois, um desafio para a professora/pesquisadora.

Contudo, o próprio movimento do sistema da professora/pesquisadora em evolução, fundado pelo emoção de cumplicidade com os autores, impulsionava a professora/pesquisadora a estudar intensamente o manual do professor, pesquisar, resgatar repertórios didáticos adquiridos ao longo da docência e criar alternativas para viabilizar o caminho educativo proposto pelo livro. Como faltavam à professora/pesquisadora outras fontes de referência sobre como ensinar inglês para além das formas da língua, seu sistema funcionava em estado máximo de atenção à proposta do livro *Alive!*, buscando compreender os objetivos e o roteiro didático apontado pelos autores. Especialmente no primeiro ano de utilização, havia tantas lacunas a serem preenchidas para viabilizar aquela nova proposta pedagógica nas salas de aulas, que a professora/pesquisadora empenhava-se em utilizar o material integralmente sem muitas adaptações, apenas complementando seu plano didático, excessivamente às vezes. Entretanto, mesmo nesse primeiro ano de muita proximidade com o livro didático, percebe-se uma distinção na natureza do comprometimento da professora/pesquisadora ao longo das experiências identificadas nesse estado atrator educador comparativamente às experiências motivacionais. Os resultados demonstram que não se

tratava mais de **investimentos** de energia focados em procurar dinâmicas e materiais didáticos para gerar um comportamento motivacional em sala. Constata-se nas experiências projetivas e pedagógicas educadoras uma atitude de **engajamento** (BONDY et al, 2017), alicerçado principalmente nos valores, crenças e ideais cultivados no ativismo social da professora/pesquisadora.

A literatura sobre Educação para a Justiça Social (EJS) advoga que o diferencial do professor socialmente justo consiste na postura de engajamento de seu ser na efetivação da mudança do *status quo* injusto, tanto localmente quanto em escala ampla (BONDY et al, 2017). A descrição sobre a posição ética de comprometimento com os princípios de justiça social proveniente de uma sintonia com crenças, disposições e conhecimentos declarados, profundamente enraizados em suas histórias pessoais, coincide com a qualidade do engajamento da professora/pesquisadora evidenciado nas experiências educadoras. Boylan e Woolsey (2015) reconhecem que uma prática de ensino socialmente justa exige um envolvimento pessoal do professor, apontando inclusive a relevância das emoções a influenciar nos níveis de engajamento. O construto experiencial e a perspectiva dinâmica complexa adotada neste trabalho corroboram essa visão holística sobre a docência a interagir permanentemente com o domínio pessoal da experiência. Confirmam-se, assim, os resultados das pesquisas experienciais de Coelho (2011) e Saldanha (2019) que revelam o poder realizador da aproximação das experiências pessoais na docência.

Assim, o terceiro contorno característico do estado atrator educador consiste, pois, em uma atitude de engajamento no trabalho docente em língua inglesa que ganha um sentido mais claro sobre o propósito amplo desse ensino a partir da aliança com o livro *Alive!*

Outro diferencial documentado nas experiências desse estado atrator educador está relacionado à maior possibilidade de conexão com outros professores ou oportunidades educativas surgidas no contexto. Apesar do engajamento identificado nas experiências permanecer um movimento individual alimentado pela identificação com o livro didático de inglês e pelas condições iniciais do sistema pedagógico da professora/pesquisadora, os assuntos e a abordagem próximos à vida real facilitaram entrelaçamentos fecundos para além da disciplina de inglês. Esse foi o caso da articulação da visita de André, em parceria com a professora Ana, durante a unidade sobre viagens internacionais, da inserção da professora/pesquisadora no projeto coletivo Histórias de Mulheres em 2015 e do convite ao aluno César para compartilhar suas leituras sobre a escritora Chimamanda Adichie em 2016. Apesar de o contexto escolar permanecer marcado pelo padrão formal de ensino, esses poucos momentos de colaboração com outras pessoas ou viabilizados por projetos provaram ser de

grande potência para a sensação de realização profissional da professora/pesquisadora. O movimento evolutivo constante, mantido nas experiências pedagógicas da professora/pesquisadora ao ensinar inglês autêntico, próximo à vida dos alunos, facilitou a conexão com essas outras oportunidades educativas surgidas no contexto ou criadas pela professora/pesquisadora, retroalimentando suas experiências individuais.

Podemos identificar, pois, um quarto contorno assumido pelas experiências enquadradas no estado atrator educador – a potencialidade para conexões com outros processos educativos ou outros profissionais engajados em um ensino significativo no meio escolar.

As experiências colaborativas com a professora Ana e os outros professores do projeto “Histórias de Mulheres” configuraram-se como uma força importante na evolução da experiência pedagógica da professora/pesquisadora, de modo análogo à experiência de parceria surgida no período da utilização do livro *Go for it* (seção 5.1.1). Conforme discutido na síntese sobre essa última experiência, a elaboração teórica do construto experiencial inclui experiências coletivas como vivências semelhantes compartilhadas por vários indivíduos (MICCOLI; BAMBIRRA; LIMA, no prelo). A documentação de experiências colaborativas com outras pessoas no meio institucional revela-se como uma contribuição inédita, pois, desta investigação narrativa. As condições contextuais escolares caracterizadas por uma convivência social de exclusão do outro como legítimo (MAGRO; GRACIANO; VAZ, 2014) e sobrecarga de trabalho dos profissionais resultam no isolamento dos professores, mesmo aqueles engajados em educar para a vida. Nas narrativas da professora/pesquisadora, essas experiências colaborativas interagiram, coconstruindo as experiências da professora/pesquisadora em direção ao estado atrator educador, ou mesmo amplificando suas ações pedagógicas com o livro *Go for it* até forjar um lugar mais central para a área de inglês na instituição.

Outros valores ou contornos assumidos pelas experiências educadoras inventariadas relacionam-se à mudança na natureza do trabalho pedagógico emergente em sala. A interação da professora/pesquisadora com os conteúdos do *Alive!* próximos à sua vida e a dos alunos, bem como a abordagem pedagógica voltada para o uso social da língua inglesa resultou em práticas focadas em apoiar e ampliar a **construção de sentidos** dos alunos por meio dos insumos didáticos. Ao invés de centrar os investimentos da professora/pesquisadora em ações essencialmente dedicadas a resolver as conturbações no domínio social e afetivo das turmas (estado atrator motivacional - Quadro 3), o fazer da professora/pesquisadora retratado nas experiências do estado atrator educador exhibe ações pertencentes ao ensino dos conteúdos e

habilidades aos alunos, ou seja, o domínio definido como pedagógico no marco de referência das experiências (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, no prelo). Assim sendo, quase todos os momentos de preparação sobre as unidades, com exceção da unidade 2, traduziram-se em um aprofundamento sobre os temas em fontes diversificadas, incluindo longas pesquisas na internet, leitura do manual do professor, consultas ao site da editora do livro, conversas com os professores e outras pessoas associadas ao tema. Em sala, as práticas didáticas foram narradas como mediações mais fecundas para identificar os diferentes pontos de partida dos alunos, interpretar os insumos e enriquecer a atribuição de sentidos de forma gradual.

A dimensão operacional da construção de sentidos, isto é, o trabalho de instrumentalização técnica dos alunos para compreender os insumos, é mencionada sem muito destaque ao longo de quase todas as narrativas sobre as experiências. Apenas na primeira unidade, os relatos delongam-se descrevendo as estratégias de leitura utilizadas para interpretar o texto *The languages of South Africa*. O restante das narrativas sobre essa dimensão pragmática do ensino de línguas concentra-se na descrição das tarefas constantes no *Alive!*, relatando sua contribuição maior ou menor para apoiar a compreensão das amostras de língua, bem como nas atividades complementares elaboradas pela professora/pesquisadora para facilitar o trabalho interpretativo.

As dimensões cultural e crítica da construção de sentidos, entretanto, compõem grande parte das narrativas revelando a natureza distinta das experiências no estado atrator educador comparativamente ao motivacional.

Os propositores da EJS (BARKER, 2018; BLAKE, 2015; BONDY et al, 2017; BOYLAN; WOOLSEY, 2015) advogam o desenvolvimento permanente do pensamento crítico do professor e dos alunos ao longo do processo de construção de sentidos em sala, por meio de uma atenção sistemática às vozes culturais presentes nos textos – denominada dimensão democrática, questionamento das raízes históricas das desigualdades sociais – dimensão crítica – e propiciamento de diálogos interculturais nos quais os alunos impliquem suas subjetividades, favorecendo seu autoconhecimento e empoderamento – dimensão emancipatória. Dessa forma, o desenvolvimento pleno do aluno, segundo a EJS, envolve aspectos de interculturalidade para **conhecer** sua própria cultura e dos outros, uma **atitude de abertura** para as diversas perspectivas culturais, bem como aspectos de **críticidade** para analisar as diferenças e desigualdades presentes nas expressões culturais. A interação entre o conteúdo autêntico e os objetivos educacionais emancipatórios do *Alive!* com o comprometimento social da professora/pesquisadora resultou, pois, em experiências



projetivas, pedagógicas e conceituais focadas nas dimensões culturais e críticas, conforme nota-se nos quadros síntese 5, 6 e 7.

As ações da professora/pesquisadora para preencher lacunas pessoais de **conhecimento** cultural estão presentes nas experiências projetivas inventariadas, com exceção da unidade 2. As experiências pedagógicas especialmente da unidade 1 (*My fair lady*) e unidade 4 (visita do ex-aluno intercambista) propiciaram a ampliação do repertório cultural também dos alunos. Por sua vez, as unidades 2 (*Superstitions*) e 5 (Obama) oportunizaram um reencontro dos alunos com a diversidade cultural brasileira.

Da mesma forma, a formação de uma **atitude de abertura** às diferenças culturais perpassa quase todas as experiências narradas, oferecendo evidências de transformações nas experiências conceituais da professora/pesquisadora, bem como contribuições para ampliar a disposição dos alunos à diferença. As narrativas documentaram mudanças emocionais e conceituais subjacentes às visões estereotipadas da professora/pesquisadora ao aproximar-se da cultura britânica (filme *My fair lady*), durante os diálogos interculturais com o intercambista André, na sequência didática com o texto do garoto transgênero (*My princess boy*), bem como na palestra da nigeriana Chimamanda Adichie. Além da emergência dessas transformações pessoais e oportunidades de alargamento do horizonte dos alunos, as narrativas relatam a intenção em cultivar a escuta a outras perspectivas desde a primeira unidade do *Alive!*. Foram oferecidas oportunidades para deslocar ideias culturais preconcebidas sobre ingleses e americanos (Unidade 1), sobre a cultura popular brasileira (Obama – Unidade 5) e suas raízes africanas (Chimamanda – Unidade 7), sobre as minorias de gênero (Garoto princesa – Unidade 6), bem como para modificar o emocional dos alunos para aceitar a si mesmos e aos outros (*Superstitions* – Unidade 2).

Por fim, a natureza diferenciada das experiências educadoras exhibe valores de promoção da **críticidade**. Ao contrário das transformações relatadas na dimensão cultural que envolveram tanto a professora/pesquisadora quanto os alunos, a narrativa documenta um posicionamento ético socialmente justo (BOYLAN; WOOLSEY, 2015) da professora/pesquisadora, desde o início da docência, em sintonia com sua história pessoal, bem como uma percepção crítica sobre a arquitetura social do poder. Dessa forma, a experiência da professora/pesquisadora com as unidades do *Alive!* resulta em uma identificação sobretudo das potencialidades críticas do material. As experiências pedagógicas inventariadas estão marcadas por ações de amplificação de partes dos insumos ou extensão dos conteúdos visando promover a democracia linguística (Unidade 1), fortalecer a identidade

brasileira (Unidade 5) e afrodescendente dos alunos (Unidade 7), bem como incluir as minorias sociais (Unidade 6).

Não somente as experiências educadoras da professora/pesquisadora apresentam-se qualitativamente diferentes do estado atrator motivacional, mas também a forma como a professora/pesquisadora refere-se aos alunos na narrativa mostra-se distinta. As citações sobre os alunos no estado atrator educador, de modo semelhante às citações na experiência transicional, dizem respeito não a comportamentos reativos durante as aulas, mas a atitudes de indivíduos únicos, portadores de interesses, atitudes, e que se engajam nas aulas com assuntos pertinentes em virtude de sua própria construção da realidade. Especificamente na experiência com o discurso do Obama (Unidade 5) e com o artigo concernente ao “garoto princesa” (Unidade 6), esse engajamento traduziu-se na forma de resistência, tanto a uma visão favorável ao Brasil, quanto à postura de aceitação do filho transgênico. Em ambos os casos, a narrativa indica como os alunos reagem àquelas aulas divergentes do que consideravam sua identidade brasileira e o que conheciam por gênero, bem como as ações da professora/pesquisadora intencionadas a oportunizar o diálogo entre aqueles modos conflitantes de pensar e educar, para o acolhimento de si e de outros diferentes.

Em outros momentos, o destaque recaiu sobre a potência do compartilhamento de experiências interculturais da professora/pesquisadora com os britânicos (Unidade 1 – Filme *My fair lady*) e do intercambista André com os coreanos (Unidade 4), ressaltando a importância em oferecer modelos de atitudes interculturais na sala. A narrativa relatando as aulas sobre as crenças e superstições constituintes das culturas de origem dos alunos (Unidade 2) refere-se, da mesma forma, a atitudes inclusivas entre indivíduos desiguais emergentes nas turmas. Em todos os casos, percebe-se uma mudança na narrativa da professora/pesquisadora sobre aqueles alunos, enquanto indivíduos que implicam suas subjetividades nas aulas.

Em relação à experiência da professora/pesquisadora com o livro didático *Alive!*, a narrativa o apresenta como um recurso material afinado às experiências da professora/pesquisadora ao longo de mais de 20 anos em busca de um sentido para o ensino de inglês na escola pública. A autoridade desse objeto oficial, proveniente do MEC, é percebida pela professora/pesquisadora como um suporte inédito de qualidade para sua evolução rumo a uma atuação profissional como verdadeira educadora. A base complexa e experiencial deste trabalho nos permite concluir que a percepção da professora/pesquisadora sobre as possibilidades formativas do *Alive!* é fundada por um emoionar de cumplicidade entre a subjetividade mais autêntica da professora/pesquisadora com aqueles autores sintonizados no sonho de uma educação linguística libertadora. As percepções da

professora/pesquisadora sobre as potencialidades das unidades interagem ainda com as experiências pedagógicas educadoras nas aulas, na forma de relações gerativas recíprocas. Esse ciclo crescente amplia cada vez mais a consciência da professora/pesquisadora sobre as possibilidades de o material didático propiciar encontros didáticos fecundos, inicialmente consigo mesma, depois com os alunos, professores parceiros e com outros processos educativos emergentes no meio escolar.

O novo apoio didático no contexto modifica não só o emocional da professora/pesquisadora, como também suas experiências projetivas. A emergência de expectativas promissoras, próximas ao construto da esperança, adotado por Silva e Souza (2018), relacionam-se especificamente à disponibilização de um livro didático afinado aos princípios éticos sociais da professora/pesquisadora (*Alive!*), permanecendo nos relatos sua percepção sobre um contexto desfavorável à prática educadora. Destarte, a dimensão agentiva do conceito de esperança (Snyder; Lopez, 2016 citado por SILVA e SOUZA, 2018), ou seja, a viabilização de uma expectativa otimista é projetada no caminho didático proposto pelo *Alive!* Assim, as experiências projetivas esperançosas da professora/pesquisadora retroalimentam o ciclo virtuoso no estado atrator educador, mobilizando seu engajamento em uma ação pedagógica alicerçada em convicções pessoais.

Dessa forma, a descrição sobre as unidades destacam seus temas sensíveis ao ser humano, como a democratização do inglês enquanto ferramenta de comunicação global, resgate de culturas periféricas, inclusão de minorias de gênero e afrodescendentes. A maior parte é relatada como desconhecida no repertório cultural da professora/pesquisadora, porém, por ter sido fruto da escolha dos autores/autoridades, é relatado como socialmente pertinente. Mesmo as temáticas relacionadas a superstições e viagens internacionais, considerados inicialmente pouco relevantes, interagem com as experiências pedagógicas profícuas em sala e geram emocional de realização na professora/pesquisadora. Assim também, os textos descritos como extensos e desafiadores para seus alunos, são viabilizados e ampliados em sala pelo respeito àquela proposta promissora. A autenticidade dos materiais e das pessoas reais incluídas nos vários textos do livro é relatada como potente para aglutinar outros processos educativos.

Conclui-se, assim, a caracterização sobre a natureza diferenciada das experiências mapeadas no estado atrator educador em comparação àquelas documentadas no estado atrator que aglutina as experiências motivacionais. Foram analisadas as experiências pedagógicas da professora/pesquisadora em interação com suas experiências com os livros/materiais didáticos e os alunos. Identificaram-se os valores ou contornos adquiridos pelas experiências no estado

atrator caótico que nos permitiram denominá-lo como educador. A seção seguinte desenvolverá sobre a natureza dinâmica e complexa da experiência pedagógica educadora.

## 5.2 Complexidade das experiências

O cunho longitudinal da presente investigação narrativa autográfica, bem como a análise complexa e experiencial permitiram desvelar uma rede múltipla e imbricada de elementos que subjazem a ação pedagógica da professora/pesquisadora. O estudo acrescenta à pesquisa de Lima (2014) que, ao investigar a influência do contexto no exercício da agência por parte das professoras participantes, ampliou a compreensão da experiência agentiva do professor com um fenômeno em permanente coadaptação com o ambiente “construído” pelas docentes, ou seja, com o contexto selecionado pela percepção de cada indivíduo sobre seus recursos e potencialidades. Da mesma forma, os resultados do presente estudo documentam o caráter sistêmico e complexo da experiência pedagógica da professora/pesquisadora, bem como de sua interação com os livros/materiais didáticos ao longo de sua docência.

Assim como no estudo de Lima (2014), uma pluralidade de elementos foi registrada como moduladores do agir docente. Contudo, a amplitude temporal dos dados e a atualização da base bibliográfica sobre os sistemas dinâmicos complexos permitiram captar com maior detalhamento a dinamicidade das interações ao longo do percurso do sistema pedagógico da professora/pesquisadora. O trabalho de análise desvelou, pois, as condições iniciais do sistema, os fluxos de retroalimentação e perturbação subjacentes à emergência dos comportamentos, os ciclos virtuosos gerados e a acomodação do sistema experiencial em dois estados atratores de natureza diferenciada.

Um elemento intrapessoal revelou-se nos resultados como exercendo um papel central nas experiências da professora/pesquisadora – seus valores éticos de justiça social cultivados em sua militância sócio religiosa. Tal condição inicial modulou as experiências pedagógicas motivacionais, movendo-as a ultrapassar elementos contextuais de escassez de recursos, ausência de projeto educativo e relações desumanizantes. Essa mesma força permanente no sistema pedagógico provou ser fundamental para a experiência de colaboração com a professora Ana, resultando na experiência transicional de pleno sentido pessoal e profissional, bem como na evolução do sistema da professora/pesquisadora para o estado atrator educador com a sustentação do emocionar de comunhão com o livro *Alive!*

O poder de confluência entre experiências pessoais e pedagógicas no estado atrator educador transforma outros elementos intrapessoais da professora/pesquisadora, como suas concepções sobre ensino de línguas, sobre culturas hegemônicas e suas experiências projetivas promissoras. Entretanto, a transformação emocional configura-se como resultado basilar para sustentar o novo estado atrator educador. Um emocionar inédito de auto aceitação e autovalorização da professora/pesquisadora emerge nas experiências pedagógicas no período transicional e no estado atrator educador, conectadas aos seus sonhos pessoais de justiça social, fundando toda a sequência de experiências pedagógicas propiciadas pelo uso do livro *Alive!* Assim, apesar dos elementos intrapessoais emergentes nas narrativas se diferenciarem das participantes do estudo de Lima (2014), confirma-se o papel do domínio pessoal como essencial para a experiência docente.

Além de documentar as dinâmicas subjacentes às transformações do sistema pedagógico, a narrativa longitudinal permitiu registrar a natureza não linear e contextual das interações entre os elementos desse sistema (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Uma simples ação, como a chegada do livro *Alive!* no meio escolar onde atuava a professora/pesquisadora, gerou uma mudança emocional imediata de grande perturbação no estado atrator motivacional. Larsen-Freeman (2015) utiliza uma analogia da pilha de areia para explicar que, após atingir um ponto crítico, a adição de um único grão provocará uma avalanche. O sistema experiencial da professora/pesquisadora vinha sendo alimentado pela busca de sentido para a docência durante as experiências motivacionais e pelo emocionar de satisfação com a prática pedagógica na literatura sintonizada consigo mesma. Um livro didático de inglês elaborado por autoridades acadêmicas, referências na luta por um ensino de qualidade configura-se, para a professora/pesquisadora, como um caminho para experienciar o mesmo sentido educador nas aulas de inglês vivenciado quando lecionou na disciplina de literatura. Instaura-se, dessa forma, um período caótico instável no sistema pedagógico da professora/pesquisadora, com a geração de muita experimentação didática até o ano de 2016.

Uma última contribuição da presente pesquisa relaciona-se ao registro da dinamicidade e complexidade da experiência da professora/pesquisadora com os livros/materiais didáticos. Os dados narrativos, em especial as escritas com maior nível de detalhamento sobre as aulas no período de 2014 até 2016, confirmam que as percepções, ou experiências de conscientização da professora/pesquisadora sobre o livro *Alive!* não são estáveis, mas moduladas permanentemente pelas experiências pedagógicas que se realizam ao longo desses três anos, bem como por outras experiências compartilhadas na escola. Assim como todo sistema dinâmico complexo, a experiência da professora/pesquisadora com as

unidades do *Alive!* constitui-se como uma manifestação de um processo em constante mudança. Ou seja, um comportamento auto organizado a partir das experiências anteriores da professora/pesquisadora – pessoais, emocionais, conceituais, pedagógicas, e as experiências emergentes em sala utilizando as unidades livro *Alive!* As experiências de fomento à criticidade em sala, com a unidade 1 do livro *Alive!*, por exemplo, tornam-se condições para a tomada de consciência da professora/pesquisadora sobre a intenção educativa dos autores em promover relações inclusivas na unidade 2. De forma semelhante, a inserção da professora/pesquisadora no projeto colaborativo “Histórias de Mulheres” modifica sua percepção acerca das potencialidades do texto sobre o Garoto Princesa (Unidade 5) para o fio condutor de valorização do feminino, resultando em experiências pedagógicas de extensão. Ainda no ano de 2016, a apresentação de um aluno, sobre o que aprendera com a literatura de Chimamanda Adichie amplia a percepção da professora/pesquisadora sobre o poder de representatividade da escritora negra no propiciamento da autovalorização daquele aluno homossexual.

Decorre dessas relações gerativas recíprocas (LARSEN-FREEMAN, 2015) entre a percepção da professora/pesquisadora sobre o material e outros processos educativos, ocorrendo no contexto, a evidência sobre a fecundidade em se articular os objetivos e conteúdos do material didáticos com outras oportunidades educativas criadas ou presentes na situação de aprendizagem. De modo inverso, resulta que um material rico em potencialidades educativas interdisciplinares ou em temáticas autênticas ligadas à vida pode facilitar a ampliação da ação docente para conectar-se a outros processos educativos na escola. Uma ecologia de elementos favoráveis à prática educadora pode emergir a partir de um material com potencialidades amplas se um professor for capaz de identificá-las e engajar-se na criação de encontros fecundos na escola.

Uma visão dinâmica complexa da relação da professora/pesquisadora com o livro didático *Alive!* apresenta-se como um resultado deste estudo. Embora esse dado confirme as evidências de Lima (2014) de que a experiência das professoras com o contexto é única e modulada por um imbricamento de elementos intrapessoais, os achados da presente pesquisa avançam ao documentar a dinamicidade da interação entre a professora/pesquisadora e o livro *Alive!* em uma escala temporal mais ampla.

Na seção seguinte, passaremos a abordar o papel dos livros/materiais didáticos na experiência pedagógica da professora/pesquisadora.

### 5.3 Papel dos livros/materiais didáticos na trajetória das experiências pedagógicas

Esta tese atende a uma necessidade explicitada por acadêmicos da LA em se investigar qualitativamente a interação do professor com os livros/materiais didáticos no contexto de prática (FAVARO, 2013; SILVA, 2010; SILVA, 2012). O atual campo de pesquisa com foco nos materiais didáticos direciona seus estudos para sua avaliação, analisando o que os materiais contêm e oferecem aos professores e alunos. A centralidade ocupada pelos livros didáticos nas salas de aulas brasileiras (TÍLIO, 2008; PAIVA, 2014), especialmente após a inserção da língua estrangeira no PNL D, justifica o esforço investigativo para se compreender a inserção desse instrumento didático na realidade escolar. A principal contribuição desta pesquisa consiste, pois, em apresentar dados narrativos autobiográficos sobre a relação que se estabeleceu entre os livros/materiais didáticos e as experiências da professora/pesquisadora ao longo de sua docência na escola pública. O aporte teórico experiencial (MICCOLI, 1997-2019) e dinâmico complexo (BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; LARSEN-FREEMAN, 2015; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; VESPOOR, 2015) adotado possibilitou mapear a trajetória de evolução do sistema pedagógico da professora/pesquisadora, modulado pelos diversos instrumentos didáticos utilizados.

A elaboração teórica sobre livros/materiais didáticos apresentada neste trabalho preenche, assim, uma lacuna na literatura acadêmica ao conceber os instrumentos didáticos como elementos dos sistemas em permanente interação na sala de aula a modular a experiência pedagógica da professora/pesquisadora. A base teórica dinâmica complexa oferece uma compreensão sobre a experiência da professora/pesquisadora com os recursos didáticos, enquanto um fenômeno não estático. Revelou-se, dessa forma, não somente o emaranhado de elementos imbricados na experiência da professora/pesquisadora a partir de sua relação com diferentes livros/materiais didáticos emergente nas narrativas, mas também a forma como interagem dinamicamente.

Assim sendo, uma conclusão desta investigação consiste em afirmar que a percepção ou experiência consciente da professora/pesquisadora sobre os diferentes instrumentos didáticos emerge a partir de uma constelação de experiências anteriores, por ela vivenciadas em diversos domínios. Ao mesmo tempo, essas experiências da professora/pesquisadora moduladas pelos livros/materiais modificam-se permanentemente em meio às circunstâncias da sala de aula ao longo de sua trajetória, em relações de coconstrução (LARSEN-FREEMAN, 2015). Um resultado dessa constatação consiste, pois, em postular que a

disponibilização de um livro/material didático isoladamente não modifica a experiência pedagógica de inglês da professora/pesquisadora. A evolução do sistema experiencial da professora/pesquisadora para o estado atrator educador, por exemplo, resulta da interação entre suas experiências anteriores – principalmente do domínio pessoal marcado por seu engajamento social – com a oferta de um material elaborado por autores sintonizados com suas concepções educativas emancipatórias. Por outro lado, decorre dos dados desta investigação narrativa que as diferentes características e potencialidades dos livros/materiais provocaram modulações distintas na natureza das experiências da professora/pesquisadora, resultando na emergência de duas práticas de ensino diferenciadas cujos estados atratores são intermediados por uma experiência transicional transformadora.

Ademais, este trabalho contribui para os estudos de base experiencial ao eleger como foco a experiência pedagógica da professora/pesquisadora com os livros/materiais didáticos. No campo de investigação do grupo ACCOLHER, os recursos didáticos despontam como obstáculo à evolução na experiência pedagógica em inglês, seja por sua ausência, inadequação ou baixa qualidade. As conclusões da pesquisa de Lima (2014) permitem um avanço no sentido de evidenciarem o caráter dinâmico e complexo da experiência das professoras/participantes relacionadas ao contexto e aos recursos didáticos nele disponíveis. Também Coelho (2011) tangencia a dimensão operacional do fazer educativo ao demonstrar a mudança emocional fundante das professoras/participantes que decidem solucionar a falta de materiais didáticos. Silva e Souza (2018), por sua vez, aborda a necessidade em disponibilizar ferramentas para os professores engajados viabilizarem seus propósitos educacionais emancipatórios no cotidiano da realidade escolar. Os dados narrativos desta investigação autobiográfica ampliam, pois, as pesquisas experienciais documentando o papel exercido pelos diferentes materiais/livros didáticos no movimento errático traçado pelo sistema pedagógico exibindo dois estados atratores distintos.

Um primeiro resultado da análise sobre as interações dos recursos didáticos com as diferentes práticas pedagógicas da professora/pesquisadora – agrupadas em motivacionais e educadoras – refere-se ao papel direcionador exercido pelos livros didáticos em toda sua docência. Confirmam-se, com esses dados, as assertivas de acadêmicos da LA (PAIVA, 2014; SIQUEIRA, 2012; TÍLIO, 2008) a respeito da centralidade do livro didático nas salas de aula de inglês no Brasil, mesmo em meio à escassez de recursos no meio público. O livro didático constitui-se, segundo os autores, como fonte principal de insumo linguístico e cultural disponível a professores e alunos e base importante para a prática de ensino. Contudo, as análises das narrativas revelaram práticas de ensino de natureza distinta. As primeiras, de



natureza motivacional, moduladas pelos livros/recursos didáticos comparativamente à prática de ensino transformada em uma experiência educadora, a partir da aliança entre os ideais da professora/pesquisadora e o livro *Alive!*

A caracterização das experiências motivacionais, apresentada na seção 5.1.1, revelam uma busca individual de sentido para a prática pedagógica por meio da motivação dos alunos e da professora/pesquisadora em sala. As condições contextuais escolares não favoreciam o exercício de uma prática de ensino verdadeiramente educadora, tendo em vista o ensino nas instituições sem projetos político-pedagógicos consensuais, focado na administração dos múltiplos conflitos sociais e afetivos provenientes dessa falta de sentido coletivo. A formação docente tampouco contribuía para que a professora/pesquisadora estabelecesse seu próprio currículo para as aulas de inglês. Contudo, sua formação político-religiosa solidamente alicerçada em princípios de justiça social não lhe permitia conformar-se com o descaso e falta de condições para o trabalho educativo do professor de inglês.

A procura por livros/materiais didáticos nesse período insere-se na busca individual da professora/pesquisadora mobilizada a buscar suporte para motivar o envolvimento dos alunos nas atividades de sala de aula. Os recursos didáticos disponíveis encontrados ofereciam propostas pedagógicas fundadas em concepções estruturais e formais da língua. Assim, o estado atrator motivacional resultante das práticas de ensino, com tais apoios didáticos, revela que as atividades didáticas eram tipicamente artificiais e não favoreceram experiências pedagógicas da professora/pesquisadora rumo a uma educação para além do código linguístico. O papel desses livros/materiais didáticos restringiu as experiências pedagógicas da professora/pesquisadora à motivação dos alunos em sala de aula, gerando nela pouco senso de realização profissional como professora de inglês.

A condição inicial de formação político-religiosa da professora/pesquisadora a movia em direção à busca, nos livros/materiais didáticos, de alguma projeção promissora para as aulas de inglês, visto que não encontrava no contexto condições para realizar seu trabalho. Em dois períodos, a narrativa relata uma mudança emocional relacionada a alguma congruência pessoal da professora/pesquisadora com material/livro didático. A experiência de satisfação com um material autêntico – filme “O profissional” – é atribuída as suas potencialidades em comunicar os valores humanos da professora aos alunos. O livro *Go for it*, por sua vez, foi escolhido por sua sintonia com a formação acadêmica da professora/pesquisadora naquela época, gerando um emoionar de confiança. Esse novo estado emocional fundamentou uma ação docente agentiva para estabelecer parceria com a outra professora de inglês e ampliar a posição da disciplina de inglês na grade curricular institucional. No caso dos livros

caracterizados como estruturais – o livro *New Dynamic English* e o *Keep in mind* – não havia comunhão pessoal com suas propostas didáticas. A diferença no nível de realização nas experiências com os dois livros é atribuída, na narrativa, à confluência circunstancial de outros elementos em cada período. Enfim, a relação estabelecida entre as experiências da professora/pesquisadora e os livros/materiais didáticos no estado atrator motivacional não ofereceu à professora/pesquisadora possibilidades de um ensino que transcendesse a formalidade escolar e o trabalho pedagógico alienado de si mesma.

A narrativa sobre o período transicional com as experiências nas aulas de literatura, descrito na seção 5.1.1.1, revela o grau de insatisfação da professora/pesquisadora com sua prática de ensino motivacional. Apesar de não referir-se aos materiais literários utilizados durante essa experiência interdisciplinar e intercultural, a vivência pedagógica revelou-se transformadora da convicção da professora/pesquisadora na possibilidade de educar para além dos conteúdos. Os elementos narrados como forças poderosas para a emergência da experiência pedagógica – sinergia com a professora Ana e comunhão de princípios socialmente justos nos projetos literários – não são suficientes, entretanto, para projetar expectativas esperançosas de permanência dessa prática caracterizada como educadora, devido às condições contextuais adversas. Uma experiência projetiva de esperança, compreendida como expectativa favorável e planejada (SNYDER; LOPEZ, 2016 citado por SILVA e SOUZA, 2018), despontará com a oferta de um suporte permanente e estruturado – o livro *Alive!*, retroalimentando um ciclo virtuoso em direção estado atrator educador nas aulas de inglês.

A perturbação exercida pela chegada do livro *Alive!* no contexto escolar será tratada separadamente na seção seguinte, devido à sua força no deslocamento do estado atrator do sistema pedagógico da professora/pesquisadora.

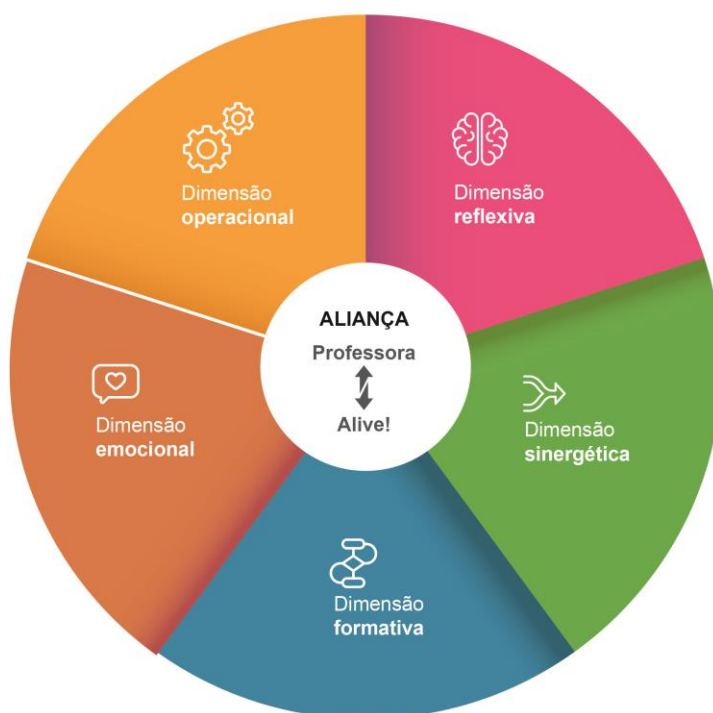
### 5.3.1 Papel da aliança entre as experiências da professora/pesquisadora e o *Alive!*

No ano de 2014, surge no espaço escolar em que a professora/pesquisadora atuava desde o ano 2000 a coleção didática *Alive!*. Como toda escola pública, esse contexto é descrito como conturbado e vazio de projeto educativo. O sistema pedagógico da professora/pesquisadora, todavia, havia sido abalado pela experiência realizadora nas aulas de literatura, acendendo-se uma convicção na possibilidade de educar para a vida. A natureza diferenciada da aliança estabelecida pela professora/pesquisadora com a proposta

emancipatória do livro *Alive!* haveria de deslocar suas experiências para um estado atrator educador, contrastando com o anterior por sua orientação em prol de uma educação crítica e significativa. O diagrama abaixo oferece uma representação visual sobre as dimensões da aliança estabelecida com o livro *Alive!*

FIGURA 2 – Aliança entre as experiências da professora/ pesquisadora e o *Alive!*

Aliança entre experiências da professora/pesquisadora e o *Alive!*



Fonte: elaborado pela autora

Foram identificadas, durante a análise das narrativas, cinco dimensões na relação estabelecida pela professora/pesquisadora com o livro *Alive!* que se torna uma aliança por seu papel propulsor do sistema pedagógico da professora/pesquisadora. Essas dimensões foram denominadas emocional, operacional, formativa, reflexiva e sinérgica. A modificação do estado emocional da professora/pesquisadora emerge desde seu primeiro contato com o material didático e sustenta todo ciclo de retroalimentações a perturbar o sistema pedagógico em direção ao estado atrator educador. Por sua vez, o papel operacional da aliança com o *Alive!* refere-se ao nível pragmático de materialização e estruturação das intenções educativas emancipatórias da professora/pesquisadora por meio das tarefas concretas do livro didático. As dimensões formativa e reflexiva estão relacionadas a movimentos provocados no sistema experiencial da professora/pesquisadora para aprender novos conteúdos e metodologias propostas pelo *Alive!*, bem como questionar concepções e posturas restritivas a uma educação ampla mantidas pela professora/pesquisadora. Por último, a sintonia da professora/pesquisadora com o livro manteve uma sinergia no meio escolar capaz de aprofundar a bacia atratora do novo comportamento padrão educador.

A mudança mais significativa identificada na análise da narrativa da professora/pesquisadora com a chegada do livro *Alive!* se relaciona à dimensão **emocional** de suas experiências. Os resultados registram a modificação de seu emocional de desmotivação e decepção consigo mesma, descrito por Miccoli (2010) como sentimentos típicos de professores de inglês em exercício, para um emocional de comunhão com os autores do livro *Alive!*, defensores de um ensino de inglês emancipatório, público e de qualidade. Esse emocional de comunhão haveria de fundar todo o ciclo virtuoso composto pelas experiências pedagógicas, conceituais, projetivas e sociais emergentes a partir da utilização do *Alive!*, movendo seu sistema pedagógico em direção a valores educadores. Essa conclusão consiste em um resultado pertinente da presente pesquisa narrativa, confirmando, assim como a pesquisa de Coelho (2011), as assertivas de Maturana (MAGRO et al, 2014) relativas ao caráter fundante das emoções nas ações e decisões dos professores, especialmente da emoção do amor, como responsável pela conservação do ser humano. A emergência de um emocional de auto aceitação, como professora de inglês, e dos autores do *Alive!*, como legítimos defensores de uma educação emancipatória e crítica, no sistema experiencial da professora/pesquisadora revela-se transformadora, principalmente pelo fato do meio escolar permanecer marcado por convivências de exclusão tanto para professores como para alunos (MATURANA, 2002).

Desde o início de sua carreira até o ano de 2013, a professora/pesquisadora operava em um domínio de ação diferente daquele idealizado por ela (*ibidem*) em sua história pessoal e profissional de luta por justiça social. Seu trabalho pedagógico, alienado de seus anseios existenciais, resultava em uma docência sem convicção pessoal ou presságios esperançosos, apesar de seus constantes investimentos para motivar a si mesma e aos alunos. A experiência educadora despontada nas aulas de literatura não era vivenciada na disciplina de inglês, visto que a professora/pesquisadora não vislumbrava um caminho didático emancipatório para o ensino de LE. Assim, a oferta de um instrumento didático para operacionalizar, no inglês, a mesma prática de ensino literária realizadora dos anseios ontológicos da professora/pesquisadora gera imediatamente uma mudança emocional. Sua autovalorização (MATURANA, 2002) enquanto professora de inglês e agente social sustenta uma atitude de engajamento, nos moldes advogados pelos propositores da EJS. O engajamento integral – corpo, mente, espírito – do professor com um ensino socialmente justo pode provir de comprometimento anterior com princípios da justiça social enraizados em sua história pessoal (BONDY et al, 2017).

Diferente das professoras do estudo de Coelho (2011), a modificação do emocionar da professora/pesquisadora ocorre ao perceber seus valores pessoais espelhados em uma proposta didática disponível de forma inédita para suas aulas de inglês. Na pesquisa de Coelho, o emocionar de desmotivação das participantes é modificado a partir de uma vivência grupal fundada no acolhimento durante um projeto de educação continuada, ocasionando uma atitude de responsabilização pelas mudanças necessárias em seu cotidiano escolar, incluindo elaboração de materiais didáticos. Os dados da presente pesquisa confirmam, pois, o emocionar do amor (MATURANA, 2002) como fundante na experiência humana saudável, evidenciando ainda a preponderância do domínio pessoal para a emergência da experiência emocional de cumplicidade com o *Alive!* e autovalorização da professora/pesquisadora. O livro didático, de certa forma, “acolhe” sua busca por um ensino para a vida, que exige emancipação e criticidade.

O papel crucial do domínio pessoal a modular outras áreas de experiências - agentivas, pedagógicas, sociais – havia sido evidenciado por estudos experienciais anteriores (LIMA, 2014; SILVA E SOUZA, 2018; SALDANHA, 2019). Lima (2014), pesquisando professoras no meio público e privado, conclui que os elementos intrapessoais revelaram exercer um papel central na agência das professoras, em especial as crenças na impossibilidade de se aprender inglês na escola, experiências afetivas de frustração e baixa autoestima, bem como insuficientes conhecimentos-metodológicos e baixa proficiência linguística. Da mesma forma,

Silva e Souza (2018) oferece dados importantes sobre a correlação entre as experiências individuais de comunhão com o percurso formativo oferecido na faculdade e atitudes de engajamento em aulas de estágio com propósito crítico durante o estágio. Saldanha (2019), por sua vez, apresenta resultados contundentes sobre o professor inspirador, afirmando que esse profissional é, antes de tudo, inspirado em seu trabalho. Ao documentar a realidade desfavorável dos contextos das participantes, a autora conclui sobre a necessidade da experiência docente aproximar-se da história subjetiva do professor. Assim como Saldanha (2019), esta pesquisa retrata a perpetuação de condições contextuais adversas ao longo da docência da professora/pesquisadora, confirmando a força de uma experiência profissional confluyente com as raízes pessoais do professor para transformar o *status quo* educacional brasileiro.

Uma segunda dimensão da interação da professora/pesquisadora com o livro didático *Alive!* foi descrita como **operacional**. A importância desse nível pragmático de viabilização de propósitos educacionais amplos, na conjuntura escolar brasileira, vem à tona com a documentação da escrita longitudinal desta investigação sobre o panorama de escassez de acesso a recursos didáticos afinados com teorias atuais sobre ensino e aprendizagem de LE no contexto público, uma realidade histórica registrada na literatura acadêmica (BAGHIN, 1993; LIMA, 2011).

Desde o ano de 1990 até 2013, a narrativa revela o caminho individual e isolado percorrido pela professora/pesquisadora em busca de instrumentos didáticos para suas tentativas de aproximar-se da realidade dos alunos, ainda que por meio de promover apenas o prazer. O único livro/material didático encontrado pela professora/pesquisadora a conter uma proposta didática não estrutural – o livro *Go for it* – oferecia tarefas em torno de funções comunicativas, porém, com insumos artificiais que limitavam o acesso e a prática oral dos alunos às formalidades da língua. É importante notar que a descoberta desse material “avançado” ocorre após a aproximação da professora/pesquisadora à academia, durante o mestrado. Em suma, a carência e infertilidade dos suportes didáticos encontrados pela professora/pesquisadora, para sua evolução rumo a um propósito educativo mais amplo em inglês, nos moldes experienciados durante a disciplina de literatura, desvela o grau de importância que advém da disponibilização do *Alive!* na trajetória de ensino da professora/pesquisadora no meio público.

Os dados confirmam, desse modo, a natureza sistêmica do construto experiencial. A experiência de escassez de recursos de qualidade vivenciada no contexto escolar configura-se como condição para a emergência de um emocional de valorização e gratidão aos autores pela

oferta daquele suporte didático ineditamente qualificado. A evolução do sistema experiencial por meio de auto-organizações é ainda corroborada ao evidenciar-se uma mudança nas projeções esperançosas (SNYDER, LOPEZ, 2016 citado por SILVA e SOUZA, 2018) – enquanto sentimento favorável e caminho operacional – da professora/pesquisadora, a partir da viabilização didática para o inglês, materializada no *Alive!* O desejo de educar para além de objetivos instrucionais e pragmáticos havia sido despertado no sistema da professora/pesquisadora no período da Escola Plural e emerge como condição indispensável para seu trabalho docente a partir da experiência educativa na literatura. Esses estados anteriores possibilitaram que a professora experienciasse o *Alive!* como o apoio operacional e pedagógico necessário para concretizar, no inglês, seu propósito educacional transcendente. Emerge, assim, uma expectativa esperançosa para educar em inglês, nunca antes experienciada no sistema da professora/pesquisadora, pela falta de conhecimento metodológico para conjecturar uma abordagem pedagógica emancipatória para o ensino de LE.

A orientação esperançosa do ser humano como essencial para obter resultados favoráveis, mesmo frente a adversidades, é confirmada pelo estudo de Silva e Souza (2018). Similarmente, os relatos narrativos desta pesquisa registram experiências projetivas favoráveis inéditas relacionadas especificamente ao caminho didático emancipador disponibilizado pelo livro *Alive!* Permanece, todavia, no sistema da professora/pesquisadora a experiência de continuidade de um contexto escolar inóspito para vivenciar a realização profissional educadora. Os Quadros 6, 7 e 8, síntese do estado atrator educador, relacionam elementos contextuais adversos que persistem no meio escolar, principalmente o clima afetivo e social conturbado nas turmas e a cultura escolar desfavorável ao esforço intelectual. Destarte, as experiências projetivas esperançosas direcionam-se exclusivamente ao percurso didático apontado pelo *Alive!*, despontando como forças importantes a retroalimentar o ciclo crescente do estado atrator educador. A provisão de um caminho operacional direcionado a objetivos sociais subjetivamente enraizados na história pessoal da professora/pesquisadora desperta, assim, o sentimento favorável da esperança (SNYDER; LOPEZ, 2007 citado por SILVA e SOUZA, 2018), confirmado-o como fundamental para um agir docente de engajamento integral.

Além de oferecer um meio para concretizar a meta educadora da professora/pesquisadora, o caráter estável do livro didático conferiu uma organização ao trabalho docente da professora/pesquisadora e à rotina dos alunos, consolidando a novidade daquele comportamento padrão significativo e emancipatório, principalmente em um meio

escolar com orientações pedagógicas difusas. As experiências elencadas na seção 5.1.2 revelam uma multiplicidade de ações da professora/pesquisadora, buscando exercer uma prática de ensino educativa na escola pública, ou seja, um cotidiano atribulado e sobrecarregado, ainda que realizador. A estruturação do trabalho, em relação ao conteúdo curricular e abordagem de ensino, possibilitou tanto um ponto de interseção entre os alunos e a professora/pesquisadora, quanto às ações agentivas da professora/pesquisadora, ao tentar adaptar a proposta do *Alive!* a serviço da “fábrica de vida” (BONDY et al, 2017, p. 13) na sala de aula. Esse caráter de suporte logístico, fruto de um programa governamental de livros didáticos, torna-se proeminente principalmente considerando as narrativas da professora/pesquisadora, que retrata o quadro permanente de luta por recursos didáticos nas escolas públicas, sobrecarregando ainda mais o ofício de professor.

A chegada de um suporte didático de qualidade na escola não somente preenche lacunas materiais nesse meio, como também aponta lacunas **formativas** na experiência da professora/pesquisadora. A base complexa e experiencial deste trabalho nos permite concluir que a interação entre as características do material *Alive!* com o sistema pedagógico da professora/pesquisadora com mais de 20 anos de experiência docente e sua trajetória político-religiosa em prol da justiça social resultou em um percurso de formação na ação durante os anos de 2014 até 2016. Ou seja, ampliação do conhecimento pedagógico e cultural da professora/pesquisadora ocorreu ao tentar viabilizar nas turmas o material didático, buscando, para isso, compreender sua proposta e conteúdos nos momentos de preparação e por meio da própria experiência pedagógica utilizando suas unidades. Na seção 3.3.2 do capítulo de metodologia, explicitamos a concepção de professor fundante à proposta do *Alive!*, enquanto sistema em processo de mudança, cuja prática consiste em um comportamento auto organizado a partir de seu conhecimento anterior, sua intuição pedagógica e a situação real encontrada em sala. Os autores do *Alive!* declaram sua intenção em fomentar a autonomia do professor, disponibilizando fundamentação teórica de suas propostas, informações culturais sobre os temas e fontes variadas para aprofundamento adicional do professor sobre os assuntos ou o percurso didático do livro.

Assim, o primeiro movimento formativo resultante da interação da professora/pesquisadora com o *Alive!* consistiu em um engajamento seu para aprender sobre a temática. O conteúdo autêntico do *Alive!*, sua riqueza de referências culturais, seleção de assuntos pertinentes com referência a pessoas inspiradoras desvelou lacunas de conhecimento na professora/pesquisadora provenientes de seu capital cultural restrito, bem como de um distanciamento dos espaços para formação continuada. A possibilidade em ampliar os



horizontes de estudo da professora/pesquisadora esteve relacionado não somente à ampliação de seu repertório cultural (*My fair lady*, Chimamanda Adichie), mas também a conhecimentos sobre a área de ensino de línguas (inglês global, proposta de inglês como língua franca - *Globish*).

Um segundo movimento formativo emergente da aliança entre o *Alive!* e o sistema experiencial da professora/pesquisadora relaciona-se à aprendizagem, na prática, sobre como educar em inglês, oferecendo oportunidades de uso autêntico da língua. O sistema pedagógico da professora/pesquisadora operava no nível máximo de atenção ao livro do professor, às fontes adicionais indicadas e às tarefas propostas, interagindo permanentemente com seus conhecimentos e experiências anteriores, seu ideário social, como também com as experiências resultantes em sala ao utilizar o material didático. Os relatos sobre as aulas com a unidade 1, por exemplo, evidenciam ações da professora/pesquisadora para (1) ampliar o cartum, problematizando a hegemonia do inglês americano e britânico, (2) utilizar seu conhecimento sobre leitura instrumental com o texto *The languages of South Africa*, (3) oferecer atividades na internet para estender a vivência dos alunos com o *Globish* e (4) compartilhar suas experiências com os britânicos no filme *My fair lady*.

Evidencia-se a postulação de Miccoli (1997-2019) de que a experiência constitui-se como base do conhecimento. A experiência de longo prazo de um aluno ou professor, segundo a autora, pode ser confrontada frente a uma aula diferente de suas concepções de aprendizagem ou ensino, gerando uma reflexão perturbadora de seu sistema experiencial, levando o experienciador a aderir ou não a outro padrão de comportamento (MICCOLI, 2014). Os resultados narrativos revelaram que os momentos reflexivos da professora/pesquisadora sobre as novas possibilidades de ensinar para além do código ocorreram de forma individual (com a mediação do manual do professor e das próprias tarefas) e compartilhada com interlocutores parceiros na escola. Essas conversações da professora/pesquisadora com outros professores sobre sua prática de ensino de inglês, apesar de raras, foram inéditas em sua história e provaram se fecundas para ampliar as oportunidades educadoras de suas aulas. Observam-se essas experiências de reflexão conjunta com a professora Ana na unidade 4 e com os professores do projeto Histórias de Mulheres na unidade 6. Em ambos os casos, as experiências refletidas possibilitaram à professora/pesquisadora ampliar sua compreensão sobre os contornos de um ensino emancipatório e crítico.

O papel fundamental da formação do docente em uma prática de ensino de qualidade na escola regular é apontado pelos resultados das pesquisas experienciais de Lima (2014) e

Silva e Souza (2018). Silva e Souza (2018) fornece dados sobre o potencial de uma educação docente que oferece subsídios para o professor vislumbrar um ensino de inglês com propósito social, resultando em experiências de conscientização sobre o papel transformador e criativo do professor, de engajamento em uma prática de ensino com viés emancipador. No caso desta investigação, confirma-se a dimensão formativa como primordial para a evolução do sistema da professora/pesquisadora rumo ao estado atrator educador. O percurso formativo emergente, todavia, constituiu-se por uma conjunção de elementos formados pelas características do livro *Alive!* – ofertando caminhos para o professor exercer sua autonomia – e o sistema experiencial da professora/pesquisadora – seu conhecimento pedagógico e seus valores de justiça social.

A dimensão **reflexiva** conecta-se à anterior no sentido de que a proposta do *Alive!*, voltada para um ensino de inglês autêntico e humanizador, conflitava muitas vezes com as concepções pedagógicas da professora/pesquisadora, suas crenças sobre as potencialidades da educação linguística na escola pública e seu posicionamento diante dos temas provocadores encontrados no livro. A atitude investigativa e aberta do professor é advogada como uma condição essencial para abraçar uma prática de ensino socialmente justa, segundo Blake (2015) e Bondy et al (2017). Os estudiosos defendem a necessidade do professor não somente conscientizar-se sobre a forma como pensam seu trabalho e a agenda de temas priorizada, sua pedagogia e relacionamento com os alunos, mas principalmente sua disposição em questionar-se sobre pressupostos que os impedem de uma ação pedagógica para o pleno desenvolvimento humano de todos os alunos. Essa postura de autocrítica emerge, nos dados narrativos, principalmente após a ocorrência de experiências pedagógicas exitosas utilizando as unidades do *Alive!*, ou seja, os comportamentos resultantes em sala provocam uma reflexão perturbadora no sistema (MICCOLI, 2014) favorecendo o novo estado atrator educador.

A título de exemplo, as experiências moduladas pelos insumos resgatando crenças culturais originárias dos alunos (Unidade 2: *Superstitions* – Quadro 6) geraram uma mudança nas relações sociais desiguais nas turmas, questionando a percepção inicial da professora/pesquisadora sobre a irrelevância social do tema superstições e sua conscientização sobre o valor do contato estreito com os alunos. Da mesma forma, os relatos sobre a unidade 4 (*Travelling around the world* – Quadro 6) desvelam inicialmente uma crença arrefecida da professora/pesquisadora na potencialidade do ensino de LE em ampliar horizontes dos alunos, após sua longa trajetória de enfrentamento do paradigma de ineficiência do ensino de LE. A experiência intercultural emergente a partir do encontro com André permite uma revisão de seus conceitos sobre imutabilidade social dos alunos e irrelevância do conhecimento de LE.

Ainda as experiências com o filme *My fair lady* (Unidade 1 – Quadro 6) e o texto sobre o garoto princesa (Unidade 6 – Quadro 7) revelaram perturbar o distanciamento ideológico da professora/pesquisadora em relação à cultura hegemônica britânica, bem como em seu preconceito com a temática da transgenia. Em suma, as experiências resultantes em sala funcionaram como perturbação importante nos domínios conceituais, sociais e projetivos do sistema experiencial da professora/pesquisadora, retroalimentando a mudança de rumo para o estado atrator educador.

O papel definidor das crenças dos professores em suas decisões e ações pedagógicas tem sido objeto de interesse da pesquisa de Barcelos (2007). A autora reúne dados que demonstram a potencialidade dos espaços de formação continuada para refletir e modificar concepções desfavoráveis a uma educação linguística. Nas pesquisas experienciais, Arruda (2014) e Saldanha (2019) dedicaram-se a documentar experiências exitosas de alunos e professores como caminho fundamental para abalar o paradigma da ineficiência do ensino de LE nas escolas regulares brasileiras. Os resultados da presente pesquisa contribuem com esse esforço para contrapor-se ao discurso uníssono sobre a impossibilidade de se aprender inglês na escola. Os dados narrativos apontam, entretanto, para a força advinda da disponibilização de suportes didáticos que ofereçam uma diversidade de conteúdos e uma abordagem emancipatória para favorecer o deslocamento atitudinal do professor com vistas a um agir autônomo e engajado por uma educação socialmente justa.

Uma última dimensão sobre o papel da presença do livro *Alive!* coligada às ações da professora/pesquisadora em sala foi denominada **sinérgica**. Como todo sistema dinâmico complexo, a experiência de ensinar inglês necessita estar em movimento para evoluir e se desenvolver. Na narrativa da professora/pesquisadora, ocorreram momentos descontinuados de fluxos evolutivos, por exemplo, ao utilizar o filme “O profissional” no noturno (Quadro 3) ou durante a experiência colaborativa por meio do livro *Go for it* (Quadro 3). Revela-se que, em um contexto escolar de iniciativas fluidas e temporárias, quanto maior a confluência de forças individuais e colaborativas, direcionadas a uma educação para a reflexão e desenvolvimento humano, maior a possibilidade de promover deslocamentos nos sistemas de ensino e aprendizagem com vistas a ultrapassar a formalidade escolar.

As narrativas registram que durante os anos 2014, 2015 e 2016 de utilização do livro *Alive!* pela professora/pesquisadora foi possível aglutinar outros processos educativos e professores parceiros em uma sinergia em torno de propósitos educacionais transcendentais e emancipatórios. Na unidade 1, a professora/pesquisadora relata oportunidades em conectar a interpretação do texto *The languages of South Africa* (Quadro 4) com projetos nos anos

anteriores de produção do livro “África em quadrinhos”. Em outros dois momentos – unidade 4 e unidade 7 – foram registradas iniciativas para se criar processos educativos de extensão aos objetivos propostos pelo *Alive!*. O encontro com o ex-aluno André (Unidade 4 – Quadro 4) contou com a cumplicidade da amiga Ana, na concepção da ideia e reorganização da estrutura compartimentada da escola. A articulação da participação de César (Unidade 7 – Quadro 8), por sua vez, resultou da percepção da professora/pesquisadora sobre o movimento autônomo do aluno, propiciado pela palestra de Chimamanda Adichie, tendo sido implementado em suas próprias aulas. Um último exemplo de sinergia entre iniciativas educadoras na escola e propostas do *Alive!* ocorreu na direção inversa, ou seja, a professora/pesquisadora inseriu-se no projeto coletivo “Histórias de Mulheres” por meio da amplitude do tema abordado no material da unidade 6 (*A tale of acceptance* – Quadro 5).

Em todos os casos, a interação entre as potencialidades educativas dos conteúdos do *Alive!* e o engajamento da professora/pesquisadora em agenciar processos educativos significativos no espaço escolar resultou em um campo de forças fecundo para a evolução de seu sistema pedagógico rumo ao estado atrator educador. Esse resultado configura-se como uma contribuição relevante desta pesquisa, visto que o contexto escolar permanece rigidamente estruturado para ensinar conteúdos de forma tradicional e propiciar poucos encontros educativos significativos. Os dados sobre a articulação de movimentos educativos no espaço escolar correlacionam-se com outro achado inédito desta investigação narrativa (pág. 135) concernente à força das experiências colaborativas entre colegas professores. Conclui-se que o esforço conjunto entre profissionais imbuídos de valores educacionais emancipatórios e suportes didáticos de qualidade é fundamental para fortalecer um modelo educacional emancipatório ainda que minoritário na conjuntura escolar brasileira.

A dimensão sinérgica da interação entre o elemento *Alive!* e o sistema experiencial da professora/pesquisadora evidencia ainda que foi possível apropriar-se do livro didático de forma refletida, conforme preconizam Siqueira (2012) e Tílio (2008). Diante da centralidade do professor na condução do processo educacional, os acadêmicos defendem que o livro didático precisa ser um instrumento a ser utilizado a serviço do encontro educativo emancipatório em sala de aula. As experiências documentadas no estado atrator motivacional (Quadro 3) revelam que, de maneira intuitiva, desde o início de sua docência, a professora/pesquisadora buscava aproximar os materiais didáticos da realidade dos alunos, complementando e criando oportunidades de aprendizagem por meio do entretenimento, principalmente.

Com a chegada do *Alive!*, todavia, a maneira da professora/pesquisadora apropriar-se das potencialidades do material torna-se mais consciente – devido ao processo formativo emergente, mais agentiva – devido às lacunas linguísticas nos alunos e lacunas culturais, conceptuais e pedagógicas na professora/pesquisadora, e mais engajada – devido à sua convicção pessoal sobre a proposta pedagógica emancipatória. Destarte, os resultados desta investigação narrativa confirmam que o livro didático, utilizado de maneira informada, autônoma e engajada pode resultar em uma evolução da experiência pedagógica do professor.

Concluimos, assim, a seção sobre o papel dos livros/materiais didáticos no percurso do sistema experiencial da professora/pesquisadora tendo discorrido sobre a natureza dessa interação durante o estado atrator motivacional e as dimensões emocional, formativa, reflexiva, operacional e sinérgica resultantes da aliança do livro *Alive!* com a professora/pesquisadora.

#### **5.4 Implicações para a área e sugestões para futuras pesquisas**

As análises desta pesquisa confirmam estudos da LA acerca da centralidade do professor para manter movimentos evolutivos nos sistemas de ensinar e aprender LE (SALDANHA, 2019; SCHEYERL; PINTO, 2017), especialmente no cenário escolar brasileiro adverso. Corroboram, da mesma forma, evidências de pesquisa sobre a maior autonomia oferecida pelo meio público para a ação educadora do professor (LIMA, 2014), caso ele reúna condições individuais para desenvolver uma prática de ensino propositiva e esperançosa. Embora os resultados alentadores de experiências colaborativas articuladas, como as documentadas nas páginas 101, 107 e 134, para um ensino verdadeiramente educador no meio escolar, a narrativa da professora/pesquisadora reconhece que essas ações conjuntas são raras e resultam do engajamento pessoal daqueles poucos professores que sonham com uma educação crítica e humanizadora.

Dentre as contribuições oferecidas por pesquisadores da LA para o avanço nas políticas públicas rumo a uma educação linguística no país, destacam-se a elaboração de uma legislação promotora de um lugar mais central e educativo para o ensino de LE (DUBOC, 2014), bem como a autoria de livros didáticos de qualidade, disponibilizados via PNLD (JORGE; TENUTA, 2011). Esta pesquisa revelou a força dessa última ação política dos autores do *Alive!* em apoiar e perturbar a experiência individual da professora/pesquisadora de engajamento por um ensino de inglês educador no meio público. Apesar do acesso dos alunos ao livro haver sido fruto de uma escolha individual da professora/pesquisadora em meio a

outros títulos oferecidos, a experiência educadora em sala foi resultado de sua comunhão com as potencialidades emancipatórias do *Alive!*. A disponibilização pioneira da coleção *Alive!* por meio de um programa oficial de governo provém do protagonismo dos autores que lograram colocar a serviço de propósitos educativos uma política governamental robusta, com alto investimento financeiro (SARMENTO E SILVA, 2012 apud FAVARO, 2013).

Portanto, uma implicação importante desta pesquisa para a área de LA consiste em apontar a força da aproximação entre academia e políticas públicas, especialmente com ações que adentrem a escola básica, em forma de suporte às iniciativas do professor de inglês. Os resultados revelam, todavia, que a evolução na prática de ensino de LE ocorre somente devido ao emocionar de cumplicidade despertado pelo *Alive!*. As projeções de esperança da professora/pesquisadora, segundo a narrativa, encontravam-se arrefecidas pela falta de suporte contextual à suas intenções educadoras, pelas demandas sociais e afetivas, encontradas em ambiente desumanizador, acrescido, conforme assinala Leite (2008), de uma crescente culpabilização social do professor pelo fracasso escolar. Assim, esta pesquisa sinaliza para a necessidade de pesquisas e ações intervencionistas na situação de prática, desde que adotem uma perspectiva de suporte e reconhecimento ao esforço e conhecimento empírico adquirido pelo professor em sua trajetória em prol da educação.

Outra implicação pertinente desta investigação narrativa consiste na relação profunda entre as concepções e valores pessoais do professor e a escolha de um livro didático. A evolução do sistema experiencial da professora/pesquisadora para um novo estado atrator ocorreu na medida em que os princípios orientadores da escrita do *Alive!* vieram de encontro aos ideais de educação e justiça social da professora/pesquisadora. Caso o professor não disponha de um arcabouço teórico emancipador ou de convicções pessoais de justiça social, um material didático moderno e desafiador do *status quo* escolar brasileiro, como o *Alive!*, não será adotado. Decorre, assim, a importância magna da formação de professores conscientes da dimensão de uma educação com propósitos progressistas e uma base filosófica voltada para desenvolvimento humano pleno, que transcenda as atuais prioridades pragmáticas do sistema escolar voltado para o mercado de trabalho.

Assim, em consonância com as conclusões das pesquisas experienciais recentes (LIMA, 2014; SILVA e SOUZA, 2018; SALDANHA, 2019), procede dos resultados desta investigação autobiográfica a necessidade de um professor teoricamente bem formado, com propósitos e convicções educacionais transcendententes e fortalecido com suportes diversos para assumir seu papel de “intelectual transformador” (SIQUEIRA, 2012, P. 341). Confirmando as asserções dos acadêmicos sobre a centralidade do professor (ALVAREZ, 2012; SCHEYERL;

PINTO, 2017) no sistema escolar brasileiro, especialmente em meio à situação histórica de descaso com a educação, sucede que qualquer possibilidade de avanço educacional no país perpassa as ações, decisões e concepções desse profissional.

No concernente a indicações para futuras pesquisas, o escopo deste estudo abrangendo a experiência do professor e as características dos livros/materiais didáticos revelou a complexidade e dinamicidade dessa relação com implicações cruciais para a prática em sala de aula. Confirma-se, dessa forma, a fecundidade do campo de pesquisas qualitativas sobre o uso dos livros didáticos no contexto de atuação dos professores.

Uma limitação da presente pesquisa consistiu em não apresentar os resultados sobre as experiências dos alunos com o livro didático *Alive!*. Os dados mostraram-se insuficientes para tecer conclusões sobre os imbricamentos da interação entre os estudantes e o material. Observaram-se dificuldades de várias naturezas – pouco tempo de contato dos alunos com a LE, imaturidade cognitiva para proceder análises complexas para além do reconhecimento de suas experiências de aprendizagem com o livro e restrições metodológicas em estabelecer parâmetros comparativos entre materiais didáticos. Apesar das dificuldades de pesquisa, consideramos os alunos como elementos importantes a serem investigados, uma vez que a evolução dos sistemas dinâmicos complexos dos aprendizes constitui-se no objetivo final das instituições escolares.

Concluídas a apresentação de implicações e sugestões de novas pesquisas, passaremos a tecer as considerações finais deste trabalho.

## **5.5 Considerações finais**

Esta pesquisa ancorou-se em uma base teórica experiencial (MICCOLI, 1997-2019) e complexa (BORGES; PAIVA, 2011; HIVER, 2015; LARSEN-FREEMAN, 2015; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; VESPOOR, 2015) com vistas a aprimorar a compreensão sobre uma experiência de plena realização vivenciada no contexto de prática após mais de 20 anos na busca por sentido na prática de ensino de uma professora/pesquisadora. Foi possível aprofundar sobre a interação de cumplicidade emergente entre o livro didático *Alive!* e a experiência da professora/pesquisadora na sala de aula de inglês, bem como o papel dessa aliança em uma mudança na sua trajetória docente rumo a um ensino educador.

A composição da narrativa autobiográfica visou gerar descrições polpudas sobre essa experiência educadora na disciplina de inglês e as respectivas práticas de ensino mediadas por livros didáticos de inglês. A análise fenomenológica-experiencial identificou, na narrativa gerada, experiências de natureza diferenciada marcada por três momentos de seu percurso pedagógico, denominados estados atratores motivacional e educador, intercalados por uma experiência transicional interdisciplinar.

A visão sistêmica do construto e unidade de análise experiencial (MICCOLI, 1997-2019) permitiu captar a constelação de experiências nos domínios emocionais, pedagógicos, conceptuais, projetivos e sociais subjacentes à ação docente da professora/pesquisadora, bem como suas inter-relações a sustentar o estado atrator motivacional nas aulas de inglês. As condições iniciais do meio escolar não favoreciam a elaboração de um propósito educativo mais amplo. A formação da professora/pesquisadora e seu conflito ideológico com uma língua atrelada ao colonialismo tampouco permitiam uma prática de ensino confluyente com sua história pessoal. As experiências pessoais e emocionais revelaram-se cruciais nesse primeiro período motivacional, intervindo na emergência de um estado de insatisfação com a prática de ensino formal da professora/pesquisadora e suscitando a busca de sentido ao menos em experiências motivadoras, por meio da participação dos alunos em sala.

Uma bifurcação ao padrão motivacional haveria de surgir com a emergência de uma experiência educadora transicional interdisciplinar nas aulas de literatura sem, entretanto, perturbar sua prática de ensino na disciplina de inglês. As experiências de parceria com uma professora sintonizada com convicções pessoais por justiça social haveriam de transformar as concepções da professora/pesquisadora concernentes à possibilidade de educar de maneira intercultural e emancipatória no contexto escolar público.

A mesma experiência pessoal da professora/pesquisadora inconformada com as injustiças sociais seria fundamental para seu encontro confluyente com o livro didático *Alive!*, modificando seu emocionar de resignação quanto à disciplina de inglês ter reduzida possibilidade educativa. O engajamento da professora/pesquisadora resultou dessa atuação docente coadunada com suas raízes pessoais, gerando projeções esperançosas no caminho didático apontado pelo *Alive!*. Um ciclo crescente de evolução para o estado atrator educador seria retroalimentado pelas experiências pedagógicas emergentes em sala, focadas na construção de sentidos, ampliação do conhecimento cultural, formação de atitude de abertura e criticidade intercultural. Outros domínios experienciais foram sendo transformados ao longo dos três anos de utilização do *Alive!*, como as concepções da professora/pesquisadora sobre as potencialidades do ensino de LE, seu distanciamento ideológico com as culturas hegemônicas,



seus preconceitos contra expressões minoritárias de gênero e sua percepção sobre o valor da relações sociais estreitas com os alunos.

A explicitação do papel fundante da emoção do amor no exercício docente, juntamente com a confirmação da conexão entre prática pedagógica e experiências pessoais compartilham os resultados de outras pesquisas experienciais (COELHO, 2011; LIMA, 2014; SILVA e SOUZA, 2018; SALDANHA, 2019). Essa compreensão do agir docente como essencialmente sustentado pelo emocional consistiu em uma contribuição seminal do trabalho de Coelho (2011) para a base de pesquisas experienciais, oferecendo evidências sobre a essência humana constituída pelo emocional de aceitação de si e do outro como legítimos (MATURANA, 2002). Ao lado do domínio emocional, confirmam-se, nos dados narrativos deste estudo, as pesquisas (LIMA, 2014; SILVA e SOUZA, 2018; SALDANHA, 2019) que destacam o domínio pessoal como preponderante em todas as outras áreas da experiência de ensinar inglês, especificamente para a escolha e uso informado, agentivo e engajado de livros/materiais didáticos atualizados e emancipatórios. Os resultados desta investigação autobiográfica concluem ainda sobre a força de experiências colaborativas entre professores no espaço escolar público, potencializando as oportunidades educativas viabilizadas individualmente.

O professor de inglês não encontra nas escolas públicas brasileiras muitas condições para concretizar propósitos educativos transcendentais e emancipatórios. Esse panorama contextual árido do sistema escolar no Brasil não se apresenta como uma documentação nova desta pesquisa para a literatura em LA (BAGHIN, 1993; LIMA, 2011). Interessante, contudo, os prenúncios esperançosos dos dados narrativos em apontar suportes que possam fortalecer a busca de sentido desse profissional protagonista e isolado na sala de aula de inglês.

Um livro didático com potencial humanizador e reflexivo, disponibilizado como produto de uma política pública, amplia as possibilidades de educar, caso encontre comunhão com um professor ancorado por convicções sociais justas. As interações resultantes desse encontro sintonizado do docente com o apoio didático podem exercer um papel emocional, formativo, reflexivo, operacional e sinérgico no sistema experiencial pedagógico do professor. Tal aliança entre um professor engajado e um material vanguardista pode contribuir para evoluirmos, aos poucos, para um ensino de inglês verdadeiramente formativo nas escolas brasileiras.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALVAREZ, M. Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de língua inglesa. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S.(Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.497-518.

ARAGÃO, R. Observar, narrar e significar a experiência de aprendizagem. In: MICCOLI, L. *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. Campinas: Ed. Pontes, 2014, p. 79-100.

ARAÚJO, Cidália et al. Estudo de Caso. *Métodos de Investigação em Educação*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008

ARRUDA, C. F. B. *É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir no paradigma da eficiência*. 2014.264 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BAGHIN, D. *A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado). UNICAMP, Campinas, 1993.

BAMBIRRA, M. R. A. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, auto-estima e identidade: uma experiência reflexiva*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O e SILVA, K. A. (orgs). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

BARKER, L. Promoting Social Justice: Rehearsing Discussion Leadership in a Young Adult Literature Course In: *English Journal*, 107.5, p. 87–90, 2018.

BARKHUIZEN, G; BENSON, P; CHIK, A. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014.

BELL, J. S. Narrative inquiry: more than just telling stories. *TESOL Quarterly*. 36 (2), 2002, p. 207-212.

BLAKE, C. *Teaching social justice in theory and practice*, 2015. Disponível em: <https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/teaching-social-justice/>. Acesso em: 24 de novembro de 2019.

BONDY, E.; BECK, B.; CURCIO, R.; SCHROEDER, S. Dispositions for critical social justice teaching and learning. IN: *Journal of critical thought and praxis*, Vol. 6, N. 3, Iowa State University digital press, p. 1-16, 2017.

BOYLAN, M. , WOOLSEY, I. Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. In: *Teaching and teacher education* 46, p. 62-71, 2015.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V.L.M.O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Escola Plural: proposta político-pedagógica*. Brasília: Ministério de Educação e Desportos, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2011*. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 2010. Disponível em: <[ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro\\_didatico/edital\\_pnld\\_2011.pdf](ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf)>. Acesso em 19 de jul. 2016.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CELANI, M. A Educação Continuada do Professor. In: *CIENCIA E CULTURA*, v. 40, n.2, p. 143-163, 1988.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and Critical Literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html)>. Acessado em: 30 de mar. 2019.

CLARKE, M.; MORGAN, B. Chapter 4 – Education and Social Justice in Neoliberal Times: Historical and Pedagogical Perspectives from Two Postcolonial Contexts In: HAWKINS, M. (Org.). *Social Justice Language Teacher Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 63-85.

CROOKES, G. V. *Critical ELT in action: foundations, promises, praxis*. New York: Routledge, 2013.

CLANDININ, J; CONNELLY, F. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 2000.

COELHO, H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

COELHO, H. “Somos capazes de mudar nossa trajetória”: experiências e emoções de professoras na Educação continuada. IN: MICCOLI, L. *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução*. Campinas: Ed. Pontes, 2014, p. 267-292)

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 5. ed. New York: Routledge, 2000.

CRESWELL, J.; HANSON, V.; PLANO, C.; MORALES, A. Qualitative research designs: selection and implementation. *The counseling psychologist*. Vol. 35 Issue 2, 2007, pág. 236-264.

CUNHA, A. G. *Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras*. 2014. Tese (Doutorado em Estudo Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

DINIZ, L. STRADIOTTI, L. SCARAMUCCI, M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

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

FAVARO, M. *O livro didático de língua adicional do PNL D e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?* 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FRANÇA, J. VASCONCELLOS, A. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, C. *Autonomia na aprendizagem de inglês: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos), UFMG, Belo Horizonte, 2013.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

HIVER, P. Attractor states. In: DÖRNEY, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 20-28.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

JORGE, M.; TENUTA, A. O lugar de aprender língua estrangeira é na escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-132.

LARSEN-FREEMAN, D. The changing nature of Second Language Classroom Research, In: *Second Language Classroom Research: issues and opportunities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, vol. 18, n. 2, p.141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten 'lessons' from complex dynamic systems theory: what is on offer. In: DÖRNEY, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 11-19.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEITE, S. *A Culpabilização do Professor da Escola Pública*, 2008. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/banco/a-culpabilizacao-do-professor-da-escola-publica>

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. *Narrative Research: reading, analysis, and interpretation (vol. 47)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

LIMA, C. *Eu faço o que posso: experiências, agências e complexidade no ensino de língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos), UFMG, Belo Horizonte, 2014.

LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.179-190.

LIMA, D. C. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-165.

LOBO, A. Violência nas escolas: causas e consequências. *Educare*. 16 abr. 2008. Disponível em: <<https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=13423&langid=1>> Acesso em: 02 de janeiro de 2019.

MAGRO, C; PAREDES, V. (Org.). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MAGRO, C; GRACIANO, M; VAZ, N. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª ed., 2014.

MATTOS, A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, 2014a, p. 102-129.

MATTOS, A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 14, n. 2, 2014b, p. 125-151.

MATTOS, A.; VALÉRIO, K. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista brasileira de linguística aplicada*, v. 10, n. 1, p.135-158, 2010.

MATURANA, H.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 3ª edição, 2002.

MENDES, V. Adolescentes e crianças estão se suicidando mais e é preciso ajudá-los. *Portal Uai*. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2016/09/10/noticias-saude,189698/adolescentes-e-criancas-estao-se-suicidando-mais-e-e-preciso-ajuda-los.shtml>> Acesso em: 02 de janeiro de 2019.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Alive – 8º ano*. São Paulo: Ed. UDP, 2012a.

MENEZES, V.; BRAGA, J.; FRANCO, C. *Manual do professor (ALIVE – 8º ano)*. São Paulo: Ed. UDP, 2012b.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences*. PhD Dissertation. University of Toronto, Canada, 1997b.

MICCOLI, L. S. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 208-248, 2007.

MICCOLI, L. S. Brazilian EFL teachers' experiences in public and private schools: different contexts with similar challenges. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave Macmillan, p. 64-79, 2008. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/laura-miccoli-production/upload/theses/documents/50/original/Miccoli\\_2008\\_-\\_Exps\\_in\\_public\\_and\\_private\\_schools....pdf?1429837417](https://s3.amazonaws.com/laura-miccoli-production/upload/theses/documents/50/original/Miccoli_2008_-_Exps_in_public_and_private_schools....pdf?1429837417)> Acesso em: 20 jul. 2016.

MICCOLI, L. S. *Ensino e aprendizagem de inglês: desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. S. Introdução: A evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, L. (Org) *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

MICCOLI, L. S.; LIMA, C.V.A. Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000100004&script=sci_arttext)> Acesso em: 26 mar. 2015.

MICCOLI, L. S.; BAMBIRRA, R. VIANINI, C. *An approach to understanding and researching the complexity of English as a foreign language teaching and learning experiences*. No prelo.

MILLER, G. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. In: *Psychological Review*, Harvard University, n. 63, 1956. p. 81-97.

MOSÉ, V. O contemporâneo e a educação In: *Café Filosófico CPFL*, TV Cultura, SP, 25 de nov de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hyVBULSDimI>> Acesso em: 5 dez. 2018.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992. 249 p.

OLIVEIRA, L. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: *Ensino e aprendizagem de língua inglesa – Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.21-30.

PAIVA, V. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p.151-161.

PAIVA, V. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). *Ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 23-36. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/modelo.htm>>. Acessado em 07 de abr. de 2014.

PAIVA, V. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M.(Org.) *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/caos.pdf>> Acesso em: 10 de julho de 2016.

PAIVA, V. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona! Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.



PAIVA, V. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v.8, n. 10.1, 2014, p. 344-357.

PINTO, D. *Fatores relevantes para a motivação dos aprendizes de inglês como Língua Estrangeira: um estudo etnográfico*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional. In: LIMA, D. (Org) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa – Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.39-46.

REPOLÊS, M. *Coleções Didáticas de Língua Inglesa/PNLD: a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas públicas mineiras*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – CEFET, Belo Horizonte, 2019.

SCHEYERL, D; PINTO, D. Em defesa de uma perspectiva intercultural crítica. In: LIMA, D (Org.). *Ensino de Inglês: conversas com professores da escola pública*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.497-518.

SILVA, P. *Efeitos identitários do trabalho com o livro didático: Links English for teens – propostas de abordagens práticas no contexto público mato-grossense*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SILVA, R. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

SILVA e SOUZA, A. *Mapeando a esperança: um levantamento das experiências no processo de aprendizagem de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2011.

SILVA e SOUZA, A. *FORMAR E TRANSFORMAR: experiências de engajamento de professores de inglês em pré-serviço*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2018.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 63-82.

SHAMSHER, M; DECKER, E.; BRANDES, G.; KELLY, D. *Teaching for social justice*. British Columbia Teachers' Federation Program for Quality Teaching, 2004. Disponível em: <[bctf.ca/education/research/SocialJustice](http://bctf.ca/education/research/SocialJustice)>. Acesso em: 30 de outubro de 2019.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEODORO, R. *Os livros didáticos de inglês fornecidos via PNLD: como avaliam os professores?* Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). CEFET, Belo Horizonte, 2018.

TELLES, J.A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Ph.D. thesis, OISE – Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada, 1996.

TELLES, J. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language and pedagogy. *The ESP*, SP, vol 19 no 2, 1998, 185-214.

TENENTE, L; FAJARDO, V. Brasil é 1º no ranking da violência contra professores – Entenda os dados e o que se sabe sobre o tema. *G1*. 22 ago. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>> Acesso em: 02 jan. 2019.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Paraíba*, vol. 2, n. XXVI, Jul – Set/2008, p. 117-144.

TILIO, R. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva – Culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

TORRES, J; MARANHÃO, R; TEIXEIRA, A. *Teoria da complexidade – A nova ciência*. Vídeo da Faculdade Univiva, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=g32M7Q-cNo4>>. Acesso em: agosto de 2016.

van LIER, L. *The classroom and the language learner*. London & New York: Longman, 1988.

van Lier, L. From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. In: J. Lantolf (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

van LIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Springer Science & Business Media, USA, 2004

VESPOOR, M. Initial conditions. In: DÖRNEY, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 38-46.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZOLNIER, M. C. A.P. *Transformações identitárias: um estudo de caso sobre as experiências de professores de inglês em um projeto de educação continuada*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2011.

## ANEXOS

**ANEXO A – Unidade 1 – English in the world (pág. 11) – Cartoon – Livro didático**  
**Alive! 8º ano**

1.  The map on the previous page shows different “Englishes”. Listen to the words and expressions.

a) Where are these speakers from?

\_\_\_\_\_

b) What differences in terms of language can you identify?

Vocabulary     Pronunciation     Spelling

Grammar     Accent

2. Complete the sentences with words or expressions from page 10.

a) We say **sidewalk** in the USA, but \_\_\_\_\_ in Australia and \_\_\_\_\_ in the UK.

b) \_\_\_\_\_ is a very popular greeting in Australia. It is equivalent to **Hello!** or **Hi!**

c) The greeting **How are you?** has many variations around the globe. In South Africa they say \_\_\_\_\_ and in Australia it is \_\_\_\_\_.

d) In some words the only spelling variation is the letter **u** in British English, such as in \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

3. Read the cartoon on the right and answer the questions.

a) Pay close attention to the picture (the mugs and the clothes of the man wearing glasses). Where are the men from?

\_\_\_\_\_

b) In “some Englishes”, which “Englishes” does the man refer to?

The Englishes from the UK and the USA.

All Englishes except those from the UK and the USA.

c) What do they think about the different Englishes around the world?

They are equal.

They are inferior.

They are superior.

d) In your opinion, can people be treated differently because of their language or language variation?

\_\_\_\_\_

4. Work in pairs.

a) Is there a lot of language variation in your country? Can you think of some examples?

\_\_\_\_\_

b) How do you react when you hear people with a different accent?

\_\_\_\_\_

c) Is there an ideal local accent for your language?

\_\_\_\_\_

d) What about English?

\_\_\_\_\_

**Did you know...?**

Accent is a mode of pronunciation or intonation characteristic of a person, group or locality. English accents vary a lot around the world.



Available at: <www.themoscownews.com/extreme\_english/20100823/188000862.html>. Accessed on: July 4, 2011.

**ANEXO B – Unidade 1 – English in the world (pág. 12) – The languages of South Africa**  
**– Livro didático *Alive!* 8º ano**

**Did you know...?**

Lingua franca is any language used as a means of communication among speakers of other languages.

**Let's read!**

1. In pairs, ask and answer.
  - a) What's our official language?  
\_\_\_\_\_
  - b) What other languages are there in Brazil?  
\_\_\_\_\_
  - c) Which foreign languages do people learn in Brazil? How about you?  
\_\_\_\_\_
  
2. True or False? Read the text and write T for true statements and F for false ones. Correct the false statements as in the example.

### The languages of South Africa

South Africa has 11 official languages, and scores of unofficial ones besides. English is the most commonly spoken language in official and commercial public life – but only the sixth most spoken home language.

The country's democratic constitution, which came into effect on 4 February 1997, recognises 11 official languages, to which the state guarantees equal status.

#### English

Estimates based on the 1991 census suggest that some 45% of the population have a speaking knowledge of English.

Today, English is the country's lingua franca, and the primary language of government, business, and commerce. It is a compulsory subject in all schools, and the medium of instruction in most schools and tertiary institutions.

According to the 2001 census, English is spoken as a home language by 8.2% of the population (3 673 206 people) – one in three of whom are not white. South Africa's Asian people, most of whom are Indian in origin, are largely English-speaking, although many also retain their languages of origin. There is also a significant group of Chinese South Africans, also largely English-speaking but who also retain their languages of origin as well.

South African English is an established and unique dialect, with strong influences from Afrikaans and the country's many African languages. For example: "The old lady has been tuning me grief all avie, coz I bust her tjor going yooees with the okes in Bez Valley" would translate as: "My mother has been shouting at me all afternoon because I crashed her car doing U-turns with my friends in Bez Valley."

Adapted from: < [www.southafrica.info/about/people/language.htm](http://www.southafrica.info/about/people/language.htm) >  
 Accessed on: July 4, 2011.

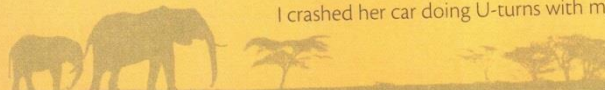
#### The first eleven

South Africa's languages  
% whose mother tongue is:

Language	%
Zulu	22
Xhosa	18
Afrikaans	14
Pedi (Northern Sotho)	10
Sotho	9
English	8
Tswana	6
Tsonga (Shangana)	4
Swazi	3
Venda	2
Ndebele	1

Source: 2001 Census

With 11 official languages, South Africa is a country of remarkable cultural diversity.



**ANEXO C - Unidade 1 – English in the world (pág. 14) – Globish – Livro didático *Alive!***  
**8º ano**

**Did you know...?**

24/7 = 24 hours a day,  
7 days a week.

**On the web**

Learn more about this subject at:  
<[www.globish.com](http://www.globish.com)>.

**Let's read and listen!**

1. In pairs, ask and answer.
  - a) When did you start learning English?
  - b) In your opinion, is it difficult to learn this language?
  - c) What do you need English for?
2. Read the text and answer the questions on the next page.

**Glob-ish**

*Powered by the Internet and the global media, English has evolved into the world's language.*

[...] More vivid and universal than ever, English is now used, in some form, by approximately 4 billion people on earth – perhaps two thirds of the planet – including 400 million native English speakers. As a mother tongue, only Chinese is more prevalent, with 1.8 billion native speakers – 350 million of whom also speak some kind of English.

Contagious, adaptable, populist, and subversive, the English language has become as much a part of the global consciousness as the combustion engine. And as English gains momentum as a second language all around the world, it is morphing into a new and simplified version of itself – one that responds to the 24/7

demands of a global economy and culture with a stripped-down vocabulary of words like “airplane,” “chat room,” “taxi,” and “cell phone.” Having neatly made the transition from the Queen’s English to the more democratic American version, it is now becoming a worldwide power, a populist tool increasingly known as Globish.

[...] For [Jean-Paul] Nerrière, Globish was a kind of linguistic tool, a version of basic or so-called Easy English with a vocabulary of just 1,500 words. As I saw it, however, “Globish” was the newly globalized lingua franca, essential English merged with the terminology of the digital age and the international news media. [...]

The fact is that English no longer depends on the U.S. or U.K. It’s now being shaped by a world whose second language is English, and whose cultural reference points are expressed in English but without reference to its British or American origins. [...]

In the short term, Globish is set to only grow. Some 70 to 80 percent of the world’s Internet home pages are in English, compared with 4.5 percent in German and 3.1 percent in Japanese. According to the British Council, by 2030 “nearly one third of the world’s population will be trying to learn English at the same time.” That means ever more voices adapting the English language to suit their needs, finding in Globish a common linguistic denominator.


[...]

Available at: <<http://www.newsweek.com/2010/06/12/glob-ish.html>>.  
 Accessed on: July 4, 2011.



**ANEXO D - Unidade 1 – English in the world (pág. 17) – My fair lady – Livro didático  
Alive! 8º ano**

### Let's listen and talk!

- Why is it important to learn the language of educated people?  
 To be accepted by others.     To get better jobs.  
 To defend our rights.         To look like rich people.
-  Listen to a snippet of the film *My Fair Lady* (George Cukor, 1964). It is part of a conversation between Henry, a phonetics professor, and Eliza, a poor woman who wants to speak upper-class English. Then, answer the questions.

<b>Professor Henry Higgins:</b>	All right, Eliza, say it again.
<b>Eliza Doolittle:</b>	The rine in spine sties minely in the pline.
<b>Professor Henry Higgins:</b>	[sighs] The *rain* in *Spain* stays *mainly* in the *plain*.
<b>Eliza Doolittle:</b>	Didn't ah sy that?
<b>Professor Henry Higgins:</b>	No, Eliza, you didn't "sy" that, you didn't even "say" that. Now every night before you get into bed, where you used to say your prayers, I want you to say "The rain in Spain stays mainly in the plain" fifty times. You'll get much further with the Lord if you learn not to offend His ears.

Available at: <[www.great-quotes.com/cgi-bin/viewquotes.cgi?action=search&Movie=My+Fair+Lady](http://www.great-quotes.com/cgi-bin/viewquotes.cgi?action=search&Movie=My+Fair+Lady)> . Accessed on: July 4, 2011.

- Which words does Mr. Higgins want Eliza to pronounce in a different way?  
\_\_\_\_\_
  - How many times does Mr. Higgins want Eliza to repeat "The rain in Spain stays mainly in the plain"?  
\_\_\_\_\_
  - In "You'll get much further with the Lord if you learn not to offend His ears", Professor Higgins is:  
 sarcastic.  
 friendly.  
 humorous.
- Do you think Professor Higgins did the right thing? Which learning strategies would you suggest for Eliza to improve her pronunciation?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Did you know...?

Eliza Doolittle speaks with a cockney accent. The **cockney accent** is one of the many British accents spoken by Londoners. Speakers of cockney English frequently use rhyming slang.



ANEXO E - Unidade 2 – Superstitions around the world (pág. 24) – Livro didático Alive! 8º ano

unit **2** Superstitions around the world

Language in action

Learn to talk about superstitions, real and unreal condition, and possibilities.

Let's start!



**1**

McPHERSON  
www.closetohome.com  
e-mail: CLOSETOHOME@COMPUSERVE.COM 9-22

**INTERNATIONAL MIRRORS, INC.**

CRASH!  
SHOOT!

YEARS OF BAD LUCK PER EMPLOYEE			
DANNY	119	MIKE S.	1064
Pedro	49	PHIL	56
KARL	476	HAZEL	602
RUTH	441	JANET	245
BOB	175	HOWIE	161
ALLAN	665		

© 1999 John McPherson/Dist. by Universal Uclick

**2**

SO MUCH FOR THE THEORY THAT THROWING SALT OVER YOUR SHOULDER BRINGS GOODLUCK...

© 2006 MARK PARIS/DIST. BY UFS INC.

**3**

GENETICALLY, HE'S ONLY 50% BAD LUCK...

© 2005 MARK PARIS/DIST. BY UFS INC.



**4**

HOW COULD ALL THIS HAPPEN TO ONE GUY?

LOOKS LIKE A RANDOM EVENT...

LOOKS LIKE THIS BUILDING HAS SAFETY ISSUES...

LOOKS LIKE SOMEBODY DIDN'T FORWARD HIS CHAIN E-MAIL...

© 2000 MARK PARIS/DIST. BY UFS INC.



**ANEXO F - Unidade 2 – Superstitions around the world (pág. 25) – Livro didático**  
**Alive! 8º ano**

1. In pairs, match the columns and learn about superstitions.

- |   |                          |  |
|---|--------------------------|--|
| a. If a black cat crosses your path,                      | <input type="checkbox"/> | he or she will have good luck.         |
| b. If a girl catches the bride's bouquet after a wedding, | <input type="checkbox"/> | you will get a lot of money.           |
| c. If a witch points at you,                              | <input type="checkbox"/> | you will have bad luck.                |
| d. If you break a mirror,                                 | <input type="checkbox"/> | a friend will die.                     |
| e. If you find a clover plant with four leaves,           | <input type="checkbox"/> | we will have bad luck.                 |
| f. If you hear an owl in the night,                       | <input type="checkbox"/> | your good luck will continue.          |
| g. If you scratch your left hand,                         | <input type="checkbox"/> | you will have good luck.               |
| h. If you see a small spider,                             | <input type="checkbox"/> | you will give money away.              |
| i. If you talk of the devil,                              | <input type="checkbox"/> | you will die.                          |
| j. If you touch wood,                                     | <input type="checkbox"/> | you will have seven years of bad luck. |
| k. If a person throws salt over his/her shoulder,         | <input type="checkbox"/> | you will be the next to marry.         |
| l. If we walk under a ladder,                             | <input type="checkbox"/> | he will appear.                        |



2. Are you superstitious? Circle the letters (a to l, exercise 1) that describe your superstitions.
3. Do you think you are a lucky person?  
 Yes, I do.                       No, I don't.
4. Look at cartoon 1 on page 24; then consult the superstitions from exercise 1 to help you answer the questions.
- a) What happened?
- \_\_\_\_\_

b) According to the chart, will this action bring good luck?

- Yes, it will.                       No, it won't.

5. Look at cartoon 2 on page 24 and fill in the blanks with the right form of the verbs to report the story.

The snowman \_\_\_\_\_ (throw) salt over his left shoulder to \_\_\_\_\_ (bring) him good luck. He \_\_\_\_\_ (not know) that if you put salt on snow, it melts. So, his shoulder \_\_\_\_\_ (melt).

6. Which statement is a scientific fact?

- If you throw salt over your left shoulder, you will have good luck.  
 If you throw salt on snow, it melts.

**Did you know...?**

In England and Ireland, meeting a black cat means you are lucky.



ANEXO G - Unidade 4 – Traveling around the world (pág. 54) – Livro didático Alive! 8º ano

unit **4** **Traveling around the world**

Let's start!

Language in action

Learn to talk about traveling experiences and ask about personal experiences.

Photos: Shutterstock/D/BR

Airplane boarding pass

WINGS AIRLINE **FIRST CLASS** WINGS AIRLINE

Gate **19** Gate Closes **20:42** Seat **27B**

Class **First Class**

Departure **New York JFK** Arrival **London LHR**

REF No **00800597 524**

Gate **19** Gate Closes **20:42** Seat **27B**

**BOARDING PASS**  
BINIŞ KARTI

NAME OF PASSENGER **NYCHOLAS**

FROM **AYT ANTALYA**  
TO **SUX**

FLIGHT	CLASS	DATE	TIME
<b>TAK 1222</b>	<b>Y</b>	<b>28 JUN</b>	<b>1950</b>
GATE	BOARDING TIME	SEAT	SMOKE
<b>1</b>	<b>1920</b>	<b>181</b>	<b>NO</b>

ADDITIONAL SEAT INFORMATION

PCS. CK. WT.	UNCK. WT.	SEQ. NO.	PCS. CK. WT.	UNCK. WT.
<b>14</b>	<b>225</b>			



Train + ferry boarding pass

**EUKL** TICKET-RESERVATION

CIV 0070 EUROSTAR BUS PREM

Minimum check in 10 mins before departure time

Date	Time	Departure/From	Arrival/To	Date	Time	Class
<b>16/08</b>	<b>13h04</b>	<b>PARIS NORD</b>	<b>LONDON WATERLOO</b>	<b>16/08</b>	<b>14h53</b>	<b>1</b>

TRAIN **9031** ES Coach **7** Seat **35**

01 Seat Non Smkg CLUB DUO

VLML Exchangeable / Refundable

CARRIERS **1187 0019** Price **GBP ##215.00**

CAUSE: D/ ACCES DELIVREE ELGAR/HHVQSDPU 40587

X019 IV002075883 CA 4244EC

AF PTO0AD 150020758838 AFBASB 120806 11NS7 PNR/RNMQMR 1/1

Photos: Shutterstock/D/BR

Bag tag

NAME \_\_\_\_\_

ADDRESS \_\_\_\_\_

DESTINATION \_\_\_\_\_

**ANEXO H - Unidade 5 – World and Media (pág. 72) – Obama – Livro didático Alive! 8º ano**

**Let's read and listen!**

**19** In this section you are going to listen to and read fragments of Barack Obama's speech in Rio de Janeiro (March 20, 2011).

**REMARKS BY THE PRESIDENT OF THE USA TO THE PEOPLE OF BRAZIL  
IN RIO DE JANEIRO, BRAZIL**

[...]

Since the moment we arrived, the people of this nation have graciously shown my family the warmth and generosity of the Brazilian spirit. Obrigado. Thank you. And I want to give a special thanks to all of you for being here, because I've been told that there's a Vasco football game coming. Botafogo. So I know that – I realize Brazilians don't give up their soccer very easily.

[...] Over the last decade, the progress made by the Brazilian people has inspired the world. More than half of this nation is now considered middle class. Millions have been lifted from poverty. For the first time, hope is returning to places where fear had long prevailed. I saw this today when I visited Cidade de Deus – the City of God.

[...] With each passing day, Brazil is a country with more solutions. In the global community, you've gone from relying on the help of other nations, to now helping fight poverty and disease wherever they exist. You play an important role in the global institutions that protect our common security and promote our common prosperity. And you will welcome the world to your shores when the World Cup and the Olympic games come to Rio de Janeiro.

Now, our countries have not always agreed on everything. And just like many nations, we're going to have our differences of opinion going forward. But I'm here to tell you that the American people don't just recognize Brazil's success – we root for Brazil's success. As you confront the many challenges you still face at home as well as abroad, let us stand together [...]

[...] Together we can advance our common prosperity. As two of the world's largest economies, we worked side by side during the financial crisis to restore growth and confidence. And to keep our economies growing, we know what's necessary in both of our nations. We need a skilled, educated workforce – which is why American and Brazilian companies have pledged to help increase student exchanges between our two nations.

We need a commitment to innovation and technology – which is why we've agreed to expand cooperation between our scientists, researchers, and engineers.

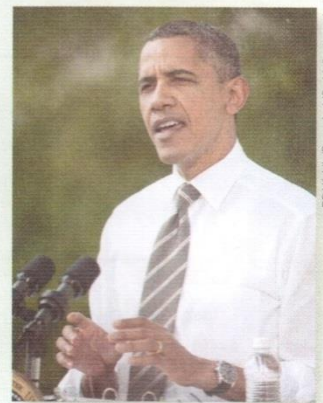
We need world-class infrastructure – which is why American companies want to help you build and prepare this city for Olympic success.

In a global economy, the United States and Brazil should expand trade, expand investment, so that we create new jobs and new opportunities in both of our nations. And that's why we're working to break down barriers to doing business. That's why we're building closer relationships between our workers and our entrepreneurs.

[...] Our two nations face many challenges. On the road ahead, we will certainly encounter many obstacles. But in the end, it is our history that gives us hope for a better tomorrow. It is the knowledge that the men and women who came before us have triumphed over greater trials than these – that we live in places where ordinary people have done extraordinary things.

Muito obrigado. Thank you. And may God bless our two nations. Thank you very much.

Available at: < [m.whitehouse.gov/the-press-office/2011/03/20/remarks-president-people-brazil-rio-de-janeiro-brazil](http://m.whitehouse.gov/the-press-office/2011/03/20/remarks-president-people-brazil-rio-de-janeiro-brazil) > . Accessed on: July 16, 2011.



Barack Obama

ANEXO I - Unidade 6 – Beyond Appearances (pág. 84) – Livro didático Alive! 8º ano

unit

# 6

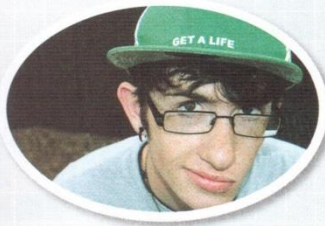
## Beyond appearances

### Let's start!

#### Language in action

Learn expressions with non-literal meanings (idioms, proverbs, and multi-word verbs). Learn how to use discourse markers.

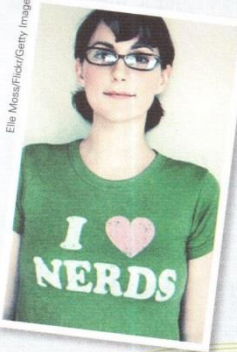
Michael Wong/Photographer's Choice/Getty Images



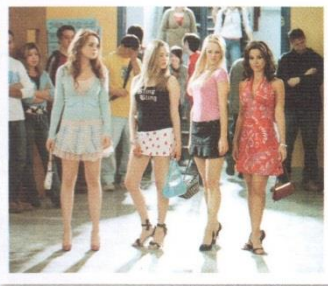
Shutterstock/IDBR



Elle Moss/Flickr/Getty Images



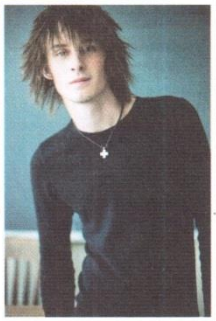
Michael Gibson/Paramount Pictures/Photo Disc Collection/Getty Images



Reggie Casagrande/Getty Images



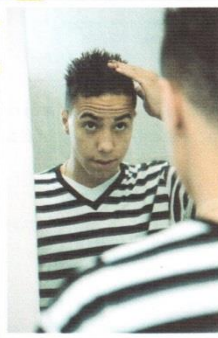
Paul LeVine/Getty Images



Juan David Ferrando Saborido/WireImage.com/IDBR



Inspiration24/Glowimages



kyodan/Getty Images



**ANEXO J - Unidade 6 – Beyond Appearances (pág. 86) – A tale of acceptance – Livro didático Alive! 8º ano**

**■ Let's read and talk!**

1. In pairs, ask and answer:  
What do boys usually wear? And how about girls?
2. You are going to read an article about a boy who loves to wear dresses. Look at the first page of the article. Consider the picture, the title and the subtitle to answer the questions.
  - a) Is the boy wearing boys' clothes? What is he wearing?  
\_\_\_\_\_
  - b) Is he happy?  
\_\_\_\_\_
  - c) Check (✓) the words and expressions that are connected with the idea of **acceptance**:  
 a favorable reception     bullying     approval     respect  
 tolerance     support     rejection     sympathy
  - d) Does the boy's mother accept him the way he is?  
\_\_\_\_\_



My Princess Boy  
A woman's story about a young boy who loves to dress up  
By Cheryl Kilodavis



Brian Smale

**A tale of acceptance**  
Dyson Kilodavis loves to wear dresses. His mom, Cheryl, has written a book to show other kids what's special about her 'princess boy'  
by Joanne Fowler

"We underestimate how a picture book [like this] helps with understanding," says Teri Clifford, vice principal at Dyson's school

3. Now read the text to answer the questions on page 88.

## ANEXO K – Poema produzido pelos alunos do 9º ano – 2015 – Just Because

### Poema Coletivo – 9º ano/EMST

Just because I'm a boy  
 It doesn't mean I cook only "Miojo"  
 It doesn't mean I can't watch cartoon  
 It doesn't mean I don't wear pink  
 I am not sexist...

Just because I play LOL  
 It doesn't mean I am gay  
 It doesn't mean I have never kissed a girl  
 It doesn't mean I rob  
 I'm just a good LOL player...

Just because I'm a girl  
 It doesn't mean I have to do everything to please a  
 It doesn't mean I can't open the door to you  
 It doesn't mean I don't like another girl  
 I'm a real woman, not a TV model...

Just because I'm stressed  
 It doesn't mean I'm too sensitive  
 It doesn't mean I'm egocentric  
 It doesn't mean you can make fun of me  
 I have a strong heart

Just because I'm wearing shorts  
 It doesn't mean I am a bitch  
 It doesn't mean I am a "Prep"  
 It doesn't mean I don't deserve respect  
 I can make my own choices...

Just because I'm a public school girl  
 It doesn't mean I am weak  
 It doesn't mean I'm not getting a good job  
 It doesn't mean I can't be a "Nerd"  
 After all, aren't we all "Nerds"?...

Let us be just human...  
 Let us wear just clothes...  
 Let us have just feelings...  
 Let us just be!



ANEXO L - Unidade 7 – Telling stories (pág. 102) – Livro didático Alive! 8º ano

**unit 7**

# Telling stories

■ Let's start!

**Language in action**  
Learn to tell stories and to talk about emotions. Learn to talk about actions before other actions in the past.



102 one hundred and two

ANEXO M - Unidade 7 – Telling stories (pág. 103) – Livro didático Alive! 8º ano

1. Have you read many books? What books have you read?  
\_\_\_\_\_
2. Look at the pictures of books for children on page 102. Have you read any of them? Which one(s)?  
\_\_\_\_\_
3. Take a look at the pictures again. Then, write the title of the book for each text below. Say if the text is **from the book** or **about the book**. The first is done for you.

Just then, the spell was broken. The Princess rose to her feet, holding out her hand to the Prince. And the whole castle woke up too. Everybody rose to their feet and they all stared round in amazement, wondering what had happened. When they finally realised, they rushed to the Princess, more beautiful and happier than ever.

Available at: < [www.fpx.de/fp/Disney/Tales/SleepingBeauty.html](http://www.fpx.de/fp/Disney/Tales/SleepingBeauty.html) > . Accessed on: July 20, 2011

From the book *Sleeping Beauty*.

"Not Cinderella again", I hear you groan! But wait! Replace Cinderella with Cinduri, the Fairy Godmother with Godfather Snake, Cinderella's slippers with Cinduri's anklets and the Royal Ball with the Navarathri Puja and what do you have? A magical Indian twist to an age-old fairy tale that you can relate to and relish with your children all over again.

Available at: < <http://babylovesbooks.com/2010/05/17/cinderella-story-from-india-anklet-for-a-princess/> > . Accessed on: July 20, 2011.

\_\_\_\_\_

Once upon a time, it so happened in the time of a much later king, that the ancient throne of Vikramaditya was discovered near what had been the old city of Ujjayini. The king ordered his servants to carry the throne to his own capital, and proposed to take seat upon it with great state and from there to deliver daily judgments.

Available at: < [www.indianetzone.com/46/throne\\_vikramaditya.htm](http://www.indianetzone.com/46/throne_vikramaditya.htm) > . Accessed on: July 20, 2011.

\_\_\_\_\_

Summary: On market day in a small village in Benin, Yemi tries to watch her little brother Kokou and finds that the entire village is watching out for him too.

Available at: < [www.newportnewslib.org:8080/lib/item.jsp?sessionid=32B4AFEF5964A8393D1E17556C71478?id=chamo:225662](http://www.newportnewslib.org:8080/lib/item.jsp?sessionid=32B4AFEF5964A8393D1E17556C71478?id=chamo:225662) > . Accessed on: July 20, 2011.

\_\_\_\_\_

Cinderella has fair skin, long, blonde hair, and blue eyes. When dressed in her maid outfit, she wears a brown dress, a long-sleeved, pale blue undershirt, black shoes, and a white apron. She also ties her hair into a ponytail.

Available at: < <http://kingdomhearts.wikia.com/wiki/Cinderella> > . Accessed on: July 20, 2011.

\_\_\_\_\_

On market day, Mama Panya's son Adika invites everyone he sees to a pancake dinner. How will Mama Panya ever feed them all? This clever and heartwarming story about Kenyan village life teaches the importance of sharing, even when you have little to give.

Available at: < <http://childcare.scholarschoice.ca/products/Barefoot-Books-1691/Childrens-Literature-2211/Mama-Panyas-Pancakes-p15898/pstart1/> > . Accessed on: July 20, 2011.

\_\_\_\_\_



ANEXO N – Unidade 7 – *Telling stories* (pág. 104) — *It takes a village* – Livro didático *Alive!* 8º ano

■ **Let's read!**

1. Read three pages from the book *It takes a village* and number them in the right order.

The sun was just beginning to climb into the sky. But the villagers had been up for hours. It was market day.

"Yemi," Mama said, "you must take care of your little brother today while we're at the market. I will be too busy selling our mangoes."

Yemi had not walked very far when Kokou became restless. "He must be hungry," she said. She set him down for just one minute so she could buy some peanuts...

... and Kokou wandered off.

When the mangoes were all in neat piles, Yemi asked if she and Kokou could take a look around the market. Mama said, "Yes, but don't be gone too long."

**Did you know...?**  
The title of this book refers to the African proverb "It takes a village to educate a child".

2. Find in one of the pages above a word which means **unquiet**.  
\_\_\_\_\_
3. Who are the main characters of this story?  
\_\_\_\_\_
4. Where does it take place?  
\_\_\_\_\_
5. At what time of day does it take place?  
\_\_\_\_\_
6. Number the actions in the right order.  
 ( ) Mother asked Yemi not to go too long.  
 ( ) Her brother Kokou wandered off.  
 ( ) The girl, Yemi, asked permission to take a look around the market with her brother Kokou.  
 ( ) Yemi set the boy down to buy peanuts.  
 ( ) Mother and children went to the market to sell mangoes.
7. Can you guess what happened at the end?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANEXO O – Unidade 7 – Telling stories (pág. 106) – Chimamanda Adichie – Livro didático Alive! 8º ano**

**Did you know...?**

The acronym TED means Technology, Entertainment, Design. TED is a nonprofit organization devoted to spreading good ideas on those themes.

2. Sugerimos pedir aos alunos que ouçam o texto sobre a autora Chimamanda Adichie uma vez com os livros fechados. Recomendamos pedir que eles falem um pouco sobre a ideia geral do texto. Caso julgue necessário, o professor poderá fazer uma revisão das **estratégias de compreensão oral** com a turma.

### Let's listen and read!

1. Before you listen and read the text, answer the following questions.
  - a) What children's stories have you read?  
*Personal answer.* \_\_\_\_\_
  - b) What did the characters look like?  
*Personal answer.* \_\_\_\_\_
  - c) Did the characters look like Brazilians?  
*Personal answer.* \_\_\_\_\_
2.  28 Chimamanda Adichie (in the picture) is a Nigerian writer. Listen to part of her talk, *The danger of a single story*, at TED, and number the paragraphs in the right order while you listen to her.
 

[ 4 ] But because of writers like Chinua Achebe and Camara Laye I went through a mental shift in my perception of literature. I realized that people like me, girls with skin the color of chocolate, whose kinky hair could not form ponytails, could also exist in literature. I started to write about things I recognized.

[ 1 ] I'm a storyteller. And I would like to tell you a few personal stories about what I like to call "the danger of the single story." I grew up on a university campus in eastern Nigeria. My mother says that I started reading at the age of two, although I think four is probably close to the truth. So I was an early reader. And what I read were British and American children's books.

[ 5 ] Now, I loved those American and British books I read. They stirred my imagination. They opened up new worlds for me. But the unintended consequence was that I did not know that people like me could exist in literature. So what the discovery of African writers did for me was this: It saved me from having a single story of what books are.

[ 3 ] What this demonstrates, I think, is how impressionable and vulnerable we are in the face of a story, particularly as children. Because all I had read were books in which characters were foreign, I had become convinced that books, by their very nature, had to have foreigners in them, and had to be about things with which I could not personally identify. Now, things changed when I discovered African books. There weren't many of them available. And they weren't quite as easy to find as the foreign books.

[ 2 ] I was also an early writer. And when I began to write, at about the age of seven, stories in pencil with crayon illustrations that my poor mother was obligated to read, I wrote exactly the kinds of stories I was reading. All my characters were white and blue-eyed. They played in the snow. They ate apples. [Laughter] And they talked a lot about the weather, how lovely it was that the sun had come out. [Laughter] Now, this despite the fact that I lived in Nigeria. I had never been outside Nigeria. We didn't have snow. We ate mangoes. And we never talked about the weather, because there was no need to.



© AP/WideWorld/Getty Images

Available at: < [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html) >  
Accessed on: July 21, 2011.

106 one hundred and six

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Estímulo à narrativa das experiências de aprendizagem de inglês mediados por livros didáticos

Antes de começar a estudar inglês na escola, meu contato com a língua era \_\_\_\_\_

---



---

A primeira vez que comecei a estudar inglês foi na escola \_\_\_\_\_, ano \_\_\_\_\_. O (a) professor (a) utilizava o livro/material de nome \_\_\_\_\_.

Este material era \_\_\_\_\_

---



---

O que me lembro das aulas de inglês com este livro/material é que \_\_\_\_\_

---



---

As melhores coisas sobre estudar com este material era \_\_\_\_\_

---



---

Os problemas de estudar com aquele material eram \_\_\_\_\_

---



---

A principal razão para isso era que \_\_\_\_\_

---



---

Em relação ao contato com outras culturas, este livro de inglês \_\_\_\_\_

---



---

No 8º ano, estudei na escola \_\_\_\_\_. O (a) professor (a) utilizava o livro/material de nome \_\_\_\_\_. Este material era \_\_\_\_\_

---



---

O que me lembro das aulas de inglês com este livro/material é que \_\_\_\_\_

---

---

As melhores coisas sobre estudar com este material era \_\_\_\_\_

---

---

Os problemas de estudar com aquele material eram \_\_\_\_\_

---

---

A principal razão para isso era que \_\_\_\_\_

---

---

Em relação ao contato com outras culturas, o livro de inglês \_\_\_\_\_

---

---

Este ano, estou usando o livro Alive do 8º ano. A principal diferença de estudar inglês com este material é que

---

---

\_\_\_\_\_ O livro Alive é parecido com os outros materiais em \_\_\_\_\_

---

---

As aulas de inglês com o livro Alive são \_\_\_\_\_

---

---

As razões para isso são que \_\_\_\_\_

---

---

Em relação ao contato com outras culturas, o livro Alive \_\_\_\_\_

---

---

Você aceitaria participar de 5 entrevistas fora do horário das aulas para conversar sobre sua aprendizagem de inglês e o livro Alive? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Carta à Direção da Escola Municipal Santa Terezinha**

Ilmo. Sra. Diretora da EMST

Prof. Janaina Vidal Pereira Oliveira

Considerando que sou aluna de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli, e que meu objeto de estudo é o impacto do livro didático *Alive* nas experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa, venho requerer autorização para que seja realizada uma coleta de dados piloto com alunos do 9º ano desta instituição. Informo que a coleta de dados será realizada através de 5 entrevistas concedidas à própria pesquisadora, gravadas em áudio, nas quais os informantes assistirão trechos das aulas de inglês gravadas em vídeo e relatarão suas experiências com o livro de inglês *Alive*. Seguem, em anexo, a carta que será endereçada aos alunos, o termo de assentimento livre e esclarecido que os participantes deverão assinar, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que os pais dos alunos deverão assinar.

Nestes termos pede deferimento.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Denise de Souza Silva Pinto**

Autorizo a coleta de dados piloto conforme especificado acima.

\_\_\_\_\_  
Prof. Janaina Vidal Pereira Oliveira

**APÊNDICE C – Carta Convite**

Prezado (a) aluno (a) \_\_\_\_\_,

Fui autorizada pela direção da Escola Municipal Santa Terezinha a conduzir uma coleta de dados piloto para minha pesquisa de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira nesta instituição, com o objetivo de investigar o impacto do livro de inglês *Alivenas* experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Tendo em vista os benefícios que professores e alunos poderão ter a partir dos resultados desse trabalho, venho solicitar sua participação, para a qual preciso de autorização formal. Para sua informação, segue uma descrição dos procedimentos que serão adotados, caso aceite este convite para tornar-se participante da pesquisa.

Para esta coleta de dados piloto, as entrevistas serão gravadas em áudio – os participantes receberão um roteiro dos eventos ocorridos na aula de inglês da semana anterior, assistirão a trechos desta aula gravadas em vídeo e será pedido que o aluno conte suas experiências sobre a mesma aula, mediadas pelo livro *Alive*. Na última aula da série será utilizado um livro didático diferente para fins de comparação. O objetivo das entrevistas é tentar descrever as como as experiências dos alunos são impactadas por um livro didático de inglês. As entrevistas acontecerão na Escola Municipal Santa Terezinha às quintas-feiras pela manhã, de 8h às 12h, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

É importante ressaltar que está garantido ao participante o tratamento sigiloso dos dados. Mais ainda, a preservação de sua identidade, garantindo-se o direito ao anonimato dos participantes em relação ao conjunto de informações prestadas, durante as entrevistas, cumprindo-se, assim todas as orientações éticas previstas nos protocolos de pesquisa. Finalmente, o uso das informações coletadas ficará restrito aos fins decorrentes da pesquisa acadêmica: redação de artigos e apresentações de trabalhos em eventos científicos.

Atenciosamente,

---

**Denise de Souza Silva Pinto**  
Doutoranda em Estudos Linguísticos  
Faculdade de Letras – UFMG  
denise30@terra.com.br  
(31) 9717-0429

## APÊNDICE D – Termo de assentimento livre e esclarecido

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa piloto sobre o impacto do livro didático *Alive* nas experiências dos alunos de inglês, sob responsabilidade da professora Denise de Souza Silva Pinto, da Escola Municipal Santa Terezinha sob a orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa objetiva investigar o impacto do livro de inglês *Alive* nas experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, participe de cinco entrevistas semiestruturadas sobre suas experiências nas aulas de inglês mediadas pelo livro *Alive*. Na primeira entrevista, será solicitado que você conte em geral como tem sido sua experiência de aluno de inglês mediado pelo livro didático *Alive*. Nas entrevistas seguintes, será entregue um roteiro dos acontecimentos da aula de inglês da semana anterior e você assistirá a trechos desta aula gravados em vídeo, a fim de ajudá-lo a contar suas experiências sobre essa mesma aula mediadas pelo livro *Alive*. Esclareço que sua identidade não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. O uso das informações coletadas e das entrevistas gravadas ficará restrito aos fins decorrentes da pesquisa acadêmica.

Você não é obrigado a participar da pesquisa e os resultados das suas respostas ao questionário não têm relação com a avaliação da disciplina de Inglês. Assim, sua participação é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Denise de Souza Silva Pinto, da Escola Municipal Santa Terezinha, no telefone: (31) 99717-0429, e-mail: denise30@terra.com.br. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com a pesquisadora).

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa piloto e concordo em dela participar.

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do aluno

---

Telefone de contato

---

Denise de Souza Silva Pinto (Pesquisadora responsável)



## APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho está sendo convidado a participar de uma pesquisa piloto sobre o impacto do livro didático *Alive!* nas experiências dos alunos de inglês, sob responsabilidade da professora Denise de Souza Silva Pinto, da Escola Municipal Santa Terezinha sob a orientação da Profa. Dra. Laura Stella Miccoli da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa objetiva investigar o impacto do livro de inglês *Alive* nas experiências de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que seu (sua) filho (a) participe de cinco entrevistas semiestruturadas sobre suas experiências nas aulas de inglês mediadas pelo livro *Alive!*. Na primeira entrevista, será solicitado que seu(sua) filho(a) conte em geral como tem sido sua experiência de aluno de inglês mediado pelo livro didático *Alive!*. Nas entrevistas seguintes, será entregue um roteiro dos acontecimentos da aula de inglês da semana anterior e seu(sua) filho(a) assistirá a trechos desta aula gravados em vídeo, a fim de ajudá-lo a contar suas experiências sobre essa mesma aula mediadas pelo livro *Alive!*.

Esclareço que a identidade do seu filho não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento da pesquisa. O uso das informações coletadas e das entrevistas gravadas ficará restrito aos fins decorrentes da pesquisa acadêmica.

Seu(sua) filho(a) não é obrigado a participar da pesquisa, e os resultados de suas respostas ao questionário não têm relação com a avaliação da disciplina de Inglês. Dessa forma, a participação é voluntária e não tem vínculo com as notas da escola. Seu(sua) filho(a) é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo. Além disso, ao divulgar algum dado da pesquisa, o nome dos participantes não será utilizado, garantindo, portanto, o anonimato dos alunos.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Denise de Souza Silva Pinto, da Escola Municipal Santa Terezinha, no telefone: (31) 99717-0429, e-mail: denise30@terra.com.br

Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com o(a) senhor(a).

Eu, (seu nome) \_\_\_\_\_, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu filho (nome do seu filho) \_\_\_\_\_ dela participe.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai/mãe/responsável pelo aluno \_\_\_\_\_

Telefone de contato \_\_\_\_\_

Denise de Souza Silva Pinto (Pesquisadora responsável)