

O livro didático para crianças: uma análise da construção discursiva de crenças e avaliações de uma docente

Ana Caroline Siqueira Braga

Fabiana Botelho dos Santos

Paula Franco Costella

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Resumo: No contexto pedagógico, o livro didático desempenha múltiplos papéis, sendo considerado tanto um suporte quanto um limitador na prática docente. Neste estudo, observamos a construção discursiva de crenças e avaliações de uma professora de inglês sobre um livro recém-adotado e de uso compulsório em turmas de crianças de 9 a 10 anos, em uma escola de idiomas em São João de Meriti (RJ). Embasadas na Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006) e nos princípios da Prática Exploratória (Grupo de Prática Exploratória, 2020), adotamos uma abordagem qualitativa e interpretativista, analisando os dados à luz do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005). Os resultados mostram que as crenças da professora frequentemente divergem das propostas do livro adotado, com avaliações negativas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Crítica. Prática Exploratória. Sistema de Avaliatividade. Material didático. Contextos pedagógicos.

Abstract: In the pedagogical context, textbooks play multiple roles, being perceived as both a support and a constraint in teaching practice. This study examines the discursive construction of beliefs and evaluations by an English teacher regarding a newly adopted and compulsory textbook used with 9- to 10-year-old children at a language school in São João de Meriti (RJ). Grounded in Critical Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) and the principles of Exploratory Practice (Exploratory Practice Group, 2020), we employed a qualitative and interpretative approach, analyzing the data through the lens of the Appraisal System (Martin; White, 2005). The results indicate that the teacher's beliefs often diverge from the textbook's proposals, with negative evaluations concerning the teaching-learning process.

Keywords: Critical Applied Linguistics. Exploratory Practice. Appraisal System. Teaching materials. Pedagogical contexts.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto pedagógico, diversas são as demandas que permeiam o trabalho docente, envolvendo desde o planejamento, a elaboração de atividades, a realização das tarefas em sala de aula até o cumprimento de demandas administrativas, para citar algumas exigências. Nesse contexto, o livro didático assume diversos papéis em nossa prática docente, podendo ser entendido como um auxílio, um suporte, um orientador, ou um caminhar na direção contrária e compreendido como um ditador, um fardo ou um limitador, por exemplo.

Enquanto professoras, entendemos a relevância dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua (seja esta materna ou adicional) e buscamos refletir sobre como utilizá-los e adaptá-los para as múltiplas realidades em nossas salas de aula. Entretanto, em nossa percepção, há duas grandes complicações com relação à utilização desses materiais: quem são os profissionais envolvidos na escolha destes recursos e quais são as expectativas das instituições em relação ao uso do livro didático pelos professores:

Na minha prática docente em escolas privadas de inglês, o livro didático desempenha o papel de manual, isto é, o material que deve ser utilizado e seguido, sendo este, inclusive, o nome dado ao livro do professor (em inglês: “teacher’s manual” ou “teacher’s guide”, traduzidos como “manual do professor” ou “guia do professor”). Além disso, o livro didático também norteia o calendário escolar e, consequentemente, o planejamento anual ou semestral das atividades (extra)curriculares, uma vez que a carga horária mínima de aulas é estipulada a fim de contemplar todas as lições do livro (Braga, 2023, p. 48).

Este é o contexto em que se encontrava Ana Caroline, primeira autora deste artigo: atuava em uma franquia de curso de inglês cuja seleção de materiais, de uso compulsório, era realizada pelo setor acadêmico da instituição. No entanto, os docentes dispunham de autonomia para adaptar o conteúdo, desde que respeitassem a proposta metodológica e a sequência curricular estabelecidas pela instituição.

Para ilustrar o processo de seleção do livro didático em cursos de idioma, Braga (2023) apresenta um panorama sobre a regulamentação da adoção de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais no país e explica que os cursos livres são regulamentados por leis diferentes das leis da educação básica, pois

não possuem carga horária preestabelecida e podem apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda (*ibidem*, p. 40 *apud* MEC, s.d.).

Ademais, a autora cita a criação de leis e decretos cujo intuito reside em regularizar a impressão e distribuição de livros didáticos, além de conceder às instituições autonomia na escolha desses livros. Entretanto, essas regulamentações abrangem apenas parte da educação

básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e se restringem à rede pública. Portanto, na rede privada, seja em escolas regulares ou de idiomas, esses materiais podem ou não estar alinhados com as políticas educacionais vigentes (PCNs e BNCC). Independentemente dessa questão, tanto escolas públicas quanto privadas frequentemente não apenas optam por adotar livros didáticos, mas também exigem sua utilização integral ao longo do ano letivo.

Baseadas nos apontamentos feitos na introdução do presente trabalho, analisamos a construção discursiva das crenças e avaliações de uma docente do curso de idiomas citado, ao narrar sua experiência de utilização de um livro didático para crianças. Tal proposta tem como objetivo compreender como essa docente avalia o livro didático compulsório em seu contexto escolar, pois entendemos que refletir sobre nossas práticas pedagógicas pode contribuir para as qualidades de vida/das vidas dentro e fora da sala de aula (Allwright, 2006; Maciel, 2021). Além disso, optamos por uma análise sociodiscursiva por entendermos que a linguagem é um construto social por meio do qual elaboramos nossas experiências no mundo.

Por essa razão, este estudo está situado no campo da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006) e em alinhamento com o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005; Vian Jr, 2010), parte integrante da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014). Estes construtos teóricos nos permitem não só observarmos as escolhas léxico-gramaticais no discurso da docente, mas também investigarmos como os recursos avaliativos utilizados em sua fala contribuem para a construção de crenças e avaliações ao refletir sobre o livro didático e seu uso.

Para discorrer sobre tais questões, este artigo está estruturado em cinco seções. Nesta introdução, apresentamos o tema, sua relevância e os objetivos do estudo. Na segunda seção, abordamos os fundamentos teóricos que orientam a reflexão proposta. A terceira seção é dedicada à explicação dos pressupostos teórico-metodológicos e à descrição do contexto de pesquisa. Em seguida, na quarta seção, realizamos a análise dos excertos selecionados, com base na narrativa da professora participante. Por fim, na última seção, expomos nossas considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa para os estudos sobre a interação professor-material didático.

2. ALINHAMENTOS TEÓRICO-REFLEXIVOS: AS CRENÇAS DOCENTES NA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA (LAC)

Em nossa formação nas aulas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, programa ao qual estamos vinculadas, temos a oportunidade de

compartilhar aspectos de nossas práticas docentes, articulando os eixos *Discurso, Vida Social e Práticas Profissionais*, conforme proposto por nossa linha de pesquisa. Nesse contexto, as exigências escolares institucionais, como o uso de materiais didáticos específicos, colocam-se como uma questão que afeta as nossas vidas dentro (e fora) da sala de aula. Sabemos, ainda, que muitas dessas demandas visam a melhorias no processo de ensino-aprendizagem, mas não consideram as experiências dos professores e aprendizes, ou as especificidades dos contextos locais.

Com o intuito de criar inteligibilidades sobre tais aspectos, alinhamo-nos à Linguística Aplicada Crítica, uma vez que esse campo se ocupa de questões nas quais a linguagem tem papel constitutivo, propondo a descolonização dos saberes a partir de diálogos interdisciplinares (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013). Nessa perspectiva, entendemos a análise do discurso docente como uma forma de refletirmos sobre os nossos contextos pedagógicos, em um movimento de dentro da sala de aula para fora, reconhecendo as experiências dos docentes e discentes como centrais para pensarmos a adoção compulsória dos materiais didáticos.

Conforme exposto anteriormente, este artigo teve como motivação as inquietações e reflexões de Ana Caroline e de sua colega de trabalho, Luíza¹, quando atuavam em um curso de idiomas localizado no município de São João de Meriti, no Rio de Janeiro. Nesse contexto de ensino, a elaboração e a escolha dos materiais didáticos são realizadas por um setor acadêmico regional, responsável também pelo sistema de avaliação, pelos projetos extracurriculares, entre outras tarefas pedagógicas, que são comunicadas às franquias deste curso de idiomas para implementação em período estabelecido. Dessa forma, tem-se como objetivo alcançar uma padronização da prática docente ao manter todas as unidades escolares trabalhando da mesma forma.

A partir do exposto, podemos notar que a implementação obrigatória dos materiais didáticos interfere diretamente no desenvolvimento da prática docente. Essa interferência ocorre na delimitação não só do conteúdo a ser trabalhado, mas também da sequência curricular e do calendário acadêmico, por exemplo. No entanto, tal decisão é tomada sem a devida participação dos docentes, criando, assim, uma lacuna entre as diretrizes pedagógicas e as práticas em sala de aula.

Em trabalho anterior, Braga (2023) se alinha à visão de Oliveira *et al.* (1984 *apud* Tilio, 2006) de que essa uniformização dos livros didáticos pode ser entendida como uma

¹ Por questões éticas, o nome da participante foi modificado, visando à preservação de sua identidade.

economia de custos e um controle ideológico e de qualidade, inseridos na lógica capitalista. A autora acrescenta, ainda, que a homogeneização dos livros, do planejamento e do calendário escolar não só contribui para um controle institucional do processo de ensino-aprendizagem, mas também perpetua uma visão de ensino mercadológica, na qual se aprende um novo idioma para inserção no mercado de trabalho e acesso aos melhores empregos, perspectiva inserida na lógica econômica neoliberal.

Nesse contexto de homogeneização pedagógica, almeja-se que todas as salas de aula funcionem da mesma maneira, logo não há espaço para um olhar atento às especificidades de cada sala ou para reflexão acerca da prática pedagógica. Contudo, refletir sobre nossas práticas docentes nos auxilia na tentativa de compreender quais crenças atravessam nossos discursos e ações no curso do tempo, entendimento que proporciona a criticidade que acreditamos ser necessária no fazer da docência. Lopes Leal e Barcelos (2021, p. 231) falam justamente sobre essa importância de se estudar as crenças docentes, uma vez que “[...] estudar as crenças dos professores é contribuir para uma formação reflexiva, proporcionando teoria e reflexão sobre a prática em um contexto social atual de mudanças constantes, como é o caso da sociedade do conhecimento em que vivemos”.

Devido ao caráter dinâmico e interdisciplinar nos estudos de crenças sobre ensino-aprendizagem, também julgamos necessário explicitar o nosso entendimento de que

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

Assim, partindo da complexidade da construção sócio-histórica de nossas crenças, levantamos alguns questionamentos: é possível que as docentes alinhem suas crenças à utilização de um material didático obrigatório, cuja escolha não considera as necessidades locais? E, até que ponto, esse alinhamento permite que as professoras sejam de fato ouvidas, como sugere Gramsci (2006 *apud* Bohn, 2013)? Como as docentes avaliam suas práticas pedagógicas nesse contexto?

Conforme afirma Almeida Filho (1993 *apud* Barcelos, 2007), as mudanças “[...] do material didático, da mobília ou das verbalizações não são suficientes para mudança das crenças” (Braga, 2023, p. 82). Para isso, é fundamental a construção de novos entendimentos vivenciados no processo de aprendizagem dos alunos e na abordagem de ensino dos professores.

Concluimos, assim, esta seção reiterando que a relevância social desta pesquisa se dá na busca por entendimentos compartilhados e socioconstruídos, distanciando-se de concepções prescritivas que expressam uma compreensão de ensino positivista, progressista e patriarcal (Pennycook, 1989 *apud* Rahimi, *et al.*, 2015).

3. METODOLOGIA, ALINHAMENTOS TEÓRICO-ANALÍTICOS E CONTEXTO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento deste artigo, alinhamo-nos ao paradigma de pesquisa qualitativo-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), uma vez que assumimos o caráter subjetivo e reflexivo dos entendimentos construídos acerca das crenças e avaliações da docente no que tange ao uso do material didático em sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, escolhemos como método de pesquisa as conversas exploratórias (Miller, 2001; Cortês, 2023), entendidas por Nunes (2017, p. 50) como “[...] processos dinamizadores de reflexão e de novos entendimentos sobre as questões que perpassam a vida em sala de aula e em outros contextos”. Optamos por uma conversa exploratória entre as docentes, pois nos permite a construção de reflexões e entendimentos acerca da utilização obrigatória do material didático para crianças, uma questão central no contexto pedagógico investigado.

Assim, este artigo tem como contexto profissional um curso de inglês, no município de São João de Meriti, no qual a professora Ana Caroline atuou de 2014 até 2021. Durante esse período, ela trabalhou especialmente com turmas infantis, com idade de 5 a 11 anos, e teve a oportunidade de realizar planejamentos colaborativos com outras professoras que também atuavam em níveis de ensino semelhantes. Entre as professoras com as quais trabalhou em conjunto está Luíza, cuja atuação nesta instituição se deu entre 2017 e 2022, em particular em níveis infantis.

Enquanto professoras neste curso, elas experienciaram a troca dos materiais didáticos de um nível infantil, o que gerou diversos questionamentos entre o corpo docente e fomentou a realização de uma conversa exploratória entre as duas, quando ambas lecionavam em turmas de crianças entre 9 e 10 anos. A interação aconteceu em maio de 2021, nas dependências da instituição, e teve duração de aproximadamente 30 minutos. A gravação foi realizada com o auxílio de um telefone celular, e os excertos selecionados foram transcritos com base nas convenções dos estudos da Análise da Conversação (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974 *apud* Bastos; Biar, 2015).

Posto isso, a busca por entendimentos acerca dessas indagações tornou-se objeto de interesse para este trabalho, visto que nós somos docentes e lidamos com a adoção compulsória e/ou facultativa de materiais didáticos em nossas práticas profissionais. Assim, ao olharmos para as avaliações e crenças docentes, podemos refletir não só sobre nossas práticas pedagógicas em consonância com os materiais didáticos adotados, mas também sobre como nos sentimos em relação ao uso desses materiais.

Com esse intuito, abordaremos, no subitem a seguir, os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional, especificamente o sistema de transitividade da Metafunção Ideacional, e o Sistema de Avaliatividade, ferramenta de análise ligada à Metafunção Interpessoal.

3.1. A Linguística Sistêmico- Funcional e o Sistema de Avaliatividade

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma perspectiva teórico-metodológica que compreende a linguagem como um sistema sociossemiótico. Em outras palavras, a abordagem da LSF concentra-se na análise do significado e no uso da língua como um fenômeno social. Segundo Halliday (1985; 1994), a língua é um produto do contexto sociocultural, cuja estrutura pode ser explorada em diferentes contextos de utilização.

Ao propor essa teoria sistêmica, o autor entende que os falantes constroem significados por meio de suas escolhas linguísticas, sendo as manifestações dos propósitos que a língua desempenha no texto denominadas metafunções. Essas metafunções da linguagem têm como objetivos compreender o meio (Ideacional), relacionar-se com os outros (Interpessoal) e organizar a informação (Textual).

Embora essas três manifestações ocorram simultaneamente em nossas práticas discursivas, este estudo está centrado nas metafunções Ideacional e Interpessoal, uma vez que estamos interessadas em como a professora Luíza constrói e avalia discursivamente a sua experiência de utilização do material didático para crianças em sua interação com Ana Caroline.

No que tange à Metafunção Ideacional, existem duas funções distintas: experiencial e lógica (Halliday; Matthiessen, 2004). A primeira é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo, sendo sua unidade de análise a oração; já a segunda diz respeito às combinações de grupos lexicais e oracionais, sendo sua unidade de análise o complexo oracional. Quando analisamos a oração, consideramos o sistema de transitividade, que dá conta da construção das nossas experiências por meio da identificação das ações manifestadas no discurso por meio da configuração de processos, participantes e circunstâncias.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), os processos são eventos que constituem atividades humanas realizadas no mundo, sendo representados tipicamente por grupos verbais e divididos em seis tipos: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Já os participantes são formados por grupos nominais e dizem respeito às pessoas ou coisas que realizam os processos. Por sua vez, as circunstâncias são grupos adverbiais e indicam o modo, o tempo, o lugar, a causa em que o processo se desdobra.

Na perspectiva da Metafunção Interpessoal, a linguagem é vista como possibilidade de negociação das relações e expressão das opiniões e atitudes. Como desdobramento dessa metafunção, Martin e White (2005) criaram o Sistema de Avaliatividade, uma abordagem para analisar a avaliação e a perspectiva em textos que se constitui como um dos principais recursos semântico-discursivos de negociação de emoções, julgamentos e avaliações (Martin, 2001).

Esse sistema abrange três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação². Para o recorte deste trabalho, concentramo-nos no subsistema da Atitude, incumbido da expressão linguística de avaliações positivas e negativas e organizado em três categorias, conforme o Quadro 1.

Afeto	Julgamento	Apreciação
Lida com avaliações de emoções e é classificado por três categorias: <i>in/felicidade, in/satisfação e in/segurança.</i>	Lida com avaliações feitas em relação a algo ou alguém. Há duas categorias que o classificam: <i>estima social e sanção social.</i>	Lida com avaliações sobre questões estéticas e é classificado em três categorias: <i>reação, composição e valor.</i>

Quadro 1. Fonte: Aguiar; Ribeiro; Costelha, p. 197, 2023.

Segundo Almeida (2010), o Afeto é um recurso semântico utilizado para realizar linguisticamente as emoções no discurso. Ele diz respeito a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes/escritores, indicando como se comportam emocionalmente em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos. Tais avaliações são materializadas no discurso por recursos léxico-gramaticais que, conforme Almeida (2010, p. 105), expressam: (a) “[...] sentimentos felizes ou tristes e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar [...]” (*in/felicidade*); (b) “[...] sentimentos de paz e

² No Sistema de Avaliatividade, as palavras que nomeiam os sistemas e subsistemas são grafadas com iniciais maiúsculas para distingui-las de seu uso cotidiano.

ansiedade em relação ao ambiente, incluindo as pessoas que nos rodeiam [...]” (in/segurança); (c) “[...] sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação [...]” (in/satisfação).

Já o Julgamento constrói linguisticamente as avaliações do comportamento das pessoas e traduz a maneira pela qual elas fazem avaliações que caracterizam admiração, crítica, elogio ou condenação. Logo, tais avaliações são relacionadas a questões de ética e análises normativas do comportamento humano (sanção social) e a questões baseadas em regras ou convenções de comportamento (estima social). A primeira categoria divide-se em tenacidade (É experiente? É determinado?), capacidade (É capaz e talentoso?) e normalidade (É original? Tem características especiais?), enquanto a última divide-se em veracidade (É sério? É honesto?) e propriedade (É ético?) (*ibidem*).

Por fim, a Apreciação tece avaliações sobre coisas, objetos e fenômenos, tais como shows, filmes, livros, CDs, obras de arte, casas, prédios etc. Conforme explicitado no Quadro 1, as avaliações desse tipo dividem-se em: (a) valoração, com subcategorias de relevância (É importante? Vale a pena?) e originalidade (É original ou inédito?); (b) reação, com subcategorias de impacto (Mexo comigo?) e qualidade (Gosto disso?); e (c) composição, também subdividida em proporção (É harmonioso? Bem elaborado?) e complexidade (É fácil/difícil entender?) (Vian Jr., 2010).

A partir das categorias discutidas anteriormente, com base especificamente no sistema de transitividade da Metafunção Ideacional e no subsistema da Atitude do Sistema de Avaliatividade, propomos uma reflexão no que tange às crenças e avaliações construídas discursivamente por uma professora acerca do material didático adotado pela instituição mencionada.

4. ANÁLISE DA CONVERSA EXPLORATÓRIA

A seguir, apresentamos três excertos da conversa exploratória, cuja interação entre as docentes não seguiu nenhum roteiro com perguntas preestabelecidas. A conversa foi realizada de maneira casual e teve como objetivo construir reflexões conjuntas acerca do material didático utilizado por ambas.

Excerto 1

O excerto abaixo compõe os minutos iniciais da conversa, quando Ana Caroline iniciou a gravação e entregou uma folha em branco a Luíza para que ela fizesse um mapa mental com “o que vem à mente” quando a professora pensa em material didático. A partir

disso, Luíza começa a (d)escrever alguns aspectos que julga relevantes para a elaboração de materiais:

Luíza	01 02 03 04	°material didático° ((escreve no papel enquanto cria o mapa mental)) °bom° eu acho que ele tem que ser prático:. em questão de: de uso mesmo do pro aluno, assim... é, questão de exercícios, de... hum... prático em questão de exercícios... hum, acho que de linguagem também
Ana	05	uhum
Luíza	06 07	eu acho que é importante também o material didático ter <u>incluído</u> questões culturais. cê tá considerando ensino de língua inglesa, né?
Ana	08	uhum, é
Luíza	09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	questões culturais que eu acho que fica mais fácil pro aluno <u>associar</u> aquela linguagem que eles estão aprendendo quando tem alguma coisa mais a ver com o meio deles, assim, eu acho que é <u>interessante</u> a gente falar de outras <cidades>, essa diversidade também é importante, diversidade é:: <diversidade> ((anotação no mapa mental)). questão de lugar, falar de outros lugares, é: coisas que acontecem no mundo, mas eu acho interessante também incluir coisas que acontecem no próprio país do aluno. porque eu vejo, na verdade eu não vejo <informação> <u>local</u> , assim ah, o Rio de Janeiro... ou... algum outro estado do Brasil. eu vejo sempre referências a Londres↑, ou Miami↑, ou qualquer outro lugar. então eu acho legal incluir é: aspectos culturais do país

Nos primeiros turnos, Luíza apresenta sua avaliação sobre materiais didáticos, destacando que a praticidade e os aspectos culturais são dois fatores importantes para a prática pedagógica. Para isso, ela utiliza processos mentais cognitivos (*eu acho* - linhas 02, 04, 06, 09, 11, 14) e perceptivos (*eu vejo* - linhas 15-16; *eu não vejo* - linha 16) como recursos léxico-gramaticais para construir a Avaliação positiva e negativa no que tange à composição do material didático, mais especificamente com relação aos seus conteúdos como, por exemplo, as atividades propostas.

Os processos mentais cognitivos destacados acompanham qualidades como *prático* (linha 02), para se referir ao uso e à linguagem do material didático; *interessante* (linhas 11 e 14) e *importante* (linha 06), para avaliar a relevância da diversidade cultural e destacar a importância de referências locais, isto é, que sejam relacionadas ao país do aluno; e, por último, a qualidade *legal* (linha 18) é utilizada para avaliar novamente a presença de *aspectos culturais do país* (linha 19). Esses atributos corroboram com uma avaliação positiva acerca de materiais didáticos, baseada na Avaliação, no subdomínio de composição - equilíbrio, no que diz respeito à “organização, à elaboração e à forma pela qual as coisas e objetos foram

construídos ou elaborados” (Vian Jr., 2010, p. 110). Em outros termos, essa avaliação positiva se alinha ao que a professora acredita ser *interessante, importante e legal* encontrar em materiais didáticos.

Por outro lado, em seu último turno, Luíza utiliza processos mentais perceptivos: *eu não vejo informação local e eu vejo sempre referências a Londres, Miami, ou qualquer outro lugar*, (linhas 16-18), para construir uma avaliação negativa sobre os livros já utilizados em sua prática pedagógica. Essa avaliação é construída discursivamente a partir de sua crença de que referências à cultura dos alunos favorecem o ensino-aprendizagem da língua inglesa, ao afirmar: *eu acho que fica mais fácil pro aluno associar aquela linguagem que eles estão aprendendo quando tem alguma coisa mais a ver com o meio deles* (linhas 09-11).

Em outras palavras, a professora constrói discursivamente a crença de que alunos aprendem e assimilam o idioma de forma contínua e orgânica se estiver associado aos seus contextos econômico, social e cultural. Por trabalhar em um curso de inglês localizado na Baixada Fluminense do estado, Luíza tem alunos de diferentes classes sociais, sendo a maioria advinda de famílias de baixa renda. Alguns deles nunca tiveram a oportunidade de viajar dentro do próprio estado, portanto podem apresentar dificuldades para se expressar em inglês ao falar sobre uma vivência que não possuem em sua língua materna.

Excerto 2

Em continuidade ao excerto anterior, Ana Caroline questiona Luíza sobre quais outros aspectos fazem parte de um “livro prático”, na perspectiva da professora. Dessa forma, Luíza retoma algumas questões já citadas (prático em relação à linguagem e aos exercícios) e traz o aspecto da organização, momento no qual Ana Caroline pergunta se essa praticidade seria em relação à utilização do livro em sala de aula ou como um recurso para os alunos consultarem posteriormente.

Luíza	01	[é: é mas organização também, é eu acho que eu quis diz- também
	02	organização. por exemplo livro de criança que a gente tem, eu acho que pra
	03	eles é divertido ir lá atrás e voltar, >ir lá atrás e voltar<, só
	04	que às vezes as coisas não parecem tão organizadas, às vezes eles mesmos
	05	falam assim “ai, toda hora a gente tem que sair dessa página e ir pra outra”,
	06	então eu não sei... eu acho que em questão de organização também. é::
	07	°prático em questão de° <u>tema</u> também. às vezes tem <u>mais de uma coisa</u> assim
	08	aplicada dentro de uma mesma lição e às vezes o aluno fica meio perdido-
	09	por exemplo é: verbo <i>to be</i> , às vezes tem... a forma afirmativa, negativa e
	10	interrogativa tudo dentro de uma lição e às vezes ficam várias coisas assim
	11	na hora do aluno se encontrar, ele acaba se perdendo, então eu acho que [é

Ana	12	[é=
Luíza	13	=acaba entrando na organização também

Nesse turno, a professora menciona não só suas próprias percepções com relação ao material didático infantil adotado pela escola, mas também faz uso da fala relatada para reportar como os alunos avaliam a organização desse livro.

Ela inicia seu turno introduzindo a questão da organização do material didático e, por meio de recursos avaliativos de Afetos de (In)satisfação, constrói uma breve avaliação positiva, *eu acho que para eles [os alunos] é divertido* (linhas 02-03), seguida de uma avaliação negativa, ao afirmar que *às vezes as coisas não parecem tão organizadas* (linha 04) e *eles mesmos falam assim “ai, toda hora a gente tem que sair dessa página e ir para outra”* (linhas 04-05).

No primeiro trecho, Luíza traz uma avaliação positiva desse material didático (*divertido*), em conjunto com um processo mental cognitivo (*eu acho*), como exemplos de Afeto de satisfação para descrever as emoções positivas experienciadas pelos alunos em relação à dinâmica de mudança de página para buscar os adesivos³. Contudo, logo em seguida, ela faz uso de um advérbio de negação, seguido de um processo relacional atributivo (*não parecem*) e de um atributo (*organizadas*) para sustentar que o material didático utilizado não possui tal característica, que é comum/esperada dos “membros de[sta] classe” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 67). Além disso, a professora modaliza essa avaliação por meio dos seguintes recursos léxico-gramaticais: o adjunto modal de tempo (*às vezes*) e o intensificador (*tão*), com o intuito de amenizar sua constatação sobre a (falta de) organização do livro.

Acreditamos que, ao evidenciar a falta de organização como uma característica negativa deste material, ela constrói um Julgamento de estima social, no nível da capacidade, atribuindo à editora e/ou organizadores do livro uma falta de cuidado com a disposição das atividades, exemplificadas, nesse caso, pela localização dos adesivos no final do livro didático.

A fim de corroborar esse ponto, Luíza reporta a fala dos alunos sobre a dinâmica proposta pelo livro, na qual eles dizem: *“ai, toda hora a gente tem que sair dessa página e ir para outra”*. Nessa fala, onde são identificados o adjunto modal de tempo (*toda hora*) e os processos materiais transformativos (*sair e ir*), os quais indicam que essa movimentação de

³ Embora Luíza não tenha mencionado explicitamente a atividade de colagem de adesivos nesse excerto, a docente se refere a essa atividade no excerto 3.

páginas acontece *toda hora*, isto é, em vários momentos da lição, a professora demonstra que os alunos também avaliam negativamente essa proposta didática.

No mesmo turno, Luíza refere-se ao tema de cada lição, indicando que, ao seu ver, o livro didático deve ser *prático em questão de tema também* (linha 07), porém o que é adotado às vezes tem mais de uma coisa assim aplicada dentro de uma mesma lição (linhas 07-08). Para sustentar esse ponto, a professora contrói uma Apreciação negativa no que diz respeito à complexidade do conteúdo programático ao afirmar que, nessa proposta de organização das lições, às vezes o aluno fica meio perdido (linha 08) e na hora do aluno se encontrar, ele acaba se perdendo (linha 11), indicando certa dificuldade em acompanhar a proposta de organização do livro.

Novamente, em uma análise mais profunda, compreendemos que a avaliação negativa da professora se situa no campo do Julgamento de estima social, no nível da capacidade, pois sua crítica acerca da quantidade de tópicos abordados em uma mesma lição não se restringe ao “livro” como objeto, uma vez que este não se organiza sozinho. Dessa forma, essa avaliação se estende aos editores e/ou organizadores desse livro didático.

Por fim, é possível observar que uma das crenças da professora com relação ao livro didático infantil é que este precisa ser bem organizado em termos de *conteúdo* para que não tenha mais de uma coisa assim aplicada dentro de uma mesma lição (linhas 07-08), isto é, muitos aspectos léxico-gramaticais apresentados juntos e, também, em termos *práticos* para que o aluno possa se encontrar (linha 11), ou seja, manusear esse livro sem se sentir meio perdido (linha 08) ou acabar se perdendo (linha 11).

Excerto 3

Após criar um mapa mental com algumas características de materiais didáticos em geral, a professora Luíza foi questionada sobre quais aspectos ela acrescentaria ou excluiria ao considerar especificamente o livro infantil da escola.

Luíza	01 02 03 04 05	=talvez? é: eu acho que tem poucos exercícios assim a ideia do livro né, >eu acho que< eles querem seguir: a metodologia que é <i>communicative approach</i> . só que eu acho que: <u>tem que ter</u> mais prática escrita pro aluno porque às vezes o que: eu acredi- <u>bom</u> pelo menos eu vejo- >não é só o que eu acredito<, são coisas que eu vejo acontecerem <u>de fato</u> =
Ana	06	=uhum

Luíza	07	=se ele mal escreve, ele mal fala. então, o que ele não consegue produzir
	08	escrevendo, e-acho que vai implicar muito na fala do aluno. então eu acho-
	09	eu <u>sinto falta</u> de ter mais exercícios assim consistentes. é: pra poder: <o
	10	aluno>, pra poder dar aquele: aquela escadinha pro aluno chegar ↑lá no
	11	<u>topo</u> que é onde eu quero no final da aula, eu preciso que ele suba alguns
	12	degraus e às vezes eu sinto falta disso no livro, ele não tem esses degraus. às
	13	vezes em <u>uma lição</u> ... é: tem ali o diálogo, né, a historinha. a outra página é
	14	sei lá... ah, cole um adesivo. é divertido pra eles que eles acham- <u>irado</u> ir lá
	15	“↑aê, sticker!”. mas <eu não vejo> mu-como eles conseguem construir
	16	isso, até porque no-no momento do <i>sticker</i> eles acabam usando português
	17	“ah eu vou escolher <u>esse daqui</u> ao invés <u>daquele</u> ”, aí eu fico <tentando> vir
	18	com a linguagem pra poder fazer eles usarem, mas aí já foi, eles não-eles
	19	acabam não repetindo. então eu acho <legal> a ideia do <i>sticker</i> <mas> <u>falta</u>
	20	eu acho que exercício escrito, <u>bom</u> °eu [colocaria mais exercício escrito pra
		ser-

Nesse último excerto, a docente faz novamente uso do processo mental cognitivo *eu acho* (linhas 01 e 03) para afirmar que esse livro *tem poucos exercícios* e *tem que ter mais prática escrita pro aluno* (linhas 03-04). Em seguida, a professora fundamenta essa necessidade afirmando que não é só pelo que ela acredita (linhas 04-05), mas sim pelas coisas que ela vê *acontecerem de fato* (linha 05). Ao justificar sua afirmação por meio de um processo mental perceptivo (*eu vejo*) em vez de cognitivo (*eu acho*), Luíza busca comprovar que esses entendimentos são fundamentados na sua prática pedagógica e nas necessidades de seus alunos, isto é, em sua experiência em sala de aula, pois ela observa que *se ele (o aluno) mal escreve, ele mal fala* (linha 07).

Nessa mesma afirmação, observamos a construção da crença de que há interdependência entre a escrita e a fala na aprendizagem do inglês. Entretanto, discursivamente, Luíza acredita que há uma hierarquia entre as duas habilidades: para seus alunos se comunicarem oralmente em inglês de forma efetiva, há a necessidade de praticar a escrita antecipadamente, ordem esta que ela julga não ocorrer no método comunicativo (*eles querem seguir a metodologia que é communicative approach* - linhas 02-03).

Entretanto, Luz (2006, p. 38), ao sintetizar as definições de Lopes (1997) para as orientações metodológicas usadas no ensino da escrita em inglês, incluindo a da abordagem comunicativa, diz que ela concebe a escrita da

[l]íngua como um instrumento de comunicação e o ensino da língua como ensinar a comunicar. A escrita não é vista como um fim em si, mas como parte da interação comunicativa. Os alunos não escrevem “composições para o professor corrigir, mas escritos padronizados, socialmente aceitos (Luz, 2006, p. 38).

Para o autor, a reciprocidade entre a comunicação oral e a escrita dá-se horizontalmente, diferente da crença da docente: “[...] a ideia [sic] de que fala e escrita não são dicotômicas, mas sim, partes constituintes de um mesmo continuum de interações sociais” (p. 40, *apud* Marcuschi, 2001a; 2001b).

A seguir, a professora utiliza um processo mental emotivo (*sinto* - linhas 09 e 12) para construir um Afeto de insatisfação ao citar dois elementos que faltam no livro: *exercícios assim consistentes* (linha 09) e *ele não tem esses degraus* (linha 12). Nesse momento, ela discorre sobre sua crença de uma progressão ao longo da lição que auxilie os alunos a alcançarem os objetivos antecipados pela professora, ou seja, a *chegar lá no topo, que é onde eu quero no final da aula* (linhas 10-11).

Nesse excerto, a professora também avalia a atividade de colagem de adesivos do livro por meio de Afeto de satisfação, indicando que *é divertido pra eles (os alunos), que eles acham irado* (linha 14), porém sua percepção é de que ela não vê/sabe *como eles conseguem construir isso* (linha 15). Assim, a professora reforça sua crença de que, embora esse livro proponha atividades divertidas, pela perspectiva do aluno, tais exercícios não parecem contribuir para o desenvolvimento da aula em si *porque no momento do sticker (adesivo) eles acabam usando português* (linha 16).

Por fim, Luíza conclui sua avaliação da atividade com um exemplo de Afeto de felicidade ao utilizar o processo mental *eu acho* e a qualidade *legal* (linha 19), mas reitera seu ponto inicial de que *falta eu acho que exercício escrito* (linha 20) no material didático proposto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo investigar a construção discursiva das crenças e avaliações acerca do material didático infantil utilizado em um curso de idiomas. Para isso, alinhamo-nos a pesquisas reflexivas e inter/transdisciplinares, no campo da Linguística Aplicada Crítica, com a perspectiva sociossemiótica de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional, e ao conceito de crenças proposto por Barcelos (2007). O alinhamento com tais estudos e autores se justifica por eles entenderem a linguagem como um processo social e dialético e, antes de tudo, manifestarem suas preocupações com os sujeitos sociais.

Reiterando tal preocupação, utilizamos o Sistema de Avaliatividade para observar os recursos semânticos, utilizados pela interlocutora/professora Luíza, e suas instanciações no nível léxico-gramatical, a fim de buscar entendimentos acerca dos afetos, julgamentos e apreciações construídos. A partir dos excertos selecionados, notamos que, embora algumas

atividades desse material didático sejam avaliadas de forma positiva, especialmente a partir da perspectiva do aluno, outros aspectos importantes não são (tão bem) considerados, a partir da perspectiva da professora, tais como a organização das lições e dos conteúdos, a progressão dos conteúdos, os aspectos culturais locais e (mais) exercícios escritos.

Ao destacar (a falta de) tais aspectos, a docente evidencia suas crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem e do papel do material didático infantil, indicando que esse material deve: (i) ser prático para utilização do aluno, a fim de que ele não fique *perdido*; (ii) incluir aspectos culturais brasileiros para que o aluno consiga relacionar-se com a realidade apresentada; (iii) apresentar um senso de progresso para que o aluno *suba alguns degraus* e alcance os objetivos da aula/lição e, por fim, (iv) fornecer mais exercícios escritos, pois, *se ele (o aluno) mal escreve, ele mal fala*.

É possível concluir que, apesar da implementação de um novo material didático infantil, os novos entendimentos vivenciados (Almeida Filho, 1993 *apud* Barcelos, 2007), durante a utilização desse livro, corroboram a construção de avaliações negativas e se desalinham com as crenças da professora no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, essa construção discursiva reitera a necessidade da busca de entendimentos coconstruídos, desenvolvendo estudos *com* os praticantes e não *sobre* eles, a fim de que possam reinventar a vida social por meio da compreensão do que fazem (Allwright, 2006).

Dessa forma, acreditamos que as reflexões apresentadas nesta pesquisa reiteram a importância de uma mudança de postura por parte das instituições privadas de ensino. Essa mudança deve incluir um processo de escolha do material didático que seja mais inclusivo e alinhado às crenças e práticas dos professores, promovendo um espaço de diálogo e colaboração. Tal abordagem reforça a necessidade de os professores serem participantes ativos na tomada de decisões, contribuindo para um ensino mais coerente com os entendimentos coconstruídos e com os desafios vivenciados no cotidiano escolar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, D. A.; RIBEIRO, M. F. de L.; COSTELHA, P. F. “Poderia ser eu a assassinada”: uma análise discursiva da construção das emoções de professores em tempos de barbárie. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n. 32, p. 190-210, ago. 2023.

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

BRAGA, Ana Caroline Siqueira; SANTOS, Fabiana Botelho dos; COSTELHA, Paula Franco. O livro didático para crianças: uma análise da construção discursiva de crenças e avaliações de uma docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

ALMEIDA, F. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. (Org). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 99-112, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA*, São Paulo, v. 31, n. especial, p. 97-126, 2015.

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

BRAGA, A. C. S. “*E, às vezes, funciona como um placebo, né?*”: a construção de emoções e crenças docentes sobre o uso compulsório do material didático de língua inglesa para crianças. 2023, 231 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CÔRTEZ, T. C. R. *Por que dar continuidade à formação acadêmica? Uma travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da Prática Exploratória*. Rio de Janeiro, 2023. 216 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

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

FUZER, C.; CABRAL, S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. *Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?: histórias do Grupo da Prática Exploratória*. Rio de Janeiro, 2020.

HALLIDAY, M. A. K. Introduction. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C. *An introduction to Functional Grammar*. v. 620, 2004.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: L. P. MOITA LOPES. *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, Parábola, p. 39-58, 2013.

LOPES LEAL, V. A.; BARCELOS, A. M. F. Por que eu ensino como ensino? Crenças de professores de LE em formação sobre o uso das TDCI e suas práticas em sala de aula. *Pensares em Revista*, [S. l.], n. 23, p. 227–249, 2021.

BRAGA, Ana Caroline Siqueira; SANTOS, Fabiana Botelho dos; COSTELHA, Paula Franco. O livro didático para crianças: uma análise da construção discursiva de crenças e avaliações de uma docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

LUZ, L. T. A. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de Inglês como Língua estrangeira*. Londrina, 2006, 134 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MACIEL, B. S. A. *Quando “todo mundo aprende com todo mundo”*: nos encontros, oportunidades de formação mútua. Rio de Janeiro, 2021, 260 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

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

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S. & THOMPSON, G. (Ed.). *Evaluation in Text: Authorial Stance e the Construction of Discourse*. New York: Oxford University Press, 2001.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 13-43, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 85-107, 2006.

NUNES, D. F. C. *Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa*. 2017. 161 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

RAHIMI, A.; KUSHKI, A.; ANSARIPOUR, E.; MAKI, A. *Critical pedagogy and materials development: content selection and gradation*. Educational Policy Analysis and Strategic Research, 10(1), p. 24-38, 2015.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. *A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation*. Language, Washington, v. 50, p. 696-735, 1974.

TILIO, R. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, 2006.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., O. *et al.* (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema da Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ANEXO – Convenções de transcrição

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

Fonte: Bastos; Biar, 2015; Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974; Schiffrin, 1987; Tannen, 1989 (*apud* Braga, 2023).

BRAGA, Ana Caroline Siqueira; SANTOS, Fabiana Botelho dos; COSTELHA, Paula Franco. O livro didático para crianças: uma análise da construção discursiva de crenças e avaliações de uma docente. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.34, jan. 2025.

AS AUTORAS

Ana Caroline Siqueira Braga é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio e desenvolve pesquisas no campo da Linguística Aplicada com foco em educação, ensino, análise do discurso, emoções, narrativas e Prática Exploratória. Graduiu-se em Letras Português-Inglês, com dupla habilitação em licenciatura e tradução, e obteve o título de Mestre em Letras/Estudos da Linguagem pela mesma instituição. É professora de língua inglesa há mais de 10 anos, com experiência em cursos livres de idiomas, rede particular e estadual do Rio de Janeiro.

E-mail: acarolinesbraga@gmail.com

Fabiana Botelho dos Santos é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio e desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada com foco em ensino, crenças, emoções e Prática Exploratória. Graduada em Letras-Português/Inglês e Mestra em Letras pela UERJ, é professora de Língua Portuguesa, há 21 anos, da Rede Municipal de Educação de Niterói. Também atua como Revisora de Textos da Superintendência-Geral de Comunicação da UFRJ desde 2016.

E-mail: professorafabianabotelho@gmail.com

Paula Franco Costelha é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Formada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Veiga de Almeida, dedicou-se à pesquisa em Prática Exploratória durante sua iniciação científica. Com mais de 15 anos de experiência no ensino de inglês, já atuou em diversas escolas de idiomas e, atualmente, leciona de forma autônoma, com foco em aulas online.

E-mail: pcostelha@aluno.puc-rio.br