



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

A CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS APÓS
O DESUSO DE LIVROS INTERNACIONAIS EM UM CENTRO
INTERESCOLAR DE LÍNGUAS (CIL) NO DISTRITO FEDERAL

MURÍLO JUSTINO DA SILVA

BRASÍLIA – DF

2023

MURÍLO JUSTINO DA SILVA

A CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS APÓS
O DESUSO DE LIVROS INTERNACIONAIS EM UM CENTRO
INTERESCOLAR DE LÍNGUAS (CIL) NO DISTRITO FEDERAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^a. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

BRASÍLIA – DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS586c Silva, Murílo Justino
A CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE EM MATERIAIS DIDÁTICOS APÓS O
DESUSO DE LIVROS INTERNACIONAIS EM UM CENTRO INTERESCOLAR
DE LÍNGUAS (CIL) NO DISTRITO FEDERAL / Murílo Justino Silva;
orientador Mariana Mastrella-de-Andrade. -- Brasília, 2023.
115 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Livro Didático. 2. Material Didático. 3. Ensino
Crítico. 4. Letramento Crítico. I. Mastrella-de-Andrade,
Mariana, orient. II. Título.

Agradecimentos

Durante o meu curso de graduação, nunca imaginei que um mestrado seria algo possível para mim. Na verdade, sempre sentia que estar estudando em uma das melhores universidades do país era um privilégio. Hoje observo e defendo que todos os estudantes, principalmente aqueles que, como eu, vieram de escolas públicas e moram nas periferias das grandes cidades, devem cada vez mais ocupar as universidades. Finalizar esse curso de pós-graduação faz parte de um dos compromissos que fiz comigo mesmo ao adentrar à Universidade de Brasília: empoderar jovens pobres e desacreditados como eu, a continuar os seus estudos.

O curso de pós-graduação é algo que não fazia parte da minha realidade social ao ponto de que meus próprios pais não entendem o que eu faço ou estudo, mas eles sempre apoiam as minhas decisões, por isso deixo meus agradecimentos a eles também. Além destas pessoas, quero incluir outros que me ajudaram muito nesta caminhada de vida: Daniel Prado, Jhulia Salviano, Lucas Justino e meus amigos do curso de Letras Inglês e Português. Deixo meus agradecimentos à Prof^a. Dra. Vanessa Borges de Almeida, ela acreditou que dentro de mim existia um pesquisador e me guiou em todos os primeiros passos, me levando de estudante de graduação a um jovem pesquisador.

Ao iniciar meus estudos do PGLA-UnB, a pandemia não existia, eu estava extremamente empolgado e começando um novo ciclo da minha vida acadêmica. A última aula que havia assistido era da disciplina “Formação de Professores de Línguas” ministrada pela querida Prof^a. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. Ela acompanhou, orientou e me deu suporte em toda a caminhada pelo PGLA, me incentivando a terminar de escrever esta dissertação, a ela deixo meus agradecimentos.

Resumo

Esta dissertação possui como objetivo geral discutir a construção da criticidade em materiais didáticos de um Centro Interescolar de Línguas (CIL) do DF onde não se utilizam livros internacionais de editoras estrangeiras nos cursos Plenos e Específicos de língua inglesa, mas apostilas de apoio produzidas pelos próprios professores. Como referencial teórico, este trabalho se embasa em: 1) críticas a livros didáticos de editoras internacionais, conforme Kumaravadivelu (2012) e Tílio (2008); 2) Perspectivas de educação linguística crítica, conforme documentos como o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019) autores como BORELLI, PESSOA, SILVESTRE, 2020; DUBOUC, 2018; HOY, 2005; JORDÃO, 2018; MONTE MÓR, 2013; SOUZA, 2010; PENNYCOOK, 2008. Metodologicamente, este trabalho se constitui como uma pesquisa qualitativa com análises interpretativistas (Pennycook, 1994) desenvolvido a partir de entrevistas não-estruturadas (ZANELLA, 2013) com a supervisora da escola, a coordenadora pedagógica de língua inglesa e um professor do CIL de língua inglesa, além de uma análise documental (ZANELLA, 2013) dos materiais didáticos utilizados em três níveis diferentes. A partir das entrevistas construiu-se um histórico sobre a utilização dos livros didáticos e a produção das apostilas de apoio, as motivações para o uso delas e a identificação da equipe pedagógica responsável pela produção das apostilas. A análise documental mostrou que grande parte das atividades das apostilas elaboradas são cópias de outros Livros Didáticos Internacionais ou vindas de sites da internet. Muitos aspectos das apostilas ainda se assemelham com o que geralmente se encontra nos Livros Didáticos Internacionais: atividades não contextualizadas e distantes da realidade dos estudantes do centro-oeste brasileiro; falantes nativos como modelo de língua e identidade a serem imitados. Ainda assim, as análises mostram que nas apostilas de apoio, elaboradas após o desuso do livro didático, existem atividades com indícios de abertura à realidade local dos estudantes e à promoção de momentos reflexivos e críticos, o que sugere sinais para uma educação linguística crítica em curso. Conclui-se, com esta pesquisa, que os materiais elaborados pelos professores após o desuso do livro didático não representam, em si, um rompimento epistêmico, mas o início de um caminho para a construção da criticidade e contextualização nas aulas de inglês e para a promoção da educação linguística crítica em língua inglesa no CIL. (KUMARAVADIVELU, 2012).

Palavras-chave: Livro Didático. Material didático. Ensino Crítico. Letramento Crítico.

Abstract

This dissertation has as its main objective discuss the construction of criticism in didactic material used inside a Public Language Centre of the Brazilian Federal District, where international books from foreigners' editors are not used in both Full or Partial English courses, instead they use their own handouts, which are produced by the teachers. As theoretical reference, this research is based on 1) critics about books that are produced by international editors, as affirmed by Kumaravadivelu (2012) and Tílio (2008); 2) Perspectives of critical language education, as the official public documents Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) and the Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019) and different authors: BORELLI, PESSOA, SILVESTRE, 2020; DUBOUC, 2018; HOY, 2005; JORDÃO, 2018; MONTE MÓR, 2013; SOUZA, 2010; PENNYCOOK, 2008. This is qualitative research which uses interpretive research analysis (PENNYCOOK, 1994) developed from non-structured interviews (ZANELLA, 2013) with the school's supervisor, a coordinator and a teacher from the English course. The research also includes a document analysis (ZANELLA, 2013) of the handouts used in three different levels. From the interviews, it was possible to build a timeline about the use of international books until nowadays that they produce their own books, the motivation to produce their own material and the identification of the pedagogic team, who is responsible for the production. The documentary analysis has shown that most of the activities of the handouts produced by the teachers are copies from other International Books or from different websites. Plenty of aspects from the handouts still have similarities with the International Books: non-contextualized activities and away from the reality of the students; the native speaker is a language and identity model that students should follow. However, the analysis has shown that the handouts produced by the school professionals contain some activities that start to indicate an opening to the local reality of the students and the promotion of reflexive and critical moments, which suggests the use of a critical linguistic education. Overall, within this research, we can affirm that the material produced by the teachers and the disuse of International Books does not represent the epistemic break suggested by Kumaravadivelu (2012) but it indicates the beginning of a change in a way towards the construction of criticism and contextualization inside English classes, also the promotion of the Critical Linguistic Education in English Language inside a Public Language Centre.

Key-words: Didactic Book. Didactic Material. Critical Teaching. Critical Literacy.

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
CM	Currículo em Movimento
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LA	Língua Adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
LD	Livros Didáticos
LDI	Livros Didáticos Internacionais
LC	Letramento Crítico
LE	Língua Estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Termos Utilizados na Transcrição de Áudios

OCORRÊNCIA	SINAL
Pausa/hesitação	...
Supressão de trecho da transcrição original	[...]
Fala incompreensível	[inc]

Lista de Figuras

Figura 1 - Localização dos CILs no DF	44
Figura 2 - Histórico recente sobre o uso de LDs no CIL pesquisado	59
Figura 3 - Tarefa sobre emoções utilizando emojis.	70
Figura 4 - Tarefa da apostila que foi retirada da internet	72
Figura 5 - Tarefa de vocabulário sobre empregos e profissões 1	74
Figura 6 - Tarefa de vocabulário sobre empregos e profissões 2	75
Figura 7 - Tarefa de vocabulário sobre empregos e profissões 3	76
Figura 8 - Tarefa que ressalta a solidariedade humana 1	78
Figura 9 - Tarefa que ressalta a solidariedade humana 2	79
Figura 10 - Tarefa que ressalta a solidariedade humana 2	80
Figura 11 - Ilustrações que indicam a habilidade a ser praticada na tarefa	81
Figura 12 - Atividade escrita: perguntas pessoais	83
Figura 13 - Tarefa sobre Estratégias de Aprendizado em Grupo	83
Figura 14 - Atividade oral 1	84
Figura 15 - Atividade sobre viagens trazida da internet	85
Figura 16 - Tarefa de leitura sobre uma viagem	87
Figura 17 - Atividade sobre a descrição de uma pintura	88
Figura 18 - Tarefa de escrita da autobiografia	90
Figura 19 - Atividade de prática oral 1 - Apostila de Apoio E1	91
Figura 20 - Tarefa sobre os meses do ano e festividades	93
Figura 21 - Atividade de vocabulário: estações do ano	96

SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas e Siglas	7
Termos Utilizados na Transcrição de Áudios	8
Lista de Figuras	9
A Língua Inglesa na minha vida: a formação de um professor	11
1 Objetivos geral e específico	14
3 Justificativa da Pesquisa	15
4 Referencial Teórico	16
4.1 O Livro Didático Internacional	17
4.2 Rompendo com a dependência dos Livros Didáticos	21
4.3 Agência Docente	22
4.4 Currículo em Movimento do Distrito Federal	23
4.5 Criticidade no Currículo em Movimento	26
4.6 As Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas	27
4.7 Letramento Crítico	29
4.8 Criticidade e Crítico	35
5 Metodologia	38
5.1 Contexto de Pesquisa: a escola	41
5.2 A História dos CILs	42
5.3 A Organização Curricular dos CILs: Cursos Plenos e Específicos	44
6 Análise dos Dados	46
6.1 As Visitas à Escola	46
6.2 A Produção de Materiais Didáticos Próprios: entrevista com a supervisora escolar	46
6.3 A Produção de Materiais Didáticos Próprios: entrevista com a coordenadora e um professor.	60
6.3.1 Análise da Entrevista com o Professor	60
6.3.2 Análise da Entrevista com a Coordenadora.	62

7	Análise documental das Apostilas de Apoio ao Professor	66
7.1	Apostila de Apoio do nível 1B	68
7.2	Material de Apoio do Nível 2A	81
7.3	Material de Apoio do Nível E1	90
8	Considerações Finais	97
9.	Referências	103
10.	Anexos	108

A Língua Inglesa na minha vida: a formação de um professor

A língua inglesa se tornou a língua da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), um fato que me inquieta ao refletir sobre o ensino de línguas no Brasil e os motivos para aprender uma língua estrangeira. Ao recordar a minha relação com o inglês, me encontro pensando naquele tempo em que acabara de completar os 11 anos de idade. Lembro-me de estar empolgado em aprender a nova língua, motivado pela possibilidade de ter mais contato com a cultura falante da língua inglesa, em específico a cultura estadunidense, através da fruição de produtos midiáticos: músicas, filmes e séries de TV. O sonho era chegar a Nova Iorque, tirar fotos na *Times Square*, conversar e entender todos em sua língua nativa. Hoje eu reflito: de onde surgiu esse sonho? Foi um sonho que meus pais sonharam pra mim? Na verdade, não! Meu pai sempre me incentivou a ser uma pessoa honesta e trabalhadora, enquanto minha mãe queria ver seus filhos felizes e independentes. Hoje, passados dezesseis anos desse sonho, não me adiantou estudar a língua para viajar e conhecer cidades diferentes. No entanto, o inglês me abriu outras portas, aflorou em mim a vontade de me tornar um profissional da educação e de escrever este texto.

Eu sempre estudei em escola pública na periferia do Distrito Federal (DF). Quando ingressei na quinta série, hoje denominada de sexto ano do Ensino Fundamental, iniciei o curso de inglês no Centro Interescolar de Línguas (CIL)¹ da minha cidade. Na época, ainda não possuíamos internet ou computador em casa, no entanto eu lia e escutava o inglês ao assistir filmes ou jogar jogos de *videogame*, por isso o CIL seria um espaço de oportunidade para que eu pudesse conhecer formalmente a língua inglesa. O CIL onde estudei sempre estampou em seus muros imagens como paisagens de Nova Iorque, a torre Eiffel, o relógio Big Ben, dentre bandeiras de outros países como os EUA, Reino Unido, Espanha e França. Hoje, eu percebo que o sentimento de viajar a outro país possivelmente era alimentado, também, mesmo que de maneira indireta, por aquele ambiente escolar.

Eventualmente, a escola oferecia uma viagem a algum país falante da língua inglesa ou espanhola. Ela era promovida por algumas empresas de intercâmbio e a direção da escola abria

¹ Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) são instituições geridas pela rede pública de ensino do DF, onde os estudantes podem aprender uma língua estrangeira no contraturno de suas aulas regulares (DISTRITO FEDERAL, 2022). O quadro de professores dos centros é formado por profissionais concursados efetivos ou temporários do GDF, que são graduados em licenciatura de suas respectivas línguas. Mais informações disponíveis em: <<https://www.educacao.df.gov.br/cil-2/>>

espaço para responsáveis dessas empresas palestrarem sobre seus programas. Lembro-me que o valor dos programas de intercâmbio era exorbitante e poucos colegas puderam pagar pelos preços pedidos pelas empresas responsáveis. Hoje, ao remontar essas memórias, penso que a escola implicitamente estava atuando como um agente capitalista, propagandeando e incentivando pessoas a realizarem uma viagem ao final do curso, o que entra em desacordo com as principais propostas de formação integral sugeridas pelos documentos oficiais que regem a educação de línguas e geral do DF. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Na universidade, optei pelo curso de Língua Inglesa e Respectiva Literatura porque queria estar em um curso que fosse confortável para mim e, até então, não pensava muito na licenciatura. Tudo mudou quando, em uma conversa com uma amiga, começamos a discutir sobre identidades na escola, foi nesse momento que comecei a voltar meus olhos para a sala de aula.

Os projetos de iniciação científica abriram meus caminhos para a área acadêmica, onde pude conhecer a Linguística Aplicada (LA). O início do meu curso de mestrado foi extremamente conturbado por conta da pandemia causada pela COVID-19. Ainda assim consegui acompanhar as disciplinas de maneira remota, quando fui me encontrando mais ainda dentro da LA.

A partir da leitura de alguns textos durante a graduação e pós-graduação (KUMARAVADIVELU et al., 2006), comecei a perceber que o universo dos países anglófonos, em específico as culturas estadunidense e britânica, não contemplam a minha realidade brasileira. Também comecei a refletir sobre a possibilidade e a relevância de um ensino de línguas mais crítico e democrático.

Durante a produção desse texto eu conciliei meus estudos da pós-graduação com meu primeiro ano como professor de inglês do ensino médio na rede pública regular do DF. Portanto, estive em uma posição híbrida, de professor e pesquisador. Na escola em que atuei, foram fornecidos aos estudantes livros didáticos de inglês elaborados por autores brasileiros, no entanto, optei por produzir e utilizar meu próprio material. A escola sempre se dispôs a produzir fotocópias a todos os estudantes, o que me incentivou a produzir esses materiais didáticos. Lembro de me sentir confortável utilizando meu próprio material didático, mas sua produção demandava bastante tempo. Ressalto que a organização escolar das escolas regulares é diferente das escolas de natureza especial, como os CILs.

Ao estudar uma língua estrangeira, em geral, se estabelece como objetivo falar e conversar como um nativo, tornando esta uma referência sobre o que é certo ou errado dentro do ensino de línguas (MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2011). Esse discurso acaba sendo propagado por diversos meios, mesmo que de forma implícita. Um exemplo é o caso do CIL onde estudei, que usa bandeiras para representar diversas línguas, quando, na verdade, bandeiras representam nações. Sendo assim, pode-se dizer que usar a bandeira espanhola não representará a língua espanhola, mas sim a Espanha, um país europeu de realidades diferentes tanto das nossas quanto de países cuja língua oficial é a língua espanhola, mas não se localizam no continente europeu.

O ensino de línguas está ligado à globalização, que, parafraseando Souza (2011), transforma o mundo em um ambiente globalizado, que traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes, o que muitas vezes incorre em conflitos, causando violências e dores. No entanto, tais conflitos poderiam ser resolvidos se as partes lessem criticamente as próprias posturas. Quanto ao que entendo por leituras, não me restrinjo apenas aos textos escritos, mas “qualquer unidade de significado produzida por algum determinado grupo social de uma certa cultura. Portanto o texto é qualquer construção de significado no qual podemos atribuir elementos de coesão seja verbal ou não verbal” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 73, tradução minha²).

O CIL em que estudei utilizava, em sua metodologia, vários Livros Didáticos Internacionais (LDI). Durante os sete anos em que frequentei aquela unidade, comprei dez livros de atividades e conteúdo. A escola incentivava o consumo desses livros divulgando a venda deles e, em alguns casos, proibindo o uso de fotocópias em sala de aula. Na época, entre os anos de 2007 e 2013, os livros custavam em média R\$100 cada e, por isso, observo a obrigação do uso desse material como uma fonte de exclusão: aqueles que não podem adquirir o material ficarão prejudicados. Isso pode ferir um dos objetivos dos CILs: a democratização do ensino de línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019). Recordo-me que, com muito esforço, meus pais adquiriram os livros conforme eu avançava os níveis do curso, mas muitos colegas não tinham condições para comprar os livros e procuravam algumas alternativas, como fazer algumas fotocópias ou compartilhar os livros em sala.

² And by “text” we understand any unity of meaning realized as such by a determined social group within a certain culture. Hence, text is for us any construction of meaning to which we can attribute cohesive elements, be it verbal or non-verbal (JORDÃO E FOGAÇA, 2012, p. 73).

No ano de 2019, eu fui a um CIL para fazer entrevistas com alguns professores. À época, eu estava fazendo uma pesquisa de campo para minha monografia de conclusão de curso. Era a primeira vez que pisava naquela escola e fui muito bem recebido. Descobri que aquele CIL não utilizava livros didáticos internacionais (LDI) nas aulas de inglês. Pessoalmente, isso me chamou muito a atenção, pois até então não conhecia nenhum outro CIL que havia deixado de fazer uso desses materiais, e sequer sabia que um CIL podia optar em não utilizar esses livros.

No intuito de contextualizar melhor a relação dos CILs com os LDI, decidi procurar informações sobre o uso deles nas 17 unidades de ensino. Ao levantar dados sobre o uso do livro didático em aulas de inglês, consegui alguns números que chamaram a atenção³. Entre as 17 unidades de ensino, 12 utilizam livros didáticos, duas não utilizam os livros, duas utilizam os livros de maneira parcial e uma unidade está em processo de desuso do material. Esses números podem indicar o início de um rompimento epistêmico (KUMARAVADIVELU, 2012) por parte das unidades de ensino que deixaram de usar os LDI, visto que a maioria dos CILs ainda os utilizam nas aulas de inglês.

1 Objetivos geral e específico

As várias inquietações que tive sobre o ensino de inglês desde minha adolescência até os dias atuais, relatados anteriormente, me impulsionaram a iniciar esta pesquisa com o objetivo de discutir a construção da criticidade no ensino de inglês a partir da não adoção de livros didáticos internacionais em um Centro Interescolar de Línguas.

Partindo do pensamento de que o CIL não deveria ser apenas um curso livre e gratuito de línguas, mas uma escola comprometida com a formação cidadã integral dos estudantes, assim como está previsto para as demais escolas públicas do ensino regular do DF, espera-se que o CIL se preocupe com a formação além da língua estrangeira, sob a luz dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), que promove a educação integral e crítica dos estudantes e ressalta que a escola não deve ser apenas uma aplicadora e consumidora de conteúdos ditados pelos livros didáticos comuns entre as escolas. Por isso,

³ Levantamento de dados realizado pelo autor entre novembro e dezembro de 2021, por meio de ligações telefônicas para as unidades escolares e troca de e-mails.

optei por realizar as observações em campo em um CIL que deixou de utilizar o livro didático como material principal.

Para guiar a pesquisa, elaborei alguns objetivos específicos:

- Discutir as motivações que geraram o abandono do Livro Didático Internacional nos planejamentos de aulas de inglês do CIL a partir das percepções dos participantes;
- Discutir como a criticidade é construída no ensino de inglês a partir do desuso de livros didáticos internacionais;

Pergunta de pesquisa

Para alcançar meus objetivos, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa com o intuito de guiar a coleta e análise de dados:

- 1) Como os participantes da pesquisa entendem as motivações que geraram o desuso de livro didático internacional de inglês no CIL pesquisado?
- 2) Como se dá a construção da criticidade no ensino de inglês nos materiais elaborados após o desuso do livro didático internacional?

3 Justificativa da Pesquisa

Ao saber da existência de alguns CILs que não utilizavam livros didáticos em suas aulas de inglês, eu fiquei interessado em conhecer mais sobre essas escolas e aulas. Eu não sabia que as escolas poderiam optar por não utilizar os materiais didáticos internacionais. Ao elaborar uma pesquisa durante a graduação, fiz algumas entrevistas com professoras que trabalhavam nessas duas escolas. Uma das professoras me informou que se sentia muito perdida, enquanto outra disse que se sentia mais livre e que podia trabalhar temas que considerava relevantes em sala de aula. Outra amiga professora me informou haver muitas discussões e embates em torno do uso de livros didáticos: alguns professores concordam e outros não.

Hoje, no sistema CIL, apenas três unidades não utilizam livros didáticos em sua metodologia de ensino de língua inglesa. Portanto, faz-se relevante uma pesquisa nessas escolas visto que elas são pioneiras. Concordo com Kumaravadivelu (2018) quando ele afirma que os livros didáticos são uma forma de dominação de uma indústria que pode valorizar e estereotipar diferentes culturas e forçá-las em salas de aula. Portanto, quando esse material é retirado, há algum impacto dentro das aulas e nos planejamentos dos professores.

O autor ainda reconhece a dificuldade que os professores possuem em deixar de utilizar o livro didático e serem autônomos, criando os próprios materiais didáticos, mas ressalta que toda mudança exige um grande esforço. Ao olhar o sistema CIL em uma visão ampla, noto que há uma transição em curso, mesmo que de maneira sutil: atualmente apenas três CILs têm optado por não utilizar LDIs nas aulas de língua inglesa e há uma outra escola que utiliza o LDI de maneira parcial. Acredito que esta pesquisa pode contribuir com a discussão dentro das escolas sobre o uso dos LDIs em suas metodologias ao debater sobre a importância desse aspecto que é a construção da criticidade para a educação linguística.

4 Referencial Teórico

A discussão que guia este trabalho está em torno do não uso de Livros Didáticos Internacionais (LDI). Portanto, os LDIs e seus usos serão discutidos sob a visão de alguns autores, como Kumaravadivelu (2012), Tílio (2008; 2012) e destacarei alguns aspectos trabalhados por eles no que concerne à construção da criticidade em sala de aula. Diversos documentos oficiais fazem parte da base teórica desta pesquisa, entre eles o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019). Serão definidos alguns conceitos como ‘criticidade’ e ‘crítico’, além do Letramento Crítico (LC), este que será a base de análise crítica do material documental utilizado pela escola.

4.1 O Livro Didático Internacional

Dentro do sistema CIL, as unidades que utilizam os LDIs são maioria. Pessoa (2009) argumenta que existe uma relação entre a adoção de livros didáticos e os modelos tradicionais de ensino e questiona se existe espaço para os LDs dentro dos novos modelos de ensino, aqui incluo o modelo de ensino trazido pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019), onde o primeiro defende uma teoria crítica e o segundo a democratização do ensino de línguas no DF. A mesma autora ainda afirma que “no Brasil, poucos são os contextos educacionais em que não se adota um livro didático” (PESSOA, 2009, p. 1).

As diretrizes do sistema CIL (DISTRITO FEDERAL, 2019) ressaltam a liberdade que cada escola possui quanto ao uso dos livros, desde que sigam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. No entanto, alguns autores como Kumaravadivelu et al. (2012) falam sobre a dominação e prescritividade de livros didáticos nas aulas de línguas. Esses livros são, em maioria, produzidos por autores internacionais. Portanto, o foco deste texto e pesquisa se dará sobre o uso dos Livros Didáticos Internacionais, deixando de fora da discussão o uso dos livros produzidos por autores nacionais, visto que a pesquisa será feita no sistema CIL, que costuma utilizar materiais importados.

No início dos anos 2000, os Livros Didáticos (LD) eram vistos como a única fonte de insumo de língua dentro das salas de aula (PEREIRA, 2000). No entanto, ao longo dos últimos 22 anos, essa situação mudou com o advento da internet e uma crescente acessibilidade às mídias digitais. Hoje, no DF, muitas escolas possuem acesso à internet, computadores e equipamentos de vídeo, de forma que o LD não é a única fonte de línguas em sala de aula. Pereira (2000) afirma, ainda, que esses livros não eram questionados, mas aceitos como verdades absolutas.

Pessoa (2009) comenta que o livro é algo que se institucionalizou e se apresenta como algo natural. O livro é visto como parte do processo de educação e:

sua importância é mais acentuada em países como o Brasil, onde uma precária situação educacional “faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina o que se ensina*” (LAJOLO, 1996, p. 4 apud PESSOA, 2009, p. 2).

Ao mencionar que o livro é importante, entendo que a autora afirma isso pensando em ambientes onde não existe a produção de materiais próprios. Se o livro for o único material presente naquela aula e planejamento, logo ele irá possuir um papel importante. O livro, estando em posse de um papel importante, será o que vai comandar aquele ambiente, por apenas um instante ou vários.

Pessoa (2009) também defende que o uso do LD no ensino de línguas estrangeira é uma prática que precisa ser analisada, porque nas palavras dela o livro: “pode não só limitar as possibilidades de ação do professor, como também comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social.” (PESSOA, 2009, p. 2).

O LD não possui apenas a capacidade de limitar um professor, também pode mudar as perspectivas e os entendimentos dele sobre suas próprias ações, afetando também a função social da escola, que será discutida na seção deste texto sobre as diretrizes pedagógicas dos CILs. A autora cita Silva (1996) ao falar sobre a perda da autonomia de professores em suas aulas:

[um] apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. (SILVA, 1996, p. 8 apud PESSOA, 2009, p. 2).

A partir dessa citação, observo que o LD pode não chegar à vida do professor rapidamente, mas de uma maneira mais lenta, inicia-se como apego cego ou inocente acaba chegando a um estado de vício e dependência, ao ponto que a retirada desse material promoverá um impacto, essa dependência perpassa o diálogo escolar, podendo afetar ou destoar dos objetivos ou funções sociais da escola, definidos por documentos oficiais como o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), Diretrizes Curriculares dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A mesma autora ainda cita Richards (1998) que traz alguns motivos para utilizar os LDs, entre eles:

exige um tempo menor de preparação; a qualidade do material produzido pelo professor é bem inferior à dos livros didáticos comerciais, para os quais há grandes orçamentos para desenvolvimento e produção; é baseado em teorias, abordagens e pesquisas recentes e desenvolvido por especialistas da área de ensino e aprendizagem; apresenta um plano sequencial e bem organizado; e dá segurança ao professor e uma maior autonomia ao aluno. (RICHARDS, 1998 apud PESSOA, 2009, p. 2)

Imediatamente, a autora critica esses motivos, que basicamente desqualificam os professores. Afirma, ainda, que eles são capazes de produzir o próprio material didático:

Implícita nessas razões está a imagem de um professor que não tem tempo de preparar suas aulas, que não tem capacidade de produzir material utilizado em sala de aula, não conhece teorias, abordagens e pesquisas recentes da área de ensino e aprendizagem e precisa de segurança. (PESSOA, 2009, p. 2)

Nos CILs, os professores possuem um tempo para a coordenação, um tempo que pode não dar conta de todo o trabalho do professor, mas afirmar que o material produzido pelo professor é inferior ao de grandes indústrias é aceitar a dominação da indústria dos Livros Didáticos e anular a agência docente do professor, que será discutida em outra seção do texto, sobre o rompimento epistêmico. No entanto, Pessoa (2009) continua a dizer que, se a intenção é construir uma educação emancipatória, defendida pelos documentos oficiais atuais, não se pode aceitar um professor que reproduza esse modelo técnico de educação no qual:

o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. (SILVA, 1996, p. 8 apud PESSOA, 2009, p. 3)

Silva (1996) deixa bem claro que um professor que depende do livro, que o vê como um instrumento essencial, sem o qual sua aula pode não acontecer, não é um professor esperado pela formação de professores atual crítica e pós-crítica, como vemos em documentos como o Currículo em Movimento, por exemplo (DISTRITO FEDERAL, 2014). Outro aspecto notado pelo autor é que resta aos professores exaustos, que são maltratados pelo árduo trabalho de sua

profissão diária, engolir e se apoiar na ideia de ter um livro didático como um instrumento essencial ao andamento de suas aulas.

Pensar que o LD é a base das aulas pode ser fruto de uma reprodução, ou seja, é uma ideia que não parte do próprio professor, as vezes nem é sua própria opinião, mas ela é reproduzida entre eles, como o autor menciona, é uma ideia que é engolida sem ser questionada.

Deve-se observar o poder e influência que um LD pode ter dentro das aulas. Santos (2016) aborda como os LDs podem reproduzir preconceitos de classe. O autor ressalta a capacidade dos LDs em criar identidades, afirmando ainda que “os discursos construídos no livro didático comprometem o conteúdo” (SANTOS, 2016, p. 62).

Tílio (2008) afirma que, para entendermos a natureza dos LDs, devemos fazer observações sob três ângulos: “através de suas especificidades próprias; como um produto de uma indústria cultural que veicula ideologias e como um produto de consumo no mercado editorial de uma sociedade capitalista” (TÍLIO, 2008, p. 117). Relacionando os LDIs utilizados pelos CILs às ideias de Tílio (2008), observa-se que os LDIs podem não atender às especificidades dessas escolas, visto que esses produtos não são pensados e construídos para aquele ambiente de ensino, o que também pode ajudar a veicular e estereotipar culturas como um produto de consumo, além de serem caros.

Além de Tílio (2008), Kumaravadivelu (2012) também afirma que o LD carrega e circula ideologias que afetam ou mesmo controlam a sala de aula. O livro não deixa de ser uma mercadoria, e pode ser que ele não seja acessível a todos, especialmente dentro da população do DF, que é uma das mais desiguais de todo o país, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua feita em 2021 pelo IBGE⁴. Em uma região de baixa renda, como nas periferias da cidade, exigir a compra de LDIs pode restringir o acesso ao ensino de línguas.

Existem diversas críticas sobre os LDIs, uma delas é de que eles possuem grande prescritividade e impõem uma língua padrão que exalta o falante nativo exclusivo de uma cultura (CARDOSO PASSOS, 2019). Os livros também podem ser considerados autoritários, como menciona Kramersch (1998).

Sardinha (2018) baseando-se nas teorias do Letramento Crítico, traz as seguintes afirmações: “os textos (falados e ou escritos) não são neutros e estão associados às regras ideológicas

⁴ Disponível em:

<<https://noticias.r7.com/brasil/distrito-federal-tem-a-maior-desigualdade-do-pais-aponta-ibge-19112021>>

da comunidade de onde o autor advém. A realidade descrita no texto não possui amplitude global, mas sim local, ela está histórica, cultural e socialmente situada.” (SARDINHA, 2018, p. 04) Portanto, os textos contidos nos LDIs não são neutros, estão sempre associados às visões de mundo do autor ou da editora. Apesar de chamá-los de livros internacionais, estes ainda possuem um escopo local: uma visão de mundo eurocêntrica.

Concordo com Kumaravadivelu (2012) quando ele diz que devemos romper com a dependência ocidental, ou seja, deve-se questionar os LDIs e não os aceitar como verdade absoluta ou autoridade em sala de aula. O autor discute sobre as rupturas epistemológicas que consistem em uma “reconceituação e reorganização do sistema de conhecimento” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15). O autor também afirma que, dentro do ensino de línguas, o falante nativo ainda é centro das atenções e é visto como um padrão a ser seguido. Muitos de nós, dos países do sul global, reproduzimos essa visão que é, às vezes, diretamente imposta pelo uso dos LDIs como mencionado pelos autores (KUMARAVADIVELU, 2012; TÍLIO, 2008). Em uma perspectiva crítica, faz-se necessário romper com esse pensamento e repensar a agência e autonomia docente mais crítica e decolonial.

4.2 Rompendo com a dependência dos Livros Didáticos

Ao observarmos que a maioria dos CILs ainda utilizam livros didáticos internacionais, pode-se dizer que essa rede de escolas ainda é muito dependente deles. Mesmo nos CILs que não os utilizam nas aulas de língua inglesa, as outras línguas optam por fazer o uso desse material internacional.

Kumaravadivelu (2018) menciona que tanto os professores quanto os estudantes possuem um vínculo de dependência com os livros didáticos e que eles impõem um padrão cultural no ensino de línguas no país ao valorizar a cultura ocidental em diversos aspectos e estereótipos. Aqui eu lembro da história que mencionei na introdução deste texto, “o sonho de ir a Nova Iorque”, que era sempre alimentado por fotos e situações presentes nos materiais didáticos e nos ambientes escolares.

O mesmo autor ainda relata que os LDIs começaram a adotar algumas estratégias diferentes para esconder que continuam com a mesma ideia de promoção da cultura ocidental e a preservar um falante nativo ideal como referência para o estudo da língua. Uma dessas

estratégias é o uso de textos e imagens que fazem referências a diversas culturas: carnaval brasileiro, a cozinha mexicana e japonesa etc. Kumaravadivelu (2012) reforça que devemos romper com o uso dos materiais internacionais e incentivar os professores a criarem seus próprios materiais que vão atender às suas necessidades particulares quanto ao ensino de línguas, visto que, hoje, devido à internet, existem diversas fontes para a produção de materiais. Ele ressalta as dificuldades, mas lembra que “se formos detidos pelas nossas dificuldades, nunca faremos as mudanças que tanto desejamos” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 21), mudanças como a democratização do ensino de línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019) e a formação cidadã integral (DISTRITO FEDERAL, 2014).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também mencionam que “sabemos o quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar” (BRASIL, 2006, p. 8). Todavia, concordo com Kumaravadivelu (2012): precisamos superar as nossas dificuldades.

Acredito que o rompimento com os materiais didáticos internacionais seja uma ação que pode impulsionar a agência docente, e no contexto dos CILs, pode ajudar a promover a democratização das línguas estrangeiras. Na próxima seção do texto será abordado o conceito de Agência Docente, seguido de uma breve relação com o rompimento dos LDs.

4.3 Agência Docente

A prática da agência docente está atrelada à construção de sentidos, conforme Jordão (2010) a entende:

é a interpolação discursiva de diferentes formas de representação (de si mesmo e dos outros) e sua transformação. Mais ampla do que a *ação* específica e necessariamente visível, agência não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo. (JORDÃO, 2010, p. 432)

Ao relacionar o conceito de agência trazido por Jordão (2010) à utilização dos LDs, pode-se afirmar que os professores possuem autonomia e agência para problematizar ou mesmo intervir na construção de significados utilizando o LD. Nessa situação, o professor pode trazer propostas diferentes às dos livros ou mesmo trazer um material extra para complementar as lacunas do livro, podendo também relacionar o conteúdo do material ao seu contexto de ensino, isto é, a realidade local dos estudantes. Nas situações em que os professores dos CILs são obrigados a utilizar os livros, as intervenções mencionadas podem ser consideradas brechas (DUBOC, 2012) que lhes possibilitam colocar em prática as teorias do letramento crítico e agir com localidade.

Outro aspecto trazido por Jordão (2010) é que a agência é a interpolação de diferentes formas de representações, ou seja, a diversidade de pessoas e ideias. Em sala de aula, o professor não existe sozinho, ele coexiste com os estudantes, que também são representantes de suas próprias ideias, logo pode-se falar também na existência da agência discente em sala de aula, pois os discentes também intervêm com suas próprias construções de significados.

A agência docente pode ser vista como uma maneira de começar a romper com a dependência dos LDIs, o professor começa a intervir nas construções de significados e os estudantes também podem intervir trazendo questões e opiniões sobre o assunto. Na próxima seção do texto, será discutido o que os documentos oficiais abordam sobre a democratização do ensino de línguas e criticidade.

4.4 Currículo em Movimento do Distrito Federal

O Currículo em Movimento é composto de oito documentos publicados cuja primeira edição data de 2014, são eles: Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental: Anos Iniciais, Ensino Fundamental: Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e à Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Em 2018, foi publicado a segunda edição dos Cadernos relativos à Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental. No ano de 2021 foi publicado o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. Não foi publicado nenhum documento específico para os CILs além das Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2019). A construção e implementação do Currículo em Movimento

foi feita de maneira democrática contando com a participação de todos os envolvidos da comunidade escolar de todas as Coordenações Regionais de Ensino (CRE).

O compromisso da Secretaria de Educação do DF, por meio do conjunto de documentos publicados em 2014, é com a educação pública de qualidade e a formação integral de um ser humano “multidimensional, provido de identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular...” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

O Currículo em Movimento sugere temas que devem perpassar por todas as atividades docentes e componentes curriculares, são eles: sustentabilidade ambiental, direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

O documento reconhece que:

a escola tem excluído dos currículos narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, dos camponeses, entre outras, reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos sobre outros construídos pelos sujeitos sociais em diferentes espaços de trabalho e vida. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 36)

No intuito de reparar as negligências do passado, o currículo inclui diferentes narrativas, as quais chama de Eixos Transversais, sendo eles: Educação para a Diversidade, Cidadania; Educação em e para os Direitos Humanos; Educação para a Sustentabilidade. Vejamos a seguir o que o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) aborda sobre cada eixo.

Ao abordar a Educação para a Diversidade, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) compreende a existência dos seguintes fenômenos que contribuem para a exclusão de alguns grupos sociais: “discriminação, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia... e depreciação de pessoas que vivem no campo” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 41). Por isso a importância do Eixo Educação para a Diversidade com o intuito de incluir socialmente esses grupos. Na prática, o documento orienta que se deve “pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 43).

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) espera a formação integral dos estudantes, e afirma que “uma pessoa se torna cidadã a partir do momento que existe um sentimento de pertença a um Estado ou nação” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 51). Ser um

cidadão está ligado a um sentimento de identidade e pertencimento, o que implica em conhecer sobre os próprios direitos. O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) desdobra a cidadania em três diferentes direitos:

os civis, considerados fundamentais e, portanto, ligados à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade diante das leis; os políticos, referentes à participação do cidadão no governo e nas ações da sociedade civil, especialmente na possibilidade de votar e ser votado e os sociais, ligados à riqueza coletiva e materializados pelo direito à educação, ao trabalho, à saúde e outros benefícios. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 51)

Outros documentos, como as OCEMs, conceituam que ser um cidadão:

envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91)

Portanto, a educação para a cidadania, formação de cidadãos, envolve promover o conhecimento dos direitos civis, políticos e sociais. Pertencer a um Estado ou nação implica saber seu papel de atuação e direitos dentro dele.

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) explica os direitos humanos e os relaciona à educação:

o resultado da luta pelo conhecimento, realização e universalização da dignidade humana... a educação escolar ocupa lugar privilegiado por constituir-se uma das mediações fundamentais, tanto para o acesso ao legado dos direitos humanos, quanto para a transformação social, em particular na sociedade brasileira, marcada por profundas contradições que, historicamente, ameaçam e violam os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, fundamentais, básicos, individuais, coletivos ou difusos. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 54).

Na Educação em e para os direitos humanos, o documento menciona por diversas vezes a atuação da educação para a transformação social, assunto presente também nas teorias do letramento crítico. O documento conclui o assunto afirmando que “a educação deve observar metodologias e dispositivos que possibilitem uma ação pedagógica progressista e

emancipadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, para os conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 55).

O último Eixo a ser citado é a Educação para a Sustentabilidade:

O eixo transversal Educação para a Sustentabilidade, no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sugere um fazer pedagógico que busque a construção de cidadãos comprometidos com o ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos, pensando no hoje e nas próximas gerações. O eixo perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca da produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidária, agroecologia, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 63).

Os Eixos Transversais contribuem com as intenções propostas no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) para a formação integral do cidadão brasileiro. Na próxima seção do texto será discutida, especificamente, a presença da criticidade no Currículo em Movimento.

4.5 Criticidade no Currículo em Movimento

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) discute, em seus pressupostos teóricos, os motivos pelos quais opta-se por teorias de currículo: “[as teorias] definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21).

Ao optar pela Teoria Crítica e Pós-crítica, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) procura superar as teorias curriculares tradicionais, onde os currículos eram meros documentos que incluíam os objetivos e conteúdos a serem alcançados pelos estudantes. O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) também procura, na teoria crítica:

questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimentos, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade

emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação. (PUCCI, 1995; SILVA, 2003 apud DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21)

A visão do documento quanto à criticidade está no questionar várias ideias já construídas na sociedade, principalmente quanto às relações de poder. Aqui, pode-se incluir questões como racismo, homofobia, transfobia, machismo, preconceitos de classes entre outros.

Segundo Silva (2005) existem diferentes teorias de currículo: tradicional, crítico e pós-crítico. O que as diferenciam é a forma como é tratada a questão das relações de poder:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2005, p. 16)

Ao abordar as teorias críticas, o documento traz as seguintes ideias: “abrir espaço não apenas para ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo, para provocar análises [...] dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade.” (SILVA, 2003, p. 89 apud DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21)

A partir de questionamentos e provocações de análises da construção das desigualdades e preconceitos, o currículo propõe uma educação mais crítica para formação integral de cidadãos (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) perpassa todas as etapas da educação básica do DF. Logo, as ideias devem chegar a todas as escolas, inclusive as de natureza especial, como os Centros de Línguas (CILs).

4.6 As Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas

As diretrizes dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) foram construídas, de maneira democrática, por um grupo de trabalho formado pela SEEDF e composto por

professores de todos os CILs, membros da Secretaria de Estado e outros membros internos e externos. O documento reforça o trabalho dos CILs em rede e está alinhado em acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O documento, publicado no ano de 2019, foca na aprendizagem e traz estruturas curriculares flexíveis, além de mencionar que as Unidades Escolares (UE) podem se organizar para alcançar seus objetivos conforme seus Planos Pedagógicos (PPP), dentro de suas autonomias: administrativa, pedagógica e financeira (BRASIL, Lei Nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional). As Diretrizes trazem de forma clara a função social dos CILs:

Os CILs têm como função social democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, assim como promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19)

Ao refletir sobre democratização do ensino de línguas, as UEs precisam facilitar o acesso dos estudantes, principalmente aqueles marginalizados em sociedade, para que façam parte da comunidade escolar, ampliando turnos de aulas e vagas. A função social dos CILs, conforme as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2019), acompanha as ideias do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) para a educação pública:

Os CILs têm como objetivo promover com os estudantes a aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, fomentando o desenvolvimento de seu pensamento crítico e a reflexão acerca da sua identidade, de seu papel na sociedade e nas relações no mundo do trabalho por meio do uso ético da linguagem e da interação sociocultural. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19)

A língua estrangeira pode atuar como um meio de aprendizagem e formação integral dos estudantes. Por isso, as diretrizes pedagógicas, em consonância com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), ressaltam a formação integral: um cidadão atuante e consciente de seu papel social na democracia brasileira.

O documento aborda a organização, livros didáticos e a divisão em ciclos:

estas Diretrizes têm o foco na aprendizagem, a centralidade no sentido e o desenvolvimento temático como princípios que devem permear a estruturação curricular e a organização escolar nos CILs. Isso pode ser identificado no caráter flexível dos referenciais curriculares construídos nestas Diretrizes. Neles, os objetivos de aprendizagem aparecem dentro de cada Ciclo sem subdivisões por níveis, cabendo a cada Unidade Escolar (UE) organizá-los de acordo com sua proposta de trabalho didático-pedagógico, seja por meio da adoção de livros didáticos ou da elaboração de seu próprio material, em consonância com o que conste nos seus Projetos Político Pedagógicos (PPP). (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 10)

Observe que o documento menciona que cabe à UE decidir sobre a adoção dos LDIs e a construção de seus próprios materiais didáticos. O que deve ser feito de acordo com suas propostas de trabalho pedagógico, reafirmando a autonomia pedagógica de cada CIL.

Por fim, seguindo as ideias de formação crítica propostas pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), observo que os Letramentos Críticos (LC) contemplam as intenções propostas pelo documento da SEEDF: formação integral e cidadã crítica. Por isso, na próxima seção do texto serão discutidas as teorias em torno do LC.

4.7 Letramento Crítico

Nas décadas de oitenta e noventa, ocorreram muitas mudanças quanto o letramento, que possuía uma linha mais tradicional, se dizia neutra e o foco estava apenas no desenvolvimento de habilidades cognitivas, diferente da concepção atual, que faz uma relação com aspectos sociais e não é neutra (LANKSHEAR, 1997; SOARES, 1998; STREET, 1984 apud QUEIROZ, 2015). A linha de pensamento tradicional do letramento é considerada:

a velha concepção de letramento tem sido questionada e não parece mais ser suficiente para o contexto de mudança atual. Dessa forma, novos termos e noções de letramento se apresentam na teoria. É possível falar, então, de letramentos no plural, de multiletramentos, de letramentos digitais e, também, de letramento crítico. (QUEIROZ, 2015, p. 20).

A linha tradicional do letramento é chamada de velha e não atende às questões atuais. Logo, para esta pesquisa será apropriado fazer uso das teorias dos novos letramentos. Nos

próximos parágrafos deste texto, será discutido, em específico, o Letramento Crítico, que será base para esta pesquisa.

O termo letramento não era conhecido no Brasil até a segunda metade dos anos oitenta, visto que o país, naquela época, enfrentava o problema do analfabetismo (QUEIROZ, 2015). Na década de noventa, a partir do questionamento de vários autores, vemos o surgimento do letramento como prática social: “a leitura entendida como um ato social” (SILVA, 2019, p. 9). Diversos autores como Cervetti, Pardales e Damico (2001), Janks (2010) e Stone (2007, p. 50), afirmam que as “práticas de letramento estão imbricadas em relações sociais”:

Uma das características dos letramentos é ver a língua como prática social. Enxergar a língua dessa forma é pensar que ela será utilizada pelos aprendizes em ambientes diversos, mas sobretudo reais. O Letramento Crítico (LC), nesse mesmo sentido, trabalha na construção de sentidos dos alunos a fim de que eles compreendam as relações de poder, injustiças e privilégios na sociedade. O LC busca desenvolver as habilidades dos estudantes em ler criticamente as práticas sociais e perceber as construções sociais (FREEBODY, 2008; DUBOC 2014), aqui incluindo as relações de poder. (SILVA, 2019, p. 9).

O Letramento Crítico não é um método ou abordagem única, mas a união de vários interesses educacionais comprometidos em engajar, com todas as modalidades de uso da linguagem, para a construção de significados que oferecem uma mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política (LUKE AND FREEBODY, 1997, apud PENNYCOOK, 2008). Os autores Luke e Dooley (2009, p. 01 apud SILVESTRE, 2014) também definem o letramento crítico como “o uso de textos para analisar e transformar relações culturais, sociais e políticas de poder”. Dentro da mudança social, é possível incluir vários temas que levantam problemáticas do contexto brasileiro, tais como a desigualdade social, o racismo, a transfobia, e homofobia etc, que se encontra em acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014). O LC não pode ser reduzido a um desenvolvimento crítico que revela todas as verdades do mundo, mas sim entendido como um processo amplo, no qual todos são sujeitos sociais e utilizam a leitura como uma prática social (SOUZA, 2010).

A autora Jordão (2013) afirma que a língua, para o LC, é:

discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são “dados” por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua. Isso significa dizer que a língua tem sua existência nas práticas sociais. (JORDÃO, 2013, p. 73)

Portanto, no LC, a língua é inseparável das práticas sociais. Estabeleço uma relação com o Currículo em Movimento e as Diretrizes Pedagógicas dos CILs que defendem a contextualização do ensino: trazer a realidade do estudante para dentro da sala de aula, ou seja, romper com as barreiras e trazer a prática social para as salas de aula com o intuito de construir sentidos. Outros documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM⁵ (BRASIL, 2006), ressaltam a importância da cidadania no ensino de línguas estrangeiras, também discute outros problemas como a exclusão dentro do ensino de línguas. O documento reitera que “a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006. p. 91). Relembrando que os CILs são escolas públicas de línguas estrangeiras.

Sardinha (2018) escreve a seguinte definição:

O Letramento Crítico (LC) tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos. (SARDINHA, 2018, p. 01)

As ideias do LC vão ao encontro das ideias do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) para a formação de cidadãos, objetivos e função social das escolas do Distrito Federal. Utilizando a leitura, os estudantes podem problematizar questões atuais e de suas realidades. Os materiais didáticos podem expor os estudantes a diferentes textos e provocar reflexões.

⁵ A seção das OCEMs que discutem o ensino de línguas estrangeiras teve como consultores Lynn Mário T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór. Os leitores críticos da mesma seção foram Clarissa Menezes Jordão; Lívia de Araújo Donnini Rodrigues; Sullivan Silk Pouza; Vanderlei de Souza; Vanessa Andreotti e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

No que tange à diversidade e a produção de diferentes reflexões e questionamentos, Jordão (2013) menciona que os sujeitos trazem consigo a diversidade de ideias às salas de aula:

No LC, a multiplicidade de sentidos possibilitada pelas diversas ideologias é tida como algo produtivo: ao invés de uma realidade por trás da ideologia perniciosa, temos aqui muitas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente. Cada uma dessas verdades é considerada melhor ou pior, superior ou inferior às outras conforme se acionem determinados sistemas de valores, determinadas crenças, determinados procedimentos interpretativos ou visões de mundo. (JORDÃO, 2013, p. 76)

Sobre a discriminação dos conhecimentos em sala de aula, a mesma autora explica que:

O que discrimina os conhecimentos em sua legitimidade são processos sociais de atribuição de sentidos (e valores) diferentes às formas de conhecimento conforme sejam produzidas por determinados grupos sociais – se o grupo a quem se atribui determinado conhecimento for um grupo socialmente desvalorizado, assim também tende a ser o conhecimento por ele produzido. Nesta perspectiva, não cabe às classes populares “alcançarem” o conhecimento produzido pelas classes dominantes: cabe a todas as classes compreenderem os processos de legitimação e valoração de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes; cabe a todas as classes negociarem seus sentidos e procedimentos interpretativos, construírem bases comuns para diálogo e estruturas sociais menos discriminatórias e preconceituosas. (JORDÃO, 2013, p. 80)

Observando as afirmações da autora, nota-se que as relações sociais de poder possuem grande impacto em sala de aula e cabe ao professor explorar esses momentos para criar significados (JORDÃO, 2013; PENNYCOOK, 2004). Após essas afirmações, desejo relembrar o local do livro didático internacional em sala de aula e o seu papel nas relações de poder, como mencionado nas seções anteriores, os LDIs podem exercer ou forçar um padrão de conhecimento a ser seguido, portanto cabe uma negociação quanto ao uso desse material nas aulas para evitar discriminações e preconceitos que podem ser impostos pelo uso do livro.

Para Jordão (2013) o conhecimento no LC: “é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação” (JORDÃO, 2013, p. 81), portanto, a construção de significados em sala não é estática, mas um acontecimento contínuo. Jordão (2007) afirma ainda que a educação é um espaço de construção da realidade onde diversas visões de mundo são legitimadas e várias perspectivas são percebidas e confrontadas em um processo contínuo onde todos possuem um papel ativo na transformação das estruturas sociais. Ela explica que

um dos caminhos para desenvolver essa visão de mundo complexa na escola é por meio do Letramento Crítico:

Nesta concepção, os pressupostos sobre o que é a realidade, e como ela é percebida, são examinados a partir das relações de poder estabelecidas por nossas percepções da realidade – tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas culturais, social, historicamente... [a realidade] não pode ser separada de seu leitor, daquele que a interpreta... (JORDÃO, 2007, p. 26).

Não é possível falar sobre o LC sem mencionar a influência da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, pois, segundo Luke e Dooley (2009, apud Silvestre 2014, p. 66): “diferentes versões do letramento crítico têm sido desenvolvidas no contexto de ensino de inglês como segunda língua e LE/LA desde a década de 1980, todas elas fortemente influenciadas pelos trabalhos de Paulo Freire”. Ao situar uma genealogia do LC, Queiroz (2015) traz as palavras de Stevens e Bean onde eles mencionam que o LC possui origens na “teoria crítica, na filosofia, na linguística e nos estudos do discurso” (STEVENS; BEAN, 2007, p. 7), a mesma autora afirma que o LC possui grandes influências da Pedagogia Crítica (DUBOC; FERRAZ, 2011 apud QUEIROZ, 2015). Pois esta se preocupava com as problemáticas nas relações de poder e injustiça social dentro da alfabetização. Freire defendia a pedagogia crítica como uma maneira de enfrentar esses problemas. Queiroz (2015) ainda menciona que:

De acordo com Rashidi e Safari (2011), vários outros importantes teóricos da pedagogia crítica surgiram após Freire, e segundo eles o trabalho desses autores foi influenciado por teorias como o pós-modernismo, feminismo, antirracismo, pós-colonialismo e a teoria *queer*. Por causa dessas influências, a pedagogia crítica se expandiu e deixou de tratar apenas de questões de classe social, para se ocupar também de questões de raça, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade e idade (QUEIROZ, 2015, p. 27).

Conforme os autores mencionados, a pedagogia crítica se uniu a diferentes teorias, essas pertencentes a grupos considerados minorias e negligenciados historicamente de acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Freire (2005) nos traz uma importante definição reflexão sobre a *conscientização*, ele a entende como um processo político de reflexão crítica na qual “não é falando que eu aprendo

a falar, mas escutando que eu aprendo a falar” (FREIRE, 2005, p. 157) também menciona que a conscientização é “um entendimento politicamente consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação” (FREIRE, 2005, p. 242 apud SOUZA, 2011, p. 1).

Tílio (2012) comenta as ideias de Moita Lopes (2003), que se baseiam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de línguas estrangeiras para destacar aspectos que reforçam o uso do inglês na construção de discursos anti-hegemônicos:

a) a construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado. Dessa forma, aprender uma língua deve ser entendido como aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos na língua, reconhecer posicionamentos discursivos e saber que é possível construir novos significados para alterar esses posicionamentos, que às vezes são de exclusão; b) o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem. O uso da linguagem envolve escolhas de possibilidades de significados através dos quais agimos no mundo e o constituímos; c) e o foco nos temas transversais, ou seja, em questões que permeiam a vida social contemporânea: ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, consumo e saúde. Professores e alunos podem enfocar práticas sociais vividas fora da escola, já que, ao usar a linguagem as pessoas constroem significados acerca destes temas transversais, construindo a si mesmas e o mundo social a sua volta. (TÍLIO, 2012, p. 1000)

Moita Lopes (2003) enfatiza o agir na localidade ao mencionar que os assuntos basilares das aulas devem envolver os estudantes na construção de significados e compreender de maneira crítica o uso da língua. Além disso, os professores e estudantes podem enfatizar a vivência fora do ambiente escolar, uma vez que constroem significados utilizando as línguas estrangeiras. Por isso, a promoção do diálogo dentro das UEs é fundamental para o processo de formação integral do cidadão descrito no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014). O autor também menciona que deve haver foco em temas transversais, os quais são discutidos e explicados dentro dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), como mencionado no tópico anterior.

Segundo Freire (2005) e Souza (2010) o diálogo é importante dentro do processo educacional, principalmente nas salas de aula. Souza (2011) também afirma que, no diálogo, o aprendiz percebe o mundo à sua volta, e que seus valores e significados “se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence” (SOUZA, 2011), enriquecendo as identidades dos estudantes.

Silva (2019) traz a ideia de outros autores como Janks (2010) ao falar sobre letramentos e poder:

[a autora] parte do pensamento neomarxista onde a função do letramento crítico é quebrar discursos e verdades impostas de ordens sociais e desnaturalizar pensamentos historicamente construídos. Aqui o letramento crítico é visto como possibilidade de transformação para grupos sociais menos privilegiados sujeitos a ideologias que oprimem e excluem. (SILVA, 2019, p. 11)

Concluindo as discussões sobre o letramento crítico e a criticidade no Currículo em Movimento, observamos que ambos sustentam a ideia de uma formação crítica que promova mudanças sociais. Para aprofundar a discussão, na próxima seção do texto serão abordadas diferentes visões sobre o que é ser crítico, em especial a de Pennycook (2004) sobre o que ele se refere como “momentos críticos”.

4.8 Criticidade e Crítico

A Linguística Aplicada Crítica enfrenta problemas em definir o que é "crítico" (PENNYCOOK, 2008). Existem diferentes definições trazidas por diversos autores e autoras. Portanto, para tentar definir a ideia e noção de *crítico* e *criticidade* será necessário trazer à discussão a perspectiva de diversos autores.

Souza (2010) utiliza-se das palavras de Hoy (2005) para explicar um conceito de *crítica* mais tradicional: “um processo que almejava um entendimento inequívoco e claro, obtido através do desvelo de sentidos subjacentes e mascarados do texto”. Ou seja, revelar verdades obscuras de textos. Por outro lado, ele também comenta uma outra concepção, que Hoy (2005) chama de pós-crítica⁶:

tanto a escrita quanto a leitura são atos de produção de textos... tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem. E [...] nossos significados e valores têm origem nas coletividades/comunidades às quais pertencemos. (SOUZA, 2010, p. 02)

⁶ Apesar de mencionar as ideias de Hoy (2005) e Souza (2010), não vou me concentrar em uma discussão entre teorias críticas e pós-críticas.

O autor explica que todos constroem significados por meio da linguagem e que, em sala de aula, podemos criar uma alternativa ou “agir localmente” (BORELLI, PESSOA; SILVESTRE, 2020, p. 303). Imagine a seguinte situação: ao pedir que um estudante produza um texto em língua inglesa, o professor sugere que ele escreva sobre uma viagem à Europa, um tema que pode fugir da realidade do estudante que mora em uma região periférica do DF, o que caracteriza uma tarefa excludente e de baixa relevância para o estudante. No entanto, se o professor pedir para que o estudante escreva sobre sua rotina diária escolar, os meios de transporte utilizados ou suas atividades favoritas, ele poderá ter mais facilidade em produzir a partir de seus próprios valores, tornando a atividade mais contextualizada, inclusiva e relevante para o estudante.

Ao comentar sobre sua trajetória acadêmica, Duboc (2018) menciona que as problematizações sobre “crítica” se tornavam mais complexas, reforçando que definir *crítico* não é uma tarefa simples, além de ressaltar a importância da criticidade: “Para mim, hoje, torna-se impossível desvincular o exercício crítico da educação linguística” (DUBOC, 2018, p. 15).

Quando escreve especificamente sobre os entendimentos de crítica, Duboc alinha suas ideias às de Pennycook (2001). Ele aponta três compreensões sobre crítica: “a saber: a posição liberal-humanista, pautada no exercício racional de discernimento de fatos; a posição emancipatória modernista, a qual, em certa medida, associa com a pedagogia crítica freireana; e, finalmente, a noção de crítica como posição problematizadora pós-moderna.” (DUBOC, 2018, p. 15)

As ideias trazidas pelos autores abordam entendimentos tradicionais, modernos e até pós-modernos sobre o que é ser crítico. Apesar disso, Duboc aponta que essa diversidade de conceitos e significações sobre criticidade é algo positivo:

essa variedade de significações vem justamente legitimar aquilo que tanto afirmamos, em alto e bom som, em nossas pesquisas e práticas pedagógicas: refiro-me à natureza social da linguagem e a iminente possibilidade de refração de sentidos advindos de diferentes sujeitos-intérpretes inscritos socioculturalmente em contextos diversos, o que parece explicar os diferentes entendimentos para o termo “crítica” no campo. (DUBOC, 2018, p. 15.)

Para esse texto seguirei as ideias de Duboc (2018) quando ela afirma ter *abrasileirado* seus entendimentos de crítica por conta de autores brasileiros: Jordão (2013), Menezes de

Souza (2011) e Monte Mór (2013). Levando em consideração a localidade, desejo trazer os entendimentos brasileiros de Duboc (2018) sobre crítica, que em linhas gerais afirma:

o exercício de crítica perpassa a desconstrução ou deslocamento de sentidos, nos termos derrideanos, numa lógica não mais pautada no desvelamento de sentidos por trás de um texto, mas na compreensão da leitura que fazemos sobre o outro com vistas à compreensão de nosso próprio percurso interpretativo, ou, nas palavras de Menezes de Souza (2011), o exercício de “ler se lendo”. ... conceito de letramento crítico — com o qual compactuo e o qual busco articular à formação de professores de línguas: a crítica como problematização local, situada, fundada num exercício genealógico (para além, portanto, de mera comparação e contraste de interpretações) em que leituras dissentes são postas cara-a-cara, com vistas à compreensão desse dissenso e, principalmente, os efeitos e implicações para o eu e o outro desse dissenso, num movimento que nos possibilita identificar privilégios e apagamentos...(DUBOC, 2018, p. 17)

Jordão (2018), por sua vez, discute o seguinte conceito de criticidade:

...perceber-se construindo sentidos para as coisas do mundo, implicado no processo constante de atribuir sentidos, e ao mesmo tempo consciente de que esses processos de construção e atribuição de sentidos são em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades. (JORDÃO, 2018, p. 76)

Além desses vários conceitos de criticidade, Pennycook (2004, p. 4) discute sobre outra forma de enxergar o crítico: “um momento crítico, um ponto de significância, um instante quando as coisas mudam” (PENNYCOOK, 2004, p. 4, tradução minha⁷), ressaltando o potencial de transformação desses momentos em uma aula. Para ele, os momentos críticos ocorrem quando nós professores aproveitamos a oportunidade, os pontos de significância, para fazer algo diferente e explorar com os estudantes algum assunto relevante que pode surgir na diversidade da sala de aula ou quando alguém faz um comentário que muda a discussão (PENNYCOOK, 2004).

Jordão (2013) afirma que os múltiplos sentidos e a diversidade dentro das salas de aula podem ser produtivos:

⁷ critical as in a critical moment, a point of significance, an instant when things change. (PENNYCOOK, 2004, p. 4)

O professor deve ser capaz de perceber esta multiplicidade como positiva, articulando sentidos possíveis ativamente, e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula. (Jordão, 2013, p. 76)

Os autores convidam os professores a explorar esses momentos de construção de sentidos. No entanto, Pennycook (2004) reconhece que ainda é uma grande questão saber como transformar essas oportunidades em momentos críticos.

Contextualizando as palavras do autor para esse trabalho, pode-se pensar que as aulas de inglês de um CIL que não utiliza livros didáticos podem ser aulas diferentes e mais ricas em oportunidades de momentos críticos. Nessas aulas, os estudantes podem trabalhar com assuntos de suas realidades e construir significados e argumentos sem necessariamente seguir o que é proposto pelo livro didático. É importante comentar que, mesmo em aulas de inglês que utilizam livros didáticos internacionais, os momentos críticos também podem existir. No entanto, utilizar o material didático próprio pode trazer vantagens quanto a contextualização dos temas junto a um custo financeiro menor para os estudantes.

5 Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa com análise interpretativista (MOITA LOPES, 1994), na qual foram realizadas entrevistas com a supervisora, a coordenadora e um professor de inglês de um CIL que não utiliza livros didáticos em suas aulas, além de uma análise documental dos materiais didáticos utilizados nos níveis iniciais do curso Específico e Pleno de Inglês, e um outro do nível intermediário do curso Pleno. Segundo a coordenadora da escola, a produção desses materiais didáticos já está avançada e passou por inclusões e revisões recentes.

A supervisão escolar e a coordenação escolar são cargos diferentes, conforme o Regimento Escolar:

Art. 13. O Supervisor, em articulação com os demais profissionais da equipe gestora, será responsável pela supervisão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.

Art. 14. São atribuições do Supervisor:

I - coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras; (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.21)

Assim, Maria Luiza é atualmente responsável pelas ações pedagógicas e administrativas da unidade escolar. Enquanto que:

Art. 120. São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I - elaborar, anualmente, Plano de Ação das atividades de Coordenação Pedagógica na unidade escolar;

II - participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação do Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar;

III - orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular;

IV - articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática;

V - divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela SEEDF;

VI - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada;

VII - divulgar, estimular e apoiar o uso de recursos tecnológicos no âmbito da unidade escolar;

VIII - colaborar com os processos de avaliação institucional, articulando os três níveis de avaliação, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e recuperação dos rendimentos/ desempenho escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.56)

A supervisora escolar se preocupa com diversos aspectos administrativos e pedagógicos da escola, enquanto o coordenador está mais atento às questões pedagógicas da unidade escolar.

Uma das grandes inquietudes que movimenta esta pesquisa são os CILs que não utilizam LDIs, visto que o uso desse material é comum entre essas escolas de natureza especial, logo optei em entender um pouco da história recente de um CIL que deixou de utilizar os LDIs, onde professores junto a coordenação começaram a produzir seus próprios materiais. Eles os nomeiam de apostilas, por isso, irei referenciar este material autoral apenas como apostila. No entanto, vale mencionar que utilizar as apostilas próprias nas aulas de inglês foi uma opção feita pela escola, um outro CIL, que também não utiliza os livros didáticos, decidiu utilizar a pedagogia de projetos, seguindo uma metodologia diferente.

Na análise dos dados, o material empírico gerado nas entrevistas irá guiar e contar a história recente do CIL quanto ao uso dos LDIs e materiais autorais além do processo de produção deles. Enquanto que, para explorar a criticidade e LC nos materiais autorais, será feita uma análise documental dos materiais produzidos pelos docentes e coordenação da escola.

A entrevista será uma das técnicas de coleta de dados utilizadas nesta pesquisa, ela é definida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 1990 apud ZANELLA, 2013, p. 125). Além disso, Zanella (2013) também afirma que a entrevista pode ser feita tanto individualmente ou em grupo.

Ao chegar à escola, eu como um pesquisador tentava evitar um impacto ou chamar atenção entre os que ali trabalhavam. Tal postura não foi exitosa. Logo que alguns professores descobriram que eu estava pesquisando sobre a produção de materiais didáticos próprios, eles queriam falar comigo e de imediato opinaram sobre o assunto, alguns a favor da produção de materiais didáticos próprios e outros pediam a volta dos LDIs. Esse assunto será discutido em uma seção futura do texto, dedicada às análises dos dados. Considero importante mencionar que, atualmente, atuo como professor de inglês em uma escola pública de ensino médio, por isso não serei um pesquisador totalmente estranho, mas me apresento como um professor e pesquisador, um colega de profissão que deseja conversar e construir sentidos junto com os professores. Também é importante mencionar que vários professores do CIL onde foi realizada a coleta de dados, são egressos do programa de pós-graduação no qual esse trabalho será defendido.

Quanto à estruturação da entrevista, Zanella (2013) diz que existem três diferentes tipos de entrevistas: estruturada, não-estruturada e semiestruturada. Para esta pesquisa, me baseio em uma entrevista não-estruturada onde:

o entrevistado fica livre para responder sobre o tema proposto, sem estar condicionado a uma sequência programada de perguntas. Assim, o entrevistado desenvolve o tema conforme o desenrolar da conversa. O encontro dá-se entre duas pessoas, sendo que o entrevistador tem clareza de seus objetivos, mas não tem roteiro determinado. (ZANELLA, 2013, p. 126)

Um dos objetivos da entrevista era contextualizar e construir um histórico do uso de LDs e a produção de materiais pelos CIL. Foi pedido aos participantes que relatassem o que

lembravam do processo de mudança dos livros para a produção própria de materiais didáticos. Antes das entrevistas, escrevi um pequeno roteiro por precaução e segurança, mas não foi necessário o uso dele durante a gravação das entrevistas. Logo, não foi utilizado nenhum roteiro para guiar a entrevista.

Além das entrevistas, foi feita uma análise documental dos materiais didáticos autorais com o intuito de investigar momentos críticos dentro das atividades e conteúdos propostos pelas apostilas em uma coordenação com as informações obtidas pelas entrevistas, que vão informar as motivações para utilizar as apostilas. No planejamento inicial da pesquisa, a análise documental não estava prevista como parte desta pesquisa, as entrevistas seriam as únicas fontes de material empírico, no entanto, após as entrevistas surgiu a ideia de fazer uma análise documental dos materiais didáticos utilizados pelo CIL.

Zanella (2013) divide os documentos em dois tipos: internos e externos. O primeiro refere-se a documentos próprios da organização, portanto, considera-se as apostilas elaboradas pela equipe de profissionais da escola como uma série de documentos internos. No entanto, essas apostilas não são documentos públicos, aos quais todos possuem acesso, mas restritos apenas aos estudantes e professores. Os documentos externos mencionados anteriormente, são documentos governamentais, de institutos de pesquisa, dentre outros.

A produção do material empírico foi feita de maneira presencial durante a pandemia de COVID-19, no entanto todos os protocolos de segurança vigentes à época foram rigorosamente seguidos.

Todos os participantes voluntários da pesquisa assinaram um termo de consentimento antes de participar da pesquisa. Todos os nomes citados neste texto são fictícios com o intuito de preservar a identidade dos participantes e da escola. A coordenadora da escola também assinou um outro termo de consentimento autorizando o pesquisador a ter acesso ao material didático produzido pela equipe de professores. Nesse mesmo documento, o pesquisador se comprometeu a utilizar o material didático apenas para fins acadêmicos e não os divulgar em qualquer outro meio. Os termos de consentimento podem ser encontrados nos anexos deste documento.

5.1 Contexto de Pesquisa: a escola

A pesquisa foi feita em um CIL que não utiliza LDIs em suas aulas de inglês. No entanto, atualmente a escola ainda faz uso do material nas aulas de outras línguas: francês, espanhol e japonês. Os professores de língua japonesa atualmente não utilizam livros.

A unidade do CIL se localiza em uma Região Administrativa (RA)⁸ da periferia do Distrito Federal. É uma das maiores RAs em população, com mais de 400 mil habitantes (CODEPLAN, PDAD, 2018).

O Centro Interescolar de Línguas dessa cidade foi criado nos anos 80, está entre as primeiras unidades do sistema CIL⁹ a ser criada. Atualmente, a escola atende aos estudantes em três diferentes turnos: matutino, vespertino e noturno. Além do inglês, a escola oferta cursos Plenos e Específicos em outras línguas: francês, espanhol e japonês. Esses tipos de cursos serão melhor explicados em um tópico específico.

5.2 A História dos CILs

No DF, o ensino de línguas na educação básica se inicia nos anos finais do ensino fundamental com a oferta obrigatória da língua inglesa. Já no ensino médio é ofertado o ensino da língua inglesa e espanhola. Além disso, existem as instituições de ensino privadas. Segundo Damasco e Weller (2017, p. 44) as políticas em torno do ensino de línguas existem desde a década de 60 e isso “significa reconhecer a relevância dos processos de escolarização em línguas estrangeiras em ambientes específicos para o mesmo: Os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal”.

Damasco (2012) destaca que nos anos 70:

os cinco anos que precederam a fundação do primeiro Centro Interescolar de Línguas foram de intensa articulação em torno da inauguração de uma escola de línguas

⁸ O DF não é dividido em municípios como as outras unidades federativas brasileiras, sua divisão em municípios é vedada pela Constituição Federal brasileira, logo o DF é dividido em regiões administrativas, que possuem apenas autonomia administrativa.

⁹ O documento das Diretrizes Escolares dos CIL enfatiza que as unidades compõem um sistema.

pública nos moldes de uma particular, tais como as Associações de Cultura e Centros Binacionais. (DAMASCO, 2012, p.01)

O primeiro CIL a ser inaugurado em 1975 foi o CIL1 de Brasília, localizado na Asa Sul, um bairro nobre da capital. Apesar da citação falar sobre uma escola de língua baseada nos modelos privados, os documentos atuais (Currículo em Movimento e as Diretrizes Pedagógicas dos CILs) defendem uma escola democrática onde o objetivo é a formação integral de cidadãos críticos e reflexivos, o que se distancia dos modelos de um curso de línguas particular, onde o objetivo se restringe ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Damasco (2012) destaca que a partir de 1975, foram inaugurados diversos CILs pelo DF até 1998. Observe a tabela abaixo que possui a lista de CILs existentes e seus respectivos anos de inauguração em ordem cronológica até 2022:

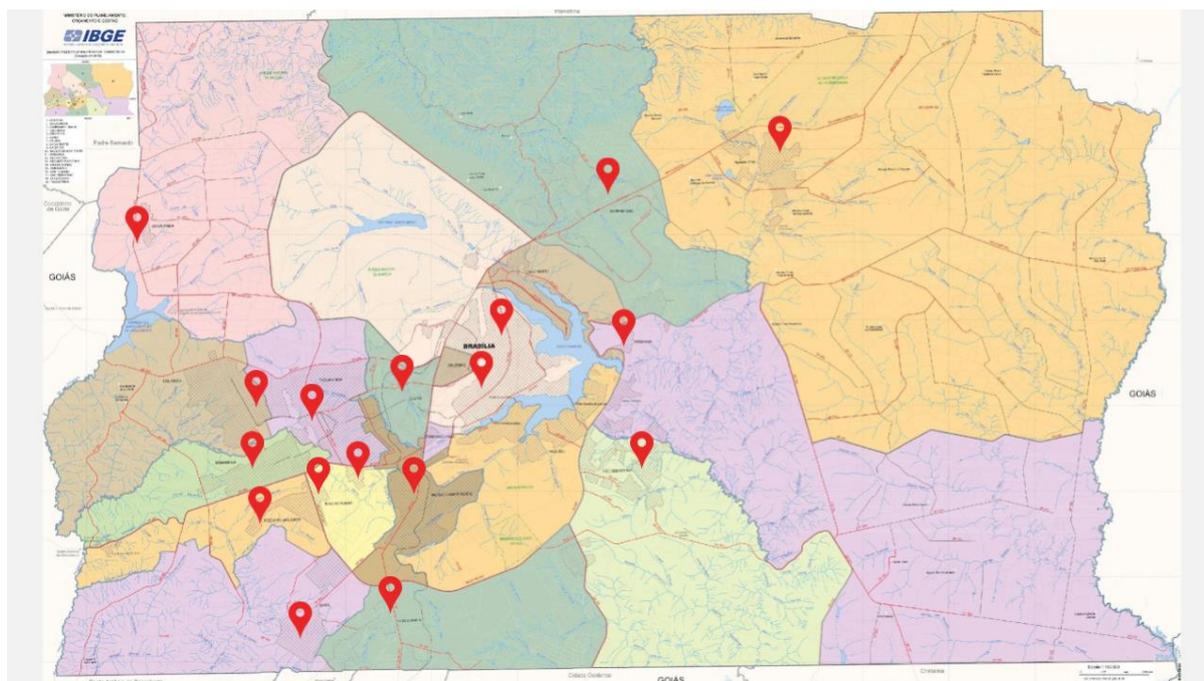
Tabela 1 - Ano de Inauguração dos CILs

CILs	Ano de inauguração
CIL 1 de Brasília	1975
CIL de Ceilândia	1985
CIL do Gama	1987
CIL de Sobradinho	1987
CIL 2 de Brasília	1998
CIL de Taguatinga	1988
CIL do Guará	1995
CIL de Brazlândia	1998
CIL de Planaltina	2015
CIL do Recanto das Emas	2015
CIL de Santa Maria	2015
CIL de São Sebastião	2015
CIL do Paranoá	2016
CIL de Samambaia	2016
CIL do Riacho Fundo 2	2017
CIL do Riacho Fundo 1	2018
CIL do Núcleo Bandeirante	2020

Fonte: (DAMASCO, 2012; DISTRITO FEDERAL, 2019)

Primeiramente, observa-se um grande intervalo entre o ano de inauguração do primeiro CIL, em 1975, e o segundo, em 1985. Foram dez anos de diferença, um tempo considerável. Entre 1987 e 1998, houve uma expansão no número de unidades escolares, chegando a nove unidades. Isso indica investimentos na educação e ensino de línguas no DF. No entanto, esse número de CILs se manteve inalterado por 17 anos, quando a partir de 2015 a 2020 houve um novo aumento no número de CILs inaugurados. A figura 1 indica a localização dos CILs em pleno funcionamento no DF:

Figura 1 - Localização dos CILs no DF



Fonte: IBGE e adaptação do autor

5.3 A Organização Curricular dos CILs: Cursos Plenos e Específicos

As Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019) dividem os cursos em Plenos e Específicos, sendo o primeiro composto por 3 ciclos, onde cada ciclo possui 4 semestres, totalizando 12 semestres para o curso Pleno diurno. O curso Pleno também é dividido entre os períodos diurno e noturno, nos quais a grande diferença reside na carga horária, que é inferior no turno noturno. Esse mesmo tipo de curso é ofertado aos estudantes matriculados no sexto ou sétimo ano do Ensino Fundamental. No anexo 3 pode-se observar

uma tabela que possui as informações completas sobre o curso pleno diurno: seus ciclos, semestres, níveis e carga horária.

Quanto ao curso pleno noturno, ele dispensa os dois primeiros semestres, os níveis 1A e 1B. Esses primeiros níveis consistem em uma “sensibilização para aprendizagem de línguas” (Diretrizes Pedagógicas dos CILs, DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 26). O documento acrescenta que esses estudantes que iniciaram os anos finais do ensino fundamental não podem frequentar aulas noturnas, logo serão acolhidos no curso a partir do nível 1C, quando estiverem no oitavo ou nono ano do ensino fundamental. No anexo 4 há uma tabela que expõe as informações sobre o curso pleno noturno. Ambas tabelas dos anexos 3 e 4 foram retiradas das Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019).

No que tange aos cursos específicos, primeiramente são destinados aos estudantes já matriculados no Ensino Médio regular ou da EJA das escolas públicas. Estudantes de outras instituições podem concorrer às vagas remanescentes.

O curso específico diurno possui carga horária total de 402h e o noturno, 324h, distribuídas em seis semestres, totalizando três anos de curso. Quanto aos níveis, ambos se dividem em seis níveis e dois ciclos: o nível iniciante é o E1 seguindo até o nível E6. Nos anexos 5 e 6 há tabelas com todas as informações sobre os currículos específicos noturno e diurno.

Após discutir todos os objetivos, motivações, instigações, embasamento teórico, a metodologia e uma breve descrição dos CILs e sua história, a próxima seção deste texto será dedicada à análise dos dados empíricos gerados na coleta de dados na escola por meio das entrevistas.

6 Análise dos Dados

Nesta seção do texto, será analisado o material empírico resultado da coleta de dados por meio de entrevistas, visitas à escola e análise documental do material didático autoral utilizado pela escola. Esta seção está dividida em três momentos, no primeiro será relatado como foram feitos os primeiros contatos e as visitas à escola; no segundo, a partir das análises das entrevistas será discutido, contextualizado e relatado todo o histórico recente do CIL. No terceiro momento será feita a análise documental do material didático utilizado pelo CIL.

6.1 As Visitas à Escola

Os primeiros contatos com a escola foram estabelecidos por meio de ex-colegas do programa de pós-graduação ao qual este trabalho está vinculado. Através de redes sociais e aplicativos de comunicação, como o WhatsApp, consegui explicar os objetivos de pesquisa deste trabalho para a supervisora e coordenadora de inglês da escola, que se mostraram muito interessadas em participar da pesquisa.

A primeira visita à escola foi um pouco conturbada, havia filas enormes de pais e alunos. Acredito que ali se encontravam mais de 200 pessoas divididas em várias filas, todas buscando por uma vaga para iniciar os estudos em uma língua estrangeira. Ainda assim, a supervisora da escola, com toda calma, separou um tempo para conversar comigo. Ela me apresentou a escola e disse que eu era muito bem-vindo naquele espaço. Uma das coisas que me chamou muita atenção foi um quadro que promovia algumas viagens à países falantes da língua espanhola e inglesa, o que me incitou a lembrar sobre o CIL onde estudei e citei na seção introdutória deste texto.

6.2 A Produção de Materiais Didáticos Próprios: entrevista com a supervisora escolar

Iniciei as discussões sobre a história recente do CIL, em específico no que tange a produção e uso dos materiais didáticos autorais pelo CIL. Para construir um relato coerente e

preciso, fiz duas entrevistas com três profissionais de línguas do CIL, uma entrevista apenas com a supervisora da escola, e outra com o professor e a coordenadora juntos. A gravação da primeira entrevista possui cerca de 26 minutos e foi feita em meados de julho de 2022, durante a primeira visita à escola como relatado na seção sobre a coleta de dados.

Quem me recebeu foi a supervisora Maria Luiza (nome fictício). Sentados em uma sala de professores vazia, pedi a ela que relatasse um pouco sobre como o CIL iniciou a produção própria dos materiais didáticos. Ela informou que a produção do material didático próprio foi iniciada no ano de 2015, esclarecendo que a motivação foi a publicação dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento:

[Excerto 01] Em 2014 foi publicado o Currículo em Movimento, pela Secretaria de Educação, e o Currículo em Movimento deixou bem claro algumas coisas que não estavam explícitas em outros currículos... por exemplo... os eixos transversais, os objetivos de formação integral do aluno, inclusive uma perspectiva de ensino partindo da realidade do aluno... então a gente começou a perceber que os materiais didáticos de língua estrangeira não ofereciam isso, eram muito centrados na gramática... um dos pontos do currículo em movimento, na parte de língua estrangeira era de que a aula deveria ser focada no significado... uma aula que fosse significativa para o aluno partindo dali você fazer o ensino, não é... então assim propõe um outro eixo organizador que não é a gramática... e nos livros didáticos que a gente utilizou o eixo organizador é a gramática, mesmo que seja de forma disfarçada... você tem ali um tema mas tudo o que você diz naquele tema é no passado... (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

A partir desse primeiro fragmento da entrevista com a supervisora da escola, pode-se afirmar que o motivo para deixar de utilizar os LDIs foram as ideias e teorias discutidas no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014). Até então as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019) não existiam. Mesmo assim, a supervisora entendeu que aquele documento afetava também os CILs, que são escolas de natureza especial. Isso provoca-nos a reflexão sobre a importância das leis e documentos oficiais e a forma pela qual eles podem provocar mudanças dentro das instituições de ensino.

A supervisora também menciona uma crítica aos LDIs ao afirmar que eles são muito gramaticais, ou seja, focam muito nas regras gramaticais, ignorando outros aspectos da língua. Jordão (2013) menciona que, para o LC, a língua é discurso, é uma prática social, logo a língua para o LDI, como mencionado no excerto 01, se distancia das ideias críticas defendidas pelos documentos oficiais. A própria supervisora entende isso e já contrapõe as ideias trazidas pelo

LDI com as ideias propostas pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) chegando à conclusão de que elas não se alinham.

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30) propõe uma educação crítica, onde um dos objetivos é “a democratização do acesso à escola para as classes populares”. Como mencionado na seção teórica deste texto, o uso de LDs é questionado por Pessoa (2009) nos atuais modelos de formação: teorias críticas e pós-críticas. A partir desse questionamento da autora, se pode estabelecer uma associação dos livros às de uma formação antiga, uma formação bancária e tradicional, que são opostas às ideias críticas e pós-críticas propostas pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014). Logo, a supervisora reconhece que para esse tipo de educação proposta pelo documento oficial, os livros didáticos, que em seu ponto de vista são muito gramaticais, não são compatíveis com as propostas críticas de educação. Pode-se perceber isso quando ela afirma que:

[Excerto 02] E aí a gente começou a questionar... claro que teve muita resistência por conta do trabalho extra, de você planejar um material extra e isso deu muito trabalho [...] mas a gente resolveu tentar [...] fazer algo que pelo o menos partisse mais da realidade do aluno [...] por exemplo [...] a gente começou a perceber que quando aparecem as casas nos livros didáticos, são sempre casas bonitas, arrumadinhas [...] quando aparece a família é sempre a família perfeita [...] as profissões por exemplo [...] as profissões dos familiares dos nossos alunos não estão nos livros didáticos que a gente trabalha [...] não tem no livro que a pessoa trabalhe num almoxarifado, que ela seja segurança ou que ela trabalhe com caixa de supermercado, de empregada doméstica, de pedreiro... (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

A supervisora, que na época era coordenadora de Língua Inglesa na escola, junto à sua equipe, possivelmente à direção e a alguns professores, começou a questionar o uso dos LDIs e encontrou uma resistência por conta do trabalho extra que é a produção do material didático pelo próprio professor. Apesar disso, eles decidiram tentar. Kumaravadivelu (2008 p. 21, tradução minha), como já mencionado anteriormente, aborda as dificuldades em romper com os LDIs: “se formos detidos pelas dificuldades, nunca poderemos fazer as mudanças que consideramos serem necessárias”. O resultado dessas mudanças pode ser a criação de um material de maior aproximação com a realidade dos estudantes. A professora Maria Luiza cita como exemplos as profissões, caso em que as posições de trabalho mais comuns entre os estudantes e suas famílias não são citadas nos LDIs.

No entanto, essa tentativa de inclusão foi questionada e resistida pelos professores:

[Excerto 03] [...] mas a gente não quer fazer os alunos sonharem e querer algo maior? [...] Saber que existem outras coisas? [...] Esse foi um questionamento bem frequente [...] então porque a gente não pode falar de como é nos outros lugares? [...] A ideia não é a gente não falar isso, mas é de a gente partir da nossa realidade [...] e aí depois a gente expandir e falar de como é em outros lugares (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

Na visão da supervisora, começa-se a partir da realidade dos estudantes, aprendendo a falar sobre o que está presente ao redor deles, depois essa visão é expandida para novas oportunidades. O que entra em acordo com as teorias do LC:

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir (CARBONIERI, 2016, p. 133).

O LC evita que os estudantes tenham visões estereotipadas. Um exemplo comum em sala de aula é o assunto religião, geralmente existe um preconceito contra as religiões de matrizes africanas. Muitos estudantes estereotipam como algo maligno, uma visão extremamente preconceituosa e intolerante que não condiz com a realidade. Os textos, em suas diversas modalidades, podem trazer esse assunto para ser debatido em sala de aula. No caso das apostilas, unidades que abordam o assunto religião podem oportunizar um momento para falar e desconstruir preconceitos dentro desse tema.

As ideias da supervisora no excerto 03 também são defendidas por Duboc ao argumentar pelo “ensino de línguas estrangeiras por meio da *expansão de perspectivas*, numa prática complementar, que não substitui os conteúdos linguístico-culturais do currículo, mas o complementa por meio de uma educação crítica” (DUBOC, 2012, p. 56). Observo que Maria Luiza defende uma expansão de perspectivas inclusivas aos estudantes, estudando o inglês que parte da realidade deles, e que, por meio de uma educação crítica, inicia-se uma prática complementar para incitar os estudantes à mudança de suas realidades, o que inclui a

possibilidade de mudanças sociais, defendidas pelas teorias críticas e pós-críticas, que são as bases do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

No entanto, aqui faço outro questionamento: a supervisora cita que as famílias representadas nos livros eram famílias perfeitas. Provavelmente famílias completas e heterossexuais, excluindo, por exemplo, famílias com pessoas homossexuais, famílias onde existem padrastos ou madrastas, famílias onde um dos pais é falecido ou cujos filhos foram abandonados, pessoas educadas por avós ou tios. Seria a família perfeita um dos sonhos dos estudantes? Ou essa seria uma visão excludente dos LDs?

Maria Luiza, apesar da resistência e os questionamentos, junto com os professores começou a produzir o material em 2015:

[Excerto 04] a gente começou elaborar o material, isso foi em 2015 [...] a gente fez o material pro nível iniciante 1C, aí pro semestre seguinte. [...] Como que eu fiz o material do 1C... eu fiz uma coisa bem esquelética... acabou ficando bem em relação ao vocabulário... no 1D eu fiz com base no que os professores me passaram, no que eles tinham feito em sala e tinha dado certo... aí eu fui montando... o de 1B tem uma parte que não é autoral... que é assim... testes e textos que a gente pegou da internet... e no 2A a gente conseguiu fazer uma coisa um pouco mais autoral... tem pouca coisa que não é autoral (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

Como se pode observar, a supervisora relata os primeiros passos para a produção do material próprio. Como ela mesmo afirma, foi algo bem simples e se voltou mais ao vocabulário. Na análise documental, serão observados alguns exercícios desta apostila produzida pela professora, que não é a mesma de 2015 e passou por várias adaptações e incrementos feitos pelos professores. Maria Luiza também afirma que vários trechos foram retirados da internet, pois, nos tempos atuais os professores podem contar com novas fontes de língua, como a internet, para o auxílio na elaboração dos próprios materiais. No entanto, Tílio (2008) comenta as ideias de Souza (1995) afirmando que:

Mesmo aqueles professores que rejeitam a adoção de um livro didático, preferindo utilizar material próprio, acabam por utilizá-lo indiretamente, como base para a elaboração de exercícios e apostilas, que normalmente não passam de um recorte e colagem de fotocópias de diversos livros didáticos (TÍLIO, 2008, p. 125).

Por isso é preciso cuidado, pois da mesma maneira que existem as críticas quanto à utilização dos LDIs e a prescritividade deles, o mesmo pode ser levado à conteúdos trazidos da internet. Esses conteúdos, sem a devida adaptação, podem trazer as mesmas questões problematizadas nos LDIs. Ela explica melhor como organizou esses materiais:

[Excerto 05] [...] a gente tentou fazer uma organização... que ajudasse o aluno a construir significado... por exemplo no 2A na primeira parte ele faz uma autobiografia e na segunda parte ele (aluno) fala sobre alguém que ele admira... e realmente a gente trabalha o passado... e a gente fica o semestre inteiro trabalhando isso... aí às vezes alguns professores falam “nossa, mas o semestre inteiro para trabalhar o passado”, só que não é o passado é “o que é uma biografia? Como você escreve uma biografia? Quais são os fatos que vão lá...” uma pessoa que você admira, às vezes é o pai ou a mãe e aí ele vai construir uma biografia dessa pessoa e tal... então a gente começou a trabalhar assim... (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

Maria Luiza afirma trazer aos materiais didáticos uma forma de organização pautada em letramentos críticos, onde os próprios estudantes constroem significados a partir da realidade deles. Ela cita uma tarefa onde os estudantes produzirão uma autobiografia na Língua Estrangeira (LE). Sardinha (2018) menciona que os letramentos críticos têm contribuído para a produção de livros didáticos. Logo, também podem fomentar a produção das apostilas da escola. Ela ainda explica que esses exercícios incluem outros aprendizados como a produção de um texto do gênero biografia, onde o personagem desse texto será uma pessoa importante para esse estudante. A supervisora explica que o material próprio seguiu até determinado nível:

[Excerto 06] a gente [...] decidi parar no 2B [...] parar assim com o material autoral, material nosso [...] aí o que a gente fez [...] escolheu um livro didático pra poder continuar o curso a partir do 2C até o final [...] a gente tinha que fazer um material que desse pro aluno começar a usar o livro sem ter dificuldades, não é [...] a gente fez o material do 2B e começou a usar esse livro [...] acabou que ficou uma coisa assim: metade com o livro, metade sem livro. Chegou um momento, [...] em 2019 que a gente decidiu ficar o curso inteiro sem o livro didático (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

Por um tempo, metade do curso pleno¹⁰ utilizava um LDI enquanto a outra metade dos níveis utilizava o material próprio produzido pelos professores. Em 2019 a equipe da escola e professores decidem utilizar as próprias apostilas em todo o curso pleno.

Maria Luiza não explicou na entrevista se houve a produção de planejamento detalhado junto aos professores sobre a utilização dos materiais próprios, mas ela menciona a intenção da equipe ao produzir e incluir as apostilas nas aulas de língua inglesa:

[Excerto 07] a nossa intenção [...] seria, fazer um material esquelético que partisse da realidade do aluno e que desse espaço para o professor trabalhar os temas transversais, mas que o professor tivesse o espaço pra fazer coisas que surgissem ali na sala (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

Os temas transversais citados por Maria Luiza são os mesmos eixos transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014): Educação para a diversidade; Cidadania e educação em e para os direitos humanos e Educação para a Sustentabilidade. Além disso, os comentários de Maria Luiza no excerto 07 nos lembra dos momentos críticos de Pennycook (2004) citados na seção teórica deste texto, porque ressalta a liberdade para trabalhar temas que surgem dentro do cotidiano da sala de aula, oportunizando mais momentos críticos, mais espaço de fala aos estudantes. A intenção da escola era criar um material base e organizado, no entanto:

[Excerto 08] [...] em 2020 veio a pandemia [...] então a gente ainda não conseguiu organizar bem essa questão do material [...] (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

Seria impossível não mencionar a pandemia causada pela COVID-19 neste texto e, como menciona Maria Luiza, ela forçou todos ao isolamento social, o que causou o impedimento das aulas presenciais para garantir a segurança de todos, além da interrupção na organização e produção dos materiais didáticos. Ao migrar para as aulas online, o CIL utilizou-se de encontros na plataforma Google Meet e materiais impressos para aqueles que não

¹⁰ Os tipos de cursos foram detalhados na seção metodológica do texto. Há quadros explicativos sobre os cursos e níveis nos anexos deste texto.

possuíam acesso à internet. Neste texto não serão discutidos os materiais e metodologias utilizados pelo CIL durante a pandemia, apenas que o isolamento social interrompeu a organização da escola quanto a produção dos materiais próprios.

Em 2021 o governo local permitiu a volta das aulas presenciais no modelo híbrido, no qual os estudantes intercalavam entre aulas presenciais e remotas. No ano de 2022 as aulas voltaram a ser presenciais¹¹.

A supervisora demonstra no excerto abaixo que nem tudo aconteceu como era esperado, as intenções da equipe eram criar um material organizado:

[Excerto 09] [...] mas não que o professor ficasse sobrecarregado, e a cada semestre tivesse que pensar no que ele vai fazer com cada nível, que acaba acontecendo um pouco isso, e isso foi muito frustrante para os professores, tanto que existem debates em relação a voltar com o livro didático nesse momento aqui na escola, mas sempre foi algo muito dividido, nunca foi um consenso [...] teve professor que falou “nossa, adorei trabalhar sem o livro; estou me sentindo liberto; está ótimo; estou adorando; as aulas estão melhores etc.” teve professor que falou “eu não aguento mais trabalhar desse tanto; estou morrendo de trabalhar e ainda... parece que está desorganizado; parece que cada um faz o que quer” então assim [...] a gente ainda está... a coisa não... (hesitação) eu acho que nesses primeiros níveis a coisa está mais estabilizada, por que a gente está há mais tempo (trabalhando nisso) e foi algo feito mais devagar, primeiro 1C depois 1D, depois o 2A, então foi cada nível [...] e a gente foi pegando o feedback dos professores etc. [...] (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

A partir do excerto acima, pode-se afirmar que a supervisora, apesar de optar pelo não uso dos LDIs em favor do uso de materiais didáticos próprios, reconhece que, da maneira como foi realizada, a mudança provocou uma frustração nos professores devido a quantidade excessiva de trabalho. Possivelmente, um dos motivos que causou a divisão entre aqueles que preferem trabalhar com os LDIs e aqueles que optam pela liberdade promovida pelo não uso dos LDIs. O excerto 09 explica algumas situações que vivenciei durante as visitas à escola, ao me apresentar como um professor e pesquisador que discutiria o não uso dos livros didáticos, imediatamente os professores emitiram suas opiniões ou mesmo faziam expressões concordando ou discordando com o não uso do LD. Essa frustração mencionada pela supervisora é claramente notada ao tocar no assunto. Existe a divergência de opinião entre

¹¹ Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/capitais-volta-as-aulas-2022-lista/>>

aqueles que querem a volta dos livros e os que desejam continuar trabalhando sem os livros. Ressalta-se que não houve qualquer tipo de recenseamento para saber quantos concordam ou discordam com o uso das apostilas próprias, visto que esse assunto não constitui objetivo deste texto. Todavia, as Diretrizes Pedagógicas dos CILs mencionam que cabe “a cada Unidade Escolar (UE) organizá-los de acordo com sua proposta de trabalho didático-pedagógico, seja por meio da adoção de livros didáticos ou da elaboração de seu próprio material” (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A supervisora explica que a situação nos níveis iniciais está mais estabilizada, ou seja, os professores não reclamam sobre as apostilas. Observo isso como o resultado do trabalho feito nesses níveis, pois houve mais planejamento. Maria Luiza afirma que houve mais tempo de trabalho e organização dedicados a esses níveis, logo, existe um material mais maduro em relação aos outros níveis. Sendo assim, pode-se afirmar que o não uso dos materiais didáticos demanda tempo de trabalho, planejamento e organização para estabilizar-se em um material maduro e sólido, oferecendo um conforto maior ao professor.

A partir da situação citada no excerto 9, também volto meu olhar à formação de professores, no que tange a produção de materiais didáticos próprios. Cada professor que necessariamente afirma depender de um LDI “não é o profissional que os modelos de formação que rompem com o modelo da racionalidade técnica pretendem formar e tampouco o profissional que queremos, se o nosso objetivo é uma educação emancipatória.” (PESSOA, 2009, p. 55) Portanto, os professores da educação emancipatória, da educação crítica defendida pelos documentos oficiais (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2019) não são professores que dependem de livros, por isso a formação de professores deve preparar novos profissionais, ou preparar por meio da formação continuada, professores que saibam produzir seus próprios materiais didáticos. Profissionais mais preparados podem ser capazes de produzir seus materiais mais contextualizados, em menos tempo e de boa qualidade.

Uma crítica feita por professores e citada no excerto 9 por Maria Luiza, chama bastante atenção: “parece que cada um faz o que quer”, o professor faz referência às aulas de inglês onde parece que cada professor faz o que deseja e os professores não estão alinhados e organizados em níveis. Essa crítica suplica por um tipo de organização mais controlada, que era promovida pelos LDIs. A partir dessa crítica, observa-se que ao retirar o LDI, existe um impacto escolar, que vai desde a coordenação pedagógica até o aprendizado da língua em sala

de aula. Um material próprio e bem estruturado pode suprir essa necessidade organizacional que a falta do livro causa.

Ao falar sobre o que os levou deixar de utilizar os LDIs dando espaço aos materiais próprios, a supervisora afirma que:

[Excerto 10] [...] o porquê de a gente ter feito esse material foi isso [...] o Currículo em Movimento, eu acho que foi uma influência externa, um incentivo externo. Não foi uma coisa que surgiu dentro da escola [...] porque essa conversa da gente trabalhar sem o livro pré estabelecido ela já estava aqui na escola, alguns professores já falavam “nossa, esse livro aprisiona a gente, a gente segue [hesitação]” [...] até 2011/2012 a gente tinha aquele “syllabus” não é, que você tinha as unidades do livro. Então do dia tal ao dia tal, você vai trabalhar a unidade tal [...] aí começou essa conversa “gente, isso aqui aprisiona muito a gente, a gente tem que fazer tudo o que está no livro, a gente tem que fazer a página tal” e aí já tinha começado essa conversa, ela já estava na escola há muito tempo [...] o que impulsionou mesmo foi isso estar muito claro no Currículo em Movimento (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

Observo, assim, que a substituição dos LDIs foi incentivada por dois fatores: o incômodo de alguns professores e o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014). Maria Luiza menciona que há 10 anos, antes mesmo da publicação do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), alguns professores já se sentiam incomodados com o aprisionamento causado pelo LDI. Realmente, o currículo orientador, não previa um conjunto de conteúdos e ações, mas orientava-se a partir das unidades do livro a serem trabalhadas, ou seja, o professor em sala de aula era apenas um executor do livro. Portanto, sem o LD em sala de aula, os planejamentos baseados nas unidades dele simplesmente não funcionam, tornando os objetivos mais difíceis de serem alcançados.

A publicação do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) mostra a importância dos documentos oficiais dentro das unidades de ensino, apesar do documento não direcionar orientações específicas aos CILs. Parte dos professores da escola entenderam que as ideias críticas e pós-críticas defendidas pelo documento recusam a tendência educacional tradicional onde o uso dos LDs é mais comum. A equipe gestora procurou saber e conhecer mais as ideias do Currículo em Movimento e também das Diretrizes Pedagógicas dos CILs:

[Excerto 11] Em 2015 [...] a Direção estava bem focada em fazer o estudo desses documentos, dessas diretrizes, então assim: a gente leu as diretrizes, o

currículo em movimento, nas coordenações ao longo do ano de 2014 e 2015. A gente leu, estudou, debateu [...] a parte que ele fala de avaliação formativa também, foi bem debatida. [Nós fizemos] algumas mudanças em relação a avaliação [...] nesse processo que surgiu a questão do livro [...] esse debate. Aí nessa época, a gente queria fazer o que? O mesmo currículo em termos de conteúdo pro inglês, francês e espanhol, e a gente propôs que todos tentassem trabalhar sem o livro didático, em 2015/2016 todos trabalharam (sem o livro didático): o inglês, francês e o espanhol (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

Observe que a presença do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) na escola foi grande. A equipe gestora da época explorou o documento que incentivou as mudanças quanto às inflexibilidades apontadas nas críticas dos professores. Ele trouxe novas propostas até mesmo para a avaliação na escola, onde compreende que:

a função formativa da avaliação é a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória. Compreende também que a função diagnóstica compõe a avaliação formativa, devendo ser comum aos demais níveis da avaliação. A função formativa, independentemente do instrumento ou procedimento utilizado, é realizada com a intenção de incluir e manter todos aprendendo (HADJI, 2001). Esta função deve perpassar os níveis: da aprendizagem, institucional (autoavaliação da escola) e de redes ou de larga escala. Sua finalidade maior reside em auxiliar, ao invés de punir, expor ou humilhar os estudantes por meio da avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 71).

Todavia, foi a partir das ideias do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) que a equipe gestora pensou na inclusão das apostilas próprias, uma influência externa à escola, mas um documento oficial do sistema de ensino do DF.

Apesar da supervisora não informar os detalhes sobre a proposta de trabalhar sem os livros, acredito que foi uma mudança abrupta, visto que os LDIs estão presentes há anos no CIL e muitos professores já estavam confortáveis utilizando aquele material, uma mudança grandiosa como essa pode causar frustrações como foi mencionado pela própria supervisora no Excerto 09. Um dos resultados foi que, nos anos subsequentes, os professores foram desistindo de trabalhar sem o livro e adotando algum LDI:

[Excerto 12] E aí em 2017 [...] os professores de francês escolheram o livro didático, falaram “olha, a gente não quer mais trabalhar assim, a gente não gosta, achamos que não dá certo e a gente vai trabalhar com o livro didático mesmo de editora [...]” então eles passaram a trabalhar (com o livro) e no

semestre passado (2022) os professores de espanhol também [...] (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

Em resumo, atualmente apenas os professores de Inglês e Japonês não utilizam LDs nesse CIL específico, embora os professores do curso de japonês estejam em busca de um LD. O que chama atenção no excerto 12 são os professores afirmarem que desejam utilizar “um livro de editora”, não um livro ou apostila qualquer, mas um livro produzido por alguma editora reconhecida, ou mesmo os livros internacionais. Reflito sobre as razões em ser um livro de editora e não um livro ou apostila produzido pela própria escola. Os professores não confiam nesse tipo de material, apenas nos livros produzidos por grandes editoras? Eles não se sentem preparados para produzir o próprio material de aula? A formação de professores não os preparou para produzirem seus próprios materiais?

Outra questão mencionada por Maria Luiza foi acerca do preço dos LDIs:

[Excerto 13] E aí, assim, a parte dessa discussão pedagógica tem a questão do valor do livro didático de língua estrangeira que não é acessível aqui pra nossa comunidade aqui na (nome da RA) [...] então a gente tem esse problema também. Mesmo quando a gente usava o livro didático, a maioria dos alunos não compravam, ou era uma cópia ou simplesmente não tinham o material. [...] é uma discussão bem angustiante [ela ri] por exemplo, eu gosto muito da ideia de um material feito pela gente, eu gosto de trabalhar com esse material feito pela gente, eu acho que a gente consegue organizar, eu acredito nisso, eu sei que eu tenho colegas que pensam da mesma forma e tem colegas que pensam de uma forma diferente eu não vejo isso como um problema, mas mesmo que se a gente chegue à conclusão com o grupo de que é melhor a gente voltar a ter um livro didático, eu vejo esse problema financeiro [...] por exemplo, o livro de inglês um dos mais baratos deve ser R\$140 / R\$130 e eu acredito que ainda assim seja um pouquinho complicado pro nosso público [...] a gente tem uma situação socioeconômica complicada (MARIA LUIZA, 29/07/2022).

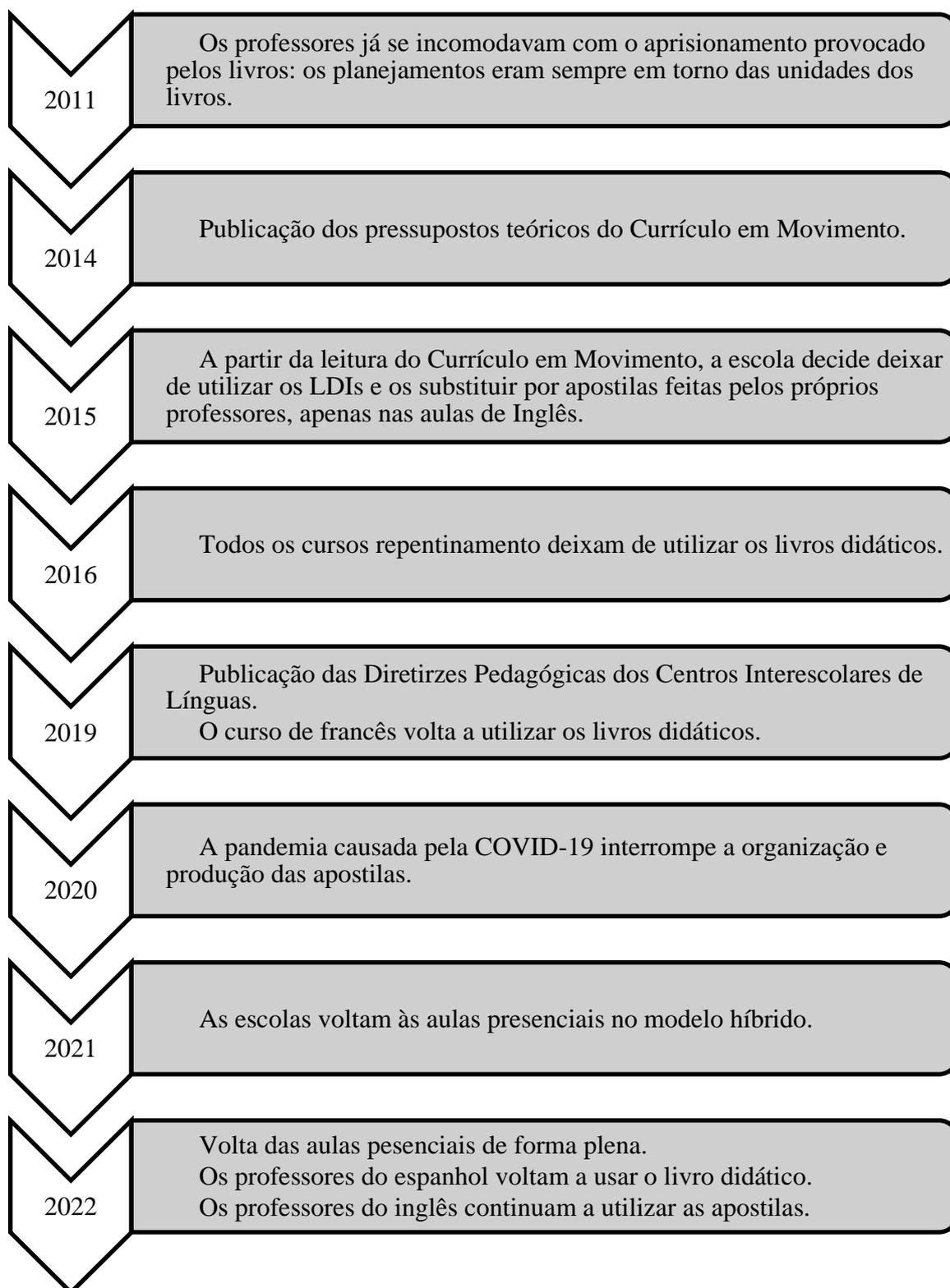
Maria Luiza explica que nem todos os estudantes podiam adquirir o livro, portanto alguns deles não iriam acompanhar a aula como o planejado pelo professor, visto que o professor incluía em seus planejamentos o uso do livro didático. A escola não pode fazer cópias ou reproduções deste livro, logo ela fica sem maneiras de incluir o estudante que não podem pagar pelo LDI. Tudo isso, vai contra o próprio objetivo maior dos Centros de Línguas proposto pelas Diretrizes Pedagógicas dos CILs: “a democratização do ensino de línguas” (DISTRITO

FEDERAL, 2019, p. 19). Falar em democratização significa enfatizar a participação e, se o estudante não pode participar, ele estará sendo excluído daquele ambiente. O nome da RA foi omitido no excerto 13 para evitar a identificação da escola.

No excerto 13, a supervisora mostra que acredita no potencial da agência docente de sua equipe escolar, tanto que aparentemente ela foi uma das responsáveis por trazer as ideias do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) para a escola. Ela acredita que, como uma equipe, eles podem se organizar para produzir um material de qualidade, mais barato. Por consequência, a maioria dos estudantes provavelmente poderiam comprar.

A partir das informações no excerto 13, estabeleço uma relação com as palavras de Maurício Tragtenberg (1996) na apresentação do livro de Faria (1996, p. 14), no qual afirma que “não se trata somente de mudar o livro didático, mas também o professor”. Não basta apenas mudar o livro por uma apostila de apoio, mas abandonar o pensamento de que necessariamente uma aula de línguas precisa de um livro internacional e importado de uma editora conhecida. Afastar o discurso de que os professores de inglês não podem construir seus próprios materiais juntos, testando o que funciona ou não funciona. Na figura 2, há uma breve linha do tempo acerca do uso e desuso dos LDIs pelo CIL pesquisado.

Figura 2 - Histórico recente sobre o uso de LDs no CIL pesquisado



Fonte: elaborado pelo autor baseado na entrevista cedida por Maria Luiza 29/07/2022

6.3 A Produção de Materiais Didáticos Próprios: entrevista com a coordenadora e um professor.

Após entender toda a história recente do CIL quanto ao uso das apostilas e os livros didáticos, inicia-se o segundo momento da análise de dados: a segunda entrevista feita na escola com professora e coordenadora Márcia (nome fictício) do curso de inglês e o professor Eduardo (nome fictício), que já é professor de inglês no CIL há cerca de 11 anos. Ressalta-se que, primeiramente, apenas a coordenadora havia sido convidada a conceder a entrevista. A intenção era entrevistar um professor da escola em outro dia oportuno. No entanto, quando ela me apresentou ao professor de inglês que estava próximo a nós e o explicou sobre o que eu estava pesquisando, ele logo se interessou pelo assunto e começou a conversar conosco. Eu pedi autorização a ele para gravar a nossa conversa, depois entreguei um termo de consentimento e assim foi feita a coleta de dados daquela entrevista com os dois, de maneira espontânea, reforçando o caráter da entrevista aberta em Zanella (2013), metodologia adotada para condução desta pesquisa.

O professor Eduardo logo precisou sair da entrevista por conta de compromissos pessoais, mas a coordenadora ficou conversando comigo por cerca de 35 minutos. As análises dessa segunda entrevista serão divididas em dois momentos, no primeiro serão discutidas as ideias trazidas pelo professor e, no segundo momento, as informações trazidas pela coordenadora.

6.3.1 Análise da Entrevista com o Professor

Ao iniciar a entrevista com o professor, pedi que ele descrevesse como eram as aulas e planejamentos com o uso dos LDIs e atualmente utilizando as apostilas. Abaixo transcrevo o relato dele no excerto 14:

[Excerto 14] Eu nunca tive problemas com o livro, nenhum. Porque eu sempre tive o olhar... qualquer material ele pode ajudar muito a gente. O que não vale [...] é quando você não tem material nenhum. Eu sinto dificuldade, lógico que eu sou uma pessoa esforçada, eu vou atrás na internet, porque a tecnologia hoje em dia ela perpassa tudo isso aí, mas fica muito cansativo para o

professor quando ele não tem material, muito difícil, principalmente professor que está começando agora [...] ele vai ficar perdido (EDUARDO, 09/08/22).

O professor diz não ter problemas, ou seja, críticas ao modelo que utilizava os LDs e ressalta que é necessário algum material de apoio, mencionando o esforço que tinha para encontrar na internet esse material para as suas aulas. Tílio afirma que: “mesmo aqueles professores que rejeitam a adoção de um livro didático, preferindo utilizar material próprio, acabam por utilizá-lo indiretamente, como base para a elaboração de exercícios e apostilas” (TÍLIO, 2008, p. 25). Apesar de não ter buscado informações diretamente em outros LDI, o professor utilizou a internet, que forneceu mais condições a ele para fazer sua produção própria, diferente de anos atrás quando o acesso à informação e equipamentos de informática, como impressoras, projetores e TVs era mais restrito. Ainda assim, indiretamente existe a reprodução das atividades, seja dos livros ou de sites que também são internacionais e se distanciam da realidade da escola. Nas próximas seções do texto, este assunto será discutido com mais detalhes.

No entanto, mesmo com as ferramentas e reproduções o professor não acredita na qualidade de sua produção de materiais:

[Excerto 15] Com a apostila, quando veio a ideia do material, a gente nem pensou assim “pra substituir o livro”, não [...] a ideia de ter algo que a gente não pudesse ficar dependendo do livro [...] mas que a gente pudesse ter essa flexibilidade temática. E aí a gente consegue editar isso, mexer, vai e volta... igual agora na coordenação pedagógica, um colega sugeriu que retirasse uma coisa... é ótimo [...] E com o material ajudou porque é uma coisa leve, tranquilo [...] ninguém aqui faz um material com propriedade ao nível de uma editora (EDUARDO, 09/08/22).

Ao afirmar que ninguém consegue elaborar um material como o de uma editora, o professor entende que o nível de qualidade de produção de uma editora é tão alto que chega a ser inalcançável por qualquer professor da escola. Relaciono essa afirmação do professor às palavras de Souza (1999):

O livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última e, às vezes, única, de referência (SOUZA, 1999, p. 153 apud TÍLIO, 2008, p. 125).

O elo citado acima é tão forte que quando as apostilas de apoio chegaram, elas não iriam tirar o lugar dos LDIs, mas oferecer apoio para que os professores não dependessem do livro o tempo todo. Trago o seguinte questionamento: Por que não depender tanto do livro? Observo algumas respostas a essa pergunta, a primeira era que parte dos professores desejava ter mais flexibilidade temática em seus planejamentos e aulas, pois, atualmente, alguns professores desejam a volta dos LDIs. Provavelmente, a inflexibilidade de temas não era um problema para eles. Uma segunda resposta à pergunta é quanto ao preço do livro, a supervisora Maria Luiza no excerto 13 afirma que o preço era alto para a comunidade escolar e nem todos conseguiam adquirir os livros, o mesmo afirma Eduardo ao falar sobre as dificuldades em utilizar o LD: “[...] a questão que mais dificultou aqui, foi a questão do preço, porque os alunos reclamavam muito e nem todos tinham [...]” (EDUARDO, 09/08/22)

Ainda se todos os estudantes tivessem condições financeiras para comprar os livros Yakhontova (2001) explica que:

O que não pode ser esquecido é que não existe o livro didático ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sociocultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um livro didático nunca será auto-suficiente; sempre haverá necessidade de se suplementar determinadas partes do livro didático com material extra (YAKHONTOVA, 2001 apud TÍLIO, 2008, p. 121).

Mesmo em uma sala de aula onde todos possuíssem os livros, o professor precisaria suplementar o LD. O que implica na produção e planejamento de atividades além das propostas pelos livros. Terminadas as considerações feitas pelo professor Eduardo sobre o assunto, seguirei à análise da entrevista cedida pela coordenadora Márcia.

6.3.2 Análise da Entrevista com a Coordenadora.

Márcia é a atual coordenadora dos professores de inglês e começou a trabalhar no CIL no final de 2020. Ela possui experiência com o ensino do português brasileiro como segunda língua ou língua de acolhimento. Ela informou que optou por atuar na escola por conta da proposta de material pedagógico:

[Excerto 16] meu trabalho com português como língua de acolhimento ele vai exatamente nessa produção do material pedagógico adaptado pro público. Eu trabalho com acolhimento a imigrantes refugiados, a gente ensina o português a eles, então nós produzimos o nosso material porque ele tem que ser um material próprio [...] que atenda às necessidades. Eu retornei nessa perspectiva para a sala de aula, só que chegou aqui e me ofertaram a coordenação (MÁRCIA, 09/08/22).

A coordenadora obteve seu título de mestre no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, do qual esta pesquisa faz parte. Além de trabalhar na coordenação durante o dia, ela também trabalha como professora temporária no turno noturno da escola. Sendo assim, ela participa tanto na coordenação quanto na prática do material. Ela possui vasta experiência no que concerne a produção de materiais didáticos.

A entrevista foi iniciada com a coordenadora pelo seguinte questionamento:

[Excerto 17]

Murilo: Você diria que as apostilas entraram no lugar dos livros? Quais os motivos?

Márcia: O livro foi aos poucos sendo retirado, digamos assim [...] à medida que o material pedagógico estava sendo produzido [...] a questão financeira ela pesou muito também viu!? Também é um motivo, não é o motivo, mas é um dos motivos. Essa parte da função social do Centro Interescolar de Línguas, eu pego pesado nisso porque: a gente não está aqui para atender aos interesses do funcionário, estamos aqui para atender aos interesses da comunidade, foi pra isso que o Centro de Línguas foi criado. Então se chega um momento que não estamos mais atendendo a comunidade, é uma comunidade que não tem recursos financeiros pra comprar um livro de 400 reais, a gente parte pro material de qualidade, porque está sendo produzido por pessoas que têm moral para tanto, porém acessível à comunidade, que eles consigam comprar (MÁRCIA, 09/08/22).

À medida que os materiais eram produzidos, os livros eram retirados. Portanto, na visão da coordenadora, o livro foi substituído pelas apostilas. Novamente, um dos motivos é a questão financeira. Nas palavras da própria coordenadora, os livros não eram acessíveis e não serviam à comunidade, lembrando que, conforme as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19), a função social do CIL é “democratizar a oferta

especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras”. O ato de democratizar envolve a participação e inclusão. Os preços altos cobrados em LDs, que nem todos os estudantes podem comprar, causam um tipo de exclusão daqueles que não possuem recursos suficientes para adquirir o livro.

Conforme a coordenadora Márcia, atualmente o valor de cada apostila varia entre 20 e 30 reais. O estudante não é obrigado a comprar a apostila e os professores possuem o material em formato digital e podem projetar durante a aula utilizando ferramentas digitais: TVs e projetores. Assim, todos os estudantes podem acompanhar e, caso necessário, a equipe fornece uma cópia daquela atividade (Márcia, 09/08/22).

Ao continuar a entrevista, perguntei à coordenadora:

[Excerto 18]

Murilo: A produção dos materiais é totalmente feita pelos professores ou eles retiram muitos materiais da internet?

Márcia: Depende [...] por exemplo, os níveis iniciantes [...] eu não os produzi nem usei, eu fico acompanhando aqui como coordenadora, eu percebo que nos níveis iniciantes o professor produz mais do que nos níveis mais avançados, porque nos níveis iniciantes é muito vocabulário, figura então é muito específico, o professor tem que montar praticamente tudo, dá muito trabalho. Já nos níveis avançados não, são textos temáticos então é muito “copiou e colou”, reportagens... claro que vai montando, mas tem muita coisa já pronta (MÁRCIA, 09/08/22).

Segundo a própria coordenadora, existem menos atividades da internet nas apostilas dos níveis iniciais e mais nos níveis avançados. Nas seções de análise dos materiais didáticos será explorado essa questão do número de atividades vindas da internet nos níveis iniciantes e finais. A partir da situação trazida no excerto 18, podemos questionar que os materiais trazidos da internet, sem nenhum tipo de adaptação, trazem todos aqueles problemas relacionados à circulação de ideologias (TÍLIO, 2008, KUMARAVADIVELU, 2012). Para concluir esse assunto, observe o excerto 19:

[Excerto 19]

Murilo: Os professores retiram tarefas dos livros que eles utilizavam e colocam nas apostilas?

Márcia: Muito raramente, pelo o que eu tenho observado. Por exemplo, no nível 3A, no semestre ele vai trabalhar sobre o meio ambiente [...] questões ambientais, então tinha uma reportagem do Correio Braziliense daquele (menino) que pegou a cobra [...] que o picou e ele ficou internado, toda essa reportagem foi passada para o inglês e as perguntas acerca do texto, então tem a ver com o tema, tem a ver com o tópico gramatical, mas não é um material autêntico, se você achar que o material autêntico é um material produzido em língua inglesa, então acontece muito isso aqui. Tem uma lição do 1C que fala sobre comparativos que é toda comparando a [cidade], falando sobre a [cidade]¹² eu nunca vou encontrar um texto que fale sobre a [cidade]... um material autêntico, não da forma que foi explorado. (MÁRCIA, 09/08/22).

A coordenadora cita uma reportagem¹³ que foi muito comentada à época pela sociedade e, conseqüentemente, pelos estudantes. Apesar de dizer que o texto foi retirado da internet, observo que ele foi escrito e publicado em um jornal local da cidade em língua portuguesa e traduzido para fazer parte da apostila, logo, o texto foi adaptado para fazer parte das atividades da apostila. Além disso, o texto aborda a questão do tráfico de animais silvestres, relacionado a problemas ambientais, um tema que faz parte dos eixos transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014). A apostila do nível 3A não fará parte do acervo das análises documentais desta pesquisa.

Márcia menciona uma outra atividade do nível 2C, que fala sobre comparativos, comentando sobre material autêntico. Por não ser possível encontrar materiais que falam sobre a cidade em língua inglesa, produzidos e veiculados em língua inglesa, os professores elaboram, adaptam ou traduzem o texto para abordar o tópico gramatical a ser estudado envolvendo locais conhecidos da cidade, como a feira e um centro cultural. A partir da fala da coordenadora sobre a atividade, pode-se observar que ela está ligada a tópicos gramaticais, mas não é possível fazer análises sobre essa tarefa visto que a apostila em que ela se encontra não será analisada neste texto. A coordenadora menciona uma outra atividade que aborda a visão externa de uma série de TV sobre o Brasil:

[Excerto 20] Mas também tem uma outra atividade em outro nível que já traz aquele episódio de “Os Simpsons”, que ele está falando muito do Rio de Janeiro [...] bem crítico [eles vêm ao Brasil] para salvar uma criança alguma coisa assim, que está morando na favela. Então pra trabalhar o que,

¹² Na transcrição da entrevista, os termos ‘cidade’ e ‘centro cultural’ foram utilizados para preservar a localização da escola.

¹³ Os detalhes sobre essa reportagem citada pela coordenadora está disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/07/08/interna_cidadesdf.870418/estudante-e-mordido-por-naja-exotica-no-df-e-esta-em-coma.shtml>

estereótipo [...] então é um material autêntico, mas está sendo utilizado na nossa perspectiva ali do tema. (MÁRCIA, 09/08/22).

Ao mencionar essa atividade de outro nível, a coordenadora explica que existem vários tipos de materiais nas apostilas de apoio, alguns sendo autênticos e outros produzidos por eles mesmos. Assim como as outras atividades mencionadas, essa também não estará presente nas análises de dados, mas, a partir das considerações da coordenadora, podemos observar que é uma atividade onde é possível questionar os estereótipos que são construídos pelos estrangeiros sobre a cultura brasileira, os estudantes podem usufruir desse assunto para refletir sobre suas próprias identidades como brasileiros e criticar a visão da produção audiovisual estadunidense¹⁴ sobre nossa própria cultura.

Conclui-se as seções que descreveram o processo de criação e motivações para utilizar as apostilas de apoio. Observamos que as intenções da escola eram, entre outras, criar um material mais contextualizado à realidade de seus estudantes, possuindo como base as teorias críticas e pós-críticas do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) unindo isso a um material que seja financeiramente acessível aos estudantes. Na próxima seção do texto será feita a análise documental dos materiais didáticos utilizados pelo CIL.

7 Análise documental das Apostilas de Apoio ao Professor

Nesta seção do texto, inicia-se o terceiro momento da análise dos dados: análise documental do material didático utilizado pelo CIL, chamada pelos professores de apostila de apoio. Ao decorrer da análise são consideradas todas as discussões feitas ao longo do texto, incluindo as entrevistas com a supervisora, coordenadora e o professor de inglês. Serão observadas atividades que incitam a reflexão crítica e momentos críticos, bem como os eixos transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), pois chegou-se à conclusão, no primeiro momento da análise de dados desta pesquisa, que esse documento foi um dos motivadores que levaram a escola a produzir e utilizar a apostila de apoio em sala de aula. As entrevistas nesta pesquisa se restringem a um pequeno grupo de professores, de modo

¹⁴ Detalhes sobre o episódio mencionado podem ser encontrados neste site: <https://www.uai.com.br/app/entretenimento/cinema/2022/07/21/not-cinema.294015/o-episodio-de-os-simpsons-que-gerou-guerra-com-o-brasil.shtml>

que fica inviabilizado a comparação entre diversas visões sobre as apostilas de apoio. Isso não nos impede de discutir o assunto primordial e objetivo da pesquisa: visto que o objetivo desta pesquisa não contempla esse assunto, mas os momentos críticos; agência docente e as mudanças causadas nos planejamentos e aulas sem o livro didático.

Foi feita uma análise documental de três apostilas de apoio, duas utilizadas no curso pleno e uma no específico. A análise documental se inicia pela apostila de apoio do nível 1B pertencente ao curso pleno. No próximo tópico é feita a análise da apostila do nível 2A, ambas respectivamente referentes ao primeiro e segundo ciclo do curso e ao segundo e quinto semestre do curso pleno, seguido pela a análise do material do nível E1, o primeiro nível do curso específico.

A escolha do material dos níveis iniciais foi feita baseando-se na entrevista de Maria Luiza que, no Excerto 09, comenta que o “material dos níveis iniciais está mais estabilizado” (MARIA LUIZA, 29/07/2022) e mais maduro, visto que eles trabalharam por mais tempo neste material. A professora Márcia, quem enviou os arquivos para as análises, informou que atualmente a apostila do 1A está sendo reformulada. A tabela abaixo expõe o número de atividades em cada nível e o número de atividades analisadas em cada apostila:

Tabela 2 - Número de atividades

Nível	Número total de atividades	Atividades analisadas
1B	58	8
2A	109	6
E1	40	3

Fonte: elaborado pelo autor.

Fiz, no processo de análise, a opção por analisar somente as atividades que possuem temas relativos aos eixos transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), com possíveis oportunidades de momentos críticos, e aquelas contextualizadas à realidade dos estudantes. Assim, em função desses critérios, é importante ressaltar que minha análise resultou em uma seleção de poucas atividades. Todavia, as lacunas temáticas das

apostilas, com base nos Eixos Transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), também serão comentadas.

Para esse trabalho, é considerada tarefa todo tipo de atividade que os estudantes precisam fazer, como por exemplo: a leitura de um texto e um conjunto de perguntas a serem respondidas. No próximo tópico, irei começar as devidas análises documentais.

7.1 Apostila de Apoio do nível 1B

Conforme as Diretrizes Pedagógicas dos CILs, os níveis 1A e 1B “estão voltados à sensibilização para aprendizagem de línguas, pois neles são acolhidos os estudantes que acabaram de iniciar seu percurso formativo nos Anos Finais [do ensino fundamental]” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 26). Ao recensear os CILs que utilizavam LDs, descobri um CIL que não utiliza os LDs nesses níveis iniciais, provavelmente buscando essa sensibilização inicial dos estudantes com a LE antes de iniciar as aulas com os LDs, esses níveis possuem um tratamento diferenciado. No curso noturno eles são dispensados, o estudante começa diretamente no nível 1C.

Discutir a produção de materiais didáticos sem discutir a influência da internet é uma situação inviável, visto que a internet é uma grande base de dados que auxilia os professores na produção dos materiais didáticos e também no planejamento das aulas. Mesmo nas aulas onde os LDs são utilizados é preciso ressaltar que eles não são perfeitos, muitas vezes os professores precisam suplementar esse material (Tílio, 2008) e a internet pode ser uma fonte para isso. Sardinha (2018) ao discutir sobre o papel da internet, fala sobre:

A influência que a internet pode ter: Com o avanço das tecnologias digitais, com a globalização, tem-se acesso a um enorme acervo cultural advindo de diferentes lugares (por meio de vídeos do YouTube, *blogs*, *sites*, etc.). Esse contato permite um novo olhar para o mundo, novas perspectivas, afetando e influenciando os interesses das pessoas, as formas como pensam e agem. (Sardinha, 2018, p. 03)

Portanto, apesar dos benefícios trazidos pela internet, esse acervo pode mesmo influenciar na forma de agir. Observamos na seção teórica e no primeiro momento das análises dos dados que, assim como o LDI pode possuir poder de decisões em sala de aula, a internet

também possui o mesmo poder. Afinal, por trás dos textos advindos da internet e dos livros, há sempre um autor que os escreve.

A pandemia causada pela COVID-19 expôs uma realidade: a falta de equipamentos e acesso à internet no Brasil. Segundo uma pesquisa recente do Instituto Locomotiva e da consultoria PwC, 71% dos adolescentes brasileiros com mais de 16 anos não possuem acesso à internet todos os dias¹⁵. Apesar disso, a tecnologia está cada vez mais presente dentro da sala de aula, as pessoas utilizam das mais diversas formas para se comunicar, observe na figura 3, uma atividade sobre sentimentos e emoções retirada da apostila de apoio do nível 1B:

¹⁵ Pesquisa disponível em <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/03/21/mais-de-33-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet-diz-pesquisa.ghtml>>

Figura 3 - Tarefa sobre emoções utilizando emojis.

II. HOW ARE YOU TODAY?

					
happy	sad	angry	scared	excited	worried
					
sick	tired	surprised	jealous	bored	confused

III. LISTEN AND WRITE THE NUMBER NEXT TO THE PICTURE.

 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____

Fonte: apostila de apoio nível 1B elaborada pelo CIL

Observo que o material utiliza os *emojis*, figuras comuns entre os usuários de mensageiros como o WhatsApp ou Telegram, uma forma de comunicação não-verbal. Assim, parece haver um encontro das atividades propostas com a prática social dos estudantes, a capacidade de sentir e exprimir emoções e a linguagem utilizada nos aplicativos de mensagens instantâneas.

A supervisora Maria Luiza menciona no excerto 4 que nas apostilas há atividades que não são autorais, mas trazidas da internet. Na figura 4, pode ser observada uma tarefa que foi totalmente trazida da internet, sem sofrer alterações ou adaptações¹⁶. Retirar o material da internet requer um cuidado, é preciso citar a fonte, o que foi feito pelos autores da apostila, a tarefa traz a logo do site de origem. No entanto, é importante lembrar dos comentários feitos por Sardinha (2018), ressaltando que nenhum texto é neutro e sempre traz as ideias do autor e de onde ele foi escrito.

¹⁶ A tarefa pode ser encontrada no site: <<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/a1-listening/library-giving-personal-information>>

Figura 4 - Tarefa da apostila que foi retirada da internet

Listening skills practice: Giving personal information – exercises

Listen to the conversation at the library and do the exercises to practise and improve your listening skills.

Preparation

Do this exercise before you listen. Circle the information you think the school library needs to give someone a library card.

First name	Surname	Favourite song	Pet
Class	Favourite book		Age

1. Check your understanding: multiple choice

Do this exercise while you listen. Circle the correct word to complete these sentences.

- Lucy's surname is *More / Moor / Moore* .
- She's in class *1C / 1B / 4B* .
- Lucy is *13 / 14 / 15* .
- The librarian asks for Lucy's *address / photo / passport* .

2. Check your understanding: gap fill

Do this exercise while you listen. Complete the gaps with a word from the box.

class	photo	spell	surname	old	card
-------	-------	-------	---------	-----	------

Lucy: Hello.

School librarian: Hello, what's your name?

Lucy: My name's Lucy.

School librarian: And what's your _____, Lucy?

Lucy: Moore.

School librarian: Can you _____ that?

Lucy: M-O-O-R-E.

School librarian: Thank you. What _____ are you in?

Lucy: Class 1B.

School librarian: Class 1B. And how _____ are you, Lucy?

Lucy: I'm 13.

School librarian: Have you got a _____?

Lucy: Yes, here you are.

School librarian: Thank you ... OK, thank you, Lucy. Here's your school library _____.

Lucy: Thanks. Bye.

Fonte: apostila de apoio do nível 1B referente ao ano de 2022

A tarefa na figura 4 foi retirada de um site britânico dedicado ao ensino de inglês. A tarefa em específico é destinada aos adolescentes. Ela aborda o vocabulário típico de biografias: nome, sobrenome, idade etc. Os estudantes irão escutar um áudio de uma bibliotecária que irá pedir os dados de um estudante para fazer seu cadastro na biblioteca. Os LDIs e a tarefa na figura 4 foram criados para atingir públicos internacionais e serem aplicados em sala de aula, portanto, essa tarefa em específico foge das intenções e objetivos que incentivaram a retirada dos livros da metodologia e planejamento das aulas, que seria a contextualização do material. A tarefa cumpre o que se espera: prática da escuta de um diálogo em inglês no ambiente escolar. Todavia, o ambiente escolar de outros países não é igual ao ambiente escolar no Brasil e uma adaptação da tarefa poderia trazer à realidade local dos estudantes.

Os professores montam as apostilas de maneira coletiva e também possuem uma pasta virtual compartilhada onde cada um coloca as atividades ou materiais que acharem interessantes. As atividades retiradas da internet e colocadas na apostila, como o caso da atividade na figura 4, não refletem a agência docente, visto que os professores não elaboraram ou construíram significados em conjunto para essas atividades, apenas retiraram da internet citando as fontes. Logo, elas não irão trazer as ideias dos professores, mas as ideias dos autores da internet. Outra observação sobre a tarefa na figura 4, é que ela é uma atividade de escuta, o áudio está disponível no site de onde a tarefa foi retirada e conta com a pronúncia de falantes nativos.

Ainda discutindo sobre as atividades trazidas da internet, observe as atividades retiradas da apostila de apoio do nível 1B nas figuras 5, 6 e 7 sobre vocabulário de carreiras e profissões:

Figura 6 - Tarefa de vocabulário sobre empregos e profissões 2

JOBS AND OCCUPATIONS

UNSCRAMBLE THE WORDS

 N M I P C L A E O	 E A F R M R	 O O K C	 E I A R T W	 A K R B E
 A R I N R A E E V T N	 I D S A H R R E S R E	 A P O P H R R E O H T G	 A I L I B R A N	 I S T I E S C N
 U N E S R R	 E I S R G N	 B M P R L U	 E P L C I R T R A E C N	 D L B R E U
 I T L O P	 S M P A T O	 E A C H R T	 S M U I A C A I	 N I E M A R F
 T I R A P E		 R O D C		 R S S D S T W E

liveworksheets.com

SOURCE: <https://www.liveworksheets.com/po15552cs>

Fonte: apostila de apoio do nível 1B referente ao ano de 2022.

Figura 7 - Tarefa de vocabulário sobre empregos e profissões 3

WHAT'S YOUR JOB? – WHAT'S YOUR OCCUPATION?

 <p>1. Ask: What is his job? Answer: _____ is a _____.</p>	 <p>2. Ask: What is her job? Answer: _____ is a _____.</p>
 <p>3. Ask: What is your job? Answer: _____ am an _____.</p>	 <p>4. Ask: What is his job? Answer: _____ is a _____.</p>
 <p>5. Ask: What is her job? Answer: _____ is a _____.</p>	 <p>6. Ask: What is her job? Answer: _____ is a _____.</p>
 <p>7. Ask: What is his job? Answer: _____ is a _____.</p>	 <p>8. Ask: What is your job? Answer: _____ am a _____.</p>

Um dos eixos transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) aborda a educação para a diversidade. Observando nas atividades anteriores as figuras 5, 6 e 7, noto que em nenhuma das três atividades há uma pessoa negra. A representatividade negra na apostila do nível 1B é baixa. Sobre isso, resalto:

para realizar uma análise relevante e coerente que seja pautada em pedagogias críticas próprias para o século XXI, isto é, decoloniais, indisciplinadas, transgressivas e/ou queer, precisamos abordar e problematizar questões raciais, além de questões de gênero, sexualidade e classe, tanto no material didático quanto na formação docente. (COSTA; RODRIGUES, 2021, p.04)

Portanto, ignorar a falta de diversidade nessas atividades significaria ignorar o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e não realizar uma análise relevante e coerente com os tempos atuais. Não foram os professores que construíram essas atividades, mas eles trouxeram as atividades da internet e optaram por encaixá-las na apostila de apoio para abordar aquele específico tópico de vocabulário, sem a devida atenção às questões da diversidade. Portanto, pode-se dizer que houve negligência, existe uma falta de preocupação com a inclusão e diversidade nas atividades. Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade da formação docente inicial e continuada pautada em um entendimento da educação linguística crítica e seu papel para a construção da cidadania, considerando documentos nacionais e locais que também fazem menção a isso, com os eixos transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014), para questionar essas atividades excludentes e adaptá-las à realidade brasileira. Os professores que utilizarem essa atividade também podem problematizar essas questões em sala de aula, oportunizando ainda mais momentos críticos.

Ferreira e Farias (2014, p. 57) afirmam que “o livro didático é um material amplamente utilizado nas escolas brasileiras, contudo é necessário que seu discurso não seja marcado pelo racismo ou qualquer tipo de discriminação.” No CIL pesquisado, as apostilas de apoio estão no lugar dos LDIs nas aulas de inglês, logo, o que os autores afirmaram sobre o livro didático necessariamente se aplica à apostila, pois está relacionado com a produção de materiais para o ensino. Quando Kumaravivelu (2012) fala sobre o rompimento epistêmico, implica em romper com o LDI e com qualquer qualidade discriminatória espalhada por eles, isto é, não significa apenas não os utilizar. Outra observação a ser feita sobre as atividades das figuras 5, 6 e 7 é a baixa participação das mulheres nas profissões citadas. Na atual realidade mundial, vemos mulheres exercendo as diversas profissões. Esse apagamento das mulheres nas

profissões, portanto, pode ser considerado uma “discriminação ao omitir informações esclarecedoras, as quais oportunizariam ao aluno uma aprendizagem significativa da sua própria história” (FERREIRA E FARIAS, 2014, p. 24). Utilizar uma ilustração mais inclusiva, a meu ver, poderia provocar uma reflexão nos estudantes sobre seus espaços e profissões que desejam atuar em sociedade.

Um dos eixos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) é a educação em e para os direitos humanos. Sobre isso, considero que uma das atividades da apostila chama a atenção para a solidariedade humana. Observe as figuras 8, 9 e 10:

Figura 8 - Tarefa que ressalta a solidariedade humana 1

III. What can you do in each situation below? Choose one attitude from the cards above to help people.



When someone falls over.

HELP OTHERS.

Example:



a. When someone needs a pencil.



b. When someone is lonely.

Fonte: apostila de apoio do nível 1B referente ao ano de 2022.

Figura 9 - Tarefa que ressalta a solidariedade humana 2



c. *When someone is sad.*



d. *When the homework is difficult.*



e. *When someone helps me. I say thank you.*

Fonte: apostila de apoio do nível 1B referente ao ano de 2022.

As figuras trazem situações reais e a tarefa pede aos estudantes que eles deem soluções para ajudar as pessoas. O professor em sala de aula pode propor um momento reflexivo e pedir aos estudantes que conversem entre si e deem soluções coletivas, agindo com solidariedade e sendo empáticos com os outros. Esta tarefa está relacionada à educação em e para os direitos humanos, eixo transversal do Currículo em Movimento, que traz, entre vários, os seguintes aspectos dimensionais:

Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 55)

Observo a solidariedade e empatia como valores e práticas relacionadas aos direitos humanos. A tarefa também proporciona mais oportunidades de se haver momentos críticos em sala de aula, uma vez que é destinada a adolescentes entre 12 a 13 anos e, por isso, lida com problemas simples do cotidiano escolar. Ainda assim, as atitudes expostas nas atividades são as mesmas esperadas de um cidadão. Considero importante o que as autoras Costa e Rodrigues (2021) ressaltam sobre a importância do ensino de línguas na formação do cidadão crítico e

reflexivo, o que enfatiza a relevância de que tópicos assim devam ser tratados com mais frequência nas aulas e materiais didáticos dos CILs. A figura 10 ilustra uma atividade parecida, na qual incentiva os estudantes a serem amigáveis, ajudar idosos, ajudar nas tarefas de casa, doar objetos aos que precisam e até mesmo abrir a porta aos outros:

Figura 10 - Tarefa que ressalta a solidariedade humana 2

IV. What can you do to help people in the following places? Use the sentences in the box to help you:

take out the trash – be friendly – open the door –
 help an elderly person – separate objects for donation

	<i>In the street</i>	<hr/> <hr/> <hr/>
	<i>At home</i>	<hr/> <hr/> <hr/>
	<i>At home</i>	<hr/> <hr/> <hr/>
	<i>At school</i>	<hr/> <hr/> <hr/>
	<i>At school</i>	<hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: apostila de apoio do nível 1B referente ao ano de 2022.

A apostila do nível 1B utiliza uma linguagem simples e introdutória, visto que é voltada para o período de sensibilização da língua (Níveis 1A e 1B). Apesar de sua simplicidade, considero importante fazer algumas conclusões: As atividades nas figuras 5, 6 e 7 relacionadas

às profissões incluiu um número diverso de carreiras, mas as imagens excluíram as pessoas negras e na maioria das profissões havia uma figura masculina para representá-las. Por fim, já nas últimas atividades da apostila temos diversas atividades que reforçam atitudes cotidianas positivas, compactuando com a educação para os direitos humanos e oportunidades de momentos críticos (PENNYCOOK, 2004). Vale ressaltar que um dos eixos transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) não apareceu no material didático elaborado: a educação para a sustentabilidade. Houve um silenciamento em relação a essa temática no material elaborado. Outro eixo negligenciado foi o que se refere à educação para a diversidade, com a exclusão de diversos grupos sociais das apostilas, grupos que possuem histórico de serem esquecidos conforme o próprio Currículo em Movimento ressalta (DISTRITO FEDERAL, 2014). Tendo feito essas discussões sobre a apostila do nível 1B, passo agora às análises da apostila de apoio do nível 2A.

7.2 Material de Apoio do Nível 2A

Minha primeira impressão sobre a apostila do nível 2A, em comparação com o material do nível 1B, é que ela possui uma organização maior, por atribuir as habilidades a serem exploradas e praticadas pelas atividades. Observando a figura 11, noto que as pequenas ilustrações que são encontradas nas primeiras páginas da apostila indicam as habilidades a serem exploradas por cada tarefa: Fala, Escuta, Escrita e Leitura.

Figura 11 - Ilustrações que indicam a habilidade a ser praticada na tarefa



Fonte: apostila de apoio do nível 2A referente ao ano de 2022.

No nível 2A, espera-se que o estudante já tenha passado pelo tempo de sensibilização à língua estrangeira nos níveis 1A e 1B, sendo um pouco mais experiente quanto ao funcionamento das aulas de línguas. Observo que a apostila acompanha esse amadurecimento do estudante. Depreende que ele já entende o funcionamento das apostilas e as aulas, também a habilidade (fala, escuta, escrita ou leitura) que será treinada com o auxílio do professor e a atividade da apostila. Enquanto o tema da apostila do 1B era biografia, o tema da 2A é relativamente correlato: memórias da infância. O tema é indicado na capa da apostila.

Diferente da apostila do nível 1B, a apostila do 2A não possui várias atividades trazidas da internet, a maioria foi produzida pelos próprios professores e é notável que essa apostila não possui tantas imagens quanto a do 1B. Ainda assim, várias atividades não foram selecionadas ao passarem pelos critérios que estabeleci: atividades contextualizadas à realidade dos estudantes, atividades relacionadas aos eixos transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) ou que promovam momentos críticos e reflexivos.

A primeira dentre as seis atividades escolhidas para serem comentadas desta apostila chamou a atenção por parecer mais contextualizada à realidade dos estudantes. A figura 12 propõe praticar a escrita, conforme a própria indicação da apostila. No entanto, o estudante não precisa produzir um texto, ele fará uma relação entre as perguntas e as possíveis respostas logo abaixo. A tarefa utiliza nomes próprios das cidades próximas ao CIL e de estados brasileiros em suas respostas, que completam as perguntas e podem até mesmo formar um diálogo. O professor em sala pode adaptar e expandir a tarefa pedindo que os estudantes coloquem suas origens. Em vez da Bahia, ele pode colocar outro estado. Vale lembrar que o DF é composto por diversos povos brasileiros, visto que a construção de Brasília provocou uma imigração interna relevante para o Distrito Federal. Apesar de atualmente maioria das pessoas serem brasilienses, nos anos 50 e 60 as pessoas vinham de diversas partes do país seja para trabalhar na construção da nova capital, ou mesmo os funcionários do governo realocados para trabalhar em Brasília¹⁷.

¹⁷ Informações disponíveis no site <<https://memoria.etc.com.br/noticias/brasil/2013/06/df-ja-tem-maioria-da-populacao-formada-por-brasilienses>>

Figura 12 - Atividade escrita: perguntas pessoais

I.  **Match the questions and answers below**

A – Did you have a happy childhood?

B – Where did you grow up?

C – What games did you like to play?

D – Where did you live?

E – When did you like to play with your friends?

() I was born in Bahia, but I grew up in Brasília.

() Yes, I did! A very happy one!

() I liked to play with my friends all the time! But my parentes only let me play in the evening. I had to do my homework after school.

() My family and I lived in Taguatinga. Then, we moved to Ceilândia.

() I liked to play hide and seek and tag with my friends.

Fonte: apostila de apoio do nível 2A referente ao ano de 2022.

Em uma outra tarefa, na figura 13 abaixo, é pedido ao estudante que indique quais são as estratégias de aprendizagem que ele coloca em prática ao fazer atividades em grupo. Depois, ele deve discutir com os seus colegas duas questões: "As suas estratégias de aprendizado estão funcionando?"; "O que você precisa fazer para mudar?".

Figura 13 - Tarefa sobre Estratégias de Aprendizado em Grupo

LEARNING STRATEGIES

 **Describe your behavior in group work activities. Check all the options that re true for you.**

1. () I speak Portuguese all the time, but I complete the task.
2. () I try to speak English, but if my classmate speaks Portuguese, I speak Portuguese too.
3. () I usually think the work is too difficult and I am not capable of doing it. So I let my classmate do it and I don't participate.
4. () I use the group work time to talk with my friends in Portuguese about other things.
5. () I try to do the task using English all the time. If I have problems, I ask students in the group or the teacher for help.

 **Discuss with your classmates and then with your teacher. Are your strategies helping you? What do you need to change?**

Fonte: apostila de apoio do nível 2A referente ao ano de 2022.

A tarefa sugere um tempo reflexivo entre os estudantes e professor para falarem sobre o processo de aprendizagem da língua. Observo essa atividade como uma oportunidade para o acontecimento de momentos críticos (Pennycook, 2004), quando novas ideias e pensamentos podem surgir em sala de aula. Os estudantes refletem a própria prática em sala de aula, analisam seus resultados e propõem soluções juntamente com os outros colegas e o professor. Essa tarefa possui, a meu ver, o potencial de promover discussões críticas sobre o processo de aprendizagem individual, com um momento de reflexão crítica sobre atitudes dentro da sala de aula, e pode ajudar a “desenvolver o senso crítico e a autonomia intelectual que favoreçam a continuidade dos estudos”, conforme prerrogativa do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 14).

Outra observação sobre a atividade é que ela foi elaborada para o estudante brasileiro falante do português brasileiro como L1, visto que ela menciona o uso do português em sala de aula e problemas comuns da sala de aula.

A tarefa na figura 14 segue as mesmas ideias da tarefa na figura 12, com a proposta de ser mais inclusiva e mais próxima da realidade dos estudantes. No lugar de mencionar uma viagem ao exterior, a tarefa propõe um diálogo sobre uma viagem à cidade de Caldas Novas – GO. Antes da pandemia, a cidade era considerada um dos destinos mais procurados pelos brasilienses¹⁸.

Figura 14 - Atividade oral 1

SPEAKING

I. Put the conversation in order. Number the sentences 1 – 6.

- _____ I went to Caldas Novas.
- _____ Two weeks.
- _____ Did you have a good time there?
- _____ I had a fantastic time.
- _____ Hey, Leticia. Where did you go on vacation?
- _____ Caldas Novas? That sounds fantastic! How long did you stay?

Fonte: apostila de apoio do nível 2A referente ao ano de 2022.

No intuito de fazer uma comparação entre a tarefa anteriormente apresentada da apostila, podemos utilizar a figura 15 a seguir:

¹⁸ Informação disponível em <<https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/turismo/carnaval-caldas-novas-e-destino-mais-procurado-por-brasilienses>>

Figura 15 - Atividade sobre viagens trazida da internet

Activity 3

Read the following questions and use them to start a conversation with your partner.

1. Do you travel much by plane? How old were you the first time you flew? Did you enjoy it?
2. Have you ever flown by helicopter, glider, hot-air balloon, etc?
3. How safe do you feel on a plane?
4. Which aspects of flying do you a) most enjoy and b) least enjoy?
5. What is the worst thing that has ever happened to you during a flight?
6. Have you ever suffered delays at an airport or had a flight cancelled? What did you do?
7. Would you like to have a pilot's license? Would you be interested in flying large planes, small planes, helicopters or something else? Why?

Fonte: https://www.englishclub.com/esl-worksheets/conversation/TP_Up-in-the-Air.pdf

Ao comparar as duas atividades, compreendo que elas se destinam a públicos diferentes. Pode-se enfatizar o trabalho de toda equipe na criação da atividade na figura 14, que apesar de não ser a realidade de todos estudantes, é uma realidade mais próxima deles. Enquanto a atividade na figura 14 contextualiza uma viagem que pode ser feita utilizando meios de transportes mais baratos, como ônibus coletivos ou carros, a uma cidade relativamente conhecida dos moradores de Brasília, a atividade na figura 15 restringe-se a viagens de avião e outros tipos de passeio como andar de helicóptero, avião planador ou voar de balão. Esses tipos de passeio podem não ser acessíveis a muitos dos estudantes desse CIL, um centro público de línguas, logo distanciando-se da realidade deles, restringindo a oportunidade de momentos críticos ou mesmo excluindo os próprios estudantes.

A atividade na figura 15 ainda questiona assuntos que extrapolam uma simples viagem, em que a pergunta número 7 questiona se o estudante deseja ter uma permissão para pilotar aviões e quais tipos de aviões o estudante deseja pilotar, entrando em um tópico relacionado a profissões. No contexto do CIL pesquisado, é possível que muitos estudantes sequer tenham visto um piloto de avião com seus próprios olhos, a não ser nas mídias como TV e Internet.

A próxima tarefa, na figura 16, também foca no tópico 'viagens', dessa vez abordando a habilidade de compreensão de textos em inglês. A tarefa consiste em um texto abordando uma viagem feita por uma personagem chamada *Josie*. Ela viaja com sua mãe pelo nordeste brasileiro, e o texto cita a cidade de Recife e Porto de Galinhas. O texto aparenta ser autoral, feito pelos próprios professores, apesar de citar as cidades brasileiras, o texto pode se distanciar um pouco da realidade dos estudantes ao mencionar bons hotéis, aulas de surf e mergulho. Observo que o texto poderia se direcionar um pouco à preservação do meio ambiente e

sustentabilidade, incluindo assim um dos eixos do currículo em movimento. Abaixo do texto há algumas perguntas sobre algumas informações específicas sobre o mesmo.

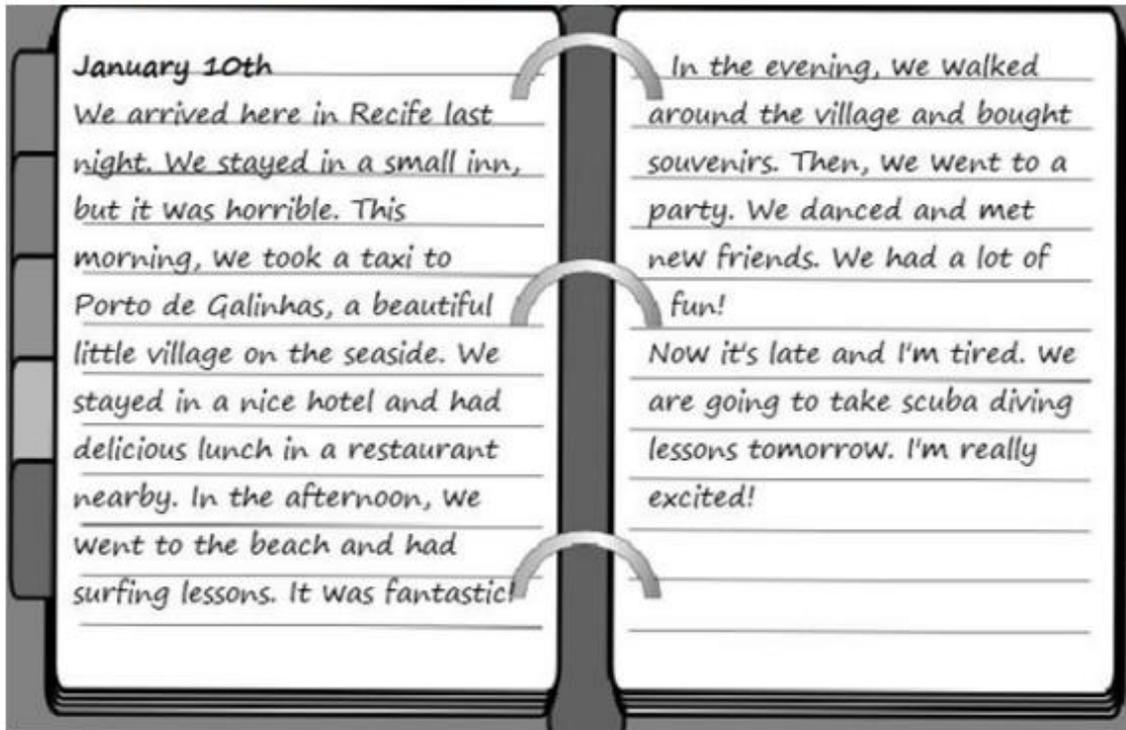
A tarefa ilustrada na figura 17 traz como foco a pintura Guernica, pintada por Pablo Picasso em 1937. A pintura relata um bombardeio à cidade de Guernica na Espanha, durante a Guerra Civil Espanhola, que aconteceu entre 1936 e 1939¹⁹. A atividade pede aos estudantes que observem a pintura e façam as seguintes perguntas: "O que você vê? Você se sente feliz ou triste quando olha a pintura? O que você acha que essa pintura representa?" Definitivamente essa é uma tarefa que pode promover diversas oportunidades que podem vir a se transformar em momentos críticos. Utilizando a língua, os estudantes podem descrever suas emoções e construir significados em cima da pintura de Picasso e da troca de ideias em sala de aula. Além disso, a tarefa se apresenta como interdisciplinar, visto que os estudantes podem compartilhar as ideias da discussão com os conhecimentos das aulas de artes.

¹⁹ Informações retiradas do site <<https://www.todamateria.com.br/guernica-de-pablo-picasso/#:~:text=Guernica%20%C3%A9%20uma%20obra%20do,e%20foi%20produzida%20em%201937.>>>

Figura 16 - Tarefa de leitura sobre uma viagem

READING

Josie is travelling around the northeast of Brazil with her mother. Read one of her diary entries and answer the questions about it.



1. When did she arrive in Recife?

2. How did she get to Porto de Galinhas?

3. Where did she stay in Porto de Galinhas?

4. What did she do in the afternoon?

5. What did she do in the evening?

6. Did she have a good time?

7. Did she have any problems? What happened?

Fonte: apostila de apoio do nível 2A referente ao ano de 2022.

Figura 17 - Atividade sobre a descrição de uma pintura

- 3. Look at the painting. What do you see? Do you feel happy or sad when you look at it? What do you think the painting is about?**



Fonte: apostila de apoio do nível 2A referente ao ano de 2022.

O quadro é composto somente por linguagem não-verbal e também é considerado um texto. Concordo com Fogaça e Jordão quando dizem que os textos são:

como oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos e que resultem em desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo (FOGAÇA e JORDÃO, 2007, p. 89).

A última atividade a ser analisada da apostila do nível 2A, que pode ser observada na figura 18, pede aos estudantes que eles escrevam um texto sobre eles mesmos, uma autobiografia. A atividade pede a produção de um texto com 4 parágrafos, iniciando-se com uma introdução e terminando o texto com um parágrafo de conclusão. O tema geral da apostila de apoio é “Memórias de Infância”, e a organização dela foi composta por diversas atividades relacionadas a esse tema, guiando à última atividade na figura 18 onde o estudante irá escrever uma autobiografia, relatando desde memórias infantis à vida atual. Existem diversas perguntas motivadoras para ajudar os estudantes na produção textual.

Nessa atividade, o estudante coloca em prática a construção de significados, exercendo a sua agência discente. Concordando com o conceito de agência de Jordão (2010): refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos. Assim como na tarefa anterior, na figura 18, o estudante utiliza o momento para pensar e refletir sobre os seus pensamentos e opiniões. No entanto, na autobiografia, ele escreverá sobre sua própria e única realidade. Essa tarefa foi citada pela supervisora no excerto 5, no entanto a organização está um pouco diferente do que foi relatado por Maria Luiza. Nessa apostila de apoio, essa tarefa é a última de toda a apostila e todas as atividades anteriores se alinhavam para guiar o estudante a escrever sua autobiografia.

A tarefa sobre a autobiografia na figura 18 enfatiza a visão da língua como discurso sob as teorias do letramento crítico:

a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades (FOGAÇA e JORDÃO, 2007, p. 87).

A tarefa oportuniza a construção de novos significados, posicionamentos e identidade dos estudantes. Ao escreverem sobre os mesmos, colocam em prática os sentidos pré-existentes, que nesse caso incluem tudo o que o estudante veio aprendendo nas aulas de inglês, inclusive nos níveis anteriores.

Figura 18 - Tarefa de escrita da autobiografia

WRITING



Title: My autobiography

Paragraph 1

Introduce yourself:

What's your name? How old are you? What is your occupation? Where do you live? Who do you live with?

Paragraph 2

Describe your childhood:

What was your childhood like? What were you like as a child? When were you born? Where were you born?

Where did you live when you were a child?

What was your favorite game/toy/food/TV show?

Paragraph 3

Describe an important event in your childhood: What happened? When? Where? Who with? How? Why?

How did you feel?

Paragraph 4

A closing sentence.

Fonte: apostila de apoio do nível 2A referente ao ano de 2022.

7.3 Material de Apoio do Nível E1

O público que utiliza as apostilas de apoio do curso Específico em seu primeiro nível, o E1, é diferente do público que utiliza a apostila do 1B. Em geral, os estudantes do 1B possuem entre 12 e 13 anos, já os do E1 possuem entre 15 e 16 anos. A tarefa ilustrada na figura 19 sugere que os estudantes completem o diálogo com as próprias informações e façam uso dele para praticar com os outros colegas da sala. O diálogo não foi retirado da internet, mas escrito pelos professores. Contextualizado à realidade do estudante ao utilizar nomes de cidades e lugares próximos ao CIL.

A apostila segue um esquema de organização idêntico ao da apostila do nível 2A ilustrado na figura 11, onde todas as atividades são indicadas para treinar uma certa habilidade: leitura, escuta, escrita ou fala.

Figura 19 - Atividade de prática oral 1 - Apostila de Apoio E1



SPEAKING

Imagine you meet someone at JK Shopping and you two speak English. Practice the dialogue below:

A: Hi! My name's _____ and you?

B: Hello! My name's _____

A: How old are you?

B: I'm ____ years old. And you?

A: I'm ____ years old.

B: Do you live in Ceilândia?

A: ***Yes, I do.** I live in **P Norte**, but I study in Ceilândia Sul.

B: Really? Where?

A: At CILC.

B: Me too!! I study English there. And what language do you study?

A: I study _____ and my teacher's name is _____. I study at room _____.

And you?

B: My teacher's name is _____ too! We study in the same room!

A: Great! See you there!

B: See you!

***No, I don't.** I live in **Samambaia**.



Fonte: apostila de apoio do nível E1 referente ao ano de 2022.

Matos (2018) utiliza-se das palavras de Ferro e Bergmann (2008) para discutir sobre a importância da contextualização na aprendizagem:

na atualidade, os alunos estão inseridos em diversas realidades e precisam estar aptos a saberem agir e se portar em contextos sociais variados. A contextualização do livro didático com a realidade na qual o aluno se insere é realizada através de seu papel de estruturador da realidade “organizando os conceitos por ele apresentados e estabelecendo pontes entre o conhecimento e a vida do estudante” (MATOS, 2018, p. 175).

A contextualização é importante para estabelecer conexões entre a vida dos estudantes ao aprendizado, a mesma autora ainda afirma que: “um outro caráter do livro didático pode acabar por interferir nessa contextualização: o de propagador de ideologias linguísticas” (MATOS, 2018, p. 176). Quando o livro força padrões de fala e insiste neles, ele interfere nessa relação da aprendizagem e a realidade dos estudantes.

A próxima tarefa a ser analisada está ilustrada na figura 20 é uma atividade de escuta e aborda, além dos meses do ano, os principais feriados e festas de cada mês, tendo como referência a cultura estadunidense. Além de trabalhar o vocabulário, a tarefa pede ao estudante que faça uma comparação com os feriados brasileiros. Não é uma tarefa que se restringe à memorização do vocabulário, mas propõe um breve questionamento e comparação entre duas culturas: a brasileira e a estadunidense. Abaixo da imagem há a transcrição do áudio relacionado à atividade.

Figura 20 - Tarefa sobre os meses do ano e festividades

A. What happens in...?

When is Valentine's Day in your country? What month is Brazil's Independence Day? Look at the chart below showing **American events**. How is it in Brazil? Is the same or different?

Independence Day		Mother's Day		New Year's Day		Valentine's Day					
Father's Day		School Vacation		Saint Patrick's Day		Easter					
Father's Day		Halloween		Labor Day		Thanksgiving		Christmas			
January 	February 	March 	April 	May 	June 	July 	August 	September 	October 	November 	December 

Fonte: apostila de apoio do nível E1 referente ao ano de 2022.

Transcrição do áudio da atividade sobre meses do ano e feriados:

Speaker 1: Hey Todd, let's talk about months and American holidays.

Todd: Alright! Let's do it!

Speaker 1: Great! What Holiday is in January?

Todd: Well... in... on January first we have New Year's Day.

Speaker 1: Alright!

Todd: Is very fun!
Speaker 1: Of course!
Todd: I love New Year's Day
Speaker 1: Me too!
Todd: And what about February?
Speaker 1: In February we have Valentine's Day, on February 14th.
Todd: Hum! That's right! So romantic!
Speaker 1: Yes... and...
Todd: I don't like Valentine's Day.
Speaker 1: Why not?
Todd: I never have a girlfriend.
Speaker 1: Oh... sorry. What about March? What holiday is in March?
Todd: March? It has Saint Patrick's Day.
Speaker 1: In July, in America of course we have July 4th Independence Day.
Todd: Yeah! What do you do in July 4th Independence Day?
Speaker 1: Usually I would have a barbecue with friends and family and watch fireworks.
Todd: Yeah, me too!
Speaker 1: What about September?
Todd: Well, September has Labour Day.
Speaker 1: Uhum!
Todd: But I don't remember the day. Is it September 1st?
Speaker 1: I'm not sure!
Todd: I think it's September 1st, 2nd, 3rd or 4th.
Speaker 1: I think it changes every year.
Todd: Maybe it's the first Monday.
Speaker 1: I think so! Let's see... after September, what holiday is in October?
Todd: The best holiday! Halloween!
Speaker 1: Yes! I love Halloween!
Todd: And Halloween is October 31st.
Speaker 1: Right! Every year.

Fonte: arquivo privado do Centro de Línguas pesquisado.

Apesar da tarefa sugerir a comparação entre feriados brasileiros e estadunidenses, no áudio da atividade podemos notar que os participantes apenas conversam sobre feriados estadunidenses, excluindo os brasileiros. Não há qualquer tipo de comparação entre os feriados como sugere o enunciado da atividade. Ao ouvir esse áudio me inquietou saber a origem dele, se foi produzido pela própria escola, ou se ele foi encontrado em algum acervo público da internet. Ao fazer uma análise minuciosa, pode-se notar alguns aspectos linguísticos e culturais brasileiros no áudio, por exemplo há um trecho em que um dos interlocutores cita não gostar do *Valentine's Day* porque ele não possui uma namorada, o *Valentine's Day* não equivale exatamente a um “Dia dos Namorados” brasileiro, mas uma data que representa a troca de presentes e cartões entre amigos. Este é um grande indício de que este áudio em específico foi feito por brasileiros.

Durante as entrevistas pessoais, não comentei com nenhum dos entrevistados sobre as origens dos áudios, portanto decidi enviar uma mensagem pelo aplicativo WhatsApp à supervisora perguntando sobre as origens dos áudios das apostilas, desse áudio transcrito acima, ela não soube me responder a origem. Ainda assim ela me trouxe outras informações sobre a produção de áudios em geral para as apostilas:

... na apostila temos até algumas atividades em áudio gravadas por conhecidos nativos falantes, mas acho que esse não. (MÁRCIA, 05/12/2022)

A partir dessa informação, pode-se observar que alguns aspectos da apostila de apoio ainda se assemelham bastante aos LDIs no que se refere à centralidade de falantes de lugares considerados nativos da língua inglesa. Há uma dependência do falante nativo para a produção desse material, que figura ainda como objetivo de fala e expressão na língua estrangeira, portanto a troca dos LDIs pelas apostilas de apoio ainda não reflete um rompimento com a figura do falante nativo sendo um modelo de língua perfeita (MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2011).

A atividade na figura 21 é apontada para treinar as habilidades de leitura e fala, representando as estações do ano, com uma pergunta logo abaixo: “Qual a sua estação do ano favorita? Por quê?”

Figura 21 - Atividade de vocabulário: estações do ano

READING AND SPEAKING

Seasons

	
Summer	Fall / Autumn
	
Winter	Spring

What's your favorite season? Why?

☺ Brasília has a tropical savanna climate, with two distinct seasons: the rainy season, from October to April, and a dry season, from May to September.

Fonte: apostila de apoio do nível E1 referente ao ano de 2022.

A tarefa não utiliza imagens como ruas cheias de neve para representar o inverno ou praias lotadas para representar o verão, mas ícones para fazer a devida representação das estações. No entanto, os ícones são típicos da realidade nórdica como a folha no outono e a ícone de neve para o inverno. Todavia, não utiliza fotos locais da cidade para representar as diferentes estações climáticas em Brasília, deixando logo abaixo dos ícones um pequeno comentário: “Brasília possui um clima tropical com duas estações distintas: a estação chuvosa que vai de

outubro a abril, e a estação da seca, de maio a setembro”. O comentário é uma forma de aproximar o estudo deste vocabulário à realidade dos estudantes, abrindo espaço para falar sobre a diferença entre o clima de diferentes regiões brasileiras ou países diferentes.

8 Considerações Finais

A grande inquietação que motivou a produção desta pesquisa foi observar que entre os 17 CILs, apenas dois não utilizam LDIs. As Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 10) afirmam que cabe a cada CIL organizar “de acordo com sua proposta de trabalho didático-pedagógico, seja por meio da adoção de livros didáticos ou da elaboração de seu próprio material”. Apesar disso, a maioria opta por utilizar LDIs que não estão associados à uma formação emancipatória (Pessoa, 2009) podendo se afastar das teorias críticas e pós-críticas trazidas pelos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

As considerações finais são feitas em duas partes, na primeira são discutidas as conclusões sobre o que motivou a adoção das próprias apostilas e as possíveis mudanças nos planejamentos de aula e curso; na segunda são abordados os momentos críticos, práticas de letramento crítico e agência docente e discente nas apostilas de apoio e o papel da formação de professores.

a) Motivações e mudanças nos planejamentos e aulas sem o uso dos LDs.

Primeiramente, trago as palavras de Kumaravadivelu (2012, p. 21, tradução minha) sobre o rompimento epistêmico com os LDs e a produção de materiais próprios:

Um começo pode ser feito se os professores criarem e usarem em suas aulas mais e mais materiais “suplementares” produzidos de maneira sistêmica, que em algum momento poderá abrir caminho para a produção de livros pelos próprios professores e em algum momento causar o rompimento epistêmico na dependência de livros internacionais²⁰.

²⁰ A beginning can be made if teachers design, and use in their classes, more and more systematically produced “supplementary” materials which, eventually, can pave the way for teacher-generated textbook production and, eventually, for breaking the epistemic dependency on Center-produced textbooks. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 21)

A visão do autor alinha-se com os acontecimentos no CIL. Um dos participantes, o professor Eduardo, não via as apostilas como substitutas dos livros, mas um material complementar, e Kumaravadivelu (2012) diz que isso é o início de um rompimento epistêmico. Porém, com apenas dois anos de produção e uso desses materiais nos cursos de língua inglesa, a supervisão e direção da escola optou em levar a proposta da apostila de apoio e o abandono do LDI aos outros cursos da escola. Nos relatos da própria supervisora, isso causou frustrações aos professores por causa do aumento significativo da carga horária deles. Pode-se observar que o rompimento com o uso dos LDIs nas outras línguas foi abrupto enquanto que no curso de inglês as apostilas de apoio já vinham abrindo os caminhos para um rompimento com o uso dos LDIs. Nos anos subsequentes, os cursos foram voltando a utilizar os LDIs, mas o inglês continuou a utilizar e estruturar as suas apostilas de apoio sem o uso de qualquer LDI.

A cultura do LDI estava tão enraizada que os planejamentos seguiam as unidades dos livros, era o LDI quem ditava a organização de todo o curso. Atualmente, com a utilização das apostilas de apoio, os planejamentos seguem um tema relacionado aos Eixos Transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014). Essa pode ser apontada como a maior mudança nos planejamentos. Matos (2018, p. 172) descreve que utilizar o livro como a maior referência para o planejamento faz com que o livro seja visto “como o guia supremo para o processo de ensino-aprendizagem, sendo o responsável por estipular os objetivos, conteúdos e formas de trabalho”. Quando as apostilas começam a substituir os LDIs, quem passa a determinar os objetivos, conteúdos, temas e formas de trabalho é a própria equipe pedagógica do curso de inglês, formada pelos professores e coordenadores da área, o que pode tornar os planejamentos mais flexíveis. Essa parece ter sido a motivação para o desuso dos LDIs no CIL pesquisado: professores buscaram materiais que se aproximassem mais da realidade e dos contextos dos alunos.

Documentos como o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) e as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019) ajudam a orientar os temas no momento em que eles sugerem os eixos transversais. No entanto, nas análises documentais foi possível observar que alguns temas dos eixos transversais, em específico o eixo que aborda a Educação para Sustentabilidade, são negligenciados pelas apostilas. Apesar disso, não é possível afirmar que o eixo é totalmente desconsiderado nos cursos pleno ou específico, visto que não foram analisadas todas as apostilas desses cursos, e, além disso, na entrevista com a coordenadora, ela cita um exemplo de uma atividade da apostila do nível 3A, na qual se abordam problemas relacionados ao meio ambiente.

Assim como Tílio (2008) afirma que os livros didáticos não são perfeitos e ideais, as apostilas também não o são e podem precisar de um material suplementar, carecendo também de que nós docentes criemos brechas (DUBOC, 2012) para tornar nossos conteúdos mais socialmente relevantes para nossos alunos.

b) Letramento Crítico, Agência Docente e Discente, Momentos Críticos e a Formação de Professores.

Início a segunda parte das conclusões discutindo que substituir os LDIs e utilizar as apostilas no lugar deles não implica colocar em prática uma educação crítica:

Realizar atitudes pedagógicas sob as premissas do letramento crítico depende, portanto, da atitude docente sobre o currículo. A crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no[a] professor[a], nos[as] alunos[a] ou na instituição, mas, sim, na relação que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao[à] professor[a] praticar uma atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar e julgar relevante (DUBOC, 2012, p. 96 apud SILVESTRE, 2014, p. 71).

A partir das afirmações de Duboc (2012), pode-se dizer que, mesmo nos planejamentos orientados pelos LDIs, é possível colocar em prática “atitudes sob a premissa do LC”, afinal a crítica não se encontra em um local específico, mas surge nas relações dentro das salas de aula. Duboc (2012) defende que cabe ao professor ter essa atitude e Pennycook (2004) defende que os professores devem aproveitar as oportunidades de momentos críticos.

No entanto, pode-se dizer que se ao trabalhar com um LDI, o professor precisa praticar uma atitude nas brechas dos livros, ao substituir os LDIs pelas apostilas próprias, pensava que o professor teria mais espaço e oportunidades para elaborar um material baseado nas teorias do LC, contextualizado à realidade dos estudantes, trazendo assuntos e temas críticos e reflexivos relacionados aos eixos transversais do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014). Todavia, isso não acontece na maioria das atividades das apostilas de apoio analisadas, a produção das apostilas ainda se pauta em algumas atividades vindas da internet ou mesmo de outros LDIs. Ao analisar todas as atividades e submetê-las a três diferentes critérios: Contextualização, Letramento Crítico e Eixos Transversais do Currículo em Movimento; a maioria das atividades das apostilas analisadas fica de fora. Isso demonstra que as apostilas, mesmo produzidas pelos próprios professores, não estão totalmente alinhadas à uma educação crítica e pós-crítica (Currículo em Movimento, 2014) ou emancipatória (Pessoa, 2009) e

distantes de um rompimento epistêmico (Kumaravadivelu, 2012). Pode-se afirmar que as apostilas estão abrindo um ligeiro caminho para esse possível e distante rompimento epistêmico, pois, elas continuam sendo um espaço de oportunidade para o professor, que pode seguir agindo nas brechas e aproveitando as oportunidades de momentos críticos.

Ao abrir as apostilas e analisar as atividades, foi possível notar que as atividades relacionadas à escuta continham o link do áudio direto para a plataforma de vídeos YouTube ou um arquivo armazenado na plataforma Google Drive, onde os professores compartilham suas atividades. Quando estava sendo feita a análise dos áudios, não foi possível dizer se eles eram produzidos pelos professores ou se eram retirados de sites da internet. Ao questionar a coordenadora, ela me informou que alguns são retirados da internet e outros eram produzidos por colegas nativos da língua, reforçando o laço que as apostilas de apoio possuem com os LDs: ambos ainda veem o nativo como um modelo de língua a ser seguido.

Vale ressaltar que esse ano foi marcado pela volta à produção das apostilas de apoio, que foi interrompida pelo distanciamento social e as aulas online, mas os professores junto à coordenação do curso estão engajados em atualizar algumas apostilas e produzir outras para os níveis que ainda não possuem apostilas. Quanto aos áudios utilizados nas apostilas próprias, penso que se deve evitar o falante nativo como o modelo único de língua, sugiro, entre outras opções, procurar por áudios onde pessoas de diferentes nacionalidades falam em inglês, seja como segunda língua ou língua estrangeira, mas preferencialmente brasileiros. Uma segunda sugestão é a produção própria de áudios para as atividades, feita pelos professores ou mesmo pelos estudantes, assim as apostilas não dependerão da produção exclusivamente feita por nativos da língua.

Partindo da afirmação trazida pelas Diretrizes Pedagógicas dos CILs (2019, p. 19) os CILs “têm como função social democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras” para que nenhum estudante seja excluído do processo de aquisição de uma língua estrangeira, o uso do Livro Didático precisa ser questionado nestes espaços de ensino. Primeiramente por questões financeiras, os três entrevistados mencionam as dificuldades financeiras de seus estudantes para adquirir o livro, mesmo quando ele era utilizado nas aulas, poucos estudantes efetivamente compravam os livros e os utilizavam em sala de aula. Depois entram-se as questões ideológicas dos livros, que como foi amplamente discutido neste texto, o LDI traz as ideologias do colonizador (Sardinha 2018; Tílio 2008). Para discutir ainda mais sobre esse assunto, menciono as palavras de Silva e Chelloti (2018):

Na realidade, disseminar a ideologia hegemônica não é função do livro didático; a função deste recurso é auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, como o livro didático é distribuído em escala nacional, constitui para a classe dominante um excelente meio para disseminar sua ideologia, e isso acontece de forma eficiente, pois, em muitos casos, devido a uma série de fatores, o livro didático não é debatido nem criticado, ele é simplesmente reproduzido nas salas de aulas (SILVA E CHELLOTI, 2018, p. 327).

As autoras nos lembram que a função dos LDIs em aulas não é disseminar a ideologia hegemônica, mas por ser um meio favorável o LDI é utilizado para essa disseminação, por isso deve-se questionar e discutir o uso desses materiais nos CILs. Como já citado anteriormente, Duboc afirma:

Realizar atitudes pedagógicas sob as premissas do letramento crítico depende, portanto, da atitude docente sobre o currículo. A crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no[a] professor[a], nos[as] alunos[a] ou na instituição, mas, sim, na relação que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao[à] professor[a] praticar uma atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar e julgar relevante (DUBOC, 2012, p.96 citado por SILVESTRE, 2014, p. 71).

Desenvolver práticas de LC depende das atitudes docentes sobre as brechas do currículo (DUBOC, 2012) como argumenta a autora. No entanto, concordo com Kumaravadivelu (2012) que o rompimento epistêmico com os LDs e a produção de materiais próprios é um caminho para colocar em prática as teorias do LC que estão em acordo com as propostas críticas e pós-críticas discutidas nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O CIL pesquisado encontra-se no início de uma caminhada que será questionada entre seus participantes. Observo o desuso como o primeiro pequeno passo, hoje temos a produção de apostilas próprias que observo serem rasas, visto que as atividades das apostilas indicam uma contextualização à realidade dos estudantes, todavia, elas não questionam o *status quo* ou as relações de poder na sociedade, o que é defendido pelos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014) ao adotar as teorias críticas e pós-críticas.

Por fim, a formação de professores deve estar alinhada à formação crítica, pós-crítica e emancipatória trazidas pelos documentos oficiais (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2019) onde

os LDIs não são a base de uma aula de línguas (PESSOA, 2009) e os professores precisam estar aptos a produzirem seus próprios materiais. Embora não se tenha discutido sobre cursos de formação continuada ou outros incentivos para os professores produzirem seus próprios materiais, os resultados das análises deste trabalho sugerem fortemente a importância de uma formação que se continue ao longo da vida profissional de educadores. Os profissionais da educação pública já atuantes precisam desses cursos de formação continuada e os profissionais em formação que provavelmente atuarão em escolas públicas precisam experienciar a produção própria de materiais, incluem também os materiais suplementares aos LDs, que sejam autorais e não meras cópias de outros livros ou sites que fogem à realidade da sala de aula, propagam o falante nativo como modelo único de língua e não questionam as relações de poder na sociedade.

9. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996
- CARBONIERI, D. **Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa**. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).
- CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD 2018**.
- CORACINI, M. J. R. F (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação - SEEDF, **Currículo em Movimento: Pressupostos Teóricos**, Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação - SEEDF, **Diretrizes Pedagógicas dos CILs**, Brasília, 2019.
- DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação - SEEDF, **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, Brasília, 2019.
- DUBOC, ANA PAULA. Lendo A Mim Mesma Enquanto Aprendo com e Ensino o Outro. In: ROSEANE PESSOA, VIVIANE SILVESTRE, WALKÍRIA MONTE MÓR. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês** / organização - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- DUBOC, ANA PAULA. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês**. USP. São Paulo, 2012.
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/en.php>

- FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOY, D.C. (2005) **Critical resistance: from Poststructuralism to Post-Critique**. Cambridge, The MIT Press.
- JANKS, HILLARY. **Literacy and Power**. Routledge. 2010.
- JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. Línguas e Letras. vol. 8 nº 14 1º sem. 2007 p. 79-105.
- JORDÃO, CLARISSA MENEZES. **O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual**. pp 21-46.
- JORDÃO, CLARISSA MENEZES. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência**. R. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p. 427-442 jul. dez. 2010
- JORDÃO, CLARISSA MENEZES. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: Cláudia Rocha. Ruberval Maciel (Orgs.): Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas. 2013.
- JORDÃO, CLARISSA MENEZES; FOGAÇA, FRANCISCO CARLOS. **Critical Literacy in The English Language Classroom**. D.E.L.T.A., 28:1, 2012 (69-84).
- JORDÃO, CLARISSA MENEZES. Uma Jornada Crítica em Retrospecto, ou de como se Respira no Mar. In: ROSEANE PESSOA, VIVIANE SILVESTRE, WALKÍRIA MONTE MÓR. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.**
- KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.
- KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- KUMARAVADIVELU, B. **Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language, The Case For an Epistemic Break**. 2012. In:

ALSAGOFF, Lubna; RENANDYA, Willy A.; HU, Guangwei; MCKAY, Sandra L. (ed.). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. **The Decolonial Option in English Teaching: Can the subaltern act**. *TESOL QUARTERLY*, V.0, n.0, 2014. p. 1-20.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven, CT: Yale University Press. 2008.

JORDÃO, Clarissa M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, Minas Gerais, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

JORGE, MLS. **Livros didáticos de línguas estrangeiras: construindo identidades positivas. As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014

LANKSHEAR, C. (Ed.). **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.

MATOS, Julia Vasconcelos Gonçalves. **O livro didático, a língua inglesa e a elaboração de materiais**. Anais eletrônicos do iv seminário formação de professores e ensino de língua inglesa vol. 4, 2018 | issn: 2236-2061 – 28 a 30 de maio de 2018, São Cristóvão/se, UFS

MIGUEL, FERNANDA VALIM CÔRTEZ. **A Entrevista Como Instrumento Para Investigação Em Pesquisas Qualitativas No Campo Da Linguística Aplicada**. *Revista Odisseia – PPGEL/UFRN* N° 5, janeiro – junho, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução**. *D.E.L.T.A*, vol. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MONTE MÓR, WALKIRIA. **Investigating critical literacy at the university in Brazil. Critical Literacy: theories and practices**. 2007.

MONTENEGRO, PAULA CAROLINA FERNANDES; OLIVEIRA, ADELAIDE AUGUSTA. **O mito do falante nativo e a construção de identidade de futuros professores de língua inglesa como língua estrangeira**. XI Congresso Internacional da ABECAN. Universidade do Estado da Bahia, 2011.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. **Critical moments in TESOL**. In: *Critical Pedagogies and Language Learning* (p. 327-345). Cambridge University Press, 2004

PEREIRA, ARIIVALDO. **O Eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa**. 2000. Unicamp <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639302/6896>

PESSOA, SILVESTRE, MONTE MÓR. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização** - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

RICHARDS, J. C. (1998) *Beyond training*. Cambridge: CUP.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA; MENESES, MARIA PAULA. [ORGS] **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SARDINHA, PATRÍCIA MIRANDA MEDEIROS. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. *Linguagens & Cidadania*, v. 20, jan./dez. 2018.

SILVA, E. T. da. (1996) **Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem**. *Em aberto*. Brasília, p. 8-11.

SILVA, L.M., and CHELOTTI, M.C. **Ideologia hegemônica em questão: o rural brasileiro representado em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Campo)**. In: DAVID, C., and CANCELIER, J.W., eds. *Reflexões e práticas na formação de educadores* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 321-342. ISBN 978-85-7511-475-9. <https://doi.org/10.7476/9788575114759.0022>

SILVA, MURILO JUSTINO. **Os sentidos do letramento crítico e função social da escola segundo professores do CIL**. Universidade de Brasília – UnB. 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, LYNN MARIO T. MENEZES. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação**. 2010. DLM-USP

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael. **Os ventos do Norte não movem moinhos**. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TÍLIO, ROGÉRIO. **O Papel Do Livro Didático No Ensino De Língua Estrangeira**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume VII Número XXVI Jul - Set 2008. UNIGRANRIO.

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

ZANELLA, Liame Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013. 134 p.

10. Anexos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação em Pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Criticidade, Agência e Autoria Docente em Aulas de Língua Inglesa em um CIL que Não Utiliza Livros Didáticos Internacionais*” de responsabilidade de Murilo Justino da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. O objetivo desta pesquisa é **discutir o lugar da criticidade, autoria e agência docente no ensino de inglês sem o uso de livros didáticos**. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com esse estudo.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários ou gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas gravadas a respeito do uso de materiais didáticos no CIL. Também uma análise documental dos materiais didáticos utilizados nas aulas de língua inglesa. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você possuir qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone: (61) 99881-9669 ou pelo e-mail: murilojustino56@gmail.com.

Esse documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você. Você poderá escolher um nome fictício a ser usado na elaboração do texto da pesquisa, de forma a resguardar sua identidade.

Nome: _____

CPF: _____

Nome fictício a ser usado no lugar do seu nome real: _____

() Concordo em participar da pesquisa

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o uso de Documentos Nesta Pesquisa

Como parte da pesquisa intitulada “*Criticidade, Agência e Autoria Docente em Aulas de Língua Inglesa em um CIL que Não Utiliza Livros Didáticos Internacionais*” de responsabilidade de Murilo Justino da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. O objetivo desta pesquisa é **discutir o lugar da criticidade, autoria e agência docente no ensino de inglês sem o uso de livros didáticos**. Assim, gostaria de acessar e analisar os materiais didáticos produzidos por esta instituição.

O pesquisador também assinará esse termo se comprometendo em **não fazer a divulgação ou uso desse material para qualquer outro fim** se não os de uma análise documental para alcançar os objetivos da pesquisa em sua dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PGLA da Universidade de Brasília – UnB. Também se ressalta que essa dissertação fará parte do acervo público de Monografias e Dissertações da Universidade de Brasília – UnB.

A instituição de ensino, por meio de seus representantes, receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que o nome da instituição ou de todos os envolvidos não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A instituição é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Esse documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Nome do pesquisador:

CPF do pesquisador:

Concordo em não fazer a divulgação ou uso do material em questão fora do texto da dissertação.

Nome do representante da instituição: _____

Cargo na instituição: _____

CPF: _____

Concordo em fornecer o acesso do pesquisador aos materiais didáticos produzidos pela instituição a qual represento.

Assinatura do/da participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ___ de _____ de _____

Anexo 3 – Módulos-Aulas semanais e carga horária do curso pleno diurno.

MÓDULOS-AULA SEMANAIS												
CURRÍCULO PLENO DIURNO	Ciclo I				Ciclo II				Ciclo III			
	Semestres				Semestres				Semestres			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D
Módulos-aula semanais.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Módulos-aula semestrais.	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Total horas semestrais.	60 horas											

Observações sobre a tabela:
O horário de funcionamento é definido pela equipe gestora da unidade escolar, incluindo a distribuição de intervalos entre uma turma e outra; A duração do módulo-aula é de 50 minutos; as atividades deverão ocorrer em dois dias da semana, com oferta de 02 (dois) módulos-aula por dia – 100 (cem) minutos diários; ou em um único dia (aula dupla) com 4 (quatro) módulos-aula – 200 (duzentos) minutos diários.

Anexo 4 – Módulos-Aulas semanais e carga horária do curso pleno noturno.

MÓDULOS-AULA SEMANAIS												
CURRÍCULO PLENO NOTURNO	Ciclo I				Ciclo II				Ciclo III			
	Semestres											
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
	1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D
Módulos-aula semanais.	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Módulos-aula semestrais.	-	-	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Total horas semestrais.	-	-	54 horas	54ho ras	54 horas	54 horas						

Observações sobre a tabela:
 O horário de funcionamento é definido pela equipe gestora da unidade escolar, incluindo a distribuição de intervalos entre uma turma e outra; A duração do módulo-aula é de 50 minutos; as atividades deverão ocorrer em dois dias da semana, com oferta de 02 (dois) módulos-aula por dia – 100 (cem) minutos diários; ou em um único dia (aula dupla) com 4 (quatro) módulos-aula – 200 (duzentos) minutos diários.

CURRÍCULO ESPECÍFICO DIURNO	MÓDULOS-AULA SEMANAIS					
	Ciclo I			Ciclo II		
	Semestres		Semestres		Semestres	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Módulos-aula semanas.	4	4	4	4	4	4
Módulos-aula semestrais.	80	80	80	80	80	80
Total horas semestrais.	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas

Observações sobre a tabela:
 O horário de funcionamento é definido pela equipe gestora da unidade escolar, incluindo a distribuição de intervalos entre uma turma e outra; A duração do módulo-aula é de 50 minutos; as atividades deverão ocorrer em dois dias da semana, com oferta de 02 (dois) módulos-aula por dia – 100 (cem) minutos diários; ou em um único dia (aula dupla) com 4 (quatro) módulos-aula – 200 (duzentos) minutos diários.

CURRÍCULO EESPECÍFICO DIURNO	MÓDULOS-AULA SEMANAIS					
	Ciclo I			Ciclo II		
	Semestres			Semestres		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Módulos-aula semanas.	4	4	4	4	4	4
Módulos-aula semestrais.	80	80	80	80	80	80
Total horas semestrais.	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas
<p>Observações sobre a tabela: O horário de funcionamento é definido pela equipe gestora da unidade escolar, incluindo a distribuição de intervalos entre uma turma e outra; A duração do módulo-aula é de 50 minutos; as atividades deverão ocorrer em dois dias da semana, com oferta de 02 (dois) módulos-aula por dia – 100 (cem) minutos diários; ou em um único dia (aula dupla) com 4 (quatro) módulos-aula – 200 (duzentos) minutos diários.</p>						