

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

IZABELLA LEAL GONÇALVES

CIRCULANDO (N)A SALA DE AULA: HISTÓRIAS E ESCOLHAS EM TORNO DO
MATERIAL DIDÁTICO USADO PELO(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA INGLESA

BELO HORIZONTE
2019

IZABELLA LEAL GONÇALVES

CIRCULANDO (N)A SALA DE AULA:
HISTÓRIAS E ESCOLHAS EM TORNO DO MATERIAL DIDÁTICO USADO PELO(A)
PROFESSOR(A) DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Orientadora: Profa Dra. Valdeni da Silva Reis

BELO HORIZONTE
Faculdade de Letras da UFMG
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

G635c

Gonçalves, Izabella Leal.

Circulando (n)a sala de aula [manuscrito] : histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo(a) professor (a) de língua inglesa / Izabella Leal Gonçalves. – 2019.

104 f., enc. : il., color., p&b.

Orientadora: Valdeni da Silva Reis.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

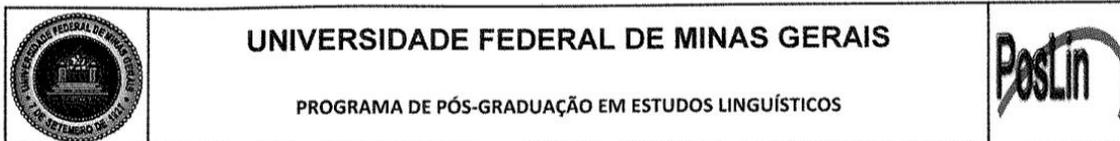
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 95-101.

Anexos: f. 102-104.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Aprendizagem – Teses. I. Reis, Valdeni da Silva. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 420.7



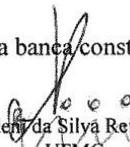
FOLHA DE APROVAÇÃO

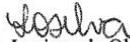
CIRCULANDO (N)A SALA DE AULA: HISTÓRIAS E ESCOLHAS EM TORNO DO MATERIAL DIDÁTICO USADO PELO(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA INGLESA

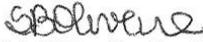
IZABELLA LEAL GONÇALVES

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

Aprovada em 18 de março de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Valdenir da Silva Reis - Orientadora
UFMG


Prof(a). Luciana de Oliveira Silva
UFMG


Prof(a). Shirlene Bemfica de Oliveira
IFMG

Belo Horizonte, 18 de março de 2019.

*Aos corações amigos que me sustentaram (e
sustentam) ao longo do caminho.*

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos:

Ao Pai, por ser força de amor e misericórdia que jamais me abandona;

Aos meus pais, Izabel e Manoel, e ao meu irmão, Alysson, por serem pilares de responsabilidade e amor incondicional;

À Sena, pelo exemplo de caridade e otimismo;

À Profa. Valdeni, pela sabedoria que me orientou neste trabalho e o incentivo que não me deixou desistir;

Aos amigos da faculdade de Letras, em especial, às colegas do UNISALE, Larissa e Gabriella, pelas conversas, trabalhos, alegrias e angústias compartilhadas;

A todo(a)s o(a)s orientando(a)s da professora Valdeni – Lorena, Isabela, Sarah, Amanda, Guilherme, Marina e Aline – pelos comentários e contribuições para este trabalho;

Ao Bruno, por me ceder acesso à suas histórias e ter me ensinado tanto no processo;

À FALE/UFMG, professores e funcionários, por sua contribuição com os meus estudos;

À Fundação Fulbright e à CAPES pela oportunidade de trabalhar e estudar nos Estados Unidos e viver as histórias que inspiraram meus estudos;

Aos meus queridos alunos da Fisk University por me ensinarem e incentivarem a ser uma professora melhor.

RESUMO

Neste estudo de caso, investigo um professor de língua inglesa e suas histórias (experiências, representações, teorias e discursos que o constituem), buscando assimilar como elas se relacionam com o material didático produzido, selecionado e/ou adaptado para o ensino. Procuo compreender como o professor utiliza materiais didáticos em sala de aula, quais as histórias que emergem a partir da produção e uso destes materiais e como essas histórias ganham corpo no ensino de língua inglesa em uma escola pública. Para esse propósito, me apoio em estudos sobre identidade, posicionamento responsável e produção de materiais didáticos. Os dados foram gerados a partir de entrevista não-estruturada com o professor participante e de relatos obtidos através do aplicativo WhatsApp, além da observação das aulas e da coleta de amostras dos materiais didáticos utilizados. Esta pesquisa de cunho qualitativo se utiliza de princípios e procedimentos da Análise do Discurso para identificar e analisar os efeitos de sentido dos dizeres que circulam na sala de aula. Resultados sugerem que as histórias nos revelam a constituição subjetiva do professor, da forma como ele se (re)conhece e das posições responsáveis que ele sustenta. Histórias também se incorporam às decisões que ele toma na sala de aula, inclusive aquelas relativas às escolhas de material didático. Essas histórias circulantes podem mobilizar identificações entre professor e alunos e, a partir dessa relação, produzir deslocamentos. Por fim, concluo que as histórias podem apontar caminhos frutíferos para que professores (re)signifiquem a própria prática.

Palavras Chaves: Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa - Histórias - Material de Aprendizagem

ABSTRACT

In this case study, I investigate an English as a Foreign Language teacher and his stories (the experiences, representations, theories and discourse that constitute him) and try to assimilate how they relate to the learning materials he produces, selects and/or adapts. I aim to understand how the teacher uses these materials in class, what stories they comprise, and how these stories are embodied within EFL teaching and learning in a public school setting. For that purpose, I rely on theories of identity, responsible positioning, and materials production. The data were gathered by means of a non-structured interview with the investigated teacher, voice memos obtained via WhatsApp, classroom observations and a sample of the learning materials used by the teacher. This qualitative research applies principles and procedures of Discourse Analysis in order to identify and analyze the meaning effects generated by the discourse that circulates within and around the classroom environment. Results suggest that stories reveal the internal makings of the teacher, the way he sees himself and the way he positions himself in the classroom. Stories are also incorporated in the teacher's in-class decisions, including those related to material selection. These circulating stories can trigger identifications between teacher and students, which may produce shifts in student behavior. Finally, I conclude that stories may point to fruitful ways for teachers to (re)think their practices.

Key words: EFL teaching and learning - Stories - Learning materials

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade PLE.....	15
Figura 2 - Exemplo de atividade xerocada 8º ano.....	51
Figura 3 - Atividade com música (todas as turmas).....	54
Figura 4 - Atividade com filme (9º ano).....	55
Figura 5 - Livro de literatura adotado com o 9º ano.....	56
Figura 6 - Website utilizado com o 6º ano.....	57
Figura 7 - Texto A Tale of Two Sydneys.....	64
Figura 8 - Objetos pessoais do professor.....	68
Figura 9 - Folha xerocada 6º ano.....	74
Figura 10 - Árvore genealógica de Bruno.....	75
Figura 11 - Texto sobre jornalistas que viajam ao exterior (8º ano).....	83
Figura 12 - Texto Helping Hands (7º ano).....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro inicial de perguntas.....	37
Quadro 2 - Resumo das notas de campo.....	40
Quadro 3 - Levantamento de materiais e temas trabalhados	45

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FLTA – *Foreign Language Teaching Assistant*

HBCU – *Historically Black College and University*

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LD – Livro didático

LI – Língua inglesa

MD – Material didático

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLE – Português como língua estrangeira

PNLDT – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

A = Aluno;

P = Professor

/ = Pausa breve;

// = Pausa longa;

// // = Pausa muito longa;

[] = Comentários / perguntas feitas pela pesquisadora;

[...] = Omissão de trechos da fala;

X = Suspensão de um nome próprio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: HISTÓRIAS E CONCEITOS	20
1.1 Histórias que (re)constróem vidas	20
1.2 Investigando a sala de aula de LI	21
1.3 A heterogeneidade que nos constitui	23
1.4 Posição responsável	24
1.5 Por um ensino de bases críticas	25
1.6 Materiais de aprendizagem	27
1.7 Conclusão	31
CAPÍTULO 2: PERCURSOS METODOLÓGICOS	32
2.1 Contexto e participantes	34
2.2 Geração de dados	36
2.2.1 <i>A entrevista não-estruturada</i>	37
2.2.2 <i>A observação das aulas</i>	38
2.2.3 <i>As amostras de materiais</i>	41
2.2.4 <i>Os relatos obtidos via WhatsApp</i>	42
2.3 Procedimentos de análise	43
2.3.1 <i>Análise do discurso (AD)</i>	44
2.3.2 <i>Seleção dos enunciados para análise</i>	45
2.3.3 <i>Interpretação</i>	47
2.4 Conclusão	48
CAPÍTULO 3: MATERIAIS QUE ENCERRAM HISTÓRIAS	49
3.1 Conclusão	58
CAPÍTULO 4: HISTÓRIAS CIRCULANDO	59
4.1 Histórias que se fazem corpo	59
4.2 Histórias de além-fronteiras	63
4.3 Histórias do meu despertar no outro	69
4.4 Histórias cruzadas	73
4.4.1 <i>O aluno Tales</i>	77
4.5 Histórias de luta	80

FIM DA HISTÓRIA?	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXO I	102
ANEXO II	103
ANEXO III	104

INTRODUÇÃO

It's like everyone tells a story about themselves inside their own head. Always. All the time. That story makes you what you are. We build ourselves out of that story.
(Patrick Rothfuss, *The Name of the Wind*)

Como o título sugere, esta dissertação se desenvolve em torno das histórias que circulam a sala de aula – histórias vividas ou relatadas pelos sujeitos ali presentes, em especial, as histórias carregadas pelo professor. No decorrer do percurso (por vezes angustiante) trilhado em busca pelo sentido dos dados que alimentaram este trabalho, compreendi, com a ajuda da minha orientadora, que eu não poderia pretender acessar as histórias do professor sem antes refletir sobre as minhas próprias. Minhas histórias contam os caminhos que percorri e dão acesso a um eu que existe além da minha própria consciência. Ao mesmo tempo, as histórias que vivi modificam o meu eu e prefaciam novas histórias que aguardam ser escritas. Com isso em mente, peço licença ao leitor para introduzir este estudo com o relato de uma dentre tantas histórias que compõem minha experiência pessoal.

“Professora, por que não há nenhuma pessoa negra nas imagens que você escolheu?”

Ouvi a pergunta que abre a presente seção de um aluno, a partir de uma apresentação de *Power Point* que utilizei em uma aula sobre o verbo “ser”, para uma turma de português para estrangeiros de nível iniciante. Os slides em questão traziam imagens para que, em duplas, a pessoa famosa retratada fosse identificada e descrita ao colega. Ao preparar a aula, optei por retratar personalidades do mundo latino que a turma talvez reconhecesse, sendo elas, Shakira, Neymar e Gisele Bündchen. O que passou despercebido por mim foi que, para ilustrar a atividade, selecionei apenas imagens que retratavam pessoas de pele aparentemente clara aos olhos dos meu alunos.



Figura 1 - Atividade PLE

Esse acontecimento se deu em uma universidade historicamente negra (HBCU)¹ norte-americana, a Fisk University, onde lecionei as disciplinas *Portuguese 101* e *Portuguese 202*, no ano letivo de 2014-2015. Essa oportunidade de intercâmbio me foi concedida pelo programa *Foreign Language Teaching Assistant (FLTA)*, que na época era financiado pela Comissão *Fulbright* e pela CAPES. A Fisk está localizada no sul dos Estados Unidos, na cidade de Nashville, no Tennessee, e foi fundada em 1866 para dar oportunidade de estudos a homens e mulheres libertados da condição de escravos pela Proclamação da Emancipação, de 1863. Naturalmente, a universidade sempre esteve envolvida nos debates por igualdade de direitos e justiça social no país, participando, inclusive, dos movimentos históricos de luta por direitos civis no final da década de 1950 e nos anos 1960.

Durante o período do intercâmbio, ministrei aulas de língua portuguesa e cursei disciplinas sobre estudos de gênero e história da literatura norte-americana na instituição. Também morei nas adjacências da universidade, em um bairro descrito como “perigoso” pelos moradores locais e de população majoritariamente negra – um contraste com os bairros considerados mais nobres, onde a população branca predomina.

Imersa em discussões sobre representatividade, respeito e inclusão social e consciente da realidade dos meus vizinhos – que por um ano foi a minha própria – as palavras do meu aluno me encontraram e me causaram desconhecido espanto. Comecei, então, a compreender minha responsabilidade de professora para além do ensino do conteúdo puramente linguístico e passei a

¹ O acrônimo designa a frase *historically black college and university*, em inglês. O termo se refere a instituições de ensino superior fundadas, em sua maioria, após a Guerra Civil Americana para servir à comunidade afrodescendente, que era amplamente impedida de se matricular nas demais universidades, de população predominantemente branca.

considerar com maior cuidado as representações que levava comigo para minha sala de aula por meio dos textos e imagens que escolhia trabalhar.

A história que vivi em Nashville me despertou a necessidade de (re)construir minha prática, assim como todas as histórias que vivo diariamente influenciam as escolhas que faço em sala de aula. Refletindo sobre minha trajetória de crescimento em meu fazer docente, buscando atuar de forma mais plural, efetiva e envolvida com a realidade de meus alunos, desejei olhar para as escolhas de outros professores em suas aulas de língua estrangeira e, desse desejo, surgiu a pesquisa descrita nas páginas a seguir.

Neste trabalho, investigo uma sala de aula de língua inglesa (LI) no ensino regular público brasileiro. Mais especificamente, procuro pesquisar as escolhas de um professor em relação aos materiais didáticos (MD) utilizados em sala e os desdobramentos dessas escolhas para as ações, dizeres e relações que circulam nesse espaço. Com o intuito de situar tais escolhas no contexto de vida do professor, busco concebê-las a partir das histórias – experiências, representações, teorias, discursos – que as inspiram.

Com Novelli (1997), vemos que a sala de aula requer reconhecimento e investigação do que não se sabe a seu respeito. Ao mesmo tempo, o autor defende, é preciso que professores e alunos estejam sempre "atentos ao que são para não calcificar o próprio ser e inibir outras possibilidades" (NOVELLI, 1997, p. 49). Defendo, portanto, que, se quisermos conjecturar novos caminhos para o ensino básico brasileiro, faz-se necessário lançar um olhar interessado sobre sujeitos que utilizam (e transformam) a sala de aula e sobre os papéis que nela desempenham. É, pois, relevante compreender como as histórias/discursos, ações e sujeitos aí circulam.

A partir das teorizações de Paulo Freire (2002; 2005; 2008), sabemos que não cabe ao professor apenas a transmissão de conhecimento, mas espera-se que ele crie as condições necessárias "para sua própria produção ou a sua construção" (2002, p. 47). Logo, é interessante que experiência de ensino impulse a curiosidade do aprendiz, levando-o a pensar sua participação na sociedade e as relações de poder que nela se estabelecem. Para tanto, é preciso que o professor se atente à própria compreensão da realidade, do ensino e de si próprio. Compreender de que modo suas histórias estão envoltas às suas escolhas e o modo como elas o constituem professor, pode lhe trazer avanços pessoais e profissionais.

Para Moraes, Galiuzzi e Ramos (2004), a pesquisa em sala de aula pode servir para conscientizar professores e alunos sobre as verdades que ali transitam, através de questionamentos de tanto o que está explícito quanto o que está implícito nos discursos. Os autores explicam que "a realidade não é pronta, mas constitui-se a partir de uma construção humana" (s/p). A realidade da sala de aula é formada pela complexidade das relações entre os sujeitos que dividem esse espaço. Segundo Reis (2016, p. 82), a formação de professores só pode contemplar essa complexidade "na medida em que o professor se descobre e se posiciona discursivamente em seu fazer, a partir das representações que o constituem." Logo, é importante que pesquisas voltadas para o professor e sua formação atentem à subjetividade desses profissionais.

Pesquisas sobre a educação de professores de língua estrangeira apontam para o fato de que educadores tendem a ensinar da mesma maneira como foram ensinados, ou seja, perpetuam os modelos e práticas observados em seus professores quando eram aprendizes (BAILEY et al, 1996). De acordo com os autores, para quebrar esse ciclo é necessário que esses profissionais adquiram conhecimento investigativo de suas experiências vividas.

Mattos (2014) observa que, no Brasil, poucos professores têm a oportunidade de experimentar o ensino voltado à prática reflexiva quando estudantes. Por isso, a autora explica que o grande desafio para a formação de professores no Brasil é proporcionar-lhes uma educação de bases críticas, que ofereça novos modelos e espaços para que aprendam a pensar de forma independente e que possibilite novas práticas de ensino.

O caminho para que tais ações sejam enfim vislumbradas, pode estar, justamente, nas histórias, muitas vezes não contadas ou não ouvidas em pesquisas sobre educadores. Elas podem servir como vias de acesso às representações guardadas no universo privado do professor, afinal, nossas histórias nos ajudam a fazer sentido de quem somos e do mundo à nossa volta (PAGE, 2012). Portanto, nossas histórias estão, de algum modo, no princípio, no desenvolvimento ou no desfecho de nossas ações e escolhas, nos constituindo. Elas representam momentos de nossas vidas e, ao dizê-las (ou escrevê-las), (re)construímos realidades (SANDELOWSKI, 1991). Enfim, essas experiências, representações, ideologias se fazem presentes não apenas nos discursos, mas também nas escolhas didáticas feitas em/para a sala de aula.

Conforme Almeida Filho (2013), o material didático consiste em um código, uma partitura a ser conduzida pelo professor-maestro, cada um a sua maneira e segundo as singularidades próprias, dos alunos e do contexto em que se insere. Dessa forma, é relevante que pesquisas que abordem materiais didáticos atentem também para as situações de uso, a forma como esses materiais são empregados durante a aula.

Vilaça (2012) argumenta a favor de mais pesquisas sobre materiais didáticos, uma vez que, para o autor, “professores devem ser capazes de analisar e elaborar materiais didáticos com maior fundamentação teórica, senso crítico e capacidade de articular experiências, preferências, teorias e diretrizes de forma produtiva e reflexiva” (p. 58-59). Desse modo, é ideal que os recursos selecionados, produzidos e adaptados pelo professor atendam às necessidades dos diversos contextos em que ele ensina. Para garantir que isso aconteça e para que possíveis mudanças sejam propostas, é fundamental investigar as escolhas do professor quanto ao material utilizado em sala de aula.

Neste estudo², busco perceber as histórias do professor que se deixam transparecer nos materiais selecionados, adaptados e/ou produzidos para o uso na aula de LI. Procuo responder, assim, às seguintes perguntas:

- ◆ Quais materiais o professor seleciona, adapta ou produz para suas aulas de LI e quais são as histórias envolvidas neste processo?
- ◆ Como as histórias do professor ganham forma durante as aulas?
- ◆ De que forma as escolhas de MD são percebidas pelo professor?

Tendo em vista a relevância das escolhas do professor de LI para o ensino e considerando a maneira como suas histórias inspiram a sua prática, foram traçados, finalmente, os seguintes objetivos:

◆ **Objetivo Geral:**

Identificar/compreender as histórias que circulam a sala de aula de LI e se (re)velam a partir das escolhas de material didático praticadas pelo professor.

² Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Não Só De Verbo *To Be* (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula”, coordenado pela Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis (CAAE: 69472017.8.0000.5149).

◆ Objetivos Específicos:

1. Identificar os materiais escolhidos para uso nas aulas de LI;
2. Analisar como professor percebe suas escolhas de MD;
3. Compreender como essas histórias ganham corpo no ensino de LI em uma escola pública.

No próximo capítulo, apresento brevemente a teoria que sustenta as análises aqui empreendidas. Posteriormente, no capítulo 2, discuto os procedimentos metodológicos empregados na condução desta pesquisa. O capítulo 3 apresenta os materiais utilizados pelo professor e coletados durante a geração de dados. Em seguida, no capítulo 4, analiso as histórias que circulam a sala de aula investigada. Por último, na conclusão, trago algumas reflexões acerca das ações e dos dizeres articulados no decorrer deste trabalho.

CAPÍTULO 1: HISTÓRIAS E CONCEITOS

Neste capítulo, relaciono, sucintamente, os conceitos e fundamentos que compõem a base teórica deste trabalho.

1.1 Histórias que (re)constroem vidas

Como proponho uma investigação das histórias do professor de LI, é necessário estabelecer, brevemente, o que entendo por esse termo.

A noção de história parece se entrelaçar à noção de narrativa e, frequentemente, as duas palavras são empregadas como sinônimos (PAGE, 2013). Para Ryan (2007), a primeira é um sinônimo parcial da última, pois a história representaria o conteúdo e, portanto, apenas um de três domínios da narrativa. Segundo a autora, os outros dois componentes seriam o domínio do discurso (a forma como os signos materiais se organizam para formá-la) e o domínio do uso (o papel social que ela cumpre). Nesse sentido, a história seria a narrativa em sua forma simples, ou seja, os personagens e a cronologia de eventos imaginados pelo autor, podendo assumir formas discursivas variadas, como uma peça teatral, um filme ou uma história em quadrinhos (TOOLAN, 2010).

Compreendo, dessa forma, que histórias não dependem de um meio e podem existir simplesmente como padrões de informação, frutos da nossa imaginação ou inspiradas em experiências de vida (RYAN, 2007). Para Schank e Abelson (1995, p. 1), histórias – sejam elas inventadas, experienciadas ou obtidas pelos relatos de terceiros – são “os constituintes fundamentais da memória, conhecimentos e comunicação social humanos”. Dessa capacidade do homem de compartilhar vivências resulta o que Labov (2010) classifica como narrativas orais de experiência pessoal. Estas, por sua vez, inspiram outras formas de comunicação das quais os estudos narrativos se ocupam – romances, contos, epopeias, filmes, entrevistas, crônicas e mídias visuais, para citar algumas.

Cotidianamente, o termo história pode ser utilizado para se referir a formas compactas de narrativa, tais como fofocas, anedotas, notícias, contos, folclore (RYAN, 2007). Há também o que se chama histórias de vida, as quais Linde (1993) caracteriza como expressões de quem

somos e do trajeto percorrido para aí chegarmos. Conforme critérios da autora, porém, histórias de vida seriam unidades orais e sociais, uma vez que são acionadas nas trocas interpessoais. Além disso, seriam unidades não-contínuas, pois podem sofrer mudanças e adquirir novos significados ao longo do tempo.

Os contornos do que é narrativa são difusos (RYAN, 2007) e, talvez, possamos dizer o mesmo sobre histórias. Para os propósitos deste trabalho, histórias são memórias, acontecimentos, notícias e anedotas que nos revelam algo dos processos mentais e psicológicos dos seus enunciadoreis. Aqui, me interessam tanto as histórias narradas pelo professor participante em entrevista e relatos orais e escritos, como aquelas que ganham destaque a partir dos temas emergentes nos materiais selecionados para facilitar a aprendizagem. Há, além disso, histórias que ganham relevância durante as aulas e que são contadas nos gestos e nas vozes de educadores e aprendizes.

Desse modo, não me ocupo das estruturas narrativas e não me interesso em classificar os eventos investigados como tal, mas me atendo às informações – às histórias – à maneira como reconstituem (fragmentos de) experiências, vontades, pensamentos e expectativas futuras. Em especial, me atendo às histórias que circundam sujeitos e objetos que compõem as cenas da sala de aula, espaço que retém meu olhar investigativo.

1.2 Investigando a sala de aula de LI

Muitas vezes, professores e alunos ocupam o espaço da sala de aula de forma automática (NOVELLI, 1997). Nesse sentido, o professor se empenha para cumprir o conteúdo curricular e o aluno para atender às determinações docentes, estabelecendo-se uma rotina, um ciclo repetitivo que parece natural a ambos. No entanto, essas ocasiões representam “momentos de morte” (NOVELLI, 1997, p. 49), pois ignora-se o que realmente acontece. Por isso, perceber a sala de aula requer reconhecimento e investigação do que não se sabe a seu respeito.

Mais que isso, tudo o que é essencialmente humano perpassa a sala de aula: “conflitos, alegrias, expectativas mal ou nunca satisfeitas, recalques, exibicionismo, esperanças, avanços e retrocessos” (NOVASKI, 1994, p. 14). Assim como os seres humanos, a sala de aula é um espaço plural e, por vezes, contraditório. Historicamente, carrega a força destrutiva do “não institucionalizado” e a reprodução de velhos modelos de ensino, repressores e repetitivos

(TRIGO, 1994). Ao mesmo tempo, nela reside o potencial de construção do conhecimento que ultrapassa conteúdos e transporta os estudantes, cidadãos em formação, para além das paredes que a contêm (NOVASKI, 1994).

De maneira semelhante, documentos oficiais retratam o ensino-aprendizagem de inglês como um caminho de possibilidades de desenvolvimento de habilidades linguísticas que permitam uma participação ativa e crítico-reflexiva do aprendiz no mundo (BRASIL, 2017b). Enquanto isso, na escola e na sociedade, educador e educando são desacreditados por discursos de derrota, de que não se aprende inglês no ensino básico, principalmente na educação pública (LIMA, 2011). Com base nesses dois cenários, podemos pensar a aula de LI como um espaço de (im)possibilidades (BARCELOS, 2011).

Pensando a sala de aula como uma realidade construída através do convívio entre seus membros e da interação destes com os materiais utilizados, estimo, neste trabalho, investigar a sala de aula (de LI) enquanto uma construção social, como estabelecem Green e Dixon (1994). Conforme as autoras, essas relações diárias nos ajudam a definir o que ensinar e aprender significam no contexto específico de cada sala de aula, uma vez que os papéis de professor e aluno podem não ser os mesmos em turmas distintas ou em momentos diferentes. Por isso, afirmam, para ter verdadeiro domínio do que se passa naquele ambiente, um pesquisador precisa se esforçar para entendê-lo do ponto de vista de um participante e procurar assimilar a cultura da sala de aula investigada.

Isto posto, embora meu foco se direcione à figura do professor, as observações descritas em capítulos posteriores também levam em consideração o papel dos materiais pedagógicos, bem como o dos aprendizes, na realidade construída em sala. Como Novaski (1994, p. 14), concebo que “educar é estar com o outro” e, assim sendo, sei que professores e alunos não existem em isolamento. Esses dois lados se encontram não apenas no espaço físico da sala de aula, mas também no plano das ideias que se complementam, dos discursos que se (trans)formam e das histórias que ali se cruzam. Nesses encontros com o(s) outro(s) se forma a pluralidade de quem somos, o que passo a considerar no próximo ponto.

1.3 A heterogeneidade que nos constitui

Como já aludido, refletir sobre as histórias do professor de LI significa adentrar seu universo íntimo numa busca interminável por compreender os traços que o caracterizam enquanto sujeito. Partindo de uma abordagem discursiva de viés psicanalítico, conceituo a subjetividade como um espaço descentrado, relativo a um sujeito multifacetado, complexo e heterogêneo (SERRANI-INFANTE, 2001a; CORACINI, 2013). Tal complexidade deriva das múltiplas vozes que o atravessam. Tratam-se das vozes do outro, segundo Coracini – uma malha de textos que se entrelaçam no interdiscurso e circulam na memória discursiva. Esses textos condicionam e são condicionados por um sem-número de “valores, crenças, ideologias, culturas” que ganham forma nos corpos dos sujeitos e (re)velam suas singularidades (CORACINI, 2013, p.9).

Se percebemos, à luz de Coracini (2003, 2013), que o sujeito é composto por vários fragmentos de outros, não poderíamos conceber sua identidade como una e acabada. Ao contrário,

deveríamos vê-la como um processo em andamento e preferir o termo identificação, pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. Convém lembrar que toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito. (CORACINI, 2003, p. 243)

Assim, no decorrer deste trabalho, emprego o termo identificação em referência a essa identidade fluida do sujeito, em constante formação e que se desloca com o tempo e o espaço.

Da passagem supracitada, apreendemos ainda que a identificação acontece na medida em que os discursos, as experiências – as histórias – que nos constituem se encontram com a tessitura constitutiva do outro. Por isso, reconhecemos que a identificação se dá na relação e é a partir dela que os sujeitos se (re)inventam (REIS, 2011).

Outrossim, admitimos que, através do olhar (e dos dizeres) dos outros, o sujeito constrói representações imaginárias de si (e dos outros) que estampam sua identidade. Essas representações se materializam em linguagem verbal e, dessa forma, a identidade do sujeito “se faz escrita, se faz texto, narrativa, ficção” (CORACINI, 2013, p.10). Em tudo o que diz e escreve, o sujeito imprime algo de si.

Paralelamente, tais representações podem se manifestar por meio de outras linguagens, como a pictórica ou a auditiva (CORACINI, 2011). Enquanto sujeitos, falamos também “por

materialidades que nos cercam, por nossos modos de vida, nossas maneiras de andar, de nos comportar à mesa, de nos vestir de dormir; e essas maneiras pertencem a um conjunto de pessoas e essas pessoas a uma dada sociedade.” (SCHERER; MORALES; LECLERQ, 2003, p. 24)

Refletindo sobre o contexto escolar e sobre o sujeito-professor, podemos dizer que ele fala através das materialidades que o cercam: de como se apresenta, das roupas que veste, dos materiais com os quais escolhe ensinar. O professor de línguas, para quem volto meu olhar, leva a linguagem do mundo para a aula não apenas para ensinar o idioma, mas também para se dizer. E, ao dizer-se, movimenta identificações nos alunos, sujeitos outros que, com ele, dividem/constroem o espaço da sala de aula. Nesse sentido, o professor é, em grande parte, responsável pelas representações de mundo que adentram a classe e o imaginário dos alunos.

1.4 Posição responsável

Uma das acepções do termo responsabilidade, segundo Hans Jonas (2006, p. 167), refere-se a “uma determinação do que se tem a fazer; uma noção em virtude da qual eu me sinto responsável, em primeiro lugar, não por minha conduta e suas consequências, mas pelo objeto que reivindica meu agir.” Responsabilidade, nesse sentido, diz da condição de um sujeito que é chamado a cuidar de um outro que se torna objeto de sua atenção.

Para o autor, um sujeito pode adquirir responsabilidade por circunstâncias naturais – como os pais, que são responsáveis por seus filhos – ou por convenção – como um empregado, que se torna responsável pelo seu agir segundo os deveres previstos para o cargo que ocupa. Ao assumir uma responsabilidade, seja “por circunstâncias ou por convenção, encontram-se sob meus cuidados o bem-estar, o interesse e o destino de outros, ou seja, o controle que tenho sobre eles, inclui, igualmente minha obrigação para com eles” (JONAS, 2006, p. 168). Disso, temos que o poder, em qualquer medida, implica responsabilidade.

Considerando a realidade da escola, podemos pressupor que um sujeito que se torna educador adquire responsabilidade sobre a formação de seus alunos. Nesse contexto, o professor ocupa um lugar de poder que, embora transitório (FOUCAULT, 2005), se sustenta na sua experiência de vida, na sua bagagem de conhecimento e na autoridade inerente ao título profissional. Dessa maneira, em relação à responsabilidade descrita por Jonas, entendemos que,

nos limites da sala de aula, é ao professor – e não ao coordenador, ao diretor ou ao Estado – que se incumbe a responsabilidade pelo que ali acontece.

Ainda quanto à responsabilidade no contexto escolar, Reis (2011) identifica dois possíveis caminhos a serem trilhados pelo professor diante dos desafios que acometem o ensino brasileiro: o da culpabilização ou o da responsabilização. O primeiro configura na posição improdutiva de atribuir a culpa das dificuldades que vive a fatores externos, como a precariedade da escola, os baixos salários e a indisciplina do estudante. O segundo, esclarece a autora, resulta do “ato de se assumir, ou assumir sua condição, procurando compreender sua ação, sucessos e frustrações a despeito de todas as adversidades que “conspiram” contra esse fazer” (2011, p. 505). Ao optar pelo caminho da responsabilização, prossegue Reis, o professor busca meios para fazer sentido da sua prática, do que funciona e o que não funciona, para, a partir disso, traçar novos modos de agir.

Assim, além da responsabilidade sugerida por Jonas, intrínseca ao papel social do sujeito, existe uma possibilidade de escolha em que o sujeito toma as rédeas do seu fazer, sem ignorar seu dever para com aqueles a quem se dirigem seus cuidados. Nessa lógica, Reis (2016, p. 81) avalia que:

Tornar-se professor demanda um inevitável deslocamento entre lugar – devidamente legitimado por um diploma – e posição, assumida pelo sujeito que, na salutar ilusão de controle, toma a palavra de forma significativa e se constitui como professor, na medida em que, revestido pelas imagens social e historicamente constituídas, se autoriza a enunciar de tal posição discursiva.

Em conformidade com Reis (2011, 2016, 2018), compreendemos que ser verdadeiramente educador ultrapassa a formalidade do título e se concretiza não somente nas atitudes que o sujeito toma no decorrer da sua prática, mas também na forma como ele se diz e, ao fazê-lo, mobiliza sentidos de responsabilidade perante a sua profissão e seus alunos.

A responsabilização docente pode se dar de várias formas. Uma delas diz respeito à preocupação do professor para com a formação crítica e cidadã dos estudantes.

1.5 Por um ensino de bases críticas

Boaventura Souza Santos (2007) observa que o mundo hoje é marcado por disparidades visíveis e invisíveis, frutos de práticas hegemônicas que fazem perpetuar as injustiças sociais e

relegam o “outro” à condição de subumano. O autor defende que injustiças sociais estão diretamente ligadas a injustiças cognitivas e determina que “a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global” (2007, p. 77). Para que essa luta aconteça, faz-se necessário uma nova forma de pensamento, que o autor chama de pós-abissal.³ Tal concepção reconhece que “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” (p. 89) e propõe um exercício de auto-reflexividade que prevê a “participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo” (p. 94).

Os contornos de um pensamento pós-abissal aplicado ao ensino de LI se fazem perceber em propostas de mudanças que rejeitam abordagens pedagógicas monolíngues e autoritárias e que corroboram práticas de ensino bilíngues e multilíngues (FLORES, 2013). O objetivo de tais práticas é permitir que o aluno aplique toda a sua bagagem de conhecimento linguístico ao esforço de desenvolver novas habilidades (FLORES, 2013). Na recém-instaurada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa tendência se faz perceber na preocupação com

uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017b, p. 240).

O convite à reflexão crítica também se aplica a esse tratamento plural do ensino de inglês para que este não sirva apenas às demandas do mercado globalizado, onde a diversidade se torna um recurso propulsor do aumento da produtividade econômica (FLORES, 2013). Uma educação efetivamente comprometida com a formação crítica e cidadã do estudante se presta ao desenvolvimento de uma curiosidade “insatisfeita, indócil”, capaz de enfrentar injustiças e desmascarar ideologias dominantes (FREIRE, 2002).

Para trazer esse tipo de ensino ao dia-a-dia da sala de aula, o professor pode apresentar perspectivas críticas a questões como aquelas relacionadas a estereótipos, violências e papéis sociais de gênero, para citar algumas, e com isso, contribuir para estimular relações mais igualitárias (MATTOS, 2012; 2014). O professor pode ainda se valer do que Duboc (2012, p. 94) denomina brechas, ou seja, “as oportunidades emergentes na prática pedagógica” em que o

³ O pensamento pós-abissal, segundo Souza Santos (2007), consiste em uma ruptura radical com as formas de pensamento colonialistas da modernidade ocidental, que incluem relações políticas e culturais excludentes e a monocultura da ciência moderna. Em vez disso, o pensamento pós-abissal propõe uma ecologia de saberes, fundamentada na pluralidade de conhecimentos heterogêneos, que contempla, para além da ciência tradicional, práticas científicas alternativas (como os estudos feministas e pós-coloniais) e saberes não-científicos.

professor pode agir para “possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes”. Essas oportunidades surgem nos momentos compartilhados em sala e podem ser inspiradas pelas experiências vividas por professor e alunos (dentro e fora da escola), assim como pelas temáticas abordadas nos materiais pedagógicos utilizados. Abordo estes últimos no próximo item.

1.6 Materiais de aprendizagem

São muitos os termos utilizados para se referir aos materiais empregados nos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Fiscarelli (2008, p. 18), alguns termos recorrentes na literatura educacional são “objetos escolares, recursos didáticos, materiais didáticos, recursos de ensino-aprendizagem, meios materiais, materiais auxiliares, recursos pedagógicos”. Cada denominação, retoma a autora, alude ao tipo do material bem como à função que desempenha no ensino. Diante de tantos conceitos, cabe aqui considerar qual nomenclatura emprego ao longo deste trabalho.

No âmbito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Tomlinson e Masuhara (2018) adotam o termo materiais de aprendizagem de línguas (*language learning materials*) para designar uma ampla gama de recursos, que vai daqueles produzidos e comercializados por editoras àqueles desenvolvidos, planejados e/ou adaptados por professores ou pelos próprios aprendizes. Na voz dos autores,

materiais podem ser um livro, um CD, uma história, uma música, um vídeo, um desenho, um dicionário, uma interação mediada por um telefone celular, uma palestra ou até mesmo uma fotografia utilizada para estimular uma discussão. Podem ser também um exercício, uma atividade, uma tarefa, uma apresentação, ou um projeto. (p. 2, tradução minha⁴)

Tal concepção é a que elegi para esta pesquisa. Interessa-me compreender os materiais de forma tão abrangente, pois isso me permite buscar pelas histórias do professor em todo e qualquer recurso escolhido para o ensino da língua inglesa.

Para Almeida Filho (2013), todo material didático de língua estrangeira articula tradições teórico-formais, fundamentadas em pesquisas de aquisição de segunda língua, e tradições

⁴ No original: “materials could be a coursebook, a CD ROM, a story, a song, a video, a cartoon, a dictionary, a mobile phone interaction, a lecture, or even a photograph used to stimulate a discussion. They could also be an exercise, an activity, a task, a presentation, or even a project.”

informais. Estas últimas, acrescenta Gottheim (2013, p. 63), incluem as “crenças⁵, memórias, intuições, vivências, dinâmicas intrínsecas ao indivíduo” que desencadeiam posicionamentos, interesses e atitudes que se concretizam no desenho do material de ensino-aprendizagem.

Essas duas ordens de conhecimento também são acionadas não apenas durante a concepção do material, como também no momento de seleção e avaliação destes. O próprio Guia PNLD 2017 assegura que

No processo de análise das coleções, além dos instrumentos de avaliação que orientaram o olhar desses profissionais, contribuíram também as suas experiências e histórias pessoais e profissionais, como professores de língua estrangeira. Tais experiências garantem um processo de avaliação mais sensível às diferentes realidades de ensino de nosso país, assim como sensível aos sujeitos envolvidos nas práticas cotidianas de ensinar e aprender línguas, professores e alunos (BRASIL, 2017a, s/p).

Assim, as experiências e histórias do professor de língua estrangeira são conhecimentos informais que, junto aos critérios formais pré-estabelecidos pelos órgãos de educação, contribuem para a avaliação dos livros didáticos custeados e distribuídos pelo governo a fim de aproximá-los às particularidades de cada contexto de ensino. Da mesma maneira, argumento que esses conhecimentos estão presentes nas escolhas de material oral ou impresso utilizado durante a aula pelo professor, assim como nos materiais por ele inventados ou improvisados. E são esses conhecimentos intrínsecos e subjetivos que interessam a este trabalho.

É preciso observar, contudo, que em muitas salas de aula ao redor do mundo, o livro didático (LD) é o principal (se não o único) material disponível (CORACINI, 1999; TOMLINSON; MASUHARA; 2018). Uma vantagem do material publicado é que ele pode oferecer segurança, ordem e suporte a professores e alunos (TOMLINSON; MASUHARA; 2018). Ao mesmo tempo, “alguns professores sentem-se presos quando usam o livro” e acreditam que o uso exclusivo deste durante a aula pode torná-la “cansativa e monótona” (FISCARELLI, 2008, p. 153). Tomlinson e Masuhara (2018) afirmam que a autonomia docente em relação ao livro pode significar uma experiência de ensino-aprendizagem mais personalizada e atrativa para

⁵ No âmbito deste trabalho, não focalizamos as várias definições para crenças (vide BARCELOS, 2004), tema amplamente explorado em pesquisas em Linguística Aplicada. O termo é aqui aplicado apenas para designar uma das formas de conhecimento informal que, conforme Gottheim (2013), participam da constituição dos materiais didáticos.

os alunos. Para os autores, “mesmo o melhor livro já produzido requer alguma suplementação” (p. 3, *tradução minha*⁶).

No contexto brasileiro, Coracini (1999) identifica dois tipos de posturas adotadas por professores em relação aos LDs. De um lado, há os professores fiéis ao LD que, muitas vezes, o utilizam como suporte exclusivo para planejar as aulas. Para eles, o LD é como uma Bíblia, inquestionável e detentor das verdades sobre a língua e sobre os saberes curriculares. De outro lado, a autora continua, há aqueles para quem não há livros suficientemente bons e, por isso, podem ser dispensados. Segundo a autora, essa última atitude é mais comum entre professores de língua estrangeira, que podem optar por montar seu próprio material a partir de atividades retiradas de outras publicações ou por criar as próprias atividades em cima de textos retirados de jornais ou revistas.

Coracini (1999) pondera que construir um material segundo o que lhe parece mais interessante ou motivador pode resultar em uma “colcha de retalhos”, um compilado não-planejado de atividades do qual o professor tem a ilusão de ser autor. No caso dos professores que se dispõem a escrever os próprios exercícios, a autora argumenta que isso não costuma resultar em um material inovador, pois o LD – sua organização, princípios norteadores e imagem de aluno – “já estão incorporados no professor” (1999, p. 23). Embora esteja de acordo com os pontos esclarecidos pela autora, também acredito que, ao selecionar uma imagem, um texto, um exercício (ou qualquer outro recurso) para fins pedagógicos, professores deixam escapar afinidades, saberes e histórias que (ainda que inconscientemente) motivam suas escolhas.

Há também os materiais escritos no quadro e aqueles verbalizados durante a aula. Almeida Filho (2013) elucida que estes últimos podem estar prescritos no manual do docente, que acompanha a série didática adotada, ou podem ser improvisados no decorrer da aula. Nesse caso, prossegue, o professor seria o autor do material que criou, mesmo que inspirado pelo livro didático.

Frequentemente, estudos sobre a seleção de materiais didáticos tendem a focalizar o LD e, apenas tangencialmente, mencionam os demais recursos pedagógicos empregados pelo professor. Cassab e Martins (2003) investigam os sentidos que professores de diferentes disciplinas do

⁶ No original: “very little seems to have changed in the way that languages are typically taught and learned.”

ensino fundamental acionam no processo de seleção do LD. O estudo sugere que as escolhas do professor são influenciadas por imagens que eles têm de si mesmos, dos alunos e do ensino-aprendizagem e que atravessam o discurso docente. Santos (2006) apura os critérios definidos por professores do ensino fundamental para a escolha do LD e como esses critérios se relacionam aos estabelecidos pelo PNLD. A partir da análise de entrevistas, o estudo também considera o uso que o professor faz do LD, estabelecendo sua condição de sub-autor ao adaptar e acrescentar atividades, segundo a necessidades dos alunos.

Em relação ao ensino-aprendizagem de LI, Xavier e Urio (2006) levantam critérios que professores de inglês do ensino público e privado utilizam na seleção e avaliação do LD. Apesar do foco no LD, as autoras identificam outros recursos que os professores consideram importantes em sala de aula como aparelho de som, giz, e dicionários. As autoras também identificam casos em que o professor não utiliza o LD e busca atividades de livros diversos ou da Internet. Lamberts (2015) observa o LD em uso em aulas de LI no contexto universitário e fornece um quadro detalhado das adaptações que o professor faz ao material.

Como percebemos, professores têm um papel central no desenvolvimento de materiais (MASUHARA, 2011). Eles podem ajudar a escolher as coleções adotadas nas suas escolas e, em posse dos livros, podem determinar quais páginas ou capítulos integrarão o currículo. Podem adaptar recursos pré-existentes ou esboçar algo gerado de sua vontade. Durante as aulas, são eles quem decidem como os materiais serão efetivamente aproveitados. E em cada uma dessas decisões, ressignificam (por vezes, involuntariamente) o material ao imprimir nele algo de si e de suas histórias. Nesse sentido, podemos entender que professores são, sim, autores em alguma medida.

Ainda que professores (e alunos) não tenham total controle de si, dos seus dizeres e fazeres (CORACINI, 1999), é relevante que esses profissionais se conscientizem sobre critérios que auxiliem no uso e produção de materiais de qualidade, e sejam melhor adequados aos contextos em que atuam.

Tomlinson e Masuhara (2013) elencam uma série de princípios pertinentes a materiais que auxiliem no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Para os autores, materiais de aprendizagem devem ensinar para além dos interesses de seus idealizadores e representar, não apenas a realidade dos estudantes, como também valores e visões de mundo representativos de

outras realidades. Materiais devem auxiliar os aprendizes a desenvolver um olhar questionador em relação à sociedade, ao uso da língua e ao próprio material adotado. É também importante que materiais contribuam para a autonomia dos estudantes, estimulando o desenvolvimento de sua confiança e capacidade de pensar de forma independente. Tais critérios interessam a esta pesquisa na medida em que norteiam as considerações acerca dos materiais aqui analisados.

1.7 Conclusão

Neste capítulo, acionei teorias que nos ajudam a compreender a dinâmica da sala de aula, principalmente, no que se refere à relação entre professor, alunos e materiais didáticos. Meu interesse pelo sujeito-professor se estende à sua constituição heterogênea, às identificações que deixam pistas nos seus dizeres e ações e às posições que assume diante da educação e o ensino-aprendizagem de LI. Entendo histórias como informações sobre pessoas, eventos e lugares que (re)constroem experiências humanas, vividas ou imaginadas. Aqui, também delimito minha percepção de material didático de LI como tudo aquilo que é empregado para promover o ensino-aprendizagem do idioma. No próximo capítulo, detalho os dispositivos metodológicos utilizados na condução desta pesquisa.

CAPÍTULO 2: PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa aqui desenvolvida é de base qualitativa. Isso significa que busco “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 34), a partir dos pontos de vista dos sujeitos nele envolvidos (GODOY, 1995). Fundamentalmente, procuro analisar, a partir das histórias e escolhas do professor em relação ao material didático, como ele concebe sua experiência de ensino e o mundo à sua volta, tal como se espera de uma abordagem qualitativa de pesquisa (TROCHIM; DONNELLY; ARORA, 2016).

Este estudo se insere também no paradigma da pesquisa em sala de aula, uma vez que me empenho para investigar o que acontece quando mestre e aprendizes se juntam nesse espaço (BAILEY, 2001). Mais especificamente, volto meu olhar para um professor de língua inglesa do ensino regular público brasileiro a fim de compreender como suas escolhas de material didático (e as histórias ali contidas) são percebidas por ele próprio e por seus alunos. Dessa forma, embora o foco deste trabalho permaneça sobre o professor, os dizeres dos alunos resultantes das interações transcorridas durante as aulas acompanhadas também são considerados.

Conhecer as histórias de um educador – suas experiências, opiniões, ideologias – e o modo como elas se relacionam aos materiais e ao ensino-aprendizagem de LI demanda uma exposição prolongada aos dizeres e ações desse profissional. Considerando o pouco tempo disponível para a conclusão de uma pesquisa de mestrado, optei por investigar apenas um professor e o contexto em que ele atua. Logo, esta investigação pode ser considerada um estudo de caso⁷.

⁷ Julgo necessário assinalar brevemente algumas diferenças entre o estudo de caso e a etnografia, pois me foi sugerido em apresentações de seminários e congressos que o presente estudo apresentaria traços etnográficos. Duff (2008) explica que pode haver certa confusão entre os dois métodos porque a etnografia é uma espécie de estudo de caso antropológico, em que o caso está circunscrito a um grupo cultural ou a uma comunidade. Para Nunan (1992), a etnografia é mais abrangente, enquanto o escopo de atuação do estudo de caso é mais restrito. Outra diferença apontada pelo autor é que a etnografia se interessa, principalmente, por compreender a cultura do contexto examinado. O estudo de caso, não necessariamente. Embora minha presença quase diária na escola investigada tenha me revelado aspectos da cultura da instituição, das dinâmicas e das relações que ali se estabelecem, este trabalho não se ateve à interpretação cultural desse contexto, mas focalizou as histórias do professor inscritas no material de aprendizagem e que se tornam parte da aula de LI.

Duff (2008) defende que algumas das complexidades das pesquisas em Linguística Aplicada podem ser estudadas e apresentadas de maneira significativa por meio de estudos de caso. McKay (2006) corrobora esse entendimento ao afirmar que esse método, quando aplicado em pesquisas sobre a sala de aula de segunda língua (L2), pode ajudar a compreender os movimentos de ensino e aprendizagem do ponto de vista dos educadores e educandos. Para isso, informa a autora, o pesquisador deve fornecer uma descrição rica dos muitos fatores contextuais relacionados ao caso analisado.

Yin (2014, p. 16) define o estudo de caso como um método que:

- investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) com profundidade e inserido no seu contexto do mundo real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto podem não estar inteiramente evidentes (*tradução minha*)⁸

Consoante essa definição, esta pesquisa adentra a sala de aula para testemunhar os materiais de aprendizagem em uso e as histórias que se movimentam naquele espaço. Como o intuito de alcançar a profundidade necessária à investigação proposta, procurei visitar o contexto observado com a maior frequência possível durante o tempo estabelecido para a geração de dados, conforme detalhado em subseção futura. Assim, busquei compreender meu objeto de análise de maneira holística, como demanda um estudo de caso (YIN, 2014).

Outra característica apontada por Yin que aproxima este trabalho ao estudo de caso são os tipos de perguntas que esse método procura responder. Segundo o autor, o estudo de caso é melhor aplicado à resolução de questões da ordem do “como” e “por que”. Saber o “como” dos processos da sala de aula é relevante para a presente pesquisa, pois me interessa pela maneira pela qual as histórias do professor ganham corpo durante as aulas de LI.

Yin explica ainda que, dada a complexidade do contexto, o estudo de caso pode apresentar muitas variáveis de interesse e, por isso, é necessário que múltiplas fontes de evidência sejam consultadas, favorecendo a posterior triangulação dos dados. Para o trabalho aqui desenvolvido, considero que o que/quem circula n(a) sala de aula não pode ser ignorado, dado que “o caso e seu contexto são entrelaçados” (GRESSLER, 2003, p. 56). Reitero, pois, que as

⁸ No original: “investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when he boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.”

vozes dos alunos e as suas reações às escolhas feitas pelo professor, registradas em notas de campo, também contribuem para as análises aqui delineadas.

Na próxima subseção, descrevo brevemente o professor participante e o seu contexto de atuação. Posteriormente, discorro sobre as fontes e os instrumentos empregados para a geração de dados, bem como os critérios teórico-metodológicos utilizados na análise destes.

2.1 Contexto e participantes

A escolha de um professor que contribuísse com este trabalho se deu de maneira inesperada. A proposta do projeto de pesquisa submetido no primeiro ano de mestrado previa que se estabelecesse uma parceria com um(a) docente participante do projeto de extensão UNISALE – Parceria Universidade e Escola.⁹ Os dados que alimentariam o estudo seriam, portanto, gerados a partir dessa parceria, que poderia ou não incluir uma fase de intervenções junto ao/a professor(a), dependendo das necessidades do contexto investigado. Em virtude das greves e paralisações ocorridas em âmbito municipal e estadual no primeiro semestre de 2018, o contato com os/as professores/as dispostos/as a receber uma pesquisadora se tornou escasso, o que resultou em certa dificuldade para encontrar um(a) colaborador(a). A procura se estendeu entre fevereiro e abril de 2018, até que, buscando contatos entre colegas da universidade e docentes da rede pública, encontrei Bruno¹⁰, aquele que concordou em abrir as suas salas de aula aos meus empreendimentos de pesquisa.

Bruno completou 30 anos em maio de 2018, mês em que fiz as primeiras visitas a sua escola. Ele é licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais e, desde a sua graduação, já cursou duas pós-graduações lato sensu – uma em psicopedagogia e outra em educação, pobreza e desigualdade social. Leciona língua inglesa há cerca de onze anos e, há quatro, é professor da rede pública.

⁹ Um dos três projetos que compõem o Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, o UNISALE busca criar espaços de interação entre a escola regular e a universidade, auxiliando na compreensão e aprimoramento do ensino de LI nas escolas parceiras e estimulando atividades com fundamentos críticos que conectam a sala de aula de LI à sociedade em urgente transformação (REIS et al, 2019, no prelo).

¹⁰ Todos os nomes citados neste trabalho são fictícios em respeito à anonimidade dos sujeitos colaboradores.

Como me interesso pela multiplicidade de vozes que atravessam o professor (CORACINI, 2003), suponho que seja relevante citar algumas de suas características reveladas durante o contato que tivemos. Bruno pertence à classe média e se autodeclara branco, porque entende que denominar-se pardo o tornaria apto a receber benefícios concedidos por políticas públicas de igualdade racial, privilégios para os quais acredita não se qualificar. É também homossexual, fato que sustenta nos meios sociais em que convive, inclusive no ambiente escolar. Um de seus hobbies mais aparentes é o de viajar. Bruno diz viajar em média duas vezes ao ano para o exterior e mantém um blog com o registro de seus passeios. O yoga é uma outra atividade cultivada pelo professor, que, inclusive, tem formação de instrutor da prática.

Podemos conhecer um pouco da relação que Bruno estabelece com seus alunos ao observarmos a maneira como explicou a eles minha presença em suas aulas:

A Izabella fez um curso igual ao meu, ela fez Letras. Depois da graduação, se você quiser continuar estudando, você faz um curso chamado mestrado. Nesse curso você precisa fazer uma pesquisa, você pode visitar uma sala de aula para observar o que acontece lá e depois você escreve sobre o que você observou (notas de campo, 11/05/2018)

Essa fala, que se repetiu em todas as turmas que frequentei, deixa transparecer seu respeito pela curiosidade e capacidade de os alunos compreenderem as funções da universidade. Ao mesmo tempo, revela seu empenho em levar a universidade para sua sala de aula e apresentá-la aos alunos desde cedo.

Bruno é o único professor de LI da escola em que trabalha. A instituição pertence à rede municipal de educação de Belo Horizonte e está situada em um bairro de baixa renda da região noroeste da cidade. Nela estudam cerca de 600 alunos, distribuídos entre a educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos, segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2018, Bruno lecionava a seis turmas dos anos finais do ensino fundamental – duas do sexto, uma do sétimo, duas do oitavo e uma do nono ano. Para o estudo relatado nestas páginas observei aulas em todas essas turmas, como explico no próximo item.

Mais detalhes sobre a escola podem ser depreendidos a partir da descrição do próprio professor:

Na rede municipal de BH / a gente recebe bastante verba / para realizar um documentário com os alunos / eu pedi que a escola comprasse uma câmera semi-profissional / e um microfone / para poder acoplar a câmera / e a escola comprou com a verba que recebe // e muitas vezes / a verba chega para a escola / e retorna para a secretaria municipal de educação / porque não houve projeto para gastar a verba (relato via WhatsApp, 26/06/2018)

O relato de Bruno indica que a escola dispõe de recursos materiais para desenvolver projetos com os alunos e, ciente disso, ele faz uso desses recursos em suas aulas. Além disso, sugere que os atuais órgãos gestores da instituição – diretoria e coordenações – estão dispostos a colaborar com as ambições pedagógicas dos professores, adquirindo os materiais necessários e incentivando a realização de projetos – e de pesquisas, ao receber-me tão prontamente.

2.2 Geração de dados

Griffiee (2012) salienta a importância dos dados para uma pesquisa definindo-os como um elo entre teoria e prática. De acordo com o autor, dados tornam uma pesquisa empírica, ou seja, uma representação de algo que vai além do pesquisador e da sua opinião. Griffiee também explica que não se deve acreditar nos dados de um estudo de maneira automática – devemos nos questionar sobre onde foram gerados, como, por quem e por meio de quais instrumentos.

Coura Sobrinho e Silva (1998) assinalam que a pesquisa em sala de aula é eclética e pode envolver diversos instrumentos. Cabe ao pesquisador estar atento ao que se passa durante a aula e saber registrar esses acontecimentos para o seu corpus. Segundo Yin (2014), o estudo de caso pode empregar a observação do fenômeno investigado, entrevistas com os sujeitos envolvidos, e a análise de documentos e artefatos.

Para esta pesquisa, com o intuito de produzir informações que contribuíssem para responder às perguntas estabelecidas, me utilizei de entrevista não-estruturada com o professor-parceiro, da observação de aulas, da coleta de amostras dos materiais de aprendizagem trabalhados e de relatos obtidos via aplicativo WhatsApp. Esses instrumentos são examinados a seguir.

2.2.1 A entrevista não-estruturada

Consoante Zacharias (2012), a entrevista não-estruturada é aquela em que o rumo da conversa é determinado pelas respostas do(s) participante(s). O entrevistador pode ter uma noção das perguntas e dos tópicos que deseja abordar, mas não há uma ordem rígida a ser seguida. Para a autora, esse tipo de entrevista pode, quando bem conduzida, deixar a pessoa entrevistada mais à vontade para compartilhar informações adicionais a seu respeito e contribuir com revelações ou respostas inesperadas, o que atribui qualidade e relevância para os dados gerados.

A escolha pela entrevista não-estruturada serviu bem aos objetivos aqui traçados, pois permitiu que Bruno contasse um pouco da sua história de vida e da sua trajetória profissional sem que houvesse um protocolo pré-definido. O diálogo também abordou a maneira como ele concebe a LI, o ensino e suas escolhas de material didático. A partir desse contato, pude começar a compreender a complexidade do sujeito a quem direcionava meu olhar.

A entrevista aconteceu no dia 15/05/2018, em uma semana em que não estive na instituição em virtude do período de recuperação que se sucedia. Até essa data, já havia conduzido duas observações junto ao professor e, por isso, a aproveitei a ocasião para pedir-lhe que comentasse alguns pontos expressivos das aulas acompanhadas. O momento também foi oportuno pois, a esse tempo, Bruno já estava mais familiarizado comigo (e eu com ele), o que tornou a situação mais natural.

Para garantir que me recordasse de todos os tópicos que desejava aludir, elaborei algumas perguntas que serviram de referência para o desenrolar da conversa. Tais questões estão listadas no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Roteiro inicial de perguntas

- Qual a sua história com a língua inglesa? Fale do modo como se tornou interessado pelo idioma... como decidiu ser professor de inglês... Como se tornou professor? O que a língua representa em sua vida...
- Há algum tipo de preparação que antecede suas aulas? Fale sobre ... Sente alguma dificuldade nesse processo?
- Em sua opinião, o que é 'material didático'. Definição e exemplos.
- Quais materiais didáticos você costuma utilizar em sala de aula? (deixar que o professor cite aquilo que ele considera como material)
- O que você se lembra sobre os materiais didáticos utilizados durante sua história de

- aprendizagem?
- Você enfrenta algum desafio na sua prática docente? Qual/quais?

Conforme esperado, adaptei as perguntas acima segundo as oportunidades surgidas no momento da entrevista e trouxe à baila outros temas de interesse da pesquisa. A transcrição integral das perguntas que fiz e das respostas resultantes se encontra no CD anexado a esta dissertação.

Além da entrevista para desenhar o perfil do professor-colaborador, recorri às observações das aulas para penetrar sua realidade profissional.

2.2.2 A observação das aulas

A observação como ferramenta de pesquisa “compreende uma busca deliberada, levada a efeito com cautela e predeterminação” (GRESSLER, 2003, p. 169). Seliger e Shohamy (1989) explicam que um dos principais usos da observação em estudos qualitativos é para examinar um fenômeno ou um comportamento no decorrer da sua ação.

A escolha da observação das aulas de LI como instrumento de geração de dados para o presente estudo se deu, principalmente, por três motivos. Em primeiro lugar, porque compreendo que o sujeito-professor se constrói na relação com seus alunos e, portanto, desejava conhecê-lo inserido em seu contexto de ensino. Em segundo, era preciso estar presente em sala para identificar de perto as histórias que ali circulam. Por fim, como me atenho às histórias que (re)surgem do material de aprendizagem, era necessário explorar não apenas as escolhas que antecedem a aula (os recursos e as atividades previstas), mas também as decisões tomadas no decorrer desta (os apontamentos escritos e verbais improvisados pelo professor).

Durante o trabalho de campo, adotei uma postura de observador-participante, com o objetivo de minimizar o impacto de minha presença nas situações que acompanhei (TACKYI, 2015). Para isso, me apresentei aos alunos para que, me conhecendo, se sentissem mais à vontade comigo em sala e, sempre que encontrava assento disponível, assistia às aulas entre eles. Também me coloquei à disposição do professor para auxiliar no que fosse necessário durante as aulas. Em algumas ocasiões, ajudei os alunos com dúvidas e participei de discussões em grupo. Percebi

olhares curiosos nos primeiros dias entre eles, mas a partir da segunda semana já me cumprimentavam pelo nome e me ofereciam lugar para sentar. Pareceram se acostumar comigo rapidamente, o que era meu objetivo.

A frequência das observações precisou ser repensada no decorrer da fase de geração dos dados. Conforme combinado com Bruno, as visitas tiveram início em 04 de maio de 2018 e finalizaram na última semana antes das férias escolares, em 12 de julho de 2018, se estendendo por pouco mais de dois meses. O planejamento inicial era de acompanhar três turmas – duas do sexto ano e uma do oitavo – durante duas visitas semanais. No entanto, em meio a persistentes paralisações e atividades institucionais que interrompiam o fluxo das aulas, percebi que seria necessário ir mais vezes à escola, como assinalo em nota de campo do dia 17/05/2018:

A partir deste dia, decidi não mais tentar assistir aulas apenas duas vezes por semana e começarei a ir à escola todos os dias que me for possível. Com todas as paralisações, reuniões e conselhos de classe, está sendo difícil observar as turmas de forma regular e consistente. Isso pode prejudicar minha coleta, o acompanhamento dos materiais, e o meu contato com o professor seria insuficiente para a pesquisa.

Passei, então, a comparecer à instituição quase diariamente, considerando minha agenda de trabalho/estudo e a disponibilidade do professor e da escola. Com isso, tive contato com as seis turmas em que Bruno ensinava. A logística das observações se encontram registradas nas notas de campo, que avalio no item seguinte.

2.2.2.1 As notas de campo

Para McKay (2006), as notas de campo devem conter tudo o que o pesquisador acredita ser importante. A autora informa que elas precisam relatar quando e onde os fatos ocorreram, quem estava presente e quais eventos se passaram. No decorrer das observações, procurei registrar em um caderno tudo o que me chamou a atenção em relação aos temas trabalhados em aula, ao uso do material e às interações entre professor e alunos. Também tomei nota das conversas que tive com o professor e de indagações, questionamentos e pensamentos que me ocorreram durante as visitas.

Nas ocasiões em que julguei não ser possível anotar com fidelidade diálogos ou explicações potencialmente relevantes para a investigação, optei por gravar alguns minutos da aula. Em outros momentos, preferi tirar uma foto das anotações no quadro branco. A totalidade

das notas de campo, incluindo as fotos e as transcrições dos instantes gravados, pode ser encontrada no CD em anexo.

No quadro 2, apresento um resumo das notas de campo com a cronologia das aulas observadas, listando as turmas visitadas, as atividades que presenciei e os materiais empregados.

Quadro 2 - Resumo das notas de campo

DATA	EVENTO
04/05/2018	Primeira visita à escola. Assisti aula nas turmas do 6ºA, 6ºB e 8ºB. Correção de provas da etapa anterior e fechamento de diário.
11/05/2018	6ºA e 6ºB: Início da unidade sobre família. Matéria anotada no quadro. 8ºA: Atividade de leitura da apostila [Activity 19, writing 2]
14/05/2018 - 18/05/2018	Não assisti aulas nessa semana porque os alunos estavam fazendo provas de recuperação. No dia 15/05, fui à instituição para realizar a entrevista com o professor.
22/05/2018	Semana de paralisação. Assisti aula na turma de 9º ano e no 8º ano (A e B juntos). Professor trabalhou com a música Walking Home (atividade impressa) com os dois grupos.
23/05/2018	Semana de paralisação. Assisti aula na turma de 7º ano e no 6º ano (A e B juntos). Professor trabalhou com a música Walking Home (atividade impressa) com os dois grupos.
24/05/2018	8ºA: Atividade de leitura da apostila A Tale of Two Sydneys. 9º ano: Leitura da apostila sobre modal verbs.
11/06/2018	8ºA: Continuação das atividades na apostila The Past e prática oral controlada. 9º ano: Continuação dos estudos sobre Modal Verbs. Atividade registrada no quadro.
12/06/2018	6ºA e 6ºB: Continuação da unidade sobre família. Prática oral. Perguntas registradas no quadro.
13/06/2018	8ºA: Correção de dever de casa da apostila The Past. Registros no quadro. 8ºB: Atividade de leitura da apostila A Tale of Two Sydneys.
15/06/2018	8ºB: Continuação das atividades na apostila The Past (verbos irregulares) 6ºA e 6ºB: Alunos fizeram atividades na sala de informática.
18/06/2018	9º ano: Alunos iniciam a leitura do livro The Prince and The Pauper. Vocabulário registrado no quadro. 7º ano: leitura de texto da apostila The Helping Hands. Registro de vocabulário no quadro.
19/06/2018	6ºA e 6ºB: Alunos começam a elaborar cartazes com suas árvores genealógicas
20/06/2018	8ºA: Continuação das atividades gramaticais da apostila The Past.

25/06/2018	8ºA: Continuação das atividades gramaticais da apostila The Past. 9º ano: Continuação da leitura do livro The Prince and The Pauper. Registro de vocabulário no quadro. 7º ano: Continuação das atividades da apostila The Helping Hands.
26/06/2018	6ºB: Alunos continuaram a elaboração dos cartazes.
27/06/2018	9º ano (4 horários): Alunos assistiram ao filme “Que horas ela volta?” Perguntas impressas para discussão.
03/07/2018	6ºA e 6ºB: Professor faz revisão da matéria antes de um simulado. Questões passadas no quadro.
09/07/2018	8ºA: Continuação das atividades da apostila The Past - Prática oral. 9º ano: Continuação da leitura do livro The Prince and The Pauper. Registro de vocabulário no quadro.
10/07/2018	9º ano (4 horários): Projeto de Direitos Humanos - Alunos assistiram ao filme “Juno” Perguntas impressas para discussão.
12/07/2018	9º ano: Continuação da leitura do livro The Prince and The Pauper. Registro de vocabulário no quadro.

Além das notas de campo, reuni uma amostra de todos os materiais utilizados pelo professor, procedimento que explico em seguida.

2.2.3 As amostras de materiais

A partir da entrevista e da observação das aulas, verifiquei que Bruno fazia uso de uma variedade de materiais incluindo exercícios passados no quadro branco, atividades impressas, filmes, música, livros de literatura e *websites*. Os insumos orais gerados durante as aulas foram registrados em notas de campo, quando considerei pertinente. Apliquei o mesmo sistema para as anotações do professor no quadro, quando estas não foram fotografadas¹¹. Quanto aos aparatos impressos, coletei uma amostra de cada um para apuração mais cuidadosa.

A documentação desses materiais serviu para que pudesse revisitá-los quando do exame das notas de campo. Além disso, pude vasculhá-los na busca por temas emergentes e que demonstrassem alguma relação com as memórias, os posicionamentos e as preferências do professor percebidos ao longo do contato que tive com ele. Em consonância ao que expus no

¹¹ Por vezes, a iluminação das salas foi insuficiente ou inadequada para que o conteúdo do quadro saísse legível nas fotos.

capítulo 1 desta dissertação, os aspectos formais relativos aos materiais, tais como as posições teóricas que subjazem a abordagem de ensino e as competências linguísticas contempladas (ALMEIDA FILHO, 2013) não foram focalizados.

No Capítulo 3, quando elaboro um panorama geral dos recursos utilizados pelo professor, apresento alguns exemplos dos materiais coletados. O restante das atividades estão relacionadas no CD em anexo.

Além do meu entendimento acerca dos materiais usados e da evidência proporcionada pelas amostras obtidas, importava ouvir as impressões do professor sobre suas escolhas. Para isso, recorri a comunicações via WhatsApp, que menciono no próximo item.

2.2.4 Os relatos obtidos via WhatsApp

Compreendendo a escassez de tempo do professor-parceiro, busquei criar mecanismos para que a pesquisa não se tornasse para ele um peso ou sobrecarga. Nesse sentido, recorri à tecnologia do aplicativo de mensagens *WhatsApp* como uma maneira funcional de ampliar meu acesso a ele e penetrar seus pensamentos e razões acerca dos temas e materiais trabalhados a cada aula.

Desse modo, ao notar a introdução de um novo assunto, apostila ou atividade avulsa durante as aulas, enviava uma mensagem a Bruno com as seguintes perguntas: “Por que você escolheu este material? O que o motivou a usá-lo?” As respostas chegavam sempre no mesmo dia em mensagens de texto ou áudio. Essas mensagens foram transcritas e organizadas em um arquivo que pode ser consultado no CD que acompanha o trabalho.

Considerando os instrumentos citados, podemos notar que os dados que informam esta pesquisa têm origem variada. Resultam dos eventos que capturei durante minha imersão na escola, dos documentos que recolhi e das vozes ecoantes na sala de aula – a dos alunos, reverberadas nas minhas anotações de campo, e a do professor, que se fez ouvir por meio dos relatos e da entrevista concedida. Essas informações foram reunidas para a sua cristalização e posterior análise.

Me refiro aqui à cristalização dos dados em lugar da triangulação em respeito às múltiplas realidades que compõem a sala de aula e se encontram parcialmente representadas nas informações reunidas neste trabalho. De acordo com as elucidações de Gressler (2003, p. 87),

enquanto a triangulação pressupõe um objeto ou ponto fixo que pode ser abordado por diferentes ângulos, os textos pós-modernistas usam a imagem do cristal, que combina simetria e substância com uma variedade infinita de formas, multidimensionalidades e ângulos de abordagem, mostrando que não há uma única verdade.

Assim, embora tenha me preocupado em documentar fatos e opiniões da maneira mais completa e fidedigna possível, ofereço o meu parecer sobre os sujeitos e os espaços investigados sabendo tratar-se apenas da ponta do *iceberg* de momentos, experiências e perspectivas vivenciadas na escola pública e na sala de aula de LI.

Me dedico agora a discutir os procedimentos que guiaram as análises desenvolvidas mais à frente.

2.3 Procedimentos de análise

Segundo Griffiee (2012), dados são inúteis quando não são analisados e interpretados. Para o autor, analisar é selecionar, dentre os dados brutos, aquilo que servirá aos objetivos da pesquisa, enquanto interpretar é atribuir significados à informação selecionada. Nos parágrafos abaixo, discuto a base teórico-metodológica que sustenta os movimentos de análise e interpretação aqui empreendidos.

Em sala de aula, as interações entre os sujeitos se dão, em grande parte, por meio da língua escrita e falada (GREEN; DIXON, 1994). Na medida em que nos comunicamos, “a identidade de cada um – professor, aluno, tradutor, falante de uma ou mais línguas, mas sempre falante de línguas (que se imbricam na aparência de unidade) – se faz escrita, se faz texto, narrativa, ficção.” (CORACINI, 2013, p. 10). Neste trabalho, me empenho por “penetrar na rede” desses textos (CORACINI, 2013) ao examinar as materialidades reunidas na fase de geração de dados. Assim, me apoio nos estudos discursivos sobre a linguagem e o sujeito, em especial, nas teorizações da análise do discurso francesa, para identificar os efeitos de sentido dos dizeres que circulam n(a) sala de aula.

2.3.1 *Análise do discurso (AD)*

A AD, conforme esclarece Orlandi (1999), se ocupa em estudar a língua no mundo, como ela se relaciona com os sujeitos que a falam e as condições em que seus dizeres são produzidos. No discurso, diz, podemos observar como língua e ideologia se entrelaçam para produzir sentidos por e para os sujeitos. As considerações da autora estão alicerçadas na teoria de Michel Pêcheux, para quem a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos e confere às palavras o significado que elas assumem em cada contexto, dando a impressão de que o sentido da linguagem é transparente (PÊCHEUX, 1995). Assim, enquanto sujeitos, nos constituímos a partir do nosso dizer, e nosso discurso diz da nossa ideologia, da nossa história e da organização social da qual participamos. Dito de outra forma, o sujeito se coloca no mundo por meio dos sentidos que produz através da linguagem.

Orlandi (2012) estabelece que sujeitos e sentidos dão corpo à linguagem e tanto esse corpo da linguagem como o corpo do sujeito “não são transparentes”. Em vez disso, são “atravessados de discursividade, efeitos de sentido constituídos pelo confronto do simbólico com o político em um processo de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente” (ORLANDI, 2012, p. 92). Logo, a constituição social, histórica e ideológica do sujeito mobiliza sentidos que se materializam no seu corpo. No entanto, esses sentidos não podem ser controlados, pois são atravessados por outros discursos carregados de sentidos que o precedem. Esses sentidos pré-construídos e o modo como são articulados no discurso pelo sujeito-falante integram o que Pêcheux (1995) denomina interdiscurso.

Os sentidos já-ditos do interdiscurso se deixam perceber no intradiscurso, ou seja, nos mecanismos de “co-referência” do discurso – “o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois” (PÊCHEUX, 1995, p. 166). Conforme elucida Coracini (2011, p. 33),

o interdiscurso se manifesta na superfície linguística, mas deixa marcas no intradiscurso (no fio do dizer), sob a forma de heterogeneidade representada, modo de emergência da heterogeneidade constitutiva do discurso, que, segundo Authier-Revuz (1998), remete a outros discursos. Estes se entrelaçam para constituir a trama de uma textualidade que se apresenta como UM.

A autora explica, com base em Authier-Revuz (1998), que as aparentes linearidade e uniformidade do discurso escondem outros dizeres historicamente formados. Essas considerações

demonstram que movimentamos, em nossos discursos, teias de significados não apenas nossos, mas provenientes de diversas formações discursivas (FOUCAULT, 2008) e que se encontram, portanto, no interdiscurso. O papel do analista do discurso é, justamente, explicitar a relação do objeto analisado com tais formações, ou seja, com o que foi dito em outros discursos, “em outras condições, afetados por outras memórias discursivas” (ORLANDI, 1999, p. 65).

No tratamento do corpus desta pesquisa, procurei perceber as marcas da heterogeneidade representada no fio dos dizeres coletados. Consideremos, no item seguinte, os dispositivos empregados na seleção das amostras discursivas às quais dedico maior atenção.

2.3.2 Seleção dos enunciados para análise

A seleção dos enunciados para a análise dos processos investigados se deu em duas etapas. Primeiramente, fiz a listagem dos materiais utilizados pelo professor em aula e dos principais temas trazidos à tona durante o uso destes. Considerei tanto os temas previstos nas atividades desenvolvidas quanto os temas levantados pelo professor ou pelos alunos no momento da aula. O resultado desse levantamento se encontra no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 Levantamento de materiais e temas trabalhados

MATERIAIS	TEMAS
Árvore genealógica registrada no quadro branco (6º ano)	- diferentes constituições familiares do professor e dos alunos (parentescos, afeto, falecimento, divórcio, relacionamento homoafetivo)
Folha xerocada com atividades sobre família e uso do possessivo ('s) (6º ano)	- uso do possessivo para designar relações de parentesco
Folha xerocada com leitura de texto do gênero <i>e-mail</i> e perguntas de compreensão de texto (8º ano)	- vocabulário relacionado à atividade e ao gênero <i>e-mail</i>
Folhas xerocadas com atividades sobre o passado. Leituras de dois textos “A Tale of Two Sydneys” e um texto adaptado da revista Marie Claire (8º ano)	- viagens para outros países (transporte, lugares, preço de passagens) - direitos humanos (violência contra a mulher)
Folha xerocada com texto sobre uma garota em uma cadeira de rodas e atividades sobre o presente simples (7º ano)	- empatia e respeito a pessoas com necessidades especiais - alunos na escola com alguma necessidade especial

	- autismo - experiência da pesquisadora
Livro <i>The Prince and The Pauper</i> (9º ano)	- pobreza x riqueza, desigualdade social, inclusão x exclusão
Filme “A que horas ela volta” e roteiro de perguntas (9º ano)	- pobreza e desigualdade social - status social
Música “Walking Home” - audio e letra impressa para que os alunos completassem lacunas (todas as turmas)	- necessidade de alunos se acalmarem e se respeitarem mais - machismo - vocabulário relacionado à música
Música “Light of my soul” - audio e letra registrado no quadro	- meditação com os alunos após o recreio - respeito - positividade - vocabulário relacionado à música

Os materiais e temas aqui relacionados foram abordados ao longo de uma ou mais aulas. É também relevante considerar que, durante as aulas, nem sempre havia ensejo para uma discussão que extrapolasse as atividades previstas pelo material. Por vezes, o tempo de aula era reduzido ou o comportamento dos alunos dificultava o rendimento da turma. Por esse motivo, em relação a alguns dos artefatos utilizados, registrei apenas a correção de exercícios ou a discussão sobre a gramática e/ou vocabulário estudados como temas emergentes.

Depois de mapeados os aparatos didáticos empregados pelo professor e as enunciações por eles motivadas, busquei, nos registros discursivos que compõem o corpus desta pesquisa (entrevista, relatos, notas de campo), referências aos temas identificados na primeira etapa. Para tanto, procurei identificar ressonâncias discursivas, que Serrani-Infante (2001b) designa como a recorrência de unidades linguísticas que ressoam semanticamente e constroem a representação de sentidos predominantes no discurso. A autora estabelece que, para a análise de ressonâncias discursivas, considera-se a repetição de:

- a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
- b) construções que funcionam parafrasticamente;
- c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações ou por afirmações –

categorías ou modalizadas –; o modo de referir por incisas de tom casual, etc.) (SERRANI-INFANTE, 2001b, p. 40, *tradução minha*¹²).

Com base nessa definição, procedi à varredura do corpus na busca por marcas linguístico-discursivas que produzissem efeitos de sentido de algum modo relacionados aos temas previamente identificados. Feito o recorte discursivo, procurei extrair os significados que remetessem às histórias circulantes na sala de aula.

2.3.3 *Interpretação*

Meus esforços de interpretação partiram das articulações de Pêcheux (2006) quanto à capacidade intrínseca a um enunciado de se deslocar de seu sentido para gerar um outro. O autor estabelece que toda sequência de enunciados é “linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (2006, p. 53). Assim, ao percorrer as redes de significantes organizadas nos dizeres aqui contidos, me interessa alcançar os sentidos outros que delas se depreendem.

Concebemos, com Orlandi (1999), que em uma língua, uma mesma palavra pode significar de maneiras distintas, de acordo com as formações discursivas em que ela se inscreve. Conforme a autora, as condições sócio-históricas e ideológicas movimentadas pelo sujeito falante através dos sentidos que ele produz indicam processos de identificação que o analista deve ser capaz de explicitar. Desse modo, sabemos que o analista do discurso deve desempenhar gestos de interpretação na diligência de entender o funcionamento do discurso, buscando, na sua materialidade, vestígios de “onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco” (ORLANDI, 1999, p. 65).

A partir das orientações de Orlandi, almejo contemplar o dito, assim como o não-dito, “procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 1999, p. 59). Com isso, trabalho para atravessar “o

¹² No original: “a) items léxicos de una misma familia de palabras o de items de diferentes raíces léxicas presentados en el discurso como semánticamente equivalentes;
b) construcciones que funcionan parafrásticamente;
c) modos de enunciar presentes en el discurso (tales como el modo determinado y el modo indeterminado de enunciar; el modo de definir por negaciones o por afirmaciones categorías o modalizadas ; el modo de referir por incisas de tono casual, etc.)”

efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito (ORLANDI, 1999, p. 61).

Por fim, importa considerar, ainda segundo Orlandi (1999), que o estudo do objeto empírico requer uma articulação constante entre a teoria que o fundamenta, a consulta ao corpus e a análise propriamente dita. Trata-se de um trabalho inesgotável, posto que os textos podem ser lidos e interpretados de múltiplas formas.

2.4 Conclusão

Afirmei, neste capítulo, o caráter qualitativo desta pesquisa e a situei no âmbito dos estudos de caso. Contextualizei, brevemente, a escola e o professor que aceitaram colaborar comigo e detalhei os instrumentos que serviram à geração dos dados. Por último, recorri aos princípios da AD para orientar os procedimentos de análise e interpretação do corpus.

No capítulo seguinte, traço algumas considerações importantes acerca dos materiais de aprendizagem coletados.

CAPÍTULO 3: MATERIAIS QUE ENCERRAM HISTÓRIAS

Para explorar as histórias que circulam (n)a sala de aula e atravessam o material de aprendizagem, é necessário antes identificar quais materiais são utilizados e como o professor os define, já que existem concepções diversas de material didático, conforme discutido no capítulo 1. Também é relevante compreender o porquê das escolhas do professor. Tratarei aqui das razões gerais e, no capítulo 4, farei uma consideração mais cuidadosa dos seus dizeres.

Como expliquei na metodologia deste trabalho, busquei identificar, ao longo da geração de dados, quais materiais eram utilizados nas aulas de inglês e o que Bruno compreendia por material didático. De início, notei que os alunos não usavam livros nas aulas, situação que o professor explica durante a entrevista:

1. Bom / geralmente // a gente tem livro / **esse ano / a gente não recebeu o livro** / e eu entendi recentemente que não foi um problema que aconteceu aqui / segundo uma amiga minha da rede também que a escola dela também não recebeu / **isso foi um problema que o governo federal não mandou** // **os livros de inglês geralmente são consumíveis né** / então eles recebem todos os anos / **e esse ano não chegou [...]** (entrevista, 15/05/2018)

No excerto 1 (um), Bruno se refere ao fato de que, na escola em que trabalha, os livros de LI são fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desde 2011, quando as Línguas Estrangeiras Modernas foram incluídas no edital do programa pela primeira vez (BRASIL, 2011), as coleções referentes às disciplinas de Língua Inglesa e Língua Espanhola são consideradas consumíveis. Isso significa que os livros recebidos em um ano não podem ser reutilizados no ano seguinte, e por isso, a escola deve receber novos exemplares anualmente. Quando novos livros não chegam, como aconteceu com Bruno, os professores se veem obrigados a encontrar meios de fornecer aos alunos os insumos necessários à aprendizagem do idioma.

A solução encontrada por Bruno foi organizar apostilas com atividades compiladas de várias publicações. Em suas palavras:

2. [...] eu fiquei // ah sei lá / talvez um mês // uns quatro anos atrás / perto de quando eu tinha entrado aqui / **preparando essa apostila / juntando / fazendo uma compilação de várias atividades de livros diferentes /**

tentando pensar em alguns princípios de // **estudos autônomos** // **era o foco na época né** [...] mas hoje em dia / a gente faz o círculo né / eee // eu vou conduzindo o ritmo da aula / na medida do possível // então / **eu vou usando basicamente esse material / que eu já pensei né / e aí eu vou / dependendo da necessidade / acrescentando // algumas coisas** [...] (entrevista, 15/05/2018)

Além dos livros diferentes que Bruno cita no excerto 2 (dois), as apostilas também incluem atividades retiradas da Internet¹³. Não procuro, nesta pesquisa, investigar os materiais de origem de cada exercício, embora compreenda que, em sua polifonia, eles também encerram as vozes dos seus autores (BOHN, 2004). Essas vozes carregam histórias que só interessam a este trabalho na medida em que se entrelaçam às histórias do professor que escolheu e adaptou as atividades. Por esse motivo, me preocupo apenas em reconhecer os pontos de identificação entre os interesses, ideologias e representações do professor e os temas e posicionamentos que se deixam transparecer nos materiais depois de selecionados.

Na mesma passagem, Bruno menciona que a preparação das apostilas se deu há cerca de quatro anos, o que pressupõe condições diversas das que pude testemunhar ao longo da pesquisa. No momento em que o material foi pensado, Bruno ensinava a alunos diferentes, sob uma outra direção e inserido em uma conjuntura sócio-histórica que também não era a mesma. Por outro lado, o professor esclarece que acrescenta novos materiais ao seu repertório “dependendo da necessidade” que surge durante as aulas. As aulas observadas demonstraram que essa necessidade pode estar relacionada ao cumprimento do planejamento pedagógico, à disponibilidade de tempo, ao comportamento dos alunos, bem como ao seu ritmo de aprendizagem. Dessa maneira, as histórias que emergem dos materiais examinados falam das circunstâncias prévias, mas também de circunstâncias atuais na vida do professor.

Um outro ponto que se destaca do excerto 2 (dois) alude à razão pela qual as apostilas foram inicialmente pensadas – para conduzir estudos autônomos dos alunos, a se realizarem em grupos, durante as aulas. Por essa razão, as apostilas trazem inserções de perguntas, dicas e orientações do professor, conforme indicam as marcações vermelhas, na figura 2:

¹³ Informação obtida em conversa com o professor depois da observação de uma aula, registrada em nota de campo do dia 25/06/2018.

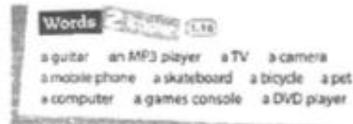
Actv 19 - Reading 2

Antes de começar a ler, explore a figura. Sobre o que você acha que o texto vai falar? Qual tipo de texto é esse? Você tem o hábito de ler blogs?

Vocabulary Reading

My things

1 Find the Words2know in Charlie's room.



2 Look at Charlie's blog below. Read about his friend, Lily. Make a list of her things.

MP3 player

3 Read about Lily again. Tick (✓) true or cross (X) false.

- 1 Lily is Jamaican.
- 2 Her favourite thing is her MP3 player.
- 3 Her favourite band is The Kooks.
- 4 Lily is in a band.
- 5 Lyra is her cat.
- 6 Charlie is her boyfriend.

Charlie's blog Home Profile Find people Help Sign out

My best friend.

I've got a lot of good friends. This is a photo of my best friend, Lily. Lily's sixteen and she's from Brighton. She's British but her dad's from Jamaica. Lily's got a brother, Andrew. He's clever.

Lily's got two interests: music and ... music! She's music mad. Her favourite thing is her MP3 player. She's got

15 500 songs on it and 50 of them are by The Kaiser Chiefs! My favourite band is The Kooks. So we haven't got the same songs on our MP3 players.

She's got an electric guitar and she's in a band with her classmates. They are all girls! They've got a lot of fans at school.

Lily has got a mobile phone and a computer but she hasn't got a games console - computer games aren't her thing.

Lily's got two pets - a cat called Lyra and a goldfish called Moby Dick.

Oh and Lily's got a nickname. It's Lulu. My nickname's Spider. Lily isn't my girlfriend - she's my best friend.

Practice More!!!

Agora é hora de selecionar algumas novas palavras para acrescentar ao portfolio. Não perca essa oportunidade.

Lembre-se de que o seu aprendizado é de sua responsabilidade.

Figura 2 - Exemplo de atividade xerocada 8º ano

Os comentários adicionados ao longo das atividades indicam que, além de selecionar os exercícios, o professor teve o trabalho de ordená-los de modo a fazer sentido e guiar os estudantes na leitura da apostila. As anotações também apontam para uma preocupação de Bruno em familiarizar os alunos com o conteúdo a ser estudado, o que os incentiva a estabelecer uma relação afetiva positiva com o material e, conseqüentemente, com a língua (TOMLINSON, 2011). Na figura 2, isso pode ser observado nas perguntas que introduzem os temas da atividade, em especial, “você tem o hábito de ler blogs?”, visando situar o gênero textual trabalhado no universo de práticas do aprendiz.

A figura também ilustra outros elementos comuns ao material recebido pelos alunos. Como podemos notar, as apostilas são divididas em capítulos, que podem ser intitulados pelo tipo da atividade (“Actv 19 - Reading 2”, como no exemplo) ou por tópico gramatical (ex: “The Past”). As tarefas propostas em cada capítulo tendem a ser contextualizadas pela leitura de textos e imagens que precedem a prática de gramática, vocabulário e das outras habilidades linguísticas (fala, escuta e escrita). A necessidade de ancorar o estudo da língua nas circunstâncias em que ela ocorre, aparece na fala de Bruno como uma necessidade a ser considerada, principalmente, em virtude da ausência de um material pré-produzido:

3. [...] eu gosto da forma como ele **contextualiza** / né / **porque ele não chega simplesmente e explica a regra gramatical do nada** / que é uma coisa que a gente tende a fazer muito se a gente não usa o material já pronto // né tipo / “ah gente / eu acho que hoje eu vou dar um material para vocês sobre o passado” / né **a tendência ao fazer esse tipo de / digamos / movimento na sala de aula é usar algo descontextualizadamente** [...] (relato via WhatsApp, 13/06/2018)

Circulando as salas de aula, pude depreender que, na falta do livro didático, as atividades organizadas em forma de apostila promoviam uma sensação de continuidade dos conteúdos e serviam de referência para que os alunos estudassem em casa e para as provas. Em contrapartida, muitos esqueciam as folhas em casa ou as perdiam, ficando limitados a acompanhar as explicações com um colega. Uma outra desvantagem desse recurso é que ele implica o uso não-autorizado de material elaborado por terceiros. Quando perguntado se não preferiria criar o próprio material em vez de montar apostilas, Bruno respondeu:

4. Não tenho tempo para preparar material didático. **E eu não gosto de passar só atividade no quadro para copiar.** Primeiro, porque **passaríamos mais tempo copiando do que pensando** mesmo sobre a atividade. Segundo, não poderíamos trabalhar com texto, por exemplo, porque texto copiado normalmente tem só um parágrafo e **não tem muita profundidade.**” (notas de campo¹⁴, 13/06/18)

A justificativa apresentada na passagem 4 (quatro) remete aos estudos de Tomlinson e Masuhara (2018) que identificam a falta de tempo como um dos empecilhos para que professores criem suas próprias atividades, personalizadas para os contextos em que ensinam. Ademais, o desejo de utilizar textos que tenham “profundidade” e que convidem à reflexão (sugerida pelo significante “pensando”) indicam um interesse por parte do professor em promover a construção do conhecimento em torno da LI, em oposição à sua transferência irrefletida (FREIRE, 2002), por meio de uma análise mais cuidadosa e questionadora dos textos propostos.

O relato do professor dá a entender que esse interesse existia já em anos anteriores, quando o LD estava disponível para as aulas de LI na escola:

5. [...] **eu seguia mais ou menos o livro fazendo algumas adaptações / levando alguns exercícios / suplementando // então assim / o ano tá começando / pego livro faço meu planejamento anual / aí já penso em algumas atividades que eu posso colocar lá / e aí vou seguindo o livro / seguindo o planejamento / tentando olhar mais ou menos as datas para não atrasar nem acelerar demais / e suplementando e // fazendo seleção de algum exercício que eu queira ou não queira dentro do livro [...]** (entrevista, 15/05/2018)

O hábito de adaptar e suplementar o conteúdo do LD, como Bruno sugere no fragmento 5 (cinco), pode ser indício de um esforço no sentido de desenvolver uma pedagogia crítica, uma vez que diversifica as perspectivas e as possibilidades de leitura para os temas trabalhados (KULLMAN, 2013). Mesmo com o uso das apostilas, pude notar que o professor incluiu uma variedade de recursos e mídias para viabilizar o ensino de LI. Além de anotações no quadro branco, o professor fez uso de:

- **Música:** Bruno sempre utilizava músicas em LI para guiar os momentos de meditação que fazia com as turmas após o recreio. Nesses momentos, que sempre aconteciam no início das aulas, a música não atendia a nenhum objetivo linguístico específico, embora o

¹⁴ Registro de comunicação oral do professor

professor se aproveitasse desse recurso para revisar conteúdos e/ou ensinar vocabulário quando houvesse oportunidade (vide subseção 4.3). Uma atividade de música também foi aplicada em todas as turmas durante uma semana em que houve paralisação na escola, com o objetivo de promover o contato com o idioma.

Walking home – Tina Malia and wide as the open sea

Paint your silver arrow
with the _____ glow
and when it comes
to pierce your heart
let it overflow

You _____ lay your
head on me

I _____ strong like the
willow tree
tall enough to reach the stars
and wide as the open sea

So come out _____
bright one
we are walking home
hand in hand like kings and
queens
we are walking home
we are walking home

Lilies and Iris
_____ and

try to steal my eyes away
but I would not miss a moment
of _____

You _____ lay your
head on me
I _____ strong like
the willow tree
tall enough to reach the stars

So come out _____
bright one
we are walking home
hand in hand like kings and
queens
we are walking home
we are walking home

The years will come and go
and all will dissolve
but the only thing I need
is this _____

The years will come and go
and all will dissolve
but the only thing I need
is this _____

We are walking home...

Figura 3 - Atividade com música (todas as turmas)

- **Filme:** Ao longo das aulas acompanhadas, foram projetados dois filmes em sala para os alunos – o norte-americano, “*Juno*”, e o brasileiro, “*A que horas ela volta*” – ambos com o áudio em língua portuguesa. A exibição das obras fez parte de dois projetos desenvolvidos por Bruno em parceria com outros professores da instituição. “*Juno*” foi reproduzido para fomentar uma discussão sobre sexualidade responsável na adolescência, em função do projeto Cinema e Direitos Humanos que estava sendo desenvolvido naquele ano letivo com todas as turmas. “*A que horas ela volta*” acompanhou o projeto interdisciplinar Leitores da Liberdade, desenvolvido com os alunos do nono ano, que envolveu a leitura de uma obra literária em língua portuguesa e uma em LI, além de obras cinematográficas sobre temas relacionados à pobreza e desigualdade social.



Atividade de Introdução ao Projeto Leitores da Liberdade

Filme: Que Horas Ela Volta

1. Leia a sinopse do filme abaixo:

A pernambucana Val (Regina Casé) se mudou para São Paulo a fim de dar melhores condições de vida para sua filha Jéssica. Com muito receio, ela deixou a menina no interior de Pernambuco para ser babá de Fabinho, morando integralmente na casa de seus patrões. Treze anos depois, quando o menino vai prestar vestibular, Jéssica lhe telefona, pedindo ajuda para ir à São Paulo, no intuito de prestar a mesma prova. Os chefes de Val recebem a menina de braços abertos, só que quando ela deixa de seguir certo protocolo, circulando livremente, como não deveria, a situação se complica.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-231230/>

2. Caracterize as personagens do filme:

- Fabinho:
- Val:
- Bárbara:
- Jéssica

3. Compare as oportunidades oferecidas a Fabinho e Jéssica.

4. Compare o relacionamento de Fabinho com Val e com sua mãe.

5. Compare o quarto de Val e o quarto de hóspedes da casa.

6. Compare a forma que Jéssica e Val se comportam na casa. Porque você acha que existe tal diferença?

7. O que os patrões de Val pensam sobre as intenções de Jéssica de estudar arquitetura em uma faculdade pública? O que Jéssica diz sobre a importância de um de seus professores?

8. Bárbara diz que Val é praticamente da família. Analise a forma que ela trata sua empregada. Isso é verdade? Como o episódio da piscina mostra a diferença, para Bárbara, entre sua família e os empregados?

Figura 4 - Atividade com filme (9º ano)

- **Livro de literatura:** Uma adaptação do livro *The Prince and The Pauper*, de Mark Twain foi a obra escolhida para o trabalho da LI no projeto Leitores da Liberdade. Os alunos

pegaram o livro emprestado na biblioteca da escola e, a cada aula, se sentavam em duplas para a leitura (havia menos livros do que alunos) e se reuniam em grupos para discutir as questões propostas pelo professor. O projeto ainda estava em andamento quando nossas visitas à escola se encerraram.

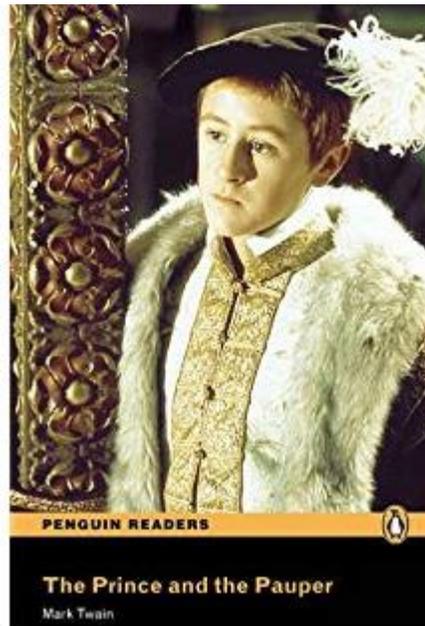


Figura 5 - Livro de literatura adotado com o 9º ano

- **Website:** Acompanhei duas aulas em que os alunos do sexto ano foram levados à sala de informática. Segundo Bruno, esse tipo de atividade costuma estar reservado à revisão de conteúdo:
 6. [...] às vezes a gente vai a informática também // **para poder fazer exercícios de revisão principalmente** [...] aí na informática o negócio vai de maneira mais autônoma mesmo / porque o próprio computador já dá as respostas e aí eu vou passando / monitorando / eles estão em dupla / estão consultando o próprio material (entrevista, 15/05/2018)

Nas aulas observadas, o professor utilizou o site do livro *English File*, da editora Oxford para revisar conteúdos gramaticais com os alunos (verbo *Be* e pronomes possessivos). Embora as atividades do site focalizassem a estrutura e não contextualizassem o uso da língua, os alunos participaram ativamente das aulas e

comemoravam as respostas corretas, demonstrando interesse nas tarefas mediadas por computador.

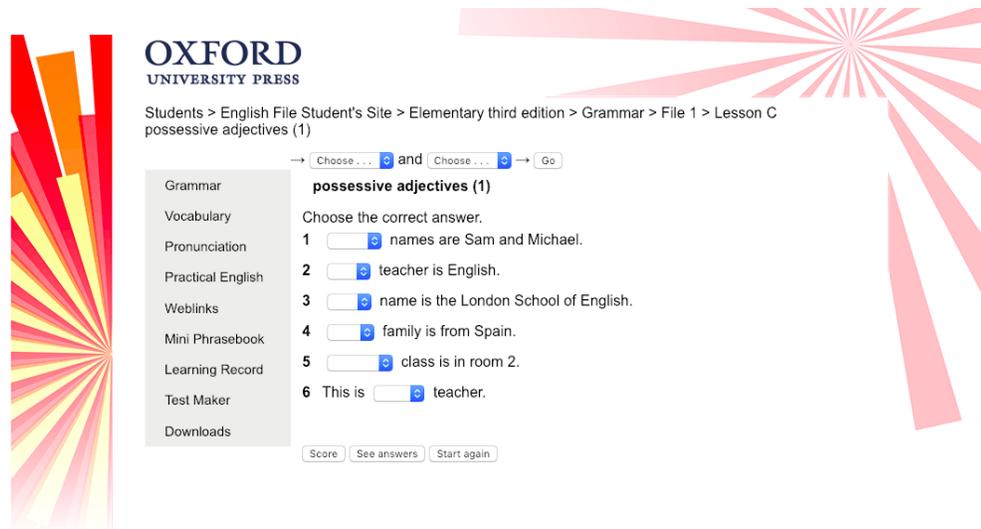


Figura 6 - website utilizado com o 6º ano

Podemos perceber que os recursos mencionados serviram tanto aos objetivos pedagógicos previstos pelo educador (como no caso do projeto de leitura articulado com a professora de português), quanto às circunstâncias que se apresentaram arbitrariamente (como no caso da música aplicada a todas as turmas ao longo de uma semana de paralisação). As escolhas e decisões de Bruno em relação aos materiais de aprendizagem nos remetem ao ensino pós-método, em que o professor, “com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer” (LEFFA, 2012, p. 391). Em outras palavras, o professor faz o que pode em sala com os meios que tem.

O emprego de artefatos diversos para o ensino de LI reverbera a maneira como Bruno concebe os materiais didáticos:

7. Material didático são os recursos que a gente usa em sala de aula para **poder // promover ou contribuir para a promoção da aprendizagem** // então de repente / eu até poderia pensar / que **o som que eu uso na sala e** // a gente tá usando geralmente para poder fazer / ouvir um mantra no início da aula / ele pode ser considerado como parte do material que a gente está usando // **até mesmo o celular** que a música está tocando dele (entrevista, 15/05/2018)

Semelhante a Tomlinson e Masuhara (2018), Bruno demonstra reconhecer o potencial pedagógico de vários objetos, compreendendo o material didático como tudo aquilo que auxilia na aprendizagem de uma língua estrangeira. Toda essa variedade de materiais selecionados, adaptados e produzidos pelo professor são atravessados por histórias: “histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou deveriam ser” (COSTA, 2005, p. 61). Dentre destas, circulam as histórias que motivam as escolhas do professor, as quais me interessam por conhecer.

3.1 Conclusão

Neste capítulo, ofereci uma amostra dos materiais de aprendizagem utilizados nas salas de aula que visitei. Pudemos verificar que, sem acesso ao livro didático, Bruno fez uso de uma série de recursos durante as aulas, permitindo que os alunos tivessem acesso à LI em diversos formatos. Destes, destaquei as apostilas montadas pelo professor na tentativa de organizar a experiência de ensino-aprendizagem dos alunos. Ao selecionar textos e atividades de fontes variadas, ele adicionou vozes, pontos de vista e, conseqüentemente, histórias ao material, plurificando as possibilidades de leitura do idioma e dos temas trabalhados. Compreendendo que esses materiais encerram histórias, procuro levantar, no próximo capítulo, aquelas que, circulando na sala de aula, de algum modo explicam as escolhas do professor.

CAPÍTULO 4: HISTÓRIAS CIRCULANDO

Das histórias que transitavam a sala de aula investigada, me concentro naquelas que dizem respeito ao professor e que se deixam perceber em suas escolhas de material didático. Essas histórias, como já exposto, circulam (n)a sala de aula, ganham forma nos dizeres e ações do professor e ressoam nos dizeres e ações dos alunos. A partir da cristalização dos dados gerados, identifiquei cinco categorias de histórias, as quais nomeei segundo o tema em torno do qual se concentram. São elas: 1) Histórias que se fazem corpo; 2) Histórias de além-fronteiras; 3) Histórias do meu despertar no outro; 4) Histórias cruzadas e 5) Histórias de Luta. Por questões metodológicas, tive que apreender categorias distintas, oriundas das histórias identificadas. No entanto, compreendo que, na prática, elas não existem separadas, mas se embarçam na teia de discursos, memórias e fazeres que ajudam a construir a sala de aula. Prossigo, em seguida, à sua explanação.

4.1 Histórias que se fazem corpo

Essa primeira categoria de histórias remonta à trajetória de Bruno como aprendiz e, posteriormente, professor de LI. As histórias que aqui se apresentam evidenciam a pluralidade de vozes que, como mencionei no capítulo 2, atravessam o sujeito e tornam sua identidade complexa e multifacetada. Elas também nos mostram que “essa polifonia de vozes se manifesta nos diferentes espaços e tempos em que se movimenta o sujeito, em seu meio social e ao longo de sua história” (BOHN, 2004, p. 102). Consideremos o excerto a seguir:

8. e aí **eu não pensava em ser professor / na verdade** na minha família tem muitos professores / **na verdade** // minha irmã é professora / minha mãe era professora / é / na minha família / por parte de mãe / minha vó e meu avô tiveram 18 filhos e filhas // e a maior parte são mulheres **na verdade** / e **para o meu avô as mulheres podiam ser ou bibliotecárias ou professoras** / e aí tipo / uma é bibliotecária e as outras todas são professoras / então // **eu cresci / ouvindo sabe / histórias de escolas e tal** / e eu **não tinha vontade nenhuma** de ser professor // eu falava / “**não / isso não é para mim e tal**” (entrevista, 15/05/2018)

Na passagem 8 (oito), Bruno revive sua experiência de criança, vivendo em uma família numerosa, em que a maioria das mulheres estariam fadadas a se tornarem professoras, conforme

sugere a fala do enunciador. Dos membros da família, ganha destaque a figura do avô, para quem as possibilidades de atuação da mulher nas esferas sociais estariam restritas aos papéis de bibliotecária ou professora. É possível considerar que essas representações povoavam as “histórias de escola” que Bruno cresceu ouvindo. Tais histórias nos remetem a outras tantas – histórias de alunos e professores, histórias de quem podia ser professor, histórias de mulheres – e podem ser tomadas como formulações das vozes que circulavam na família de Bruno e que participaram da sua constituição identitária. Segundo Bohn,

São as vozes da persuasão, dos convites, dos valores, das crenças, dos preconceitos que se fazem ouvir no ambiente familiar, certamente fator decisivo na constituição da identidade do indivíduo. Talvez seja neste ambiente que se tingem os fios que compõem os traços singulares da tecedura identitária do cidadão.” (2004, p. 104).

Essas histórias aparecem na fala de Bruno como justificativa para o fato de que ele “não pensava em ser professor”. A locução adverbial “na verdade” ressoa no excerto, sempre acompanhando orações que vinculam a imagem da mulher à docência. Desse modo, o conectivo marca a heterogeneidade do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990) ao retomar, implicitamente, a concepção histórica de que ensinar é papel de mulheres.

Em contrapartida, a (de)negação presente nas orações “eu *não* tinha vontade *nenhuma* de ser professor” e “*não* / isso *não* é para mim e tal” podem ser entendidas nos termos de Freud (2010, p. 251), como “uma forma de tomar conhecimento do que foi reprimido”. Logo, a dupla negativa empregada para exprimir *o que não é* para o sujeito falante ou o que ele *não tinha vontade de ser*, (re)vela as afirmativas que se constroem em segundo plano – *isso é para mim* e *eu tinha vontade de ser professor* – mas que ele não quer ou não pode aceitar diante dos olhares daqueles que o cercam.

A partir dessa leitura, tornar-se professor surge como um desfecho quase inevitável na vida de Bruno. À medida em que crescia e se desenvolvia, “as histórias de escola” que o rodeavam ganhavam corpo no seu. Assim, antes mesmo de viver a decisão de ser ou não professor, a escola, que pode ser entendida como metonímia para a profissão docente, já havia se feito em seu corpo.

Não por acaso, Bruno descreve, no excerto 9 (nove), que sua experiência de educador teve início por ocasião do retorno de uma viagem de intercâmbio para a Irlanda:

9. e aí eu cheguei na Irlanda e lá eu estudei inglês durante 6 meses / trabalhei também e tal mas // que o meu objetivo maior mesmo era estudar inglês e viajar // e ter a experiência toda na verdade (...) quando **eu voltei / eu retomei a faculdade de psicologia / mas comecei a dar aula particular para um primo /** aí entrei em um curso de idiomas também / **e comecei a dar aula particular neste curso / e gostei muito** de ser professor / **MUITO** / (entrevista, 15/05/2018)

A viagem a um outro país representou, mais do que uma oportunidade de estudo e trabalho, a participação de Bruno em uma outra configuração sócio-histórica e ideológica e o seu diálogo com novos fragmentos discursivos, que passaram a integrar sua constituição subjetiva. Em decorrência disso, Bruno já não era o mesmo ao voltar para o Brasil. Podemos pensar que essas novas vozes contribuíram para sua decisão de começar a dar aulas de inglês e, posteriormente, de trocar o curso de Psicologia pelo de Letras.

Na passagem 9 (nove) a vontade de lecionar, guardada nas entranhas do seu discurso, se mostra no fluir da narrativa. O advérbio “muito” intensifica o significado do verbo “gostar” e torna a fazê-lo de maneira enfática ao final da proposição, abrindo caminho para a sensação de prazer tal qual a que se experimenta quando da realização de uma vontade contida. Essa sensação ressoa na continuidade da sua fala:

10. aí esse tempo todo que eu tava estudando Letras / **eu continuei trabalhando como professor mesmo / e aí foi ocupando cada vez mais o meu tempo eeee // me descobri / assim / professor / e amei ser professor /** mesmo antes de me formar professor no sentido assim da educação formal / de fazer cursos / tanto na faculdade quanto cursos paralelos que eu fiz / **a experiência de ser professor para mim foi muito boa / eu senti muito prazer em ser professor** e aí foi isso (entrevista, 15/05/2018)

O sentido do prazer ou satisfação em ensinar a LI ecoa ao longo dos dizeres de Bruno no excerto 10 (dez), materializado nas escolhas lexicais encontradas em “*amei ser professor*”, “a experiência de ser professor foi *muito boa*”, “*senti muito prazer em ser professor*”. A valorização da profissão também se realiza no significante “mesmo” em “eu continuei como professor mesmo”, que pode ser interpretado no seu sentido demonstrativo, reforçando a posição incorporada (professor *mesmo*), ou no sentido adverbial, significando *realmente* ou *de fato* professor.

A maneira como Bruno incorpora a profissão também se manifesta no deslize de significantes que compõem a sequência: “e aí foi ocupando cada vez mais o meu tempo eeee // me descobri / assim / professor”. O movimento dos sentidos nesse modo de enunciar sugerem que ser professor foi ocupando cada vez mais do seu tempo e cada vez mais de si até que, por fim, tomou-o completamente.

O emprego do verbo “descobrir” é também significativo e mobiliza sentidos do campo da revelação, simbolizando a retirada de um véu sobre algo oculto. Da oração “me descobri / assim / professor”, podemos depreender que Bruno se dá conta de algo que antes não havia percebido (no nível do consciente). A ressonância desse significante mobiliza sentidos que nos remetem à denegação previamente citada nesta análise, pois marcam o momento em que o interesse de Bruno pela docência deixa a oclusão e nos é revelado via discurso. Na passagem 11 (onze), o professor se esforça para explicar sua relação com a LI:

11. Na época que eu **me descobri** / assim / **descobri que eu tinha um talento** / que eu tinha facilidade / **comecei a ter prazer em aprender inglês** / **para mim era // ah é difícil de falar** / porque não havia uma razão específica que eu falava assim / "nó gente / meu inglês é legal demais" / **eu simplesmente gostava / gostava** (entrevista, 15/05/2018)

Ao deparar-se com o real, o impossível de ser simbolizado, segundo a teoria lacaniana (BRAGA, 1999), o professor não consegue produzir razões para seu apreço pelo idioma e declara a dificuldade de falar sobre o tema. Isso reforça o significado ressoante de *descobrir* como um encontro com algo novo e, logo, pouco conhecido. O encontro que se estabelece no fio do discurso de Bruno não é somente entre falante e língua, mas entre o sujeito e o outro, “o estranho, que o transforma e é transformado por ele” (CORACINI, 2013, p. 17). Os contornos dessa relação ganham forma no momento em que Bruno relata sua conversa com uma turista norte-americana no início do seu intercâmbio:

12. aí foi engraçado porque a primeira pessoa com quem eu conversei / assim / que eu tive uma conversa mais longa / que foi no ônibus / quando eu saí do aeroporto / peguei o ônibus / sentei do lado de uma mulher / que era uma turista norte-americana / e aí // a gente começou a conversar / falei com ela que eu tava lá para poder estudar inglês e tal e ela falou assim / “por que você não foi para França / sei lá / para poder aprender francês / para Espanha para poder aprender espanhol / **você já fala inglês**” / eu falei assim / “é engraçado né gente / eu falo inglês” / embora eu soubesse assim / aquele momento para mim foi uma confirmação / sabe / de que eu

realmente conseguia me comunicar / e me comunicar / assim // bem à vontade // sabe assim / com uma fluência razoável / então aquele momento foi marcante (entrevista, 15/05/2018)

É a partir da afirmação da mulher – “você já fala inglês” – que Bruno passa a compreender e se sentir seguro na sua condição de falante de LI. O recorte discursivo confirma, dessa forma, as proposições de Coracini (2013), com base na psicanálise lacaniana, de que construímos verdades imaginadas sobre nós mesmos através do discurso do outro. Ao mesmo tempo em que nos identificamos e assumimos essas verdades, conforme nos informa Coracini, também as desejamos. Assim se dá com a aprendizagem de línguas estrangeiras, que parte de um desejo pelo lugar que o outro ocupa (PRASSE, 1997).

As histórias consideradas nesta subseção são, desse modo, histórias de recusa e aceitação, estranhamento, prazer e vontade constituídas no e pelo olhar de outros (e das histórias destes). Assim como os textos entremeados no interdiscurso ganham corpo no corpo do sujeito (CORACINI, 2013), as histórias aqui analisadas ganham corpo no corpo do sujeito-professor que investigo. É esse corpo que está presente em sala de aula, sustentando decisões e escolhas – inclusive as que dizem respeito ao material facilitador da aprendizagem. Por esse motivo, embora as histórias dessa primeira subseção se diferenciem das demais por não partirem de uma análise do material didático, julgo-nas de grande relevância para os pontos desenvolvidos em seguida. Assim, decidi por iniciar este capítulo de análise com elas.

Nas próximas subseções, me apoio no uso dos materiais de aprendizagem nas aulas de LI para deles extrair outras histórias que ali circulam, a começar por aquelas em que o desejo pelo outro se inscreve na vontade de ultrapassar fronteiras.

4.2 Histórias de além-fronteiras

Com o início do segundo trimestre, as turmas do oitavo ano iniciaram o estudo do uso do passado em LI. Na primeira página da apostila distribuída aos alunos (reproduzida na figura 7), uma notícia adaptada contava a história de um casal de adolescentes ingleses que comprou duas passagens online para visitar Sydney, na Austrália, mas acabou viajando para uma outra Sydney, no Canadá. O título do texto, *A tale of two Sydneys*, faz alusão ao *A tale of two cities*, romance de

Charles Dickens que também se ambienta em duas cidades, Paris e Londres, entre as quais as histórias de vida dos personagens se dividem.

27. The past

Você sabe onde fica Sidney? Quanto tempo demora para ir de BH à Sidney? Sugiro skyscanner.com.

1 READING

a  Read and listen to the true story about Raoul and Emma. Answer the question at the end.



A tale of two Sydneys



Last April two British teenagers wanted to go to Australia for their summer holiday. But it was a 24-hour journey by plane and tickets were very expensive. So, Raoul Sebastian and Emma Nunn, aged 19, looked for cheap tickets on the Internet. They were lucky, and they booked two tickets to Sydney.

On August 4th they arrived at Heathrow airport. They checked in and waited for the plane to leave. Six hours later they landed at a big airport and changed planes.

Emma: 'I was a bit worried because the second plane was very small, but I didn't want to say anything to Raoul.'
Raoul: 'After only an hour the plane landed. We looked out of the window. It was a very small airport. We walked to the information desk and I showed our tickets to the woman.'

'When is our next flight?' I asked.

She looked at our tickets. 'The next flight? This is the end of your journey. Where did you want to go?'

'Where are we?' I asked.

Do you think they were in Sydney?

c  Listen to the end of the story. Where were they?

Now read to discover how the story ends.

Figura 7 - Texto *A Tale of Two Sydneys*

O tema predominante no texto escolhido, uma viagem a um outro país, se mostrou recorrente nas aulas do oitavo ano. O professor relata que, antes de dar início àquela leitura, os alunos tiveram a oportunidade de ver a distância entre Belo Horizonte e Sydney em um mapa

projetado e de verificar preços de passagens aéreas até a cidade (notas de campo, 25/05/2018). A aula em questão aconteceu antes que minhas observações às turmas se regularizassem e, por isso, não estava presente nesse dia. No entanto, na aula posterior – que pude acompanhar – a discussão foi retomada para que os alunos identificassem, no texto, palavras-chaves referentes ao tema. Destas, o professor registrou no quadro as seguintes:

teenagers: adolescentes
 want: querer
 journey: viagem
 plane: avião
 expensive: caro // cheap: barato
 book: reservar
 arrive: chegar
 wait: chegar
 land: pousar
 (notas de campo, 25/05/2018)

Os significantes que Bruno optou relacionar acionam, em sua maioria, sentidos que (re)constróem uma jornada rumo a algum destino. Em meio a essas palavras de valor semântico semelhante, ganha destaque o verbo “*want:querer*” que se diferencia por convocar sentidos de outra ordem – a ordem da vontade. Esse verbo passa a significar para além da história sobre o casal que desejava ir à Sydney quando emerge na fala do professor, reproduzida no excerto 13 (treze):

13. [...] me **fascinava** pensar que eu poderia viajar / **me comunicar com pessoas de outras culturas** / porque eu sempre tive **muita vontade de viajar** / quando eu era criança / eu viajava muito com a minha família / mas não para o exterior / a gente sempre viajava tipo para praia e tal / mas eu **tinha vontade de viajar para longe** / **conversar com pessoas de outros lugares** / eu **QUERIA** ter essa experiência [...] entrevista (15/05/2018)

O modo enfático como Bruno diz “querer” ter a experiência de viajar ressoa parafrasticamente com o item lexical “vontade” que se repete ao longo do excerto. Juntas, essas construções revelam uma vontade antiga que Bruno nutre por viajar, guardada desde os tempos de criança. Mesclado a essa vontade, percebemos nos dizeres do professor um deslumbramento com “o longe”, com “pessoas de outras culturas” e “outros lugares”. O simples pensar em viajar lhe causava *fascínio*.

O gosto por viajar pode ser observado na coerência temática que observamos na apostila do oitavo ano. Nela, um outro texto aborda o caso de duas jornalistas que descreviam para a revista *Marie Claire* suas experiências depois de um passeio à noite com as amigas. Uma das atividades relacionadas a este texto, pedia que os alunos descobrissem qual cidade as mulheres visitavam: Moscou, Rio de Janeiro ou Pequim. Ao refletir sobre sua escolha de material, o interesse de Bruno se torna explícito:

14. [...] os dois textos / eh / falam de coisas que **eu acho que são interessantes / porque eu gosto delas** / e também por causa que elas são / **importantes** de serem tratadas [...] a questão da viagem / **eu acho que é uma coisa que mexe com o imaginário dos alunos** / e é **uma coisa que os faz sonhar** / e é **uma coisa realmente relacionada a usar inglês** / então /tipo ah / a pessoa tá viajando para ir pra Sydney / e ele precisa de inglês / enfim / se eu quiser ir para o exterior e eu falar inglês vai ser muito mais fácil / e etc / e **eu acho que isso é importante** e contribui [...] (relato via WhatsApp, 13/06/2018)

No excerto 14 (quatorze), o uso repetido do pronome “eu” é indício de um professor que se responsabiliza pelo seu fazer e reconhece ser sua a decisão dos temas a serem trabalhados. Nas orações “eu acho que são interessantes / porque eu gosto delas”, Bruno reafirma sua vontade pessoal como origem das suas escolhas. Por outro lado, o adjetivo “importante”, que ocorre duas vezes na passagem, salienta um segundo valor atribuído às atividades levadas à sala de aula. A importância de falar sobre viagens em aula reside também no fato de que elas movimentam “o imaginário dos alunos” e “os faz sonhar”, o que contribui para despertar neles motivação e investimento na aprendizagem do inglês. Novamente, o professor assume responsabilidade diante do seu papel em sala de aula ao estender seus cuidados, nos termos de Jonas (2006), ao “bem-estar, interesse e destino” dos aprendizes.

A preocupação em motivar alunos é recorrente no fio do seu dizer:

15. [...] no meu computador tem um símbolo indiano **e eles frequentemente me perguntam** / eu tenho uma tatuagem que às vezes aparece / e ela também é um símbolo indiano / então **eles também perguntam** / eles sabem que eu gosto de viajar / vêm no Facebook / vêm no Instagram / então // **eles perguntam muito e aí** / frequentemente / **eu uso como estratégia para motivar** / e falo "ah não / é importante **a gente** falar inglês // por que **a gente** pode usar para poder viajar [...] e aí **uso isso como estratégia de motivação** / e falo "e aí para você poder se comunicar / você sabe falar inglês / porque é uma língua / que // geralmente permite que **a gente** se comunique em várias partes do mundo

/ porque muita gente fala" / então acaba que influencia sim (entrevista, 15/05/2018)

No excerto 15 (quinze), o enunciador se desloca entre a primeira pessoa do singular “eu” e a forma pronominal “a gente”. As formulações “é importante a gente falar inglês”, “a gente pode usar para viajar” e “permite que a gente se comunique” constroem um sentido de inclusão, transmitindo aos alunos a ideia de que o sonho de falar inglês e explorar outros povos e culturas pode também ser deles.

A terceira pessoa do plural “eles” também aparece na passagem e aciona, na heterogeneidade do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990), a fala dos alunos para exprimir sua curiosidade em relação às viagens que Bruno faz. Circulando nas salas de aula, pude comprovar esse relato do professor. Na escola ou nas mídias sociais, os alunos estão expostos aos lugares que o professor visita, aos preços das passagens e às distâncias que ele percorre. Nesse contexto, notei que a possibilidade de viajar começava a se tornar uma realidade tangível para eles e a LI assumia um lugar central no sentido de viabilizar ou contribuir para a realização desse cenário.

Me chamou a atenção como, em todas as turmas que acompanhei, os estudantes se interessavam pelas roupas e objetos do professor que faziam referência ao estrangeiro:

A: Professor, onde você comprou essa calça? (turma do 6º ano, notas de campo, 11/05/2018)

A: Professor, o que quer dizer Oaxaca? (turma do 8º ano, notas de campo, 20/06/2018)

A: Professor, o que é esse símbolo no seu computador? (turma do 9º ano, 12/07/2018)

As perguntas anteriores se referiam a uma calça saruel que Bruno comprou em uma viagem à Índia (I), a uma camisa adquirida na cidade mexicana Oaxaca (II) e a um adesivo de *laptop* com o símbolo do mantra *Om* (III), considerado como o som do universo por muitas culturas orientais (vide figura 8).



Figura 8 - Objetos pessoais do professor¹⁵

Nessas materialidades também se inscrevem as histórias do professor, os lugares por onde passou e as experiências que viveu e, ao dizer-se através delas, Bruno leva o estrangeiro para dentro da sala de aula. Para além de uma concepção mercadológica da língua e do estímulo à curiosidade vazia, “o transitar por diferentes línguas pode se constituir um exercício metalinguístico frutífero, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a outras línguas, que não apenas o inglês” (BRASIL, 2017b, p. 243). Nesse sentido, ao abrir espaço para a inclusão de outras culturas na aula de LI, Bruno promove uma aproximação com povos, línguas e costumes que existem além-fronteiras e que, frequentemente, são tidos como realidades inalcançáveis pelos alunos, como podemos observar no excerto 16 (dezesseis):

16. [...] e frequentemente eles perguntam também quanto que custa / porque **quando não faz parte da realidade / acho que de nenhum deles / assim / viajar para o exterior / para eles é uma coisa muito abstrata** / e aí às vezes eles falam assim "você é rico né" / e eu falo "não gente / não sou rico" / né / **é claro que existe um / um abismo muito grande entre o nosso conceito de riqueza e o conceito deles** / porque para eles realmente o que a gente pode ter / é uma forma de ser rico mesmo // mas / para nós / de classe média aqui / professores / a gente // não se considera rico / mas para eles é [...] (entrevista, 15/05/2018)

Portanto, a afinidade ou atração que Bruno sente em relação ao estrangeiro funciona em suas aulas como um convite para eliminar mais do que fronteiras geográficas. Também são desafiadas fronteiras socioeconômicas e as fronteiras que nos constituem enquanto sujeitos que

¹⁵ Não se tratam de fotos dos objetos pessoais do professor, mas imagens representativas dos objetos aos quais me refiro.

nos posicionamos no mundo via discurso. Com isso, os dizeres e ações do professor desconstróem limites, mostrando ao aprendiz que existe um mundo de interculturalidades (MENEZES DE SOUSA, 2011) que extrapola sua família e sua comunidade e, esse mundo, embora externo a ela, também circula (n)a sala de aula.

Desse modo, as histórias contidas nessa categoria dizem de uma vontade de transpor limites, sejam eles físicos ou imaginários, e percorrer uma trajetória rumo ao estrangeiro, àquilo que é diferente, outro e, a um só tempo, externo e constituinte de quem somos (CORACINI, 2013). Pudemos contemplar aqui como as histórias contidas no material de aprendizagem ultrapassam seu papel de contextualizar o uso da língua para abrir espaço para que as histórias do professor se manifestem durante a aula. Considerados os caminhos que se abrem para professor e alunos na exterioridade do mundo, na próxima categoria de histórias, considero as jornadas interiores desses sujeitos que habitam a sala de aula.

4.3 Histórias do meu despertar no outro

Nas turmas cujas aulas aconteciam depois do recreio, Bruno tinha o costume de realizar um momento de relaxamento com alguma música tocando de fundo, no início da aula. Nesses minutos, o professor pedia aos alunos que deixassem de lado seus materiais e, se quisessem, fechassem os olhos para se concentrar na música. Enquanto alguns acatavam à sugestão, outros abaixavam a cabeça sobre a carteira ou mantinham os olhos abertos. Com exceção de um ou outro, todos participavam da proposta.

Por vezes, a música escolhida para o momento era instrumental. Em outras ocasiões, o professor tocava uma música com letras em inglês, sendo a seguinte canção uma escolha recorrente:

*I am the light of my soul
I am beautiful
I am bountiful
I am bliss
I am, I am
(Ajeet Kaur, Light of my soul)*

Quando usava essa música, Bruno passava a letra no quadro e indicava com as mãos as palavras, na medida em que eram pronunciadas pela cantora. Parte da turma se juntava ao coro. Alguns estudantes continuavam cantarolando a letra baixinho para si, durante a aula.

Em uma turma do sexto ano, Bruno aproveitou a oportunidade para revisar o verbo *Be*, pronomes possessivos (que eles haviam estudado no primeiro trimestre) e ensinar vocabulário, conforme reproduzido abaixo:

P: O *I am* que se repete três vezes aqui / é justamente uma das coisas que a gente estudou na primeira etapa / o que significa I am?

A1: Eu sou.

P: Isso mesmo/ o *I* não é eu? / Ok / então aqui está dizendo / eu sou a luz da minha alma/

[professor interrompe a explicação para chamar a atenção de dois alunos]

P: *I am the light of my soul* / eu sou a luz da minha alma / *I am beautiful* / eu sou bonita / eu sou bonito / *I am bountiful* / eu sou abundante / *I am bliss* / eu sou alegria

A2: O que é *bountiful* professor?

P: *Bountiful* é abundante / vocês sabem o que é abundante?

A3: Muito

P: Isso / é como se **vocês** fossem capaz de doar muitas coisas positivas / **você é abundante em capacidade** / **você é abundante em inteligência** / **você é abundante** // em alegria / **várias coisas positivas que a gente é capaz / de despertar no nosso comportamento** / ta? / então / a música vai ficar no quadro e vocês podem acompanhar se quiserem / eu vou mostrando as partes na medida em que elas aparecerem / mas é importante / na medida do possível / relaxar / acalmar a respiração / e focar / **a gente precisa se concentrar agora na música** (notas de campo, 11/05/2018)

Mais do que uma estratégia aplicada ao ensino do conteúdo linguístico, o diálogo demonstra a natureza da relação que o professor estabelece com seus alunos – uma relação de respeito à sua capacidade e inteligência. Ao traduzir *I am beautiful* para “eu sou bonita, eu sou bonito”, Bruno faz questão de marcar a distinção de gênero e incluir as duas formas para que uma não se submetesse à predominância de outra. Esse hábito é recorrente no discurso do professor.

Numa primeira leitura do diálogo, Bruno parece dirigir suas palavras de incentivo aos alunos, o que é evidenciado pelo uso dos pronomes *você* e *vocês* nas orações “é como se vocês

fossem capaz de doar muitas coisas positivas / você é abundante em capacidade / você é abundante em inteligência / você é abundante // em alegria”. No entanto, a sequência do discurso é quebrada pelo fragmento “várias coisas positivas que *a gente* é capaz / de despertar no nosso comportamento”, que parece envolver tanto os alunos como o professor nos sentidos que estão sendo construídos. O uso da forma “a gente” surge como um deslize e demonstra que Bruno se vê incluso no mesmo despertar que vislumbra para sua turma. Isso se repete na oração que encerra a passagem: “*a gente precisa* se concentrar agora na música”, com a locução pronominal indicando que a necessidade de se concentrar é também do professor.

No curso do seu dizer, Bruno revela a razão para as escolhas e os significados que movimenta em sala:

17. [...] a meditação / **na verdade** / chegou na minha vida através do Yoga / e percebendo os benefícios que tem para mim / eu falei assim / “**acho que eu poderia levar isso para escola porque eu acho que as alunas e os alunos poderiam se beneficiar disso também**” (entrevista, 15/05/2018)

No excerto 17 (dezessete), o enunciador descreve sua experiência pessoal com a prática de Yoga, a princípio, sem conexão com a sala de aula. A linearidade discursiva é rompida por um outro ato de enunciação, que tem início com a oração “eu falei assim”, e remete à heterogeneidade do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1990), designando um Outro que fala. Nesse sentido, não é mais o praticante de Yoga que diz “acho que eu poderia levar isso para escola porque eu acho que as alunas e os alunos poderiam se beneficiar disso também”, mas o sujeito-professor que se responsabiliza pelo bem-estar dos seus alunos. Assim, os caminhos que Bruno percorre parecem sempre terminar, de algum modo, na sala de aula.

A metáfora do despertar acionada no diálogo apresentado no início desta subseção ressoa no seu discurso, reconstituindo sua trajetória de crescimento pessoal:

18. [...] existe um **caminho** // uma **trajetória** pessoal // de **despertar espiritual** /que eu acho que / o yoga possibilita isso / porque **ele traz para gente um processo de interiorização** / que é muito importante / e também uma necessidade // que também está ligado a esse processo de **despertar** / de // **de me acalmar / de lidar com os meus próprios conflitos / meu estresse / a minha ansiedade** / né [...](entrevista, 15/05/2018)

No excerto 18 (dezoito), a escolha dos itens lexicais “caminho”, “trajetória”, “processo” constroem o sentido de uma ação em andamento, cujo objetivo final seria a “interiorização”, o “acalmar” e “lidar com os meus próprios conflitos / meu estresse / a minha ansiedade”. No reconhecimento dos seus conflitos internos, Bruno se enxerga nos problemas enfrentados pelos seus alunos e com eles se identifica, movimentando sua ação com vistas a atendê-los:

19. [...] **a gente** reclama muito de certas coisas que acontecem ou deixam de acontecer e // **a gente** pensa pouco / em estratégias para poder / **lidar com a causa do problema** né [...] **a gente** pensa em forma de **punir** / e **a gente não pensa em formas de corrigir / de promover uma mudança** / e eu acho que / **um dos principais problemas que a gente tem / que é o problema de falta de atenção e de agitação** / é uma coisa que **a gente** consegue **remediar** e **tratar** de alguma maneira com esse momento de relaxamento no início da aula [...] (entrevista, 15/05/2018)

O recorte discursivo apresentado no excerto 19 (dezenove) mobiliza sentidos de duas ordens. A primeira trata da identificação dos problemas que se passam na sala de aula “a falta de atenção” e “agitação.” Aqui, o enunciador recorre à forma indeterminada “a gente” para se eximir da total responsabilidade diante dos problemas nomeados ao incluir toda a classe professores na mesma situação. Novamente, a heterogeneidade do sujeito emerge no discurso, marcando a presença de um Outro que quer se distanciar dos significados acionados pelo item lexical “punir”.

A segunda ordem de sentidos emerge dos significantes “tratar”, “corrigir”, “remediar”, que atuam parafrasticamente na expressão da necessidade de *lidar* com os problemas identificados. Aqui, os sentidos convergem em outra direção, a da responsabilização, da vontade de “promover uma mudança” e que reverbera no discurso de Bruno:

20. [...] então é nesse sentido de **tentar tratar a causa de um dos problemas** que a gente tem que é // **a falta de atenção** e // **os problemas de comportamento** / que vem muito dessa **agitação** / dessa **dificuldade de controlar as emoções** / e dessa **dificuldade de fazer a transição** / principalmente depois do recreio né / tipo **o recreio acabou / momento aula / respira / acalma / foco / concentração / o momento mudou** [...] (entrevista, 15/05/2018)

No excerto 20 (vinte), a solução que Bruno vislumbra para as dificuldades da escola ganha corpo no seu discurso através da concatenação de ideias na construção: “o recreio acabou / momento aula / respira / acalma / foco / concentração / o momento mudou “. Depois da agitação

do recreio, os alunos podem respirar na aula, ganhar foco. Na oração “o momento mudou” a forma passada do verbo concretiza, na palavra, a transformação desejada.

As histórias aqui referidas dizem da maneira como a vontade pessoal de Bruno por um despertar que acalme seus conflitos ecoa na sua sala de aula, na maneira como ele (se) vê (n)os seus alunos e procura ajudá-los. Logo, os processos constitutivos internos do professor se exteriorizam naquele espaço e movimentam identificações nos alunos. Essas histórias também apontam para um outro despertar – o despertar para a LI. Em vários momentos em que transitei as salas, presenciei alunos pedindo que o professor falasse português ou envergonhados ao falar inglês, ainda que repetindo uma palavra ou frase a pedido do professor. No entanto, nos momentos de relaxamento (como descrito no início desta subseção), muitos desses mesmos estudantes cantarolavam as músicas naturalmente e articulavam os sons da língua sem receio. Nesses momentos, a LI parecia se tornar menos estranha, a língua do outro (REVUZ, 1998), e mesmo que sem perceber, os alunos, finalmente, se deixavam ser falados por ela (CORACINI, 2003).

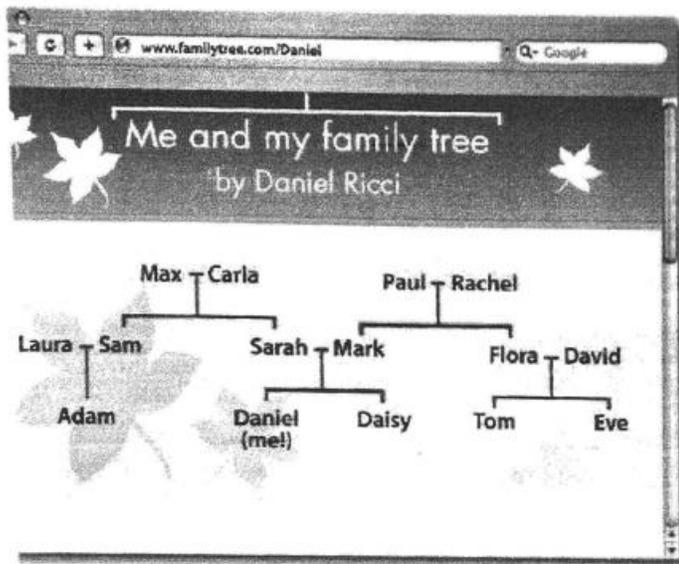
4.4 Histórias cruzadas

Nos primeiros dias de observação das aulas, no início do segundo trimestre letivo, Bruno apresentou vocabulário sobre membros da família e os *possessive pronouns* nas turmas do sexto ano. O objetivo daquela unidade didática era de que cada aluno fosse capaz de montar a sua árvore genealógica em um cartaz e, ao final, apresentá-la para a turma em inglês.

Para dar início às tarefas, os alunos haviam recebido uma folha xerocada (figura 9) que trazia uma breve explicação sobre o uso do caso genitivo quando utilizado para estabelecer relações familiares, por exemplo “*Sarah is Daniel’s mother*”.

14 - Possessive ‘s.

Quando estudamos “Family”, nós fizemos uma atividade sobre Daniel e sua família. Dê uma olhada nas atividades sobre Family para que você se lembre melhor. Agora look at Daniel’s Family tree. Ache o Daniel e circule o seu nome.



Look at the examples.

Sarah is Daniel’s mother. Mark is Daniel’s father. Tom is Daniel’s cousin. Paul is Daniel’s grandfather.

Complete the rule.

Quando falamos sobre relações familiares, usamos _____ depois do nome da pessoa para dizer que é seu pai, mãe, irmã, etc.

Figura 9 - Folha xerocada 6º ano

Como podemos observar a partir da figura 9, a atividade em questão utiliza uma árvore genealógica para ilustrar os exemplos. Talvez para facilitar o entendimento dos alunos, a imagem apresenta núcleos familiares tradicionais, notadamente, um pai e uma mãe que, unidos por matrimônio, dão origem a filhos. No entanto, para ensinar o vocabulário daquela unidade, Bruno

recorreu ao quadro branco e ao pincel e esquematizou a própria árvore genealógica na lousa. Um a um, apresentou os membros de sua família aos alunos e, à medida que narrava as relações de parentesco entre um e outro – quem se casou, quem continuou solteiro, quantos filhos tiveram – esboçou, diante da turma, parte da sua história familiar.

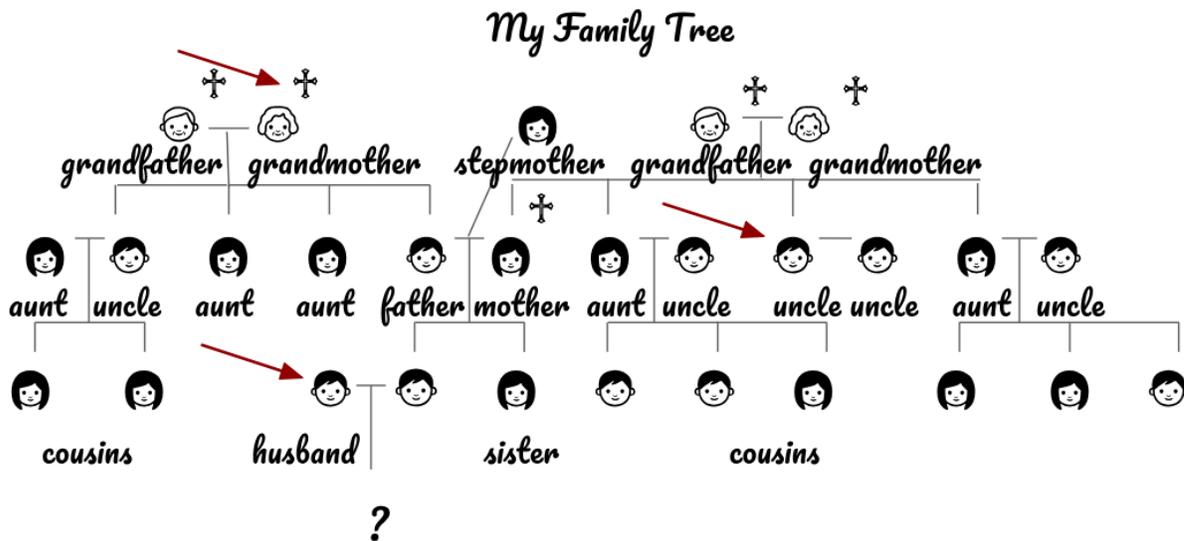


Figura 10 - Árvore genealógica de Bruno¹⁶

Algumas diferenças entre as duas imagens apresentadas nos chamam a atenção. Percebemos, em primeiro lugar, que a árvore genealógica de Bruno é mais complexa e contém um número maior de familiares do que a primeira. Além disso, notamos uma cruz junto a alguns nomes para designar pessoas já falecidas. O professor emprega essa simbologia para justificar uma mudança em um dos núcleos de sua família, evidenciada no diálogo a seguir:

P: [...] como vocês podem ver / a minha mãe e meu pai não são mais casados / porque a minha mãe morreu muitos anos atrás / o que aconteceu / meu pai optou por se casar novamente

Ravi: O seu pai casou professor?

P: *Yes / aí / eu posso puxar uma setinha / e colocar a nova esposa do meu pai / o que que a A. é minha? / ela é minha *stepmother**

Flora: Eu tenho padrasto

¹⁶ Importa esclarecer que, embora as anotações originais do professor tenham servido de fonte para as análises aqui empreendidas, decidi por não incluir um registro fotográfico do quadro branco com sua árvore genealógica como forma de preservar sua identidade. No lugar deste, incluí um esquema representativo que omite os nomes dos familiares informados no original.

P: Então / se madrasta é *stepmother* / padrasto é *stepfather* (notas de campo, 11/05/2018)

A materialidade do discurso indica que, ao adicionar o nome de sua madrasta à árvore genealógica, Bruno não apenas modifica a disposição visual dos elementos que representam sua família, mas também abre o leque de possibilidades para o que se entende por grupo familiar. A fala da aluna Flora, “eu tenho padrasto”, representa mais do que o pedido por um vocábulo ainda não ensinado. Flora demonstra compreender que a família do professor se configura de forma diferente e, mais do que isso, ela parece identificar, na realidade do outro, algo de sua própria. Por sua vez, a resposta do professor extrapola o ensino da formação de palavras em língua inglesa (o prefixo *step* em *stepmother* e *stepfather*) e sugere a semelhança entre as histórias de um e do outro que ali se cruzam – eu tenho *stepmother* e você tem *stepfather* e, em nossas diferenças, somos iguais.

Os dizeres de outros alunos, manifestados ao longo das observações às turmas do sexto ano, sugerem novas identificações com a história do professor:

A1: “*Teacher*, meu avô morreu.”

A2: “Meu pai se separou da minha mãe.” (notas de campo, 11/05/2018)

A3: “Professor, tenho um monte de irmão e cada um de pai diferente. Como faço?”

A4: “Não sei o nome do meu pai, nem dos meus avós” (notas de campo, 19/06/2018)

Ao verbalizar suas experiências individuais, os alunos respondem aos estímulos dos professor, complementando, exemplificando e inspirando o ensino de novos vocábulos em língua inglesa durante a aula. Demonstam, desta maneira, que o material utilizado ecoa situações vividas por eles no mundo real (TOMLINSON, MASUHARA, 2013).

É relevante pensarmos que o sexto ano marca o início do ensino obrigatório da língua inglesa no ensino fundamental brasileiro (BRASIL, 2017b) e, para muitos alunos, representa a primeira oportunidade de frequentar aulas sobre uma língua estrangeira. Por vezes, essa língua lhes soa tão estranha que aprendê-la é experimentado como uma perda de si e da sua identidade (REVUZ, 1998). Assim, podemos compreender que buscar vias de aproximação e identificação com o idioma pode criar espaços para que a aprendizagem efetivamente aconteça.

Histórias contribuem para promover essa aproximação despertando a curiosidade e o investimento estudantil, aos quais Bruno alude no excerto 21 (vinte e um):

21. “porque **eles se interessam / eles são curiosos sobre a nossa vida / então você vai lá e coloca seu Family Tree / e vai apresentando vocabulário a partir dessa experiência**” (entrevista, 15/05/2018)

Mas para além de possibilitar que se construa uma relação *com* a língua estrangeira, histórias forjam um caminho para que o aluno estabeleça novas relações consigo mesmo e com o outro, mediadas pela língua estudada. Conhecendo as necessidades dos seus alunos, Bruno escolheu um material que as contemplasse. Logo, a opção por uma árvore genealógica personalizada não se deu arbitrariamente:

22. “de início eu já previ que eles teriam muitas dificuldade de **pensar a família deles / porque eles têm dificuldade com a própria história** por que as famílias costumam ser fragmentadas” (entrevista, 15/05/2018)

As falas dos alunos anteriormente comentadas confirmam as dificuldades antecipadas pelo professor. Apesar disso, eles conseguem fazer sentido e organizar suas histórias familiares o suficiente para dizê-las e escrevê-las no cartaz, conforme planejado para aquela unidade. Em sala de aula, imersos em histórias circulantes, seus percalços se tornam menos assustadores. Similarmente, a língua estrangeira se torna menos estranha quando se entrelaça às histórias e à identidade do professor e dos alunos, como podemos perceber no caso que relato a seguir:

4.4.1 O aluno Tales

[O professor circula a sala, ajudando os alunos com suas dificuldades na montagem da family tree relacionadas a vocabulário e a como organizar a informação na cartolina. Eu ajudo também, quando um aluno me chama a atenção]:

Tales: Professora, e quem não conhece o pai e a mãe? Meu pai está preso. Não tenho pai, nem mãe.

[Me comovo e me sinto incapaz de ajudar esse aluno. Peço socorro ao professor, que pergunta prontamente]:

P: Tales, você tem outro familiar que considera como mãe ou pai?

T: Minha tia

P: E sua tia tem filhos?

Tales: Tem uma filha

P: E você considera ela como sua prima ou irmã?

Tales: Minha irmã

[e então o professor mostra ao aluno onde essas informações serão colocadas no cartaz] (notas de campo, 19/06/2018)

Segundo Serrani-Infante (2001a, p. 257), “a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras constitutivas do sujeito”. O caso de Tales, aluno do sexto ano que protagoniza o diálogo anterior, ilustra como as histórias do professor podem mobilizar o interesse pela língua estrangeira ao propiciar identificações entre professor e alunos.

Entre os muros da escola, Tales era tido como exemplo de mau comportamento e aluno indisciplinado. Na sala dos professores, especulava-se que sofria de alguma espécie de transtorno comportamental, já que era incorrigível em todas as aulas. “Não precisa ser tão quietinho, mas não precisa ser tão encapetado como o Tales”, diziam. Tales foi retirado de sala nas duas primeiras aulas observadas por atrapalhar o andamento das atividades. De volta à sala na terceira aula, o aluno se viu diante da tarefa de montar sua árvore genealógica em um cartaz, donde se seguiu o episódio narrado.

Importa mencionar que, ao compartilhar a situação de sua família e perguntar “e quem não conhece o pai e a mãe?”, Tales não buscou se vitimizar, nem angariar a compaixão alheia, mas fez a pergunta como quem precisava resolver um problema que, numa análise inicial, poderia traduzir-se em: como a minha família, diferente e desestruturada, se organiza segundo o modelo apresentado no quadro? Numa reflexão mais profunda, porém, podemos enxergar na pergunta de Tales uma necessidade de compreender algo que o constitui, algo da ordem do “eu” inconsciente: quem sou diante da forma como sou dito e representado na escola e na sociedade?

Bruno, na postura de educador e conhecedor da própria prática, direcionou o aluno e mostrou o caminho para a resolução do problema. Tales, então, pôde perceber que a sua história também poderia ser estruturada em um cartaz, como a família do professor e dos colegas e, naquele momento, se identificou com os demais sujeitos daquela sala de aula. Identificações influenciam o modo como nos posicionamos em nossas relações (REIS, 2011) e, daquele ponto em diante, Tales passou a se posicionar de maneira diferente.

Seria impraticável tentar prever todas as variáveis que poderiam influenciar o comportamento de um estudante, mas, no caso de Tales, podemos trabalhar com as situações que de fato se apresentaram naquele dia e nas aulas seguintes:

- No dia do episódio, participou ativamente da aula e fez perguntas:

Tales: Professora, soletra *grandmother* pra mim?

P: Tales, parabéns, seu comportamento hoje foi excelente! (notas de campo, 19/06/2018)

- Obteve nota 10 na auto-avaliação, com elogio do professor

P: Você teve algum comportamento ruim hoje, Tales?

Tales: Não

P: Então quanto você merece? 10 pts! (notas de campo, 03/07/2018)

- Passou a fazer referência à matéria das aulas anteriores:

Tales: A gente até fez uma revisão sobre isso na informática. (notas de campo, 03/07/2018)

Em virtude das limitações desta pesquisa, não seria possível afirmar que houve uma transformação definitiva no comportamento do garoto. No entanto, à luz do que nos diz Neves (2008), podemos perceber que ele assumiu uma nova posição discursiva e, portanto, passou por um deslocamento identitário.

Segundo Green e Dixon (1994), os sujeitos veem a vida através das lentes do que viveram e aprenderam por meio de interações prévias e dos discursos que os constituem. As autoras explicam que, ao interagir com o novo mundo construído em sala e adquirir novas experiências, são construídas novas referências que conduzem a novas formas de ver e interpretar o mundo. No caso de Tales, as aulas de Bruno criaram a oportunidade para que novas referências fossem construídas. O comportamento observado até o fim da geração de dados mostrou que, ainda que temporariamente, o estudante pôde ver o mundo com outros olhos.

No filme *Histórias Cruzadas*¹⁷, do diretor Tate Taylor, a personagem Aibileen decide aceitar um convite para escrever sobre suas experiências como uma empregada negra cuidando de crianças brancas no sul dos Estados Unidos e vive a seguinte constatação:

¹⁷HISTÓRIAS Cruzadas. Direção: Tate Taylor. EUA/Clarksdale: Dreamworks, 2011. (137 min.).

Ninguém nunca tinha me perguntado qual é a sensação de ser eu. Uma vez que eu disse a verdade sobre isso, me senti livre. E eu comecei a pensar em todas as pessoas que conheço. E as coisas que eu vi e fiz.

Ao dizer-se, a personagem se liberta. E dizer a verdade sobre si, sobre a “sensação de ser eu”, ultrapassa o eu propriamente dito e alcança o outro, “as pessoas que conheço” e “as coisas que eu vi e fiz”. As histórias narradas nesta subseção, cujo título faz referência ao filme, exprimem essas realidades refletidas e de sujeitos que encontram identificações na experiência de outros. Na aula de LI, o entrelaçar das histórias de mestre e aprendizes revela que “é também pelo olhar do outro que o eu se constitui e constitui a forma de (se) ver (n)o mundo” (REIS, 2012, p. 122).

4.5 Histórias de luta

Retornemos à observação da árvore genealógica da subseção anterior (Figura 10). Podemos notar, entre os familiares eleitos para compor a árvore genealógica de Bruno, um tio materno ligado por um traço a um outro homem, indicando que este participa de um relacionamento homoafetivo. Mais abaixo, na representação da próxima geração da família, o professor sinaliza que tem um *husband* e acrescenta o nome do seu marido, ao lado de onde ele próprio está representado. Do traço que conecta o casal no desenho, Bruno puxa uma linha perpendicular, adicionando um ponto de interrogação e informando aos alunos que seu casamento não gerou filhos, mas que ele e o marido pretendem adotar uma criança.

Nessa aula, antes de desenhar sua genealogia no quadro, Bruno explicou aos alunos que seus avós maternos tiveram muitos filhos e que só incluiria alguns de seus tios e tias, em função do pouco espaço disponível. É significativo e não por acaso que, dentre tantas opções, o tio homossexual tenha figurado dentre os eleitos para a ilustração da aula. Mais uma vez, fica evidente a escolha por modelos familiares não-tradicionais. Mais expressivamente, notamos que Bruno não se esquivava de declarar sua orientação sexual diante da turma.

No curso do seu dizer, Bruno resgata a história de quando se assumiu homossexual:

23. [...] E uma coisa que eu penso por exemplo em relação a ser gay / e aí / por exemplo / **refletindo sobre a minha história de vida / quando eu me assumi gay para a minha família** / algumas pessoas mais velhas da

minha família viraram pra mim e falaram assim / **nossa Bruno / você tem que dar um tempo para o seu pai você / tem que pegar leve [...] Eu sempre achei isso uma coisa muito estúpida / porque eu acho que a gente não tem que ter paciência com preconceito do outro** (relato via WhatsApp, 13/06/2018)

O excerto 23 (vinte e três) reconstrói a resistência que Bruno encontrou por parte da sua família para aceitar sua orientação sexual. Ao classificar o preconceito como algo *estúpido* e indigno de paciência, o professor se opõe categoricamente contra qualquer tipo de atitude preconceituosa. Esse posicionamento diz muito das escolhas que ele faz na sua prática docente e é recorrente no seu discurso:

24. [...] e a gente trabalha em muitos momentos o machismo / e enfim outros tipos de preconceito // é muito forte sim / acho que **é um compromisso da escola / é um compromisso meu como cidadão / é um compromisso meu como sujeito histórico** de diversas formas / e acho que **a escola tem um poder enorme** com relação a isso [...] faz parte de **me assumir professor de rede pública / comprometido com a transformação social / e comprometido com a transformação do olhar em relação à homossexualidade na sociedade** [...] (entrevista, 15/05/2018)

A reincidência do item lexical *compromisso* no excerto 24 (vinte e quatro) ressalta a maneira como Bruno toma para si a responsabilidade de combater o preconceito, revelando, no discurso, a forma como se posiciona e se constitui (REIS, 2018). Seu modo de enunciar sugere que o seu comprometimento perpassa várias instâncias do seu ser e das identidades que o compõem: cidadão, professor, sujeito histórico, membro da comunidade LGBT. O sintagma *sujeito histórico* nos remete à pedagogia crítica de Paulo Freire e reforça o empenho de Bruno por uma participação consciente no mundo em que está inserido. Nas palavras do educador:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 2005, p. 83-84, grifos do autor)

Desse modo, Bruno se compromete com uma prática problematizadora dentro e fora da sala de aula e, na busca por transformação social, reconhece o fluir inacabado da realidade e dos homens proposto por Freire.

Ainda em relação ao excerto 24 (vinte e quatro), a fala do professor também atribui uma parcela do compromisso de questionar injustiças à escola e à rede pública. Ao se *assumir* “professor de rede pública”, Bruno sustenta, discursivamente, seu lugar social de professor e arca com as implicações do seu fazer pedagógico (REIS, 2018), responsabilizando-se. O peso dessa responsabilidade ressoa em seu discurso:

25. [...] **assumir** para cada pessoa vem com um pacote de coisas diferentes né / e a gente assume uma luta ou outra que a gente tem mais afinidade de maneira mais incisiva / mas acho que como professor a gente não tem como escapar disso (entrevista, 15/05/2018)

É expressiva a forma como a escolha lexical de *assumir* acompanha vários momentos da vida de Bruno – ele se assume homossexual, se assume professor e, por isso, assume lutas. As lutas das quais ele se incumbe se relacionam com “um pacote de coisas” que o constitui – os discursos que o atravessam, suas identificações, suas histórias. Continuamente, ele reconhece seu papel de professor na promoção de mudança social, concordando com Freire (2002, p. 67):

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

O respeito à autonomia e à identidade do educando, a que o autor alude, se manifesta tanto no esforço para que seus direitos sejam respeitados quanto no exercício de uma educação questionadora que lhe permita usar sua voz para participar ativamente na sociedade.

O discurso de Bruno é representativo do modo como conduz suas aulas. Em todas as turmas, presenciei essas lutas que o professor assume, articulando o ensino da LI à discussão de temas como machismo/feminismo, sexualidade, desigualdade social e respeito às diferenças, consoante aos temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). Por vezes, esses assuntos estavam previstos no material produzido ou escolhido, como no caso da árvore genealógica analisada. Em outras ocasiões, apareciam nos momentos, nas brechas (DUBOC, 2012) que se apresentavam durante as aulas:

26. [...] **sempre que eu tenho uma oportunidade** isso entra realmente no conteúdo e entra nas discussões do dia a dia porque / assim / **sai um comentário machista / sai um comentário homofóbico / parou a aula / vamos curtir isso / sabe? / sai um comentário racista / vamos discutir isso [...]**(entrevista, 15/05/2018)

O diálogo aparece na passagem 26 (vinte e seis) como uma ferramenta importante para desenvolver o posicionamento crítico e informado dos aprendizes. Vejamos, a seguir, as circunstâncias em que alguns dos temas mencionados são integrados ao ensino da LI.

- **Machismo e violência sexual:**

Nas turmas do oitavo ano, o debate sobre a desigualdade de direitos entre homens e mulheres surgiu a partir da leitura de um texto, mencionado na subseção 4.2, sobre duas jornalistas que escrevem uma resenha sobre uma noite de passeio com as amigas em dois países estrangeiros (Figura 11).

- b Look at the photos and read the reports. Where do you think the women are? Write Rio de Janeiro, Beijing, or Moscow.

The magazine **Marie Claire** asked its women journalists in **Rio, Beijing, and Moscow** to go out for the evening and then write a report.

SABINA lives in [REDACTED]. She went out with her friends Lali and Anna on a Friday night.	SHARON lives in [REDACTED]. She went out with her friends Nicole and Hujia on a Saturday night.
1 I wore a black sweater and trousers and a lot of make-up. Girls here like wearing sexy clothes!	I wore a long dress. People are quite traditional here but young people want to wear new fashions and have new hair colours.
2 We went to Piramida. It's a bar and restaurant that's open 24 hours a day, and it's the 'in' place at the moment. There's a DJ and we saw a lot of interesting people.	First I drove to Bar Street, a street with about 50 bars. We met in the Pink Loft, a Thai restaurant. After dinner we went to a tea house because it's a good place to talk.
3 We had coffee and apple cake and then wine.	We had typical Thai food, like green curry. Then we had tea. Women here don't drink a lot of alcohol.
4 We talked about Lali's problems with her boyfriend. She was a bit sad. Then some men at the next table started talking to us and they bought us a drink. This is a very macho country and men always pay for women's drinks.	We talked about our love lives, especially Hujia's. She has a problem with her partner. We talked about men, fashion, and literature.
5 We got a taxi. It can be quite dangerous here at night and the metro closes at about 12.30.	We went home by car. I didn't drink any alcohol so I could drive.
6 We left Piramida at about 1.30, and I got home at 2.00.	We left at 12.00 and I got home at about 12.30.
7 Fantastic. 10 points. We had a great time and Lali was happy again.	It was a very good night. 8 points.

Figura 11 - Texto sobre jornalistas que viajam ao exterior (8º ano)

Na atividade, a jornalista Sabina relata que estava em um país machista em que homens sempre pagam bebidas para as mulheres, o que motivou a seguinte interação:

P: Por que vocês acham que ela disse que se trata de uma cultura machista? Porque ela diz que os caras do lado querem pagar drinks para ela?

Alguns alunos dizem: Para comer ela, transar com ela

A: Comer, transar que palavras feias!

P: Para embebedar elas e transar com elas depois, né? Aliás não é nem transar porque embebedar as pessoas para se aproveitar delas é o que?

Turma: Estupro.

Na conversa, Bruno incentiva a participação da turma e se mostra aberto ao questionamento proposto pelos alunos, embora este não tenha seguido o rumo esperado. No excerto 27 (vinte e sete), o professor explica que a referência à violência sexual surgiu por uma iniciativa dos alunos:

27. o que eu geralmente menciono em relação essa parte / que a própria mulher faz essa observação né / que é um país machista / e aí **geralmente / a breve discussão que eu faço / é a questão da relação de poder / assim / o homem acha que ele vai conquistar a mulher pagando algo para ela** no sentido / assim / a mulher precisa de ser cuidada / a mulher precisa de ser galanteada / e é um papel do homem conquistar a mulher / então é geralmente nesse sentido que eu desenvolvo a discussão [...] **foi alguma coisa que a aluna me disse lá no momento / a contribuição da aluna que me levou a mencionar a questão do estupro / entendeu?** (relatos via WhatsApp, 13/06/2018)

Diante da situação que se apresentou, Bruno assumiu sua posição de mediador de um debate proposto pelos alunos, viabilizando a exposição de ideias e a reflexão acerca da violência sexual. O posicionamento responsável do professor produz efeitos de sentido nas representações inscritas no imaginário dos alunos, que também se orientam para responsabilidade. Isso pode ser notado neste episódio que se passou na mesma turma algumas aulas depois:

A: Teacher, você viu aquele caso da mulher na Rússia? Eles vão ser presos?

P: Não sei, porque não sei como funciona a lei na Rússia. Eles costumam ser bem machistas. Não sei se eles consideram o que aconteceu crime.

A: Mas É crime. (notas de campo, 20/06/2018)

O caso em questão se refere a um grupo de torcedores brasileiros que gravou um vídeo durante a copa do mundo de 2018, cantando músicas de tom obsceno em português para uma mulher russa que não falava o idioma. Na interação, o aluno associa o tema da notícia a algo que considera pertinente à aula de inglês e faz a pergunta. Ele reconhece como machista a atitude dos torcedores e é assertivo ao classificá-la como crime, demonstrando ser capaz de construir

sentidos em torno das discussões facilitadas em aula e aplicá-los à realidade social, como recomendam os documentos oficiais.

- **Poder, pobreza e desigualdade social:**

Com o nono ano, o projeto Leitores da Liberdade deu ensejo a uma discussão sobre pobreza e desigualdade social. Em virtude do caráter interdisciplinar do projeto, os estudantes leram *Os miseráveis* nas aulas de português e *The Prince and the Pauper* nas aulas de inglês. O segundo livro, do autor americano Mark Twain, conta a história de dois garotos que se pareciam fisicamente, mas viviam realidades opostas: um cresceu na miséria enquanto o outro era filho do rei.

O trabalho com o livro teve início nas últimas semanas de observação e, portanto, acompanhei apenas o início da leitura. Assisti ao professor apresentar o livro aos alunos e contextualizar o tema trabalhado, buscando aproximar a história situada na Londres do século XVI a um tempo e espaço que fizessem sentido para a turma:

P: É exatamente o que se passa hoje em dia. Nasce o filho de uma família pobre, quem fala sobre o menino? A família do menino. Nasce o filho de uma pessoa famosa, celebridade, rica e bela. Todo mundo fala sobre a criança. Vira notícia. A criança nasce, vira notícia. A mãe passeia com a criança, vira notícia. A mãe passeia com o menino na favela, isso é notícia? (notas de campo, 25/06/2018)

Em sua comparação do filho de uma celebridade com uma criança da favela, Bruno atualiza a noção de riqueza e pobreza abordada na obra e procura construir sentidos que refletem a realidade dos alunos. A tentativa de aproximar o tema trabalhado ao universo dos alunos, torna mais significativo (PAIVA; FIGUEIREDO, 2005) o ensino da gramática e do vocabulário que acompanhou o trabalho com o livro:

28. [...] durante a leitura / a gente **vai tratando das questões sociais** / da questão da pobreza / das origens da pobreza e de **como a pobreza se perpetua por causa de uma organização do sistema** / e que **não é culpa da pessoa que nasce naquela condição** e etc / ao **mesmo tempo em que a gente vai falando sobre vocabulário / sobre estratégias de leitura e sobre questões gramaticais** // então a gente usa / por exemplo / essa obra literária no nono ano para fazer revisão de tempos verbais [...] (entrevista 15/05/2018)

Em um momento da leitura, quando o personagem pobre é rejeitado pela família, o professor explicou: “*Want* é querer. A família do menino não queria ele” (notas de campo, 25/06/2018). Essa articulação é emblemática da maneira como Bruno integra o ensino do conteúdo linguístico ao tema trabalhado, mais uma vez, aproveitando as oportunidades proporcionadas pelo material.

A temática ressurgiu na atividade realizada com o filme brasileiro “A que horas ela volta?”¹⁸, também como parte do projeto Leitores da Liberdade. Resumidamente, o filme conta a história de Vál, uma pernambucana que se muda para São Paulo em busca de trabalho e melhores condições para sustentar sua filha. A menina, que ficou morando com o avô, viaja até a capital depois de anos de separação e estranha as circunstâncias de vida da mãe, empregada doméstica, em contraste com os privilégios de Bárbara e José Carlos, os patrões de classe alta.

Nesse dia, Bruno negociou uma troca de horários com os professores das outras disciplinas para que a turma tivesse a manhã inteira para se dedicar à atividade. A discussão foi guiada por uma lista de perguntas distribuídas pelo professor. Primeiro os alunos compartilharam suas respostas em grupos e, posteriormente, o debate foi aberto à turma. Reproduzo a seguir um recorte da interação:

P: sobre a história / o que vocês podem dizer sobre isso? // a piscina representa o que?

A1: as **desigualdades**

A2: eu coloquei **liberdade** / quando ela entra na piscina / ela se sente livre

P: sim / a atitude dela nesse momento representa liberdade / mas a piscina em si durante o filme representa liberdade? // ela demarca justamente o **poder / a diferença / aquilo que me pertence e aquilo que não me pertence** //

[...]

P: quando ela entra lá / ela demonstra que não concorda com essa diferença / e é um momento de **libertação** // de que?

A1: da diferença

P: “**libertação** do modo de pensar e da submissão” / disse o [X] / vocês querem complementar isso?

[silencio]

¹⁸ A que Horas ela volta? Direção: Anna Muylaert. Brasil/São Paulo: Globo Filmes, 2015. (112 min.).

P: ela se liberta da submissão não só em relação aos patrões / mas da submissão que está relacionada a ideias na sociedade // porque senão ela poderia sair de lá e procurar outro emprego igual àquele / é isso que ela faz?

Turma: não

P: porque ela não quer mais estar nessa posição / então é muito mais do que a libertação da Bárbara e do José Carlos / aliás ela está se libertando da ideia de que ela é uma cidadã de segunda classe (notas de campo, 27/06/2018)

No diálogo, professor e alunos discutem uma cena em que Val, a despeito da reprovação dos patrões, entra na piscina da casa em que trabalha, desafiando as limitações impostas pela diferenças de classe. A contrastar com o tema do poder e da opressão que perpetuam disparidades, os alunos elegem a liberdade/libertação como um significado ressoante na história do filme. O professor aproveita a deixa e explora esse caminho, apontando o deslocamento identitário da personagem, que passa a se reconhecer digna de valor, respeito e direitos. Com isso, permite que a liberdade de ser e poder também se apresente como uma realidade possível para os alunos.

- **Respeito e empatia com a dificuldade do outro**

Na apostila do sétimo ano, o texto *Helping Hands* (Figura 12) tratava de uma instituição norte-americana que treina macacos para morar com pessoas com deficiência e auxiliá-las nas suas dificuldades. Antes da leitura, Bruno pediu que os alunos imaginassem o que teriam dificuldade de fazer se fossem dependentes de uma cadeira de rodas, como uma garota mencionada no texto, e registrou as respostas dos alunos no quadro, em inglês. Em sequência, prosseguiram à leitura e compreensão do texto, o que suscitou perguntas sobre outros alunos da escola que precisavam de cadeira de rodas ou que fossem portadores de outras necessidades especiais. Os estudantes perguntaram sobre um colega de outra turma que era autista e Bruno deu oportunidade a mim, pesquisadora, que tenho um irmão autista, de expor meu ponto de vista acerca do tema.

Actv 17 - Present Simple Negative

Na atividade anterior estudamos o presente simple affirmative. Revise-a antes de começarmos. Vamos ler um texto? Veja as figuras. O que elas mostram? Qual a relação entre o monkey and the girl? Veja o título. O que ele quer dizer? Use a dictionary.



(1.2)

You get up, you have a shower, you get dressed, you have breakfast. It's easy. But it isn't easy for Lauren Miller. She's disabled and she's in a wheelchair. She doesn't live alone – she's got a helper. 'Kylie helps me with my life,' says Lauren. 'She's my best friend.' But Kylie doesn't talk to her. Kylie's a capuchin monkey!

The organisation Helping Hands teaches monkeys at a special 'college' in Boston, USA. At first, the monkeys don't work with disabled people – they

learn how to help them. After two years, they go to their new homes. About a hundred capuchin monkeys live with disabled people and help them.

Kylie works hard and doesn't play during the day. She helps Lauren wash and she gets food and drink for her. She opens books and turns the pages for her. She helps with the phone and puts discs in the computer.

But Kylie doesn't help Lauren 24 hours a day. In the evening, she plays, eats snacks and watches TV – animal programmes, of course!

4 Read the text again and complete the sentences with Lauren or Kylie.

- 1 Kylie works hard.
- 2 _____ puts discs in the computer.
- 3 _____ watches animal programmes on TV.
- 4 _____ is disabled.
- 5 _____ gets food and drink.
- 6 _____ is in a wheelchair.

Figura 12 - Texto *Helping Hands* (7º ano)

No excerto 29 (vinte e nove), o professor justifica sua escolha pelo texto:

29. pela necessidade que eu acho que a gente tem como sociedade de discutir isso nos mais diversos espaços / principalmente num espaço que é público e que é direcionado para a **formação cidadã** né / então acho que é um **compromisso da escola** // então eu acho que abre espaço pra gente discutir várias coisas que são importantes para **a construção de uma sociedade mais fraterna / e de uma consciência de respeito e união** (relato via WhatsApp, 18/06/2018)

Novamente, Bruno reforça o compromisso da escola com uma educação orientada para a redução de injustiças que promova a participação cidadã dos alunos e o respeito às diferenças por meio da compreensão mútua. Seu posicionamento discursivo responsável encontra respaldo nas suas (re)ações em sala de aula. Por meio dos materiais que escolhe e das discussões que propõe, o educador encoraja seus alunos a usar sua voz e sua curiosidade para compreender e questionar a realidade social ali representada. Em concordância com os pressupostos do Letramento Crítico, Bruno procura procura inserir o sujeito no mundo, empoderando-o (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Por sentir na pele o preconceito historicamente direcionado a pessoas homossexuais, Bruno se compromete em participar, por meio da educação, da construção de um mundo menos perverso. Para isso, ele busca criar oportunidades durante as aulas de LI a partir da seleção/produção de materiais que estimulem debates produtivos acerca de temas importantes para a formação de cidadãos preparados para participar dos desafios do mundo contemporâneo. O professor também não está alheio aos interesses e às curiosidades dos alunos e permite que suas vozes sejam ouvidas, privilegiando uma prática mais democrática de ensino. Desse modo, as lutas pessoais do professor inspiram lutas mais amplas que alcançam seus alunos e produzem efeitos de sentido na sociedade.

FIM DA HISTÓRIA?

Em janeiro de 2019, ouvi um colega, professor de LI, contar que, embora fosse estudioso e tivesse bons professores, havia “sofrido muito” durante sua experiência no ensino fundamental. Curiosa, quis saber o porquê e obtive a resposta de que seus traços asiáticos, destoantes dos demais colegas, chamavam a atenção e o tornavam alvo de humilhações. Perguntei, então, onde ele havia estudado e, para meu espanto, sua descrição me apontou para a mesma rua e a mesma escola que frequentei quase que diariamente para desenvolver minha pesquisa. E assim, inevitavelmente, mais uma história se unia ao emaranhado que se tornou esse trabalho.

O breve relato do meu colega me fez pensar em como, felizmente, o cenário parecia estar diferente naquela escola. Certamente, presenciei mal comportamento, situações de risco social e, inclusive, brigas entre os estudantes. Mas, ao mesmo tempo, encontrei ali um espaço aberto ao debate e professores dispostos a promovê-lo. Nas aulas que acompanhei, os alunos manifestavam sua curiosidade no sentido de compreender outras culturas em vez de rechaçá-las. Me ocorreu, então, a importância de trilhar caminhos com vistas à inclusão, tolerância e responsabilidade social na educação.

Costa (2005) argumenta a favor de um currículo escolar que garanta a representação de visões de mundo plurais. Em suas palavras,

É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos (COSTA, 2005, p. 65).

Na sala de aula de Bruno, me deparei com histórias de diferenças a partir do material que ele seleciona. Tratam-se de histórias sobre diferentes línguas, culturas e diferentes modos de ser, que convidam os alunos a reduzirem distâncias e aceitar o heterogêneo. Há também histórias sobre a diferença que reside no acesso desigual a oportunidades e direitos. Estas clamam por transformação. Os efeitos dessas histórias se fazem sentir na maneira como os alunos começam a identificar injustiças, a se posicionar contra elas, e na forma como se esforçam por (des)construir sentidos do mundo e a se situar nele.

Essas histórias, com as quais me encontrei circulando na sala de aula, se materializam na narrativa maior que forma este trabalho. Aqui, procurei escrever uma outra “história de escola”,

uma que estivesse comprometida a ouvir o professor e a deixar que suas experiências reverberassem nas práticas de outros professores de LI. Para esse propósito, quis entender os estados do ser, saber e agir da sala de aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2004), os quais passo a considerar, retomando as perguntas e os objetivos traçados no início desta pesquisa.

Primeiramente, me propus a identificar os materiais selecionados, adaptados e produzidos pelo professor de LI em sala de aula e as histórias que estariam envoltas nesse processo. A partir das minhas observações, obtive uma amostra heterogênea de materiais utilizados para facilitar o ensino-aprendizagem de LI. Esses materiais se estendem a uma variedade de mídias e suportes, incluindo música, filme, website, livros e atividades xerocadas. Estas últimas foram selecionadas de fontes múltiplas e adaptadas ao formato de apostilas, nas quais as edições do professor podem ser percebidas nas instruções, dicas e comentários que organizam a sequência das atividades. Também foi possível verificar a autoria de Bruno nas perguntas que acompanhavam o debate dos filmes assistidos e nos insumos registrados no quadro branco. Alguns desses escritos foram previamente planejados, como no caso da árvore genealógica do professor, ou improvisados de acordo com as necessidades apresentadas no momento da aula.

De forma consciente ou não, a escolha de todos esses materiais foi motivada por histórias que se deixam perceber no conteúdo temático dos recursos que o professor leva para suas aulas e na maneira como ele os utiliza. Na amostra recolhida, foram privilegiados temas relacionados à família, viagens, transformação íntima/espiritual e direitos humanos. Esses assuntos refletem a experiência de vida pessoal e profissional do professor, seu fascínio pelo estrangeiro, sua busca por transformação interior e sua ânsia por mais respeito e equidade nas relações sociais. O modo como Bruno aborda esses materiais, encorajando o debate e a reflexão estudantil, também sustenta as escolhas e as histórias que as inspiram.

O segundo ponto investigado foi como as histórias do professor ganharam forma durante as aulas. Ao acolher histórias em suas aulas (as suas, as dos alunos, e as que circulam no interdiscurso), Bruno desafia modelos repetitivos e tradicionais de ensino, entregando-se à reflexão e à construção de conhecimentos que ultrapassam as paredes da escola. Desse modo, se distancia do ensino automático e dos momentos de morte referidos por NOVELLI (1997). Os dados mostraram ainda que as histórias que o professor carrega são reveladoras da sua constituição íntima, que se faz corpo no corpo do sujeito. Por extensão, as histórias também se

materializam na figura do professor e nas decisões que ele toma em sala de aula – das roupas que veste às escolhas pedagógicas que faz. Seus modos de agir e dizer resultam da experiência de ter vivido histórias.

Assim como o corpo do professor circula (n)a sala de aula, suas histórias também o fazem, entretecendo-se às histórias de todos ali presentes, inclusive às minhas. Num novelo de saberes, representações e discursos, histórias mobilizam sentidos e permeiam as relações entre sujeitos. Na sala de aula, elas podem agir produzindo identificações entre professores e alunos e, disso, provocar deslocamentos. Ademais, histórias podem mediar momentos de identificação e aproximação dos aprendizes com a língua estrangeira, familiarizando-os com novos sons, grafias e significados.

O terceiro ponto investigado indagava de que forma o professor de LI percebia suas escolhas de material didático. O modo como Bruno se posiciona discursivamente sugere que suas escolhas de material didático partem de um lugar de reflexão diante das necessidades que identifica em sala de aula, dos valores que deseja transmitir aos alunos, e das representações que porta acerca da escola e do ensino (de LI). Nos projetos que desenvolve, nas iniciativas para tentar acalmar a turma e nas temáticas que se dispõe a trabalhar, Bruno demonstra perceber os materiais didáticos como uma oportunidade de promover mudanças na realidade dos alunos dentro e fora de sala. Em outras palavras, o professor se responsabiliza por suas escolhas de material didático, assim como se responsabiliza pelo seu fazer pedagógico.

Segundo Reis (2018) o termo responsabilização pode ser entendido como autoria: “responsabilizar- se é se autorizar a se inscrever no mundo; é presentificar-se em seu fazer; é estar presente. É, enfim, ser, suportando todos os desdobramentos desse ato” (REIS, 2018, p. 375). Nesse sentido, por meio das histórias narradas neste trabalho, podemos perceber a autoria de Bruno perante a sua prática, declarada na forma como ele abraça suas experiências, integrando-as ao ensino. Ademais, o professor se mostra presente e se permite arriscar, sem fugir aos inevitáveis desafios que se apresentam, como a eventual falta de livro, questionamentos difíceis/inesperados ou o comportamento agitado dos alunos. Assim, observamos que, mesmo diante dos limites e das limitações da sala de aula, Bruno se permite ser, e é.

Ao descrever e documentar o uso de materiais pelo professor em sala, este trabalho contribui para a área de ensino e aprendizagem se LI, uma vez que estudos apontam uma carência

de pesquisas nesse âmbito (DA SILVA, 2010; LAMBERTS, 2015). Paralelamente, as análises aqui empreendidas escrevem novas verdades sobre a sala de aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2004), fazendo ecoar uma história de sucesso sobre o ensino de LI na escola pública em meio a outros tantos discursos de derrota (COX; ASSIS-PETERSON, 2008).

Histórias também podem apontar caminhos frutíferos para que professores (re)signifiquem seu fazer pedagógico. Como vimos, as histórias do professor nos dizem das experiências, vontades e representações que o constituem e, assim, refletir sobre elas nos ajudam a compreender o que motivam suas escolhas e decisões em sala de aula. Nesse sentido, uma consideração mais sistemática das suas histórias pode ajudar professores a melhor lidar com dificuldades e limitações que enfrentam em sua prática, muitas vezes, sem ter a quem recorrer (REIS, 2011).

Além disso, na formação de professores, a prática reflexiva aplicada à reconstrução da experiência pode oferecer novos entendimentos de situações e do fazer docente e, a partir disso, indicar novas possibilidades de ação (GIMENEZ; ARRUDA; LUVUZARI, 2004). Nesse contexto, as histórias aqui abordadas podem ser úteis ao professor de LI, promovendo um (re)encontro do educador consigo mesmo e com a língua que fala/ensina. Podem também chamá-lo à responsabilização, convidando-o a (re)pensar suas ações e (re)organizar sua experiência de ensino.

Para Yin (2014), embora estudos de caso não representem amostras da população e não produzam generalizações estatísticas, eles podem aprofundar teorias e resultar em generalizações analíticas. Nesta pesquisa, defendo que as histórias do professor de LI são fator motivador das escolhas que faz em sala de aula, em especial, as escolhas de material didático. Um possível desdobramento para pesquisas futuras sobre o tema seria o de testar essa hipótese em amostras representativas que possam apontar padrões na forma como essas histórias se relacionam com os (in)sucessos no ensino de LI e de que outros modos elas podem ganhar corpo na sala de aula.

Estes escritos são fruto do meu olhar aplicado ao contexto investigado e, logo, também carrega minhas vivências e as vozes que me constituem. Minha experiência na escola de Bruno, assim como o que vivi nos EUA, reforçou em mim a convicção de que minhas histórias acompanham meus passos. Ao dar-me conta disso, me tornei uma professora mais presente, disposta a me (re)educar e me responsabilizar diante dos materiais que escolho e das posições que

assumo. Entendo que responsabilizar-me é também compartilhar essas experiências com colegas de profissão desejosos por novos caminhos. Este trabalho agora também faz parte dessa história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: Pereira, A. L. & Gottheim, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 13-28.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline et al. Heterogeneidade (s) enunciativa (s). *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, IEL, n. 19, p. 25-42, 1990.
- BAILEY, K. M. et al. The Language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D.; RICHARDS, L.C. (Ed.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, p. 11-29, 1996.
- BAILEY, K. Action Research, Teacher Research and Classroom Research in Language Teaching. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd ed. Heile & Heile, 2001
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas: Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2012.
- 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: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola. 2011.
- BOHN, H. I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. *Revista Investigações – Linguística e Teoria Literária*, Recife, v. 17, n. 2, p. 97-113, jul. 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAGA, M. L. S. As três categorias peircianas e os três registros lacanianos. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 81-91, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev., 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Temas transversais*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011*. Secretária de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011_consolidado.pdf>. Acesso em: jan 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia digital PNLD 2017: Língua Estrangeira. 2017a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2017>>. Acesso em: dez. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: dez. 2018

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. 2017c Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso: em dez. 2018.

CASSAB, M.; MARTINS, I. A escolha do livro didático em questão. *Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Bauru, SP, p. 25-29, 2003. Disponível em: <<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL010.pdf>>. Acesso em: jan 2019

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos, p. 23-35, 2003.

CORACINI, M. J. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. (Orgs.) *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes, 2011.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

COSTA, M. V.(org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COURA SOBRINHO, J; SILVA, S. R. E. Considerações básicas sobre a pesquisa em sala de aula. *Revista de Estudos da Linguagem.*, v. 7, n.1, p. 51 – 58, 1998.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá, MT: EdUFMT, p.19-54, 2008.

DA SILVA, R. C. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 207 - 226, 2010.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. (Tese de Doutorado) – Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

DUFF, P. *Case study research in Applied Linguistics*. NY: Taylor & Francis, 2008.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2008.

FLORES, N. The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: a cautionary tale. *TESOL Quarterly*, v. 47, n. 3, p. 500-520, 2013.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREUD, S. A negação. In: FREUD, S. *O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, p. 249-255, 2010.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, v. 13, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3990/2638>>. Acesso em: fev 2019.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOTTHEIM, L. A Gênese de um material didático para o ensino de língua. In: Pereira, A. L. & Gottheim, L. (orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 55-92.

GREEN, J.L.; DIXON, C. N.; *The Social Construction of Classroom Life*. Purves in collaboration with Scholastic Press, New York 1994, Vol. 2. p. 1075-1078.

GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa – projetos e relatórios*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GRIFFEE, D. T. *An Introduction to second language research methods*. California, CA: TESL-EJ, 2012.

JONAS, H. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma Ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RIO, 2006.

KULLMAN, J. Challenging Constructions of the World and the Individual in the English Language Textbook. In: Pereira, A. L. & Gottheim, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 93-112.

LABOV, W. Narratives of personal experience. In: HOGAN, P (ed.). *The cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 547-549.

LAMBERTS, D.H. *O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no programa idiomas sem fronteiras-inglês*.(Dissertação de Mestrado)- Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/130005>>. Acesso em: jan. 2018

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>>. Acesso em: jan. 2018

LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola. 2011.

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

MASUHARA, H. What do teachers really want from coursebooks? In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Materials development in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MATTOS, A. M. A. Education for citizenship: introducing Critical Literacy in the EFL classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). *Pedagogy: new developments in the learning sciences*. New York: Nova Publishers, p. 191-212, 2012.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, Canoas v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MCKAY, S. L. *Researching Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2006.

MENESES DE SOUSA, L.M.T. O professor de inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. et al (Orgs.). *Formação "Desformatada" Prática com Professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C.; RAMOS, M.G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In Moraes, R. e Lima, V.M.R. (Orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a Educação em Novos Tempos*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004.

- NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de educação continuada. *Revista Horizontes*, v.26, p.21-29, 2008.
- NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de. *Sala de Aula: Que espaço é esse?* 7ª ed. Campinas: Papirus, p. 11- 16, 1994.
- NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface*, v. 1, n. 1, p. 43-50, 1997.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge University Press, 1992.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F.Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188
- PAGE, R. *Stories and Social Media: Identities and Interaction*. New York: Routledge, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006.
- PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional. A clínica lacaniana*, v. 1, n. 1, jun., p. 63-73, 1997.
- REIS, V. S. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um Projeto de Educação Continuada. *SIGNUM: Estud. Ling.* Londrina, v. 1, n. 14, p. 503-522, 2011 .
- REIS, V. S. Identificação e deslocamentos identitários do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira. *Intersecções*. Edição 7, Ano 5, n. 1, maio/2012. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes_ano_5_numero_1.pdf>. Acesso em: jan. 2019.
- REIS, V. S. Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado. *Letras & Letras*, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 80-104, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33371>>. Acesso em: maio 2018.
- REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. *Revista Solettras*, v. 35, p. 359-378, 2018.
- REIS, V. S. et al. (Re)construindo saberes, fazeres e parcerias para a sala de aula de língua estrangeira. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, n. 4, 2017. Vitória, ES. *Anais...* Campinas: Pontes, no prelo.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, S. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. 2ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 213-30.

RYAN, M. Toward a definition of narrative. In: Herman, D. (ed.). *The cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 22-35.

SANDELOWSKI, M. Telling Stories: Narrative Approaches in Qualitative Research. *Image: the Journal of Nursing Scholarship*, v. 23 n. 3, p. 161-166, 1991

SANTOS, C. M. C. O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M07_curtosantos.pdf> Acesso em: jan 2018

SCHANK, R. C; ABELSON, R. P. Knowledge and memory: the real story. In: WYER JR., R. S. (ed.). *Knowledge and memory: the real story*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995, p. 1-85.

SCHERER, A. E.; MORALES, G.; LECLERQ, H. Palavras de intervalo no decorrer da vida ou por uma política imaginária da identidade e da linguagem. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos, 2003. p. 23-35.

SELIGER, H. W; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, S. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. 2ª Ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001a, p. 231-66.

SERRANI-INFANTE, S. M. Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lecto- escritura. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001b.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, n. 79, p. 71-94, 2007.

TAKYI, E. The Challenge of Involvement and Detachment in Participant Observation. *The Qualitative Report*, v. 20, n. 6, p. 864-872, 2015. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/6/tayki2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

TOMLINSON, B. Introduction: principles and procedures of materials development. In: TOMLINSON, B. (Ed.). *Materials development in language teaching*. 2nd ed. Cambridge University Press, 2011.

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

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Oxford: Wiley Blackwell, 2018.

TOOLAN, M. Story and discourse. In: HOGAN, P (ed.). *The cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, p. 804-806.

TRIGO, L. G. G. Salas de aulas. In: MORAIS, Regis de. *Sala de Aula: Que espaço é esse?* 7.ed. Campinas: Papyrus, p. 71 - 82, 1994.

TROCHIM, W.; DONNELLY, J.; ARORA, K. *Research Methods: The Essential Knowledge Base*. Segunda Edição. Boston: Cengage Learning, 2016.

VILAÇA, M. L. C. “A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens”. In: *Cadernos do CNLF*, v. XVI, n. 04, t.1. Anais do XVI CNLF, 2012. p. 51-60

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

YIN, R. K. *Case Study Research Design and Methods*. 5th Ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

ZACHARIAS, N. T. *Qualitative research methods for second language Education: a course book*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars, 2012.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo *To Be* (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, investigará o espaço da sala de aula de língua inglesa com suas ações e atores. Estaremos focados, portanto, em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Assim, procuraremos compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos arrolados nos limites da sala de aula.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, responda a questionários e participe de algumas entrevistas com a pesquisadora responsável e/ou com seus alunos de pós-graduação, no decorrer do semestre. Essas entrevistas serão gravadas em áudio. Precisaremos também que você escolha uma dentre as turmas em que trabalha para que, esporadicamente, possamos observar suas aulas. Gostaríamos, se possível, que você disponibilize alguns materiais e/ou atividades didáticas que você utiliza com seus alunos para nossas análises. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos sofridos com a participação nas entrevistas, questionários, observação de aulas e exposição de material usado em aula.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos e professores. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: valdeni.reis@gmail.com.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) _____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) professor(a)

ANEXO II

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo *To Be* (Sobre) Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, estará focada em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que você, estando de acordo, nos permita observar algumas de suas aulas, a critério do seu professor, no decorrer do ano. Precisaremos também que você responda a alguns questionários sobre suas aulas e aprendizagem. Entendemos que é desconfortável responder a questionários e disponibilizar seu conteúdo a outras pessoas, mas garantimos total anonimato sobre você e sua produção. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Você não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato de você responder ao questionário (ou não), não terá influência na sua 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. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: valdeni.reis@gmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) _____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) aluno(a)

ANEXO III**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro pai/mãe/responsável:

Seu filho/ sua filha está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Não Só De Verbo To Be (Sobre)Vive O Ensino Da Língua Inglesa: O Espaço, As Ações E Os Atores Da Sala De Aula**”, coordenada pela professora Valdeni da Silva Reis, da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa, que será desenvolvida na Faculdade de Letras da UFMG, estará focada em diversos aspectos em torno do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em nossas escolas, considerando os sujeitos dessa prática, isto é, professor e alunos em sua relação com o espaço, com a língua que aprende/ensina, com o outro nessa dinâmica e com o modo como tal relação age sobre sua identidade e sobre a (re)definição de suas representações. Para alcançarmos nossos objetivos, precisaremos que seu filho/sua filha, estando de acordo, nos permita observar algumas de suas aulas, a critério do professor, no decorrer do ano. Precisaremos também que ele/ela responda a alguns questionários sobre suas aulas e aprendizagem. Entendemos que pode ser desconfortável para seu filho/sua filha responder a questionários e disponibilizar seu conteúdo a outras pessoas, mas garantimos total anonimato sobre ele/ela e sua produção. Além disso, suas contribuições serão importantes para que possamos auxiliar outros professores de outras escolas no ensino de Língua Inglesa.

Seu filho/sua filha não é obrigado a participar da pesquisa, e o fato dele responder ao questionário (ou não), não terá influência na sua avaliação da disciplina de Inglês. Assim, a participação dele/dela é voluntária e não influencia suas notas na escola, nem mesmo em Língua Inglesa. Seu filho/sua filha é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, o nome dele/dela não será utilizado. Estamos garantindo, assim, anonimato de todos os participantes.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Valdeni da Silva Reis, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115, no telefone: (31) 3409-6052, e-mail: valdeni.reis@gmail.com. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, (seu nome) _____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do pai, mãe ou responsável pelo(a) aluno(a)