



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens**

Vanessa Cristina Moraes Teixeira

**Bastidores da produção de livros didáticos de inglês do PNLD e do  
tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais: discursos de  
produtores à luz da Linguística Sistêmico-Funcional**

BELO HORIZONTE  
2022

Vanessa Cristina Moraes Teixeira

**Bastidores da produção de livros didáticos de inglês do PNLD e do tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais: discursos de produtores à luz da Linguística Sistêmico-Funcional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Tecnologias e Processos Discursivos

Linha de pesquisa III: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientador: Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

BELO HORIZONTE

2022

T266b Teixeira, Vanessa Cristina Moraes.  
Bastidores da produção de livros didáticos de inglês do PNLD e do tratamento dos temas contemporâneos transversais: discursos de produtores à luz da linguística sistêmico-funcional / Vanessa Cristina Moraes Teixeira. – 2022.  
162 f. : il.  
Orientador: Renato Caixeta da Silva

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2022.  
Bibliografia.

1. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). 2. Produção editorial. 3. Livros didáticos. 4. Língua inglesa - Estudo e ensino. 5. Temas transversais. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 372.414



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

## VANESSA CRISTINA MORAES TEIXEIRA

Bastidores da produção de livros didáticos do PNLD e do tratamento  
dos temas contemporâneos transversais: discursos de produtores à luz da  
Linguística Sistêmico - Funcional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de  
Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 28 de  
junho de 2022, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de  
Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Renato Caixeta da Silva, Dr.- Orientador  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Tânia Regina de Souza Romero, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Lavras

Prof.<sup>a</sup> Paula Renata Melo Moreira, Dr.<sup>a</sup>  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Vicente Aguiar Parreiras Dr.(suplente)  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me capacitou com sua bondade e fidelidade na realização deste trabalho. Ele é a minha fortaleza e a minha força e Ele aperfeiçoa o meu caminho (2 Sam. 22:33).

Aos meus pais, Alice e Mauro, pelo constante apoio em todas as fases da minha vida. Todo o suporte e amor que vocês me deram foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Ao professor Renato Caixeta por, mais uma vez, me conduzir na minha trajetória acadêmica. Um excelente orientador e também uma das principais referências deste trabalho. Agradeço por confiar em mim e sempre me mostrar meu potencial de forma que eu não seria capaz de enxergar sozinha. Tive muita sorte. Você é sensacional.

Aos autores e editores entrevistados, que tanto contribuíram para que esta pesquisa pudesse se concretizar. Agradeço por cederem seu tempo e por confiarem em mim ao compartilharem suas experiências na produção dos livros. Foi excelente a oportunidade de conhecê-los.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), pela concessão da bolsa de estudo nesses dois anos. Foi muito importante para que eu pudesse me dedicar integralmente ao Mestrado e a este trabalho.

À professora Paula Renata Moreira e ao professor Vicente Parreiras pelas significativas contribuições na qualificação do meu projeto de pesquisa. Agradeço pelas leituras cuidadosas e pelas orientações que foram valiosas para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Raquel Bambirra por me acolher e me supervisionar tão bem durante o estágio docente no curso de Letras. Foi uma honra trabalhar com você e uma das melhores experiências que tive. Sou muito grata por tudo que você me ensinou.

Ao André, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Agradeço pela paciência e pelo carinho. Sem dúvidas, seu apoio diário me fortaleceu e tornou o processo mais leve.

Aos meus amigos, Rafaela, Magno e William, que estiveram nesta mesma caminhada comigo. Agradeço pela amizade e por estarem presentes mesmo de longe. Foi essencial poder compartilhar com vocês as alegrias e as angústias dessa trajetória. Vocês são incríveis!

Às professoras Tania Romero e Paula Renata Moreira por terem aceitado compor a banca de defesa e por tanto contribuírem para o aperfeiçoamento deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho tem o objetivo central de investigar os bastidores da produção de livros didáticos de inglês do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de compreender como se dá a prática de autores e editores na elaboração desses materiais, com foco nas etapas em que eles fazem escolhas no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT). Para conhecer esse contexto, realizei entrevistas com autores e editores que produziram livros didáticos de inglês aprovados no PNLD de 2020 e de 2021, as primeiras edições do programa que avaliaram livros didáticos de inglês após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que resultou na reestruturação dos editais. Assim, coletei discursos nos quais esses profissionais abordam suas ações na elaboração dos livros e no tratamento dos TCT e seus posicionamentos a respeito do processo de produção e da inserção desses temas nos materiais produzidos. Para a análise do *corpus*, foi adotado o escopo teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, que orientou a construção das discussões que cumprem os objetivos da pesquisa. Utilizei especificamente o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) para evidenciar e analisar as ações presentes nos discursos dos produtores; e o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007) para mostrar e analisar os posicionamentos desses profissionais. Ao final, também verifiquei os critérios utilizados e os desafios enfrentados por eles nesse meio social. Os resultados mostraram que há propósito por trás das escolhas dos autores e das intervenções dos editores na mobilização dos TCT, pois é revelado um esforço real da parte deles para contribuir na formação crítica dos usuários. Todavia, eles nem sempre conseguem encontrar os materiais que desejam inserir nos livros, além de suas escolhas serem fortemente reguladas pelas diretrizes das políticas públicas e por demandas mercadológicas, principalmente, após as mudanças recentes, que parecem ter aumentado as inseguranças e as limitações na prática desses agentes. Ademais, trata-se de um processo que recebeu mais avaliações negativas dos participantes, devido ao trabalho rigoroso e às grandes responsabilidades que o envolvem. A presença dos TCT nos livros, por sua vez, foi avaliada positivamente por eles, visto que consideraram a importância social de abordar esses assuntos nas salas de aula e as possibilidades que o livro didático de inglês pode oferecer como ponto de partida para que essas discussões aconteçam. Com este estudo, pretendo contribuir com mais uma perspectiva sobre a produção de livros didáticos, articulando questões do campo da edição, do ensino de língua inglesa e da análise do discurso de base Sistêmico-Funcional. Essa é uma forma de aproximar a pesquisa acadêmica das práticas profissionais do mercado editorial brasileiro de livros didáticos, evidenciando a complexidade dos processos que ocorrem nesse cenário, sobretudo, através do uso da linguagem pelos agentes envolvidos.

**Palavras-chave:** PNLD. Produção Editorial. Livros didáticos de inglês. Temas Contemporâneos Transversais. Linguística Sistêmico-Funcional.

## ABSTRACT

The main objective of this research is to investigate the backstage of English textbooks' production for the National Textbook Program (PNLD) to understand the practice of authors and editors in the elaboration of these materials, focusing on the stages in which they make choices in the approach of Contemporary Transversal Themes (TCTs). In order to know this context, I conducted interviews with authors and editors who produced English textbooks approved by PNLD in 2020 and 2021, the first editions of the program that evaluated English textbooks after the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), which resulted in the restructuring of the edicts. Thus, I collected speeches in which these professionals talk about their actions in the elaboration of textbooks and in the approach of TCTs, their evaluations regarding the production process and the insertion of these themes in the materials. For the analysis of the *corpus*, the theoretical scope of Systemic-Functional Linguistics was adopted, which guided the construction of discussions that accomplish the research objectives. I specifically used the transitivity system (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) to analyze the actions present in the speeches of the producers; and the evaluative system (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007) to analyze the evaluations given by these professionals. I also verified the criteria used and their challenges in this social environment. The results show that there is a purpose behind the authors' choices and the editors' interventions in the approach of TCTs, as it reveals a real effort on their part to contribute to users' critical education. However, they are not always able to find the materials they want to include in textbooks, in addition, their choices are strongly regulated by public policy guidelines and market demands, especially after recent changes, which seem to have increased insecurities and limitations in the practice of these agents. Moreover, it is a process that received more negative evaluations from the participants, due to the rigorous work and the great responsibilities that involve it. The approach of TCTs in textbooks was positively evaluated by them, because they considered the social importance of studying these topics in classrooms and the possibilities that English textbooks can offer as a starting point for these discussions to take place. With this research, I intend to contribute with one more perspective on the production of textbooks, articulating issues in the field of editing, English teaching and discourse analysis in the perspective of Systemic-Functional Linguistics. Therefore, it is possible to bring academic research closer to the professional practices of the Brazilian textbooks' publishing market, highlighting the complexity of the processes that occur in this scenario through the use of language by the agents involved.

**Keywords:** PNLD. Editorial Production. English Textbooks. Contemporary Transversal Themes. Systemic-Functional Linguistics.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Diretrizes da BNCC trabalhadas em livro didático de inglês do PNLD 2020.....	44
Figura 2- Linguagem como sistema de estratos .....	56
Figura 3- Texto em contexto .....	57
Figura 4- As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam.....	58
Figura 5 - Síntese do Sistema de Avaliatividade .....	65
Figura 6 - Síntese do subsistema de atitude.....	67
Figura 7 - Roteiro de entrevistas com autores .....	71
Figura 8 - Roteiro de entrevistas com editores .....	71
Figura 9 - Exemplo de planilha com a organização dos dados .....	77
Figura 10 - Esquemas de categorias de análise do Sistema de Avaliatividade .....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Números do PNLD 2020.....	37
Quadro 2- Tipos de processos e participantes .....	62
Quadro 3- Características dos autores do PNLD 2020.....	73
Quadro 4- Características dos autores do PNLD 2021 .....	74
Quadro 5- Características dos editores .....	75
Quadro 6- Processos materiais criativos e exemplos identificados nos discursos dos autores.	81
Quadro 7- Processos materiais transformativos e exemplos identificados nos discursos dos autores.....	82
Quadro 8 - Processos mentais desiderativos e exemplos identificados nos discursos dos autores .....	87
Quadro 9-Processos mentais cognitivos e exemplos identificados nos discursos dos autores.	87
Quadro 10- Processos comportamentais e exemplos identificados nos discursos dos autores.	91
Quadro 11- Processos existenciais e exemplos identificados nos discursos dos autores .....	93
Quadro 12- Processos verbais e exemplos identificados nos discursos dos autores .....	94
Quadro 13- Processos relacionais possessivos e exemplos identificados nos discursos dos autores.....	95
Quadro 14- Processos materiais criativos e exemplos identificados nos discursos dos editores .....	97
Quadro 15- Processos materiais transformativos e exemplos identificados nos discursos dos editores I .....	98
Quadro 16- Processos materiais transformativos e exemplos identificados nos discursos dos editores II.....	99
Quadro 17- Processos materiais transformativos e exemplos identificados nos discursos dos editores III.....	100
Quadro 18- Processos verbais e exemplos identificados nos discursos dos editores .....	102
Quadro 19- Processos mentais e exemplos identificados nos discursos dos editores .....	103
Quadro 20- Organização das categorias de avaliação .....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i> (Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas)
CLIDEL	Congresso sobre Livro Didático e Ensino de Línguas
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Línguas Estrangeiras Modernas
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TCT	Temas Contemporâneos Transversais

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução .....</b>	<b>10</b>
<b>2 A produção editorial brasileira de livros didáticos .....</b>	<b>24</b>
2.1 O ofício de autores e editores.....	24
2.2 Particularidades do mercado editorial brasileiro de didáticos .....	33
2.3 Os impactos do PNLD .....	36
2.4 Os Temas Contemporâneos Transversais .....	45
2.4.1 Panorama histórico .....	45
2.4.2 O livro didático de inglês e a formação cidadã.....	49
<b>3 A teoria Sistêmico-Funcional da linguagem.....</b>	<b>54</b>
3.1 Conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional.....	54
3.2 O Sistema de Transitividade .....	59
3.3 O Sistema de Avaliatividade.....	64
<b>4 Metodologia.....</b>	<b>68</b>
4.1 Delineamento da pesquisa.....	68
4.2 Procedimentos da coleta de dados .....	69
4.3 Procedimentos da análise dos dados .....	76
<b>5 Relatos sobre os bastidores da produção.....</b>	<b>79</b>
5.1 Análise das ações .....	79
5.1.1 Experiências dos autores .....	781
5.1.2 Experiências dos editores.....	97
5.2 Análise das avaliações .....	107
5.2.1 O que os autores dizem sobre a prática .....	108
5.2.2 O que os editores dizem sobre a prática .....	117
5.2.3 O que os autores dizem sobre os Temas Contemporâneos Transversais .....	124
5.2.4 O que os editores dizem sobre os Temas Contemporâneos Transversais .....	129
5.3 Critérios e desafios da produção .....	132
<b>6. Considerações finais .....</b>	<b>140</b>
<b>Referências .....</b>	<b>146</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>155</b>

## 1 Introdução

O livro didático possui tamanha influência no contexto escolar que pesquisadores do campo da Linguística Aplicada já o definiram como “o senhor do ato pedagógico” (DIAS e CRISTÓVÃO, 2009) e “construtor de mentalidades” (FARIA, 2017). É recorrente esse material ser utilizado como principal repositório de informações sobre os componentes curriculares e isso repercute no seu caráter de autoridade nas salas de aula brasileiras. Em se tratando do livro didático de língua estrangeira, sobretudo o de língua inglesa, essas características são ainda mais perceptíveis, pois é incomum existir alguma realidade de ensino em que ele não seja amplamente utilizado como fonte de conhecimento do idioma e da cultura internacional (HUTCHINSON; TORRES, 1994; SILVA, 2010). É por esse motivo que o livro didático de inglês, especificamente, já foi definido como “bíblia” (SOUZA, 1995), “andaime” (TÍLIO, 2003) e “ditadura” (TÍLIO, 2006).

O fato de os professores buscarem apoio e legitimação para as aulas no livro didático de língua estrangeira (CORACINI, 1999, p.11), conseqüentemente, contribui para que esse material seja uma peça relevante na transmissão de concepções que podem ser apropriadas pelos usuários. Considerando isso, “o livro didático precisa ser entendido como veículo de sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2004, p. 302). Nesse cenário, é importante ressaltar o papel do livro didático de inglês, que traz um idioma de dimensões globais, além de questões de status, de ideologias, de variedades temáticas, linguísticas e culturais. Dessa forma, as representações construídas nos livros podem ecoar no processo de ensino e aprendizagem do idioma.

Somado a essas questões educacionais e ideológicas, o livro didático está inserido em conjunturas ainda mais amplas, envolvendo o governo, o mercado editorial e a indústria cultural. Por isso, de acordo com Freitag *et al.* (1997, p. 127), “o livro didático não pode ser estudado de forma isolada, “em si”, mas pressupõe o mapeamento das estruturas de poder e econômicas da sociedade [...] para que compreendamos o seu funcionamento”. Baseado nessa perspectiva, deve-se mencionar que antes de chegar às salas de aula, o livro didático, assim como os livros em geral, é uma “mercadoria e objeto cultural” (BITTENCOURT, 1993; 2011), um “produto do mundo da edição” (CASSIANO, 2007; 2013).

Com isso, é possível dizer que há uma relação estreita entre ensino e mercado editorial (MUNAKATA, 2012), pois o livro didático está imerso no contexto capitalista e deve se adequar às demandas mercadológicas, ao mesmo tempo em que deve estar de acordo com diretrizes educacionais e políticas públicas. A respeito disso, é importante destacar que o vínculo entre esses âmbitos se fortaleceu, principalmente, com a implementação do Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa de grandes dimensões do governo federal que avalia, compra e distribui gratuitamente obras didáticas para as escolas públicas brasileiras. O PNLD foi instituído em 1985 e se consolidou ao longo dos anos. Entre as mudanças marcantes, pode-se mencionar que, a partir da década de 1990, foi inserido o sistema de avaliação dos livros por especialistas e, em 2011, obras de língua estrangeira também passaram a ser avaliadas e distribuídas. O programa também envolve grande importância social e caráter democrático, pois garante a difusão do acesso ao livro didático de qualidade para a maior parte dos estudantes da Educação Básica e os professores têm oportunidade de escolher, entre as obras didáticas aprovadas, aquelas que mais se encaixam às suas necessidades.

Sobre essas circunstâncias, Cassiano (2007, p.8) já relatava uma tendência que permanece atualmente: “as grandes editoras de didáticos direcionam suas ações tanto para as escolas, onde os livros são escolhidos, quanto para o Estado, instância que delibera e implementa as políticas públicas em educação”. Em razão disso, o PNLD se destaca pelo volumoso investimento financeiro do governo na compra de livros, o que tornou o setor de didáticos o mais rentável desse mercado.

Por trás desse cenário, estão os profissionais envolvidos na produção dos livros didáticos — autores, editores, diagramadores, ilustradores, revisores, entre outros, que atuam seguindo as demandas das editoras, as diretrizes nacionais de ensino e as tendências educacionais mais recentes de cada componente curricular. Ainda há os avaliadores do programa que examinam as obras didáticas, a fim de verificar se elas atendem a todos os critérios dos editais. Todavia, neste trabalho, evidencio o papel de autores e editores, que estão na base da cadeia produtiva e, geralmente, são os responsáveis pelas principais escolhas em relação à metodologia e ao conteúdo que serão veiculados nas obras. São eles que trabalham para adequar os livros ao contexto sociopolítico e histórico em que serão utilizados e inserem temas, informações e atividades que acreditam ser apropriados a cada fase escolar e aos professores (DIAS, 2016).

Os autores precisam fazer escolhas na hora de publicar seu material: se a escolha de informações não for diferente, pelo menos a escolha da abordagem certamente será; estas escolhas refletem algumas das identidades dos autores, suas crenças e a visão de ensino e aprendizagem em que acreditam. (TÍLIO, 2006, p.109).

A afirmação de Tílio (2006) mostra o quanto as escolhas dos autores influenciam no processo de elaboração de uma obra didática. Com as mesmas razões mencionadas, também se deve incluir a prática dos editores, que têm notável influência no trabalho dos autores (RALEJO; MONTEIRO, 2020). Assim, a materialização das escolhas desses agentes em

projetos didáticos pode produzir implicações no contexto de uso dos livros, que são direcionados conforme eles desejam atrair e motivar os alunos, sem deixar de lado a influência das políticas públicas e do mercado.

Um dos estudos realizados por mim que motivaram a investigação sobre o que ocorre nesses bastidores foi a escrita de um artigo em que analisei as representações sobre o tema “tecnologia” que foram construídas em livros didáticos de inglês do PNLD 2018 para o Ensino Médio (TEIXEIRA, 2021)<sup>1</sup>. Percebi que havia variações na contextualização do tema, nos elementos aos quais a tecnologia é associada e na profundidade com que ela é tratada. Compreendi, então, que entre as mais diversas formas de tratar o assunto, a apropriação de uma determinada representação sobre tecnologia atribui a ela certa autoridade e é essa concepção que, posteriormente, irá circular no contexto de uso do material didático e fará parte da formação de opinião dos usuários do livro sobre o tema. Com isso, observei que, inevitavelmente, as abordagens presentes nos livros didáticos são resultantes de escolhas dos agentes editoriais, influenciadas por diversos fatores que, provavelmente, acabam repercutindo no ensino e na aprendizagem.

Vendo o livro didático pronto, é possível analisar e comparar de que forma um certo assunto é trabalhado, como foi feito no artigo mencionado acima. No entanto, com essa produção, tive o seguinte questionamento: o que está por trás das escolhas materializadas nos livros? Ademais, sendo também a tecnologia algo que tem causado grandes impactos na sociedade e um tema muito presente nos livros didáticos de inglês, surgiu o interesse de aliar a investigação sobre os bastidores da produção editorial com o contexto específico de elaboração de conteúdo sobre temas importantes como esse. A partir disso, cheguei aos Temas Transversais, que são assuntos, inicialmente, definidos pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerados relevantes de serem abordados nas escolas. São eles: ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho, consumo e saúde.

Os Temas Transversais, conforme os PCN (BRASIL, 1998), foram determinados com o objetivo de incentivar, entre os estudantes, a reflexão sobre a sociedade em que vivem, de forma que eles possam compreendê-la de modo crítico e se tornem cidadãos conscientes. Após implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aconteceu em 2017, esses temas foram ampliados e passaram a ser chamados de Temas Contemporâneos Transversais,

---

<sup>1</sup> Trabalho disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/82076>.

além de se tornarem obrigatórios nos currículos escolares. No caso do ensino de língua estrangeira, a discussão sobre esses temas pode ser bastante efetiva, pois

[...] pode mostrar como os Temas Transversais são abordados nos discursos em língua estrangeira e propor uma transposição e problematização para o espaço social dos alunos. Não se trata de julgar ou comparar, mas de pensar criticamente as diferenças; é preciso propor uma reflexão com base em diferentes contextos. O ensino de língua estrangeira é um espaço privilegiado para a discussão de tais questões, pois se trata do ensino de linguagem por meio do uso da linguagem. (TÍLIO, 2012, p. 1000- 1001).

Sendo assim, pode-se dizer que parte da responsabilidade no tratamento desses assuntos tão essenciais recai sobre o livro didático de língua estrangeira e, por conseguinte, nos agentes que o elaboram. Esse contexto é relatado por Paiva (2014) ao discutir os desafios enfrentados por autores de livros didáticos de línguas do PNLD. Entre as dificuldades, a autora aponta a escolha restrita de materiais, o atendimento às diversidades dos alunos e “o tratamento de temas sensíveis e sem consenso na sociedade, como, por exemplo, as relações homoafetivas e as novas configurações familiares” (PAIVA, 2014, p. 354- 355). Sem mencionar que o livro didático de inglês, por trazer um idioma característico da globalização, requer atualizações constantes.

Nesse caso, entende-se que a construção de significados e a formação da visão de mundo dos usuários sobre assuntos transversais estão, de alguma forma, vinculadas ao livro didático. Isso revela mais um motivo que comprova a afirmação de Munakata (1997, p.97) em relação à produção de livros didáticos e paradidáticos: “refletir sobre a realidade da educação no país é tarefa da qual não podem eximir-se autor e editor”.

Com base nas considerações apresentadas, com este trabalho, agrego mais uma contribuição aos estudos relacionados à produção de livros didáticos; no entanto, sem perder de vista aspectos pedagógicos e mercadológicos que estão intrinsecamente envolvidos nos processos editoriais. Considero, também, que as práticas dos agentes editoriais produzem significados em relação aos saberes que serão construídos nas salas de aula. Com essa perspectiva, realizei uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e perspectiva epistemológica interpretativista, que teve a seguinte motivação central: investigar os bastidores da produção de livros didáticos de inglês do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de compreender como se dá a prática de autores e editores na elaboração desses materiais, com foco nas etapas em que eles fazem escolhas no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais.

Esta pesquisa se baseia no contexto de produção de obras didáticas para as edições do PNLD de 2020, dos anos finais do Ensino Fundamental, e de 2021, do Ensino Médio, que

passaram por diversas reformulações em razão da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além de serem as mais recentes no momento da pesquisa, essas foram as primeiras duas edições do programa que avaliaram livros didáticos de inglês nos novos moldes.

Para conhecer esses bastidores, realizei entrevistas virtuais com autores e editores que produziram livros didáticos de inglês aprovados no PNLD. Com essa finalidade, determinei três tópicos norteadores dos roteiros de entrevistas: a) aspectos gerais do processo de elaboração do livro didático de inglês e da mobilização dos Temas Contemporâneos Transversais; b) influências externas ao processo de produção; e c) posicionamentos desses profissionais sobre a presença dos Temas Contemporâneos Transversais nos livros e sobre sua própria prática, pois considero que são aspectos que influenciam nas escolhas que são feitas e, conseqüentemente, no produto final. Partindo disso, os objetivos específicos são:

a) Analisar as escolhas linguísticas nos discursos de autores e editores, a fim de evidenciar as ações deles na produção dos livros didáticos de inglês do PNLD e, especificamente, no tratamento de Temas Contemporâneos Transversais;

b) Identificar, nos discursos desses profissionais, seus posicionamentos sobre suas práticas e sobre a presença dos Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês;

c) Discutir os critérios adotados por eles e os desafios recorrentes na mobilização de conteúdo sobre Temas Contemporâneos Transversais e na produção dos livros.

Para a análise linguística do *corpus*, foi adotado o escopo teórico da Linguística Sistêmico-Funcional. Utilizei especificamente o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) para analisar as ações presentes nos discursos dos produtores, por meio de processos materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais. Para analisar os posicionamentos desses profissionais, utilizei o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007), por meio da identificação das subcategorias de atitude: afeto, julgamento e apreciação. Esse aporte teórico orientou a construção do capítulo de análise e discussão dos dados.

Acredito estar contribuindo com a comunidade acadêmica, concebendo mais uma proposta que avança na aplicação dos conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional nos discursos presentes num meio social que possui importância adjacente ao ensino e aprendizagem de inglês na Educação Básica brasileira. Assim, ao longo deste trabalho, discuto os dados obtidos na análise discursiva com base em estudos sobre produção de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e também trago percepções sobre o

tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês e sua importância nesse cenário.

Por fim, em relação às minhas motivações pessoais para realizar esta pesquisa, posso dizer que o livro didático de inglês sempre me atraiu, como usuária, por ser fonte de estudo da minha disciplina favorita durante minha formação escolar. No entanto, desde a graduação em Letras - Tecnologias de Edição, no CEFET-MG, tive a oportunidade de me aproximar desse objeto, com o olhar de pesquisadora, ao conhecer a complexidade que o envolve e a multiplicidade de abordagens que existem para estudá-lo. Foi a partir disso e visando a ênfase do curso para o campo da edição, que produzi meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *O projeto gráfico-editorial de livros didáticos de inglês para o Ensino Médio produzidos no Brasil* (TEIXEIRA, 2019), no qual comparei aspectos da capa, da materialidade, da organização interna, da diagramação, da legibilidade e das imagens presentes em livros produzidos entre 1996 e 2018, considerando a inclusão da disciplina no PNLD, em 2012, como marco para a análise. Com isso, foi possível perceber a influência determinante do programa na padronização do perfil das coleções didáticas que chegam ao ensino público.

O resultado do meu Trabalho de Conclusão de Curso motivou a continuidade da pesquisa sobre livros didáticos de inglês no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do CEFET-MG, agora, investigando os bastidores da elaboração desses materiais, com a minha visão, de quem está fora desse processo. Assim, foi possível me aproximar e conhecer o universo de produção. Com essa nova perspectiva, meu objeto de pesquisa deixa de ser apenas o livro didático, isto é, o produto; e se torna também os discursos dos produtores, que evidenciam o processo de produção. Nesse sentido, acredito que a presente pesquisa pode contribuir para que seja mais conhecido o trabalho que acontece nos bastidores da produção de livros didáticos de inglês do PNLD, e que sejam evidenciados os desafios que autores e editores enfrentam ao conceber esses materiais que possuem expressiva importância pedagógica, política, econômica e cultural (SILVA, 2012).

Com base nisso, é significativo mencionar a motivação que vem da afirmação de que há “a necessidade de pesquisas que transponham os limites da academia e gerem retorno para produtores e usuários” de livros didáticos (SILVA 2013, p.113), sobretudo, porque se trata de uma área ainda pouco explorada pelos pesquisadores. Dessa forma, considero importante direcionar a atenção para esse cenário, visto que não só o livro didático é complexo como também são complexas as condições em que esse material é produzido.

De acordo com Batista (1999), estudar o livro didático, de forma que seja contemplada sua complexidade, vai além de apenas descrever o conteúdo veiculado através de fundamentos ideológicos e metodológicos. Segundo ele,

[...] embora esses livros de fato expressem valores e modos de relação com o conhecimento, não o fazem de per si, seus efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são produzidos e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que os utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posição diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea”. (BATISTA, 1999, p. 553).

Dessa forma, entende-se que existem variados aspectos que influenciam as tomadas de decisão no processo de elaboração do livro que acabam passando despercebidos e, portanto, merecem ser investigadas. Sendo assim, o argumento de Batista (2009) revela a importância de se estudar, com maior profundidade, questões que envolvem a autoria e a produção do livro didático, como é proposto neste trabalho. Isso corrobora o ponto de vista de Bittencourt (2011, p.504), que destaca a necessidade de se “entender a dimensão, os limites ou o poder dos autores e editores na confecção desse produto cultural sempre sujeito a várias interferências em seu processo de produção e circulação”.

Por esse motivo, pesquisadores já afirmaram a carência de pesquisas que discutem a produção de livros didáticos, pois grande parte dos trabalhos são direcionados a análises do conteúdo e à avaliação dos livros (FREITAG *et al.*, 1987; BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 1997; CHOPPIN, 2004; BATISTA e ROJO, 2005). Esse cenário não se difere quando se trata do livro didático de língua estrangeira e, especificamente, do de inglês (VILAÇA, 2009; SILVA, 2010, 2012, 2013). Em pesquisas realizadas entre 1998 e 2008, Silva (2010, p. 217) já verificava que era tímida a produção de trabalhos sobre a elaboração desses materiais e as funções dos agentes mediadores que participam desse processo; e, em outro trabalho, o autor também trata da necessidade de pesquisas que abordam a interferência das diretrizes governamentais nesse contexto (SILVA, 2013).

Embora haja tantas questões que envolvem esse cenário, de acordo com Ralejo e Monteiro (2020, p. 117), há uma desvalorização dos materiais e saberes produzidos para a esfera escolar. Com isso em vista, as autoras também frisam a relevância de pesquisas que buscam explorar o caráter complexo dessa produção, diante da especificidade das políticas públicas, do mercado editorial e das mudanças que aconteceram nesse setor. Trata-se, então, de uma referência mais recente, que continua afirmando a necessidade de que sejam realizadas pesquisas com esse viés.

Circe Bittencourt foi uma das pioneiras a abordar a produção do livro didático. Em sua tese (1993), a autora abordou sobre como esse material se tornou um importante objeto de

ensino, que contribuiu na constituição de projetos educacionais ao longo da história; e uma valiosa mercadoria para a indústria editorial, levando em conta o contexto social, cultural, político e econômico no qual ele está envolvido. Entre outros estudos desenvolvidos pela autora que se aproximam do tema, pode-se citar o trabalho, publicado em 2004, em que ela analisa o perfil de autores e editores de livros didáticos, no período de 1810 a 1910, com objetivo de analisar as intervenções desses agentes na produção da época. Ela também trata de mudanças que ocorreram nesse contexto devido a intervenções do Estado e alterações em perspectivas pedagógicas, propondo reflexões sobre a configuração do mercado de livros didáticos no Brasil e as relações entre autores e editores.

Seguindo essa problemática, Munakata (1997), dedicou-se à análise das práticas realizadas pelos agentes envolvidos na produção de livros didáticos e paradidáticos no Brasil, expondo a importância de se considerar a edição desses materiais. Esse ponto de vista também está presente em outro trabalho do autor, publicado em 2003, no qual ele aponta que o livro didático, antes de ser um livro que carrega ideologias, possui uma materialidade que também é muito significativa, seja como um aspecto que complementa a ideologia, seja como característica que marca sua inserção num universo de produção editorial (MUNAKATA 2003).

Outro trabalho que destaco é a comunicação de Aníbal Bragança apresentada no XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, em 2001<sup>2</sup>. Nela, ele expõe um breve histórico de como se iniciou a produção de livros com finalidade de serem usados para ensino e aprendizagem, além de contar sobre as condições sociais que levaram ao surgimento da função de editor de livros escolares no Brasil e na Europa no século XIX. Bragança também relata a dinâmica do trabalho do editor e características do mercado; informações que considero importantes, pois abordam fatos que contribuíram para que a produção editorial de livros didáticos fosse consolidada.

Ralejo (2020, p. 187) destaca que pesquisas como as de Bittencourt e Munakata situam-se historicamente num mesmo contexto e, nessa perspectiva, também considero a comunicação de Bragança (2001), que foi publicada em período próximo. Trata-se de um momento marcado pelo processo de redemocratização do Brasil, no qual as políticas públicas de controle e qualidade do conhecimento escolar estavam se intensificando. Um exemplo dado por Ralejo foi a consolidação do PNL D, em 1995, quando se iniciaram as avaliações dos livros didáticos por técnicos e professores universitários. Segundo ela, foram discussões realizadas

---

<sup>2</sup> Artigo disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4BRAGANCA.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

em um período de incertezas que estavam levando os produtores a repensarem sua função na elaboração desses materiais, a fim de atenderem às novas exigências governamentais em relação ao ensino.

Ademais, também busquei por pesquisas realizadas nos últimos anos que trataram sobre o contexto de produção de livros didáticos no Brasil e que colocaram como questão central a autoria de obras didáticas. Destaco novamente as pesquisas de Soares (2007) e Ralejo (2018, 2020), pois percebi que se assemelham ao dedicarem uma maior atenção às práticas do autor frente às particularidades do contexto em que estão inseridos, seja em relação ao conteúdo da disciplina com a qual trabalham (língua inglesa e história respectivamente), seja a respeito da interferência de outros profissionais, de políticas públicas e do mercado. Fatores que, nesses trabalhos, culminam em reflexões sobre onde reside a autonomia e a subjetividade do autor nesse processo. Soares (2007) reconhece que o trabalho do autor é marcado por “referências intertextuais” de outros agentes, sobretudo, do editor. Ralejo (2018, 2020) também contribui com essa concepção ao sugerir que a autoria está desvinculada da imagem de um sujeito, visto que o editor, em suas funções, também agrega sentidos à produção dos livros didáticos, o que o autoriza a ocupar o “lugar de autoria” na elaboração de uma obra didática.

Adriana Teixeira (2012) propõe um outro viés ao focar sua investigação no papel do editor na autoria do livro didático de língua portuguesa, com o objetivo de analisar a influência desse profissional nas diversas fases da produção e na escolha dos objetos de ensino que são transpostos para o material. A autora coloca o editor na posição de “autor institucional”, visto que ele participa da construção dos enunciados e de todas as definições para a produção, que são estabelecidas institucionalmente. De acordo com ela, “as editoras, com seus agentes e suas novas configurações, em função da necessidade de continuarem a competir no mercado tão cobiçado de vendas para o Governo e mesmo o das escolas privadas [...] passaram a exigir ainda mais da figura do editor” (p. 29).

A constatação de Teixeira (2012) corrobora o ponto de vista de Bragança (2001, p.7) que, ao tratar da função do editor de livros escolares, afirma que, historicamente, o editor escolar só passou a ter seu espaço de forma mais significativa quando o poder público assumiu responsabilidade pelo Ensino Básico. Passando a ser dele a função, também no contexto da educação, de “tornar o livro publicamente conhecido, isto é, difundido, distribuído, consumido e lido” (BRAGANÇA. 2005, p. 222).

Metodologicamente, as pesquisas de Soares (2007), Teixeira (2012) e Ralejo (2018, 2020) coincidem em relação à escolha pelo estudo de caso, visto que as entrevistas com

autores e editores permitiram recolher informações sobre as vivências desses profissionais dentro das editoras para fundamentar as análises. Como resultado dessas investigações, houve uma observação em comum a respeito da influência do editor na constituição autoral de obras didáticas e a ruptura da crença de que o autor possui papel predominante no produto final.

Apesar da menção a pesquisas realizadas em períodos consideravelmente distantes e que tratam sobre a produção de livros de disciplinas diferentes, as autoras trazem discussões sobre autoria ainda pouco levantadas na academia e que merecem atenção, pois ajudam a entender como acontece a produção de livros didáticos atualmente. E foram essas pesquisas que influenciaram e inspiraram a elaboração da proposta deste trabalho.

No que se refere à escolha de investigar como autores e editores atuam no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais no livro didático de inglês do PNL D, busquei por pesquisas que envolvessem questões sobre esses temas e que discutissem sobre formação sociocultural e políticas públicas. Entre os estudiosos que se dedicaram a essas temáticas, destacamos Rogério Tílio, professor, pesquisador e autor de livros didáticos, que, há anos, tem pesquisado sobre como o livro didático de inglês influencia na construção de identidade dos alunos. Localizei trabalhos em que Tílio levanta discussões sobre a força do discurso do livro didático, tão presente e naturalizado no contexto de uso (TÍLIO, 2008, p. 117), além de também analisá-lo à luz dos PCN, considerando o trabalho com Temas Transversais e a interdisciplinaridade em coleções didáticas de inglês que circulavam na época do estudo e, mais tarde, avaliando coleções do PNL D (TÍLIO, 2003, 2012).

Há pesquisas de Tílio (2006, 2010) em que ele busca entender como os livros didáticos de inglês representam sociodiscursivamente o mundo e contextos culturais e de que forma isso impacta no ensino e aprendizagem do idioma. Em ambos os estudos, o autor verifica a presença de visões de mundo “americanizadas e europeizadas” nos livros. De acordo com ele, existem livros que são tão engessados numa abordagem tradicionalista, idealizada e eurocêntrica que veiculam conteúdos distantes da realidade, retratando um mundo perfeito e silenciando problemas. Ele menciona o conceito de “Disneylândia pedagógica” e afirma que “de nada adianta construir identidades imaginárias para viver momentos de faz-de-conta com o livro se, fora dele, o mundo é outro” (TÍLIO, 2006, p. 153).

Entre as pesquisas mais recentes que tratam desses vieses, encontrei os trabalhos de Couto e Silva (2015), Santos (2016), Castro (2016), Araújo e Ferreira (2018), Silva e Santos (2018) e Cruz e Ribeiro (2020). Eles foram selecionados através de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Google Acadêmico. Considero trabalhos de maior relevância, publicados no período de 2015 a 2020, em que, nos títulos e resumos, houvesse

conexões de análise de livros didáticos de inglês com temáticas sociais, PCN e PNLD. Todos eles buscaram analisar a forma como são representadas, em livros didáticos de inglês, questões sociais sensíveis, como interculturalidade (COUTO; SILVA, 2015), identidade de classe (SANTOS, 2016) e noções gênero (CASTRO, 2016; ARAÚJO; FERREIRA, 2016), reforçando a relevância desses materiais e do ensino de língua inglesa na formação cidadã de alunos de escolas públicas (CRUZ; RIBEIRO, 2020; SILVA; SANTOS, 2018).

Diante dessas perspectivas, observei que as pesquisas supracitadas afirmam a necessidade de se realizar investigações que abordem a elaboração de livros didáticos; seja pontuando isso diretamente, seja buscando mostrar as opções feitas pelos autores e produtores no conteúdo dos livros. Assim, acaba sendo revelada a importância de se lançar “um olhar sobre a produção de conhecimentos que os livros, os autores e as políticas públicas (PNLD) propõem para a sala de aula” (CASTRO, 2016). Tendo isso em vista, considero que o diferencial deste trabalho é a apresentação dos bastidores da produção desses materiais, com foco nas práticas e nos posicionamentos desses profissionais evidenciados em seus discursos sobre a elaboração de conteúdo a respeito das temáticas transversais.

Por fim, no que se refere à escolha de utilizar conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para a análise dos discursos dos autores e editores entrevistados, procurei por pesquisas mais recentes que abordam sobre livros didáticos do Ensino Básico, com destaque para os de inglês, e que também utilizam a LSF como fundamentação teórica. A busca por esses trabalhos foi realizada por meio do Portal de Periódicos da CAPES, do Google Acadêmico e do banco de teses e dissertações do CEFET-MG, pois considero importante mencionar outros trabalhos que têm sido realizados no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING). Neles, pesquisei, nos títulos e resumos, conteúdos relacionados ao objetivo mencionado. Observei que os trabalhos se caracterizam pelos seguintes métodos: 1) análise de atividades dos livros; 2) análise dos discursos de usuários relacionados à avaliação e à recepção de livros didáticos; 3) análise do discurso de produtores.

Entre os trabalhos que utilizam a LSF, verifiquei ocorrência expressiva de pesquisas que analisam como são propostas as atividades dos livros. Especificamente sobre os de inglês, destaco Costa e Tílio (2017), que se apoiam na metafunção ideacional e no Sistema de Transitividade para analisar os processos presentes nos enunciados das atividades, buscando compreender as concepções pedagógicas que os compõem. Com perspectiva metodológica similar, os pesquisadores Charles Silva e Renato Silva (2020) verificam a abordagem de ensino de escrita em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental, por meio da análise das escolhas linguísticas presentes nas atividades. Nesse sentido, os autores afirmam a

pertinência da aplicação dos conceitos do Sistema de Transitividade em pesquisas que possuem esse mesmo objetivo. Já Kummer e Hendges (2020) analisam um livro didático de inglês do PNLD, explorando outro viés da gramática Sistêmico-Funcional, concentrando-se nos estratos dos planos comunicativos, que envolvem os níveis da expressão, do conteúdo e do contexto.

Em relação aos trabalhos que envolvem avaliação e recepção de livros didáticos, destaco as pesquisas de Repolês (2019) e de Oliveira (2020). Repolês (2019) estudou a apropriação de coleções didáticas de inglês do PNLD por alunos e professores de escolas públicas mineiras. Ela realizou entrevistas e foi a campo para recolher discursos e informações que foram analisados a partir das metafunções da LSF e dos Sistemas de Avaliatividade e Ideação (MARTIN; ROSE, 2007). A pesquisa de Oliveira (2020) é direcionada ao uso de livros didáticos de história, mas a considereei pela sua contribuição do ponto de vista metodológico. Isso porque, como Repolês (2019), ela também utiliza os Sistemas de Avaliatividade e Ideação, numa perspectiva Sistêmico-Funcional da linguagem, para analisar discursos de professores e alunos sobre as relações no contexto de uso e a avaliação que esses sujeitos têm sobre o livro didático.

Por fim, entre os trabalhos que tratam sobre o discurso de produtores de livros didáticos de inglês e LSF, destaco o trabalho de Silva (2012). Trata-se de uma pesquisa que aborda a relevância pedagógica, cultural, política e econômica desse material e o coloca como um “objeto de representações” construídas na sociedade através do discurso dos seus produtores e usuários. A partir disso, ele analisa discursos presentes em catálogos, contracapas, e manuais do professor contidos em livros didáticos; além de entrevistar alunos e professores, buscando identificar recursos de significação ideacionais, interpessoais e textuais, que regulam as práticas sociais desses sujeitos. Outro trabalho de Silva (2016) faz uma análise linguístico-discursiva de aspectos ideacionais e interpessoais do gênero quarta-capa de livros didáticos de inglês, com base na proposta de Martin e Rose (2007). Nesse estudo, o autor evidencia que o livro didático é representado pelos produtores como um importante agente nos processos de ensino e aprendizagem do idioma.

A partir da revisão de literatura realizada, posso afirmar que não encontrei estudos que analisam o discurso dos produtores de livros didáticos de inglês para além do que já é veiculado como texto nesses materiais. Em pesquisas que analisam discursos falados, verifiquei que tratam somente da avaliação e recepção dos livros pelos usuários. Dessa forma, considero um diferencial deste trabalho o fato de que proponho analisar, por meio da LSF, os discursos falados de autores e editores sobre como se dá a experiência deles na elaboração do

livro didático de inglês, especificamente, em relação à etapa em que eles fazem escolhas no tratamento de temas sensíveis na sociedade.

Portanto, a partir das revisões de literatura sobre cada um dos três pontos centrais da presente pesquisa — produção de livros didáticos de inglês, Temas Contemporâneos Transversais e Linguística Sistêmico-Funcional —, reafirmo a contribuição deste estudo para a área acadêmica, principalmente, no que diz respeito ao campo de investigações sobre o livro didático em geral, e de inglês, e suas diversas facetas.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. O primeiro capítulo consiste nesta introdução, na qual abordo sobre as motivações e objetivos da pesquisa, bem como sua inserção como contribuição para estudos acadêmicos sobre produção de livros didáticos em geral e livros de inglês em específico, sobre o PNLD, Temas Contemporâneos Transversais e Linguística Sistêmico-Funcional.

No segundo capítulo, abordo a produção editorial brasileira de livros didáticos e direciono a discussão para as características do ofício de autores e editores que revelam a complexidade dos processos de constituição da autoria. Depois, trato sobre particularidades do setor, novas configurações e estratégias decorrentes da implementação do PNLD, assim como abordo as mudanças provocadas nos editais e nos livros didáticos com a recente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também apresento um panorama histórico do surgimento, ampliação e consolidação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) nos documentos que regem a educação brasileira e nos currículos escolares. Em seguida, trato sobre a relação do livro didático de inglês com a formação cidadã dos estudantes.

No terceiro capítulo, apresento os conceitos básicos da Linguística Sistêmico-Funcional. Trato especificamente da metafunção ideacional da linguagem, do Sistema de Transitividade e do Sistema de Avaliatividade. Como fundamentação, foram empregados os estudos de Halliday e Matthiessen (2004), Martin e White (2005), Martin e Rose (2007), Thompson (2014), Fuzer e Cabral (2014), Silva (2016), entre outros.

No quarto capítulo, apresento os procedimentos metodológicos utilizados. Nele, encontram-se o delineamento da pesquisa, os roteiros semiestruturados das entrevistas com autores e editores; os cuidados éticos, o relato da coleta de dados, o perfil dos entrevistados e, por fim, os métodos de análise e interpretação de dados baseados no escopo teórico da Linguística Sistêmico-Funcional.

O quinto capítulo é destinado à análise e discussão dos dados coletados. Inicialmente, apresento as ações dos autores e editores na produção dos livros e, especificamente, no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), com análise orientada pelos processos identificados nos discursos através do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Em seguida, identifico, nos discursos desses profissionais, seus posicionamentos sobre suas práticas e sobre a presença dos TCT nos livros didáticos de inglês, a partir do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007). Além disso, abordo os critérios adotados por eles e os desafios recorrentes da mobilização dos TCT e da produção dos livros.

Por último, trago considerações finais a respeito do trabalho realizado. Aproveito esse desfecho para retomar os objetivos da pesquisa, considerando os resultados encontrados e a relevância do tema tratado. Também abordo as contribuições acadêmicas e sociais, limitações e possibilidades para estudos futuros.

## 2 A produção brasileira de livros didáticos

Neste capítulo, apresento algumas considerações a respeito do mercado editorial brasileiro de livros didáticos, da produção desses materiais e, especificamente, considero o livro didático de inglês, objeto de estudo desta pesquisa. Tenho o objetivo de lançar luz sobre esse contexto que envolve questões pedagógicas, políticas, econômicas e sociais. Para começar, abordo características do ofício de autores e editores e relato como a inserção do livro didático na esfera mercadológica tornou os processos de constituição da autoria desses materiais cada vez mais complexos. Também trato sobre particularidades do setor, novas configurações e estratégias decorrentes do crescimento significativo que ocorreu, principalmente, com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com base nisso, aponto os impactos causados pelo programa, o controle do governo em relação à produção e ao currículo escolar e os desafios enfrentados pelos produtores. Por fim, discuto as mudanças mais recentes provocadas nos editais em razão da recente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e como isso tem afetado o mercado e a elaboração de livros didáticos. Na seção seguinte, faço um panorama sobre os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) e discuto sobre o papel do livro didático de inglês na formação cidadã.

### 2.1 O ofício de autores e editores

“Afim, quem decide o que ensinar?”. Essa pergunta é suscitada por Monteiro e Ralejo (2020, p. 120) ao tratarem da importância de se compreender como saberes e poderes são mobilizados na construção dos currículos escolares. Nesse sentido, as autoras apontam que, para além dos documentos oficiais, o livro didático é um instrumento que exerce grande influência no ensino, diante de sua forte presença nas salas de aula e de seu “papel de ideário educacional para formação do aluno e do professor” (MONTEIRO; RALEJO, 2020, p.120). Esse cenário, por sua vez, despertou meu interesse de refletir a respeito dos processos de autoria que estão por trás do contexto de uso desse material.

Ao consultar o dicionário, há duas definições básicas que aparecem em primeiro lugar sobre a palavra “autoria”: “Qualidade ou condição de autor” e “Faculdade de criar, de conceber algo; invenção, lavra”<sup>3</sup>. Trazendo para a perspectiva editorial, Salgado (2020, p. 42) afirma que a autoria sempre esteve fundamentada em questões de autoridade, autenticidade e

---

<sup>3</sup> Consulta no site <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autoria/>. Acesso em: 19 de jul. de 2022.

legitimidade. Com isso, a autora mostra que restringir esse conceito apenas à visão tradicional da figura do autor, como único agente responsável pela criação e legitimação de uma obra, acaba ocultando a complexidade dos processos de escrita da contemporaneidade, que envolve influência expressiva de toda a cadeia editorial. A partir dessa constatação, ela considera o caráter “transitivo” da autoria, pois trata-se de algo que “exige um complemento que lhe dê sentido” e que demanda uma “administração” para a configuração do produto.

Ser autor de x implica que x resulta de todo um processo levado a cabo pelo funcionamento sistêmico de um campo, de um entrecampo, de um limiar... conhecendo x, podemos entender como uma dada autoria se produz, às vezes até apagando seu processo de produção. Conhecendo x, entendemos de que modo uma obra dá sustentação a uma autoria e a projeta (ou procura projetar) para este ou aquele panteão. Em todo caso, a autoria é sempre composta por um criador, por seu labor, e por labores adjuvantes, mais ou menos mostrados, mais ou menos enaltecidos de acordo com as injunções que delimitam, numa dada conjuntura, o mercado editorial (SALGADO, 2020, p. 43).

Tendo em vista essa noção de autoria, que considera cenários mais atuais, é possível perceber o desaparecimento da imagem do autor como aquele que detém significativa exclusividade sobre a elaboração de uma obra, pois as estruturas editoriais também ocupam esse “lugar de autoria” (RALEJO, 2020). Tudo isso demonstra que existem determinadas práticas, técnicas e decisões que não estão sob o controle do autor.

Com base nesses fatos, pode-se afirmar que a elaboração de livros didáticos não é diferente da produção dos livros em geral, visto que também se trata de um “trabalho de várias mãos e várias cabeças” (RALEJO, 2020, p. 195; SOARES, 2007, p.38). Nas editoras, diferentes profissionais estão envolvidos nesse processo, como autores, editores, ilustradores, diagramadores, designers, revisores e, por isso, é importante afirmar que “todos eles atuam produzindo significados sobre o que deve ser ensinado” (RALEJO; MONTEIRO, 2020, p. 129). Todavia, neste trabalho, concentro-me no ofício de autores e editores, visto que são papéis centrais, de grande responsabilidade, na idealização do conteúdo que é veiculado nestes materiais.

Historicamente, segundo Bittencourt (2004, p. 481), os primeiros autores de livros didáticos do Brasil, no fim do século XIX, possuíam relações estreitas com o governo e eram vistos como “detentores do saber erudito”. Isso porque eles não apenas seguiam as políticas educacionais do Estado, como também estavam “no lugar” onde os saberes a serem ensinados nas escolas eram determinados. Todavia, à medida que o livro didático estava sendo inserido na lógica capitalista e o conhecimento estava se tornando mais amplo e dinâmico, os autores deixaram de ser vistos como “detentores do saber aceito e verdadeiro” (ANDRADE, 2003, p. 81). Bittencourt (2004, p. 481) aponta que, a partir da década de 1990, a existência de uma

equipe cada vez mais numerosa atuando na produção desses materiais e as inovações tecnológicas impostas na fabricação acabaram modificando o papel dos autores. Souza (1999, p.28) também já mencionava que o predomínio da figura do autor tenderia a desaparecer por razões financeiras, visto que um livro didático necessita ter sucesso no mercado e isso, desde então, se mede pela venda de exemplares e não pelo nome do autor.

Outro fator que influenciou o descrédito aos autores, segundo Andrade (2003, p. 81), foi o fato de que livro didático passou a ser visto como “literatura de segunda categoria” no âmbito acadêmico. Isso ocorreu, porque não é possível atualizar o conteúdo dos livros didáticos já impressos e os alunos deixam de utilizá-los a cada vez que avançam no nível escolar. Assim, esses materiais acabaram sendo tidos como literatura de menor valor, pelo fato de terem um “prazo de validade” e serem descartados no fim dos anos letivos (ZILBERMAN; LAJOLO, 1998, p.120).

Além disso, ainda conforme Andrade (2003, p. 83), a escolha dos livros pelos professores também passou a se basear menos na autoria e mais no trabalho feito pelas editoras, que utilizam de “toda parafernália material - comercial, mercadológica e industrial” para garantir a credibilidade do público-alvo. Esses são motivos pelos quais autores de livros didáticos acabam abandonando ideais pedagógicos e considerando as demandas do mercado (TILIO, 2008, p. 136). Dessa forma, o autor é “destituído de sua autonomia, pois para existir no interior do aparato editorial, precisa estar em conformidade com seus padrões, além de ocupar o ‘lugar’ que lhe cabe, ou seja, de fazer concessões” (SOUZA, 1996, p. 59).

Nesse cenário, o autor acaba se tornando dependente do editor em vários momentos no processo de transformação do projeto didático em livro a ser colocado no mercado (BITTENCOURT, 2004, p. 479). Afinal, de acordo com Bragança (2005, p. 22), “todos os livros são produto da ação combinada do autor e do editor. Às vezes mais gestados pelo autor, outras vezes, criados pelo editor”. No caso da produção de livros didáticos, a relação entre esses agentes tem caráter peculiar, sobretudo, devido às demandas mercadológicas da atualidade que têm ultrapassado as pedagógicas e passaram a exigir mais do editor, tornando as funções do autor subordinadas às suas determinações (SOARES, 2007, p.103). Nesse contexto, o domínio do papel do editor em relação ao do autor acaba revelando “uma parceria, às vezes instável, moldada pelo mercado consumidor e políticas públicas” (RALEJO, 2020, p. 188).

No caso da produção de livros didáticos de língua estrangeira, Vilaça (2012, p. 53) expõe os vários fatores que direcionam a elaboração desses materiais para além do contexto, do público-alvo e das escolhas dos autores, pois o trabalho desses agentes é influenciado por

diversas “vozes” que também envolvem elementos como: “Projeto editorial; orientações e diretrizes pedagógicas públicas; questões mercadológicas; abordagens pedagógicas privilegiadas; preferências de professores; aceitação por professores e alunos; custo de produção” (VILAÇA, 2012, p. 53). É nesse contexto que o trabalho do editor se faz presente ao se tornar peça-chave na administração de cada um desses elementos, já que ele tem influência direta na produção, desempenhando uma função que concilia aspectos mercadológicos, aspectos técnicos de organização, formatação, venda e, também, intelectuais (RALEJO, 2020, p.196).

Bragança (2001, p. 8-9), ao tratar sobre a função do editor de livros escolares, expõe as seguintes características da atuação desse profissional:

- a) “O editor terá sempre como Norte, em suas escolhas, preliminarmente, o atendimento às exigências das autoridades escolares”;
- b) Considera *feedbacks* de professores, pais e alunos para garantir que a obra os agrade;
- c) Escolhe originais propostos;
- d) Cria livros ou séries de livros didáticos, o que demanda buscar por “autores, ilustradores e demais profissionais necessários à boa elaboração e realização de um projeto editorial”;
- e) Possui capacidade de liderança para “organizar e coordenar o trabalho de vários parceiros”, onde seus talentos como “diplomata, educador e homem de negócios são todos requeridos” (SMITH JR., 1900 apud BRAGANÇA, 2001);
- f) Precisa estar atento às orientações curriculares determinadas pelo governo e às mudanças que ocorrem nos currículos escolares;
- g) Cuida da apresentação do projeto gráfico;
- h) Possui conhecimento técnico de editoração e dos processos de materiais empregados e de impressão;
- i) Sabe fazer decisões em relação a custos de produção;
- j) Garante capitais necessários para a realização do projeto e para gerar retornos financeiros. (Adaptado de BRAGANÇA, 2001, p. 8-9).

Nesse processo, verifica-se que os editores possuem função decisiva na produção de uma obra didática. Eles estão, portanto, num “lugar de decisão, de comando e de criação”, que estabelece para eles “responsabilidades únicas profissionais, sociais, econômicas, financeiras, administrativas e (mesmo juntamente com os autores) judiciais” (BRAGANÇA, 2005, p. 224). Isso foi comprovado por Teixeira (2012, p.114), que mostra que os autores, estando subordinados, acabam tendo, até mesmo, que reelaborar seu texto, a fim de que o conteúdo

seja adaptado às demandas do editor, que são provenientes da manipulação de outros discursos que envolvem outros agentes, políticas públicas, usuários e mercado.

O contexto apresentado referente à atuação do editor e ao papel do livro didático remonta à reflexão proposta pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2018), que coloca o livro em geral (podemos considerar o livro didático também) como “objeto de duas faces” e o editor como “personagem duplo”. Segundo ele, o livro possui, ao mesmo tempo, caráter simbólico e econômico; carrega significado e é uma mercadoria. Já o editor é aquele que precisa conciliar “a arte e o dinheiro, o amor à literatura e a meta de lucro” (BOURDIEU, 2018, p. 222). Nessa perspectiva, também são considerados os outros agentes envolvidos na produção editorial, posto que qualquer função da produção editorial tem caráter antagônico e deve levar em conta estratégias literárias (no caso do livro didático, pedagógicas) e comerciais.

Discussões sobre a relação entre autor e editor têm sido mobilizadas nas pesquisas com base em estudos do historiador Roger Chartier (1985, 2001) que buscam compreender como ocorre a intervenção editorial na produção de livros. As obras de Chartier abordam a produção de livros em geral, mas acredito que as pontuações feitas por ele também cabem à produção de livros didáticos. De acordo com ele, entre os procedimentos de elaboração de uma obra, há dois conceitos: *mise en texte* (colocar em texto), que diz respeito à atuação direta de autores e editores na criação e modificação do texto; e *mise en livre* (compor em livro), que se trata da proposta editorial que materializa os originais no objeto livro. De acordo com ele,

[...] os procedimentos de elaboração de texto são constituídos pelo conjunto de procedimentos retóricos, dos comandos que são dados ao leitor, dos meios pelos quais o texto é construído, dos elementos que devem conduzir à convicção ou ao prazer. Existem, de outra parte, os procedimentos de compor em livro, que podem apropriar-se diferentemente do mesmo texto. Eles variam historicamente e também em função de projetos editoriais que visam a usos ou leituras diferentes. Portanto, sobre um mesmo texto, que tem suas próprias regras de elaboração, os procedimentos de se compor em livro podem variar de maneira extremamente acentuada. (CHARTIER, 2001 apud TEIXEIRA, 2012, p. 251-252).

Com uma perspectiva parecida, porém envolvendo a produção de livros didáticos, cito, novamente, o trabalho de Andrade (2003, p. 88). Ao analisar a autoria e a função-autor no livro didático, tendo como referência os preceitos teóricos de Foucault, a autora observa a possibilidade de analisar a função-autor em oposição ao que ela chama de “função-produtor”. A primeira função se caracteriza pela autoridade e responsabilidade de passar conhecimento para formar leitores críticos; já a segunda função sugere a visão do conhecimento como um produto a ser consumido por meio do livro. Conseqüentemente, segundo ela, o papel de autor pode ter diferentes conotações a partir da visão de conhecimento que é empregada. Assim, percebe-se que o cenário exposto por Chartier (2002) não é diferente no contexto de produção

de livros didáticos, sendo também importante ressaltar a atuação e a influência das relações entre autores e editores na elaboração desses materiais.

Abordar as características do ofício de autores e editores na produção de livros didáticos traz à tona a perspectiva de Munakata (1997, p.105) a respeito desse contexto, pois, segundo ele, “à medida que reduz a margem de autonomia do autor em relação ao seu texto, aumenta, inversamente a do editor”. Isso se constata, sobretudo, com a inserção gradual do livro didático na esfera mercadológica, que tornou os processos de constituição da autoria desses materiais cada vez mais complexos.

O historiador Alain Choppin é um dos principais pesquisadores que se dedicaram ao universo do livro didático. De acordo com ele, em 2004, a área já estava em pleno desenvolvimento e isso se deve a uma série de fatores conjunturais, entre eles, a “complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Os estudos de Choppin (2004) mostram que o livro didático possui quatro importantes funções: referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental. A função referencial diz respeito à adequação do livro didático às propostas pedagógicas e ao currículo escolar. A função instrumental coloca o livro didático como facilitador do ensino e da aprendizagem. A função ideológica e cultural relaciona-se às atribuições políticas desse material, que divulga culturas e dissemina valores. Por fim, a função documental leva em consideração o fato de que o livro didático fornece documentos textuais e iconográficos que podem ajudar a desenvolver o espírito crítico dos usuários. Segundo ele, essas funções podem variar de acordo com a época, a disciplina, o contexto sociocultural, o nível de ensino e o emprego desse material por alunos e professores.

Tendo em vista as funções do livro didático determinadas por Choppin, é possível inferir que os agentes editoriais precisam assumir o desafio de conciliar as diferentes facetas desse material ao produzi-lo. Afinal, trata-se de um produto cultural, de caráter inegavelmente político e ideológico, que está situado “no cruzamento da Cultura, da História, da Pedagogia, da Produção Editorial e da Sociedade” (STRAY, 1993, p. 77-78 apud SANTOS; PRADO, 2017, p.140). Portanto, é importante compreender que os conteúdos presentes nos livros didáticos não são escolhidos ao acaso, pois esse objeto é “produto de seu tempo” e passa por diversas mudanças em cada contexto em que é inserido (RALEJO, 2018, p. 153). E, considerando o livro didático como um objeto historicamente situado, Lima (2012) reconhece seu “caráter interpositivo”.

[...] o livro didático tem um caráter interpositivo, ou seja, todos os seus estágios foram/são afetados pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais, e, ao mesmo tempo, tal objeto afeta estas mesmas condições. É imprescindível não perder de vista as dimensões que se entrecruzam mais amplamente neste empreendimento, para não conceber os livros didáticos numa perspectiva unidimensional, encarando-os como moldados por um único discurso (LIMA, 2012, p. 145).

Com essa afirmação, o autor demonstra que “o livro didático não é um instrumento neutro; é produto de uma visão de mundo, de homem, de educação e de escola” (LIMA, 2012, p. 145). Ele pontua que são diversos os agentes envolvidos que contribuem na elaboração do texto didático, imprimindo suas crenças, valores e experiências vividas no contexto sociocultural em que estão inseridos; sem mencionar que estão condicionados por ideologias do mercado e diretrizes de políticas públicas.

Nesse sentido, tratando especificamente da prática de autores e editores, destaca-se uma função que carrega significativa responsabilidade: a de fazer escolhas. Esse fato é discutido por Gabriel e Moraes (2014, p. 28), ao abordarem que escolher o que deve ser ensinado se caracteriza como um “ato político”. Silva (2004, p.16) também pontua que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. Portanto, pode-se considerar que essa ação transporta aspectos subjetivos à produção, que junto a outras demandas externas, acabam sendo validados como conhecimento ou verdade.

Soares (2007) mostra que a produção de livros didáticos, no geral, envolve particularidades pelo fato de ser um produto de grande importância pedagógica. Trata-se de um material que, para ser confeccionado, demanda extenso repertório dos produtores e várias fases de revisão, além de necessitar de constante atualização e atenção às políticas educacionais. Outro ponto é que o conteúdo do livro didático deve ser adequado aos seguintes públicos-alvo: os alunos, considerando faixa-etária e realidade socioeconômica; os professores, que demandam um bom material que os auxilie em sala de aula; e o Ministério da Educação (MEC), que por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) avalia os materiais produzidos.

Autores e editores de livros didáticos são, então, agentes determinantes na construção de conceitos a serem ensinados (BUNZEN; ROJO., 2008, p. 88); afinal, compreendendo a autoria como categoria sociodiscursiva (MARSARO, 2011), pode-se afirmar que, assim como acontece em todo o processo de fabricação do livro, eles atuam produzindo significados nos enunciados que constroem (RALEJO; MONTEIRO, 2020, p. 129). O autor atua selecionando objetos de ensino e definindo a maneira como ensiná-los de acordo com o que acredita. Assim, ao fazer escolhas discursivas, esse agente assume seu papel social de educador e propagador

de saberes (SOARES, 2007, p.16). O editor, por sua vez, acaba assumindo papel similar ao do autor e também pode interferir nas escolhas que são feitas.

Tratando especificamente da produção de livros didáticos de língua estrangeira também há particularidades. Afinal, é um material que “precisa ser mais do que mera fonte de estudo dos aspectos linguísticos (estrutura, forma, regra), pois deve proporcionar um conhecimento discursivo, cultural e ideológico” (WITTKE, 2017, p.46). Esse ponto é apresentado por Soares (2007, p.61), referindo-se especificamente, à elaboração desses materiais.

Para os autores, lidar com uma LE [língua estrangeira] tão especial no que diz respeito ao seu caráter global é um grande desafio. Apresentar uma LE despojada de seus elementos culturais para indivíduos que são produtos de suas próprias culturas e delas estão impregnados constitui uma tarefa altamente reflexiva e autopolicialesca para esses profissionais. Dessa forma, a busca da imparcialidade, o uso do bom-senso, o constante aprendizado de novas palavras e expressões e seus usos parecem ser procedimentos constantes por parte desses autores. (SOARES, 2007, p. 61).

A afirmação da autora demonstra que a condição do inglês como língua global e língua franca, assumida atualmente para o ensino do idioma no Brasil de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), favorece a existência de variadas possibilidades de assuntos e contextos que podem ser retratados no livro didático. Essa característica demanda dos autores bastante conhecimento e discernimento para determinar o que é relevante de ser inserido no material.

Alguns dos desafios enfrentados pelos profissionais envolvidos na produção de livros didáticos de inglês foram relatados por Paiva (2014), num trabalho no qual ela discute sobre as práticas dos autores de materiais para o ensino de línguas frente às decisões que precisam tomar para atender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o mercado, os professores e, ainda assim, conseguirem inovar de acordo com o que acreditam ser necessário. Entre os desafios, ela pontua:

- a) A complexidade de seguir as orientações dos editais e atender expectativas;
- b) O descompasso entre os critérios para a produção de livros, as orientações curriculares nacionais e o que é exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- c) Dificuldade de escolher o material a ser utilizado e trabalhar com textos autênticos, que requerem direitos autorais;
- d) Atender exigências do PNLD e, ao mesmo tempo, as demandas do mercado;
- e) Atender à diversidade de alunos que usarão as coleções didáticas;
- f) Tratar sobre temas sensíveis e sem consenso na sociedade (PAIVA, 2014).

Nessa mesma perspectiva, Soares (2007) cita reflexões de Kramersch (1988) a respeito da heterogeneidade do conteúdo do livro didático para ensino de língua estrangeira. De acordo com Kramersch, esse material reúne aspectos de, pelo menos, cinco culturas diferentes: a cultura alvo, que envolve o universo dos falantes nativos do idioma; a cultura do aluno; a cultura do país onde o livro foi produzido; a cultura referente às particularidades do contexto de uso do livro; e, por fim, a intercultural, que reflete o nível de aquisição do aluno em relação à língua-alvo. Peculiaridades estas que devem ser consideradas e agregam cuidados ao trabalho dos autores e editores no momento de elaboração do livro. Segundo a mesma autora (1988, p.65),

Como qualquer obra de arte, [o livro didático] é uma construção que representa a maneira como o autor e o editor compreendem a linguagem, a cultura e o ensino, e a maneira como eles constroem um mundo integrado da realidade estrangeira para propósitos educacionais” (KRAMSCH, 1988, p. 65, tradução minha)<sup>4</sup>.

A perspectiva apresentada por Kramersch (1988) atesta o fato de que o ensino e a produção de livros didáticos de língua estrangeira, definitivamente, não são neutros. Visto isso, a constante busca dos autores pela imparcialidade, mencionada por Soares (2007), foi contestada por Siqueira (2012), ao refletir sobre o “mundo plástico do livro didático de língua inglesa”. Segundo o autor, a tentativa de abordar assuntos mais delicados de forma branda, ou de não os abordar, pode distanciar a sala de aula do mundo real. Com isso, ele conclui que a seleção do conteúdo dos livros de língua estrangeira está fortemente relacionada ao posicionamento ideológico dos autores e dos editores.

Citando Richards (1998, 2002), Siqueira (2012) ainda expõe que vem dos editores o maior esforço de evitar a presença de conteúdos que veiculam preconceitos e etnocentrismos, a fim de favorecer a presença de temáticas universais. Nesse sentido, a interferência dos editores tem se refletido numa “ilusão de autoria” por parte dos autores, pois é comum que o material produzido passe pela avaliação editorial, que está orientada por motivações ideológicas e, principalmente, econômicas (SIQUEIRA, 2012, p. 325).

Visto isso, deve-se levar em conta que a constituição autoral de obras didáticas é resultado de escolhas precedentes, vinculadas a políticas públicas e a aspectos mercadológicos, que recaem em questões de ensino e aprendizagem, o que configura a importância de o tema ser investigado, a partir de novos olhares e contextos. Nas seções a seguir, apresento as particularidades do mercado editorial brasileiro de livros didáticos, com foco nos materiais de língua inglesa, e as mudanças pelas quais esse setor tem passado, a fim de mostrar outros aspectos que têm influenciado na elaboração desses materiais.

---

<sup>4</sup> “Like any work of art, it is a construct, one that represents the way the author and publisher conceive of language, culture and learning, and the way they construe an integrated world of foreign reality for instructional purposes” (KRAMSCH, 1988, p. 65).

## 2.2 Particularidades do mercado editorial brasileiro de didáticos

Não há dúvidas de que as condições de produção do livro didático o colocam na posição de “mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista” (BITTENCOURT, 2004). De acordo com Silva (2012, p. 112), estando submetido às leis de mercado, esse material mobiliza recursos financeiros, gera lucros aos produtores e impulsiona empresas. E, assim como qualquer mercadoria, “ele é concebido para uso e consumo, produzido, divulgado, comercializado, distribuído, avaliado e utilizado”.

Nessa perspectiva, deve-se considerar a relação entre indústria editorial e ensino, que é abordada por Tílio (2003, p. 135), citando Freitag *et al.* (1997).

É possível distinguir três consumidores básicos para o livro didático: a instituição, o professor e o aluno (Freitag *et al.*, 1997). O grande consumidor, em termos quantitativos, é o aluno. Porém, trata-se de um consumo direcionado, na medida em que não é o aluno que escolhe quais livros didáticos consumir; o consumo do aluno é induzido pelo professor ou, indiretamente, pela instituição. Cria-se, assim, um forte vínculo entre a indústria editorial e o ensino. (TÍLIO, 2003, p.135).

O livro didático, portanto, é "o grande negócio das editoras e livrarias" (FREITAG *et al.*, 1997, p.64). Uma das características do mercado editorial brasileiro de livros didáticos que comprova isso até hoje é o fato de que se trata de um setor ocupado, de forma significativa, por empresas de grande porte (BRAGANÇA, 2001, p. 9) e que possui a produção cada vez mais concentrada num pequeno grupo de editoras (SILVA, 2012, p. 109). Cassiano (2013), tratando sobre o desenvolvimento desse mercado, mostra que, ao longo dos anos, tornou-se recorrente o movimento de incorporação de pequenas editoras às grandes, além da abertura de grupos editoriais internacionais, como a editora espanhola Santillana e a inglesa Pearson.

Recentemente, duas editoras brasileiras permaneceram entre as maiores editoras do mundo na lista *Global 50- The Ranking of International Publishing in 2021*<sup>5</sup>. São elas: a Cogna Educação, ocupando a 47ª posição, e a Editora FTD, ocupando a 55ª posição. Em poucos anos, a Cogna Educação se tornou a maior empresa privada de educação no Brasil, pois adquiriu o controle de grandes grupos que já haviam feito história na produção de livros didáticos. O crescimento foi tão significativo que só o governo brasileiro, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, é responsável por cerca de 428 milhões de reais das receitas da empresa (WISCHENBART; FLEISCHHACKER, 2021, p. 73). A FTD, por sua

---

<sup>5</sup> A lista "Global 50" é atualizada todos os anos desde 2007 e apresenta as editoras que faturaram, no exercício anterior (nesse caso, em 2020), acima de 150 milhões de euros. Disponível em: <https://leanderwattig.com/store/the-global-50-world-publishing-ranking-rwcc-2021/>. Acesso em 16 de dezembro de 2021.

vez, destaca-se no setor privado, visto que 2,5 milhões de alunos de 12 mil escolas particulares utilizaram livros produzidos pela editora em 2020 (WISCHENBART; FLEISCHHACKER, 2021, p. 92).

Nesse sentido, incluímos também as grandes dimensões do mercado escolar brasileiro, visto que, historicamente, há influências significativas do governo na elaboração de currículos, na produção, na distribuição e na compra de livros didáticos. Prova disso é que, de acordo com um relatório elaborado, em 2020, pela *Nielsen Book*<sup>6</sup>, coordenada pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), os livros didáticos ocupam cerca de 52,94% da produção editorial do país, liderando também as vendas em livrarias em relação a outras categorias.

O crescimento do mercado estimulou novas configurações na dinâmica editorial, pois os agentes passaram a trabalhar em função da necessidade de manter seus livros na competição em relação às vendas para o governo e para as escolas privadas (TEIXEIRA, 2012, p. 48). Em razão disso, as editoras têm assumido um papel de maior autonomia em relação aos autores; isso porque são elas que “confrontando-se com o produto livro didático que desejam, com os diferenciais que buscam para cada produto em determinado segmento, recomendam ao autor o que deve ou não aparecer [...], tornando assim cada livro uma opção para um público determinado” (ANDRADE, 2003, p. 87). Dessa forma, como foi abordado anteriormente, o autor passa a ser também um produto e sua autonomia fica limitada e subordinada às ações da editora.

Numa palestra realizada no II Congresso sobre livro didático e ensino de línguas - CLIDEL (13/11/2020)<sup>7</sup>, promovido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Rogério Tílio, autor de livros didáticos e pesquisador do ensino de língua estrangeira, relatou um fato recorrente da elaboração desses materiais em algumas editoras: há uma prioridade de produzir obras de autoria coletiva em vez de obras de autoria individual. Segundo ele, a editora encomenda conteúdo a elaboradores de acordo com um tema e tipo de atividade e, depois, um editor responsável reúne, analisa e compila no livro didático. Nesse cenário, observa-se uma estratégia econômica, pois é mais barato não pagar direitos autorais a um único autor. Nas capas, geralmente, só se vê o título, o volume e o nome da editora, por meio do qual as obras didáticas passam a ser conhecidas pelos consumidores.

---

<sup>6</sup> NIELSEN. Produção e vendas do setor editorial brasileiro. In.: SNEL (Org.). Maio de 2020. Disponível em: [https://snel.org.br/wp/wpcontent/uploads/2021/05/APRESENTACAO\\_Pesquisa\\_Producao\\_e\\_Vendas\\_-\\_ano-base\\_2020.pdf](https://snel.org.br/wp/wpcontent/uploads/2021/05/APRESENTACAO_Pesquisa_Producao_e_Vendas_-_ano-base_2020.pdf). Acesso em 16 de dezembro de 2021.

<sup>7</sup> Vídeo disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9\\_ewke7w5cc&t=55s](https://www.youtube.com/watch?v=9_ewke7w5cc&t=55s)

O domínio das editoras também pode ser percebido nas estratégias aplicadas para persuadir esses consumidores. De acordo com Andrade (2003), são inseridos nos livros prefácios direcionados a professores e alunos, além de adicionarem outros materiais que são usados como atrativo e diferencial, como CDs, DVDs, jogos e acessos virtuais. As editoras também investem fortemente em marketing e apresentação visual, a fim de conquistar a atenção de professores na escolha dos livros. A partir de situações como essa, a autora constata que “a legitimação do livro didático se apoia menos na autoria e mais no trabalho realizado pelas editoras” (p.83). Tílio (2003, p. 136) também aborda essa questão:

Além do aspecto comercial das vendas, em que prevalece a lógica empresarial do lucro, outros aspectos mercadológicos também estão envolvidos na produção de um livro didático. Destaque deve ser dado não apenas aos custos com produção, distribuição, divulgação e marketing, mas também às questões que envolvem cronograma e projeto gráfico, onde se incluem os custos com tipografia, iconografia, ilustrações, direitos autorais etc. (Oliveira et al., 1984). Mais uma vez, a vontade da editora em publicar aquilo que é economicamente mais viável pode se sobrepor ao desejo do autor de publicar algo com maior fundamento pedagógico. (TÍLIO, 2003, p.136).

Assim, a “mercantilização da educação” (ANDRADE, 2003, p.86), que insere o livro didático nessa grande indústria cultural, acaba atribuindo a ele um caráter padronizado. De acordo com Tílio (2003, p. 132), o sucesso de um livro faz com que ele vire um modelo para outros autores e editores e, em decorrência disso, eles passam a não mudar muito suas publicações com a intenção de não correr riscos financeiros e ter chances de competir no mercado.

Segundo Oliveira *et al.* (1984), essa uniformização permite um maior controle de qualidade e economia de custos, mas também colabora para um controle ideológico, em que diversos livros didáticos difundem as mesmas ideologias: muitas vezes ligadas às ideologias da lógica capitalista. Dessa forma, os livros didáticos contribuem para a banalização e unidimensionalização dos temas, problemas e conflitos do mundo. Segundo Bonazzi & Eco (1980), este fato decorre da necessidade que o mundo capitalista tem de padronizar tudo e submeter todos ao seu ritmo e à sua lógica de produção. O livro didático passa, então, a ser mais uma peça da grande engrenagem que move o sistema. (TÍLIO, 2003, p. 132).

Assim, a prioridade dada às tendências mercadológicas, revela, conforme julgamento de Bragança (2001), um prejuízo cultural, pois se trata de processos que homogeneizam uma cultura imposta a partir de modelos elaborados no cenário econômico. Para o autor, “essa tendência se manifesta na elaboração de uma proposta (imposição?) feita ao professor de manipular conhecimento orientado, dirigido e padronizado pelo trabalho de editores e seus autores” (BRAGANÇA, 2001, p. 11).

Uma crítica de Silva (2012, p. 817), relativa a esse assunto, mostra que o livro didático tem sido utilizado como um instrumento de “(in)formação” do professor desde a década de

60 e é a única fonte de conteúdo na maioria das salas de aula do país. É isso que, segundo ele, revela uma grave consequência da precariedade na formação e no trabalho dos professores. Essa questão, por consequência, promove o uso acrítico do livro didático, que acaba nutrindo esse ciclo ao ser produzido para atender a essas lacunas.

### 2.3 Os impactos do PNLD

Tratar da produção e do mercado de livros didáticos também implica abordar a influência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tornou o governo brasileiro o maior comprador de livros didáticos no mundo e reconfigurou o mercado editorial (MUNAKATA, 2012; CASSIANO, 2013).

Trazer para o foco o tema do mercado de livros didáticos no Brasil pressupõe tratar de uma questão nacional de grande importância social no país, na medida em que o PNLD assegura a universalização do acesso ao livro didático para a maior parte dos estudantes brasileiros da educação básica — e, em muitos casos, esse é o único livro ao qual o estudante terá acesso em toda a sua vida (CASSIANO, 2013, p. 35).

O PNLD é uma importante política do Governo Federal, criada a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que garante a distribuição gratuita de obras didáticas de qualidade para escolas públicas brasileiras. Para alcançar a importância que tem hoje no cenário pedagógico, político e econômico brasileiro, o PNLD passou por diversas modificações. Uma das mudanças mais significativas foi a avaliação de livros implementada em meados dos anos 1990, ainda em vigor, e que incluiu obras de língua estrangeira (inglês e espanhol) nos editais a partir de 2011.

Por meio de editais que são publicados todos os anos para cada nível da Educação Básica, o Governo Federal determina os critérios rigorosos, que vão desde o projeto pedagógico a aspectos da materialidade e do projeto gráfico-editorial, que são utilizados para a avaliação das obras didáticas, de forma que cabe às editoras atendê-los. E, até os livros serem distribuídos, ocorre um longo processo que passa por diversos trâmites e agentes:

A execução do PNLD é realizada em várias etapas: lançamento de *edital*, em que se divulga a regulação do Programa; *inscrição* das editoras; *triagem* técnica e física; *avaliação* pedagógica dos livros didáticos (realizada por meio de parcerias com universidades públicas); divulgação do *Guia* do Livro Didático (em que são resenhadas somente obras aprovadas, delimitando o universo de escolha por parte da escola); *escolha* e *solicitação* (por parte da escola); *aquisição* dos livros (pelo FNDE às editoras, após prévia negociação de preços entre ambas as partes); *produção* (pelas editoras); *distribuição* e *entrega* [...] (ZUÑIGA, 2007, p.15).

A partir desse processo, observa-se que é destinada uma grande atenção dos órgãos governamentais e dos profissionais envolvidos na produção, avaliação e distribuição de livros didáticos que são utilizados nas escolas públicas brasileiras. A dimensão atual do PNLD pode ser vista no quadro abaixo, que mostra os números divulgados pelo FNDE da edição de 2020.

Quadro 1 - Números do PNLD 2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
<b>Total Geral</b>	<b>123.342</b>	<b>32.010.093</b>	<b>172.571.931</b>	<b>R\$ 1.390.201.035,55</b>

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/Programas/Programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

Nessa edição, foram beneficiados aproximadamente 32 milhões de alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, com mais de 170 milhões de exemplares, movimentando mais de 1 bilhão de reais. Entre as editoras que mais se destacaram, segundo dados estatísticos do FNDE, estão a Editora Moderna, que arrecadou mais de 367 milhões de reais; a Editora FTD, que arrecadou mais de 240 milhões de reais; e a Editora Ática, que arrecadou mais de 226 milhões de reais. Na edição de 2019, também ocorreu a liderança dessas três empresas, o que comprova a concentração da maior parte das vendas nesses grandes grupos editoriais. Tratando especificamente dos livros didáticos de inglês, posso citar, como exemplo, o fato de que chegaram a ser vendidos para o governo cerca de 500 mil exemplares de uma mesma coleção produzida pela Editora Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental.

Em síntese, o PNLD se configura como uma peça fundamental para o alinhamento da educação pública, para a ampliação do mercado editorial de livros didáticos e para a especialização de todos os profissionais envolvidos. No entanto, apesar de existir desde 1985, o Programa começou a avaliar e a distribuir livros para as disciplinas de inglês e espanhol nas escolas públicas somente em 2011, para o Ensino Fundamental e, em 2012, para o Ensino Médio. Desde então, as disciplinas de inglês e espanhol passaram a fazer parte do processo de avaliação e compra de livros didáticos do programa.

De acordo com Dias (2009, p. 200), antes de existir uma política pública direcionada aos livros didáticos de línguas estrangeiras, os professores dependiam das ofertas do mercado para adquirir livros. Além disso, não havia diretrizes oficiais e criteriosas que nortegassem a

produção e a escolha dos livros que os professores usariam em sala de aula, o que prova que nem mesmo os profissionais podiam contar com um material de qualidade. Essa situação só começou a mudar com o novo edital do PNLD, que impulsionou o reconhecimento da importância das línguas estrangeiras para os alunos de escolas públicas.

Todavia, a inclusão de línguas estrangeiras no PNLD não causou mudanças apenas para professores e alunos, pois o governo, a sociedade, os profissionais do livro e as editoras também foram impactados (AMENDOLA; POSSAS, 2016). Em relação ao governo e aos órgãos envolvidos com a educação no país, é inegável que houve uma melhoria no alcance do programa e na qualidade dos livros de inglês e espanhol e, mais uma vez, foi reforçado o controle do currículo escolar. Quanto à sociedade, a presença dessas disciplinas na grade escolar tem contribuído para a formação de jovens mais críticos e preparados para interagir coletivamente. Esse objetivo foi exposto no Guia do Livro Didático de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) de 2018.

Almeja-se, com isso, um ensino e aprendizagem da LEM em prol de uma educação engajada com o mundo em que vivemos, com questões pertinentes e socialmente relevantes, com manifestações culturais e artísticas diversificadas e significativas; cujo intuito é promover o fortalecimento de uma consciência verdadeiramente cidadã e o desenvolvimento humano pleno (BRASIL, 2018).

Do ponto de vista das editoras e dos profissionais do livro, houve um grande impacto, principalmente, porque, antes da inserção dos livros no PNLD, eles lidavam apenas com demandas e cronogramas do mercado privado; a partir daí, os livros passaram a ser pensados e elaborados de acordo com preceitos teóricos e metodológicos do PNLD. De acordo com Amendola e Possas (2016, p. 8), a inclusão foi “a maior inovação do mercado editorial de inglês e espanhol na última década, promoveu o crescimento significativo do setor em volume de vendas e instigou os profissionais a buscarem novas especializações”.

Todavia, a inclusão das línguas estrangeiras nos editais reforçou a dependência do setor de livros didáticos com as compras do governo, assim como aconteceu com os livros das disciplinas em geral. Esse cenário ocorre, principalmente, devido à necessidade de cumprimento das exigências presentes nos editais do Programa, pois a inclusão e a escolha das obras acabam sendo vitais para as editoras. Essa situação é abordada por Xavier e Cunha (2011, p. 137).

No que tange às editoras, além de ter que atender às questões de ordem teóricas, ideológicas, pedagógicas, etc., também teve que se aperfeiçoar esteticamente, causando várias mudanças em sua forma, tamanho, disposição dos boxes, imagens, enfim, recursos que, como mercadoria, também não poderiam ser deixados de fora para garantir o sucesso da coleção, que é vender muito (XAVIER; CUNHA, 2011, p. 137).

Essa perspectiva fortaleceu a intervenção e controle do Estado no campo editorial e nos currículos escolares, porém, dessa vez, de forma ampliada para o mercado de livros didáticos de língua estrangeira. Com isso, é possível compreender aspectos que corroboram com a importância econômica do livro didático na sociedade, sobretudo, quando se considera que se trata de um objeto inserido numa esfera comercial e institucional permeada por políticas educacionais e ideologias (TILIO, 2003, p. 135).

Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelecem critérios para avaliá-los, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2004, p. 301-302).

Batista *et al.* (2008), em texto intitulado “Produzindo livros didáticos em tempo de mudança”, investigou a produção de livros didáticos, considerando os anos de 1999 a 2002, a fim de entender o funcionamento do mercado editorial brasileiro de didáticos, a dependência desse setor em relação ao PNLD e as repercussões nas pesquisas educacionais. Nessa época, os autores já constataram uma forte dependência desse setor em relação às compras do governo e a existência de conflitos que surgiam devido ao processo de avaliação dos livros, que foi um “filtro” entre os produtores e seu mercado (p.51). Segundo eles, a avaliação dos livros reforça a intervenção política no mercado editorial e nos currículos escolares, revelando um “mecanismo de controle de sua produção, escolha e uso” (p.53).

Também ressalto que a avaliação é um dos fatores que provocam a existência de uma produção homogeneizada dos livros, visto que assim é mais fácil garantir a aprovação de coleções (CASSIANO, 2013, p. 139). Esse cenário reflete em pormenores dos processos editoriais, visto que, como foi apontado por Bittencourt (2004), o PNLD “dita regras” para a elaboração de livros didáticos. Com base nisso, Tílio (2014, p. 940) aponta uma visão contrária à homogeneização do ensino da língua estrangeira retratada por outros autores. Segundo ele, a política de seleção de livros didáticos é válida e seria uma irresponsabilidade do governo não buscar utilizar o dinheiro público com o propósito de levar às escolas públicas materiais de qualidade.

Contudo, os avanços alcançados em decorrência da implementação do PNLD são muito evidentes. Isso se revela no que diz respeito à operacionalização do programa, que resultou numa distribuição planejada dos livros didáticos para os alunos da rede pública brasileira no início do ano letivo (CASSIANO, 2013, p. 138). Desde então, o programa tem passado por constantes mudanças; no entanto, a partir de 2017, houve uma reestruturação

maior. Tudo começou com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que define as competências que todos os alunos brasileiros precisam desenvolver da Educação Infantil ao Ensino Médio.

De acordo com informativos oficiais <sup>8</sup>, a BNCC é orientada por princípios éticos, estéticos e políticos, que buscam promover a formação humana, de modo a construir uma sociedade permeada de justiça, democracia e inclusão. Para isso, preza-se que o aluno seja um sujeito ativo e desenvolva competências gerais em cada área do conhecimento que o permita adquirir habilidades essenciais para a cidadania e para o futuro (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC determina o conteúdo mínimo obrigatório que deve constar nos currículos escolares de todos os estados brasileiros. A obrigatoriedade de que a BNCC seja seguida na formulação dos currículos é seu diferencial se comparada a outros documentos orientadores da educação nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Afinal, a Base foi constituída com o objetivo de possibilitar, daqui para frente, que todos os brasileiros, de todas as regiões, tenham uma educação igualitária (OLIVEIRA, 2021, p. 143) e que, ao mesmo tempo, as diferenças sejam levadas em consideração.

Em se tratando do Componente Curricular Língua Inglesa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da Lei 13415/2017, que altera a Lei 9394/1996, estabeleceu o ensino do idioma como obrigatório em todas as escolas públicas e privadas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) até o Ensino Médio. O documento expõe que a área de linguagens atua como uma “construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica” (BRASIL, 2018, p. 65). Nessa perspectiva, a língua inglesa é reconhecida como língua franca (medida provisória 746/2016), que propicia a comunicação global.

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global (BNCC, BRASIL, 2018, p. 485).

É possível observar, então, uma concepção significativa, pois permite um ensino direcionado para interculturalidade, que não foca na existência de apenas um único inglês, mas valoriza a diversidade e as diferenças de cada lugar onde esse idioma é falado. Com isso, o documento busca promover um ensino de inglês livre da visão tradicional formalista,

---

<sup>8</sup> As informações oficiais sobre a BNCC estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 29 de dezembro de 2021.

fazendo com que o aluno esteja consciente do caráter universal do idioma e do contexto político e social que o envolve (SILVA, 2019, p.179).

Apesar das contribuições provenientes da implementação do inglês como língua franca nos currículos, também houve análises negativas no que se refere à aplicação prática da BNCC. Oliveira (2021) detectou, nos objetivos, conteúdos e habilidades apresentados na BNCC, a existência de desencontros nos princípios estabelecidos em relação a esse conceito e isso se fortalece no destaque dado à metodologia de ensino estrutural do idioma, o que, segundo a autora, desfavorece o desenvolvimento de um ensino crítico, que explora o uso real da língua. Isso, portanto, contrasta com os propósitos inicialmente expostos. Essa lacuna, de acordo com ela, ainda se amplia devido ao fato de os professores não estarem preparados para abordar todas as transformações provenientes da expansão mundial da língua inglesa; e chegar a esse objetivo só seria possível com investimentos em formação docente prévia, o que não ocorreu.

Além disso, na BNCC, há um maior detalhamento a respeito das competências e habilidades do ensino de língua inglesa que devem ser exploradas no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio. Silva (2019, p.185) nota que se trata de um ponto fraco do documento, pois, para o Ensino Médio, não são explicitados pontos específicos que seriam importantes para orientar o desenvolvimento do conteúdo e da metodologia.

A parte referente ao Ensino Fundamental II especifica as habilidades em termos de eixos de conhecimento e traz norte para a divisão de conteúdo envolvendo habilidades de ler, falar, ouvir, escrever, aliados a aspectos lexicais, gramaticais e culturais. Parece haver para este nível uma base curricular comum detalhada para o ensino de inglês. Já com relação ao Ensino Médio, envolve-se a grande área linguagens, códigos e suas tecnologias, e as competências e habilidades específicas do ensino de inglês ou de outros conteúdos não são especificadas. Isso pode trazer descontinuidade no ensino de inglês que poderá, no Ensino Médio, tratar apenas de uma só habilidade, ou só de conhecimentos linguísticos, ainda promovendo as ações e atitudes previstas como competências previstas no documento (SILVA, 2019, p. 194).

Devido a isso, o autor expõe que será difícil promover um ensino baseado na competência comunicativa e no uso prático da língua. Consequentemente, pouco será possível contribuir para ampliar a conscientização dos alunos em relação ao papel social da língua inglesa da forma que é abordado na BNCC.

É importante ressaltar que a implementação de um currículo padronizado causou preocupação entre profissionais da educação e pesquisadores da área. Oliveira (2021) menciona autores, como Tílio (2019), Rajagopalan (2019) e Ribas (2018), que compartilham da opinião de que o ideal estabelecido pela BNCC de haver um ensino homogeneizado em todo o país dificulta considerar as particularidades das regiões, do contexto de cada sala de

aula e da condição social de alunos e professores. Isso é como propor “um mesmo remédio para um universo tão diverso” (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29), o que “possui grandes possibilidades de se concretizar nas escolas como um grande insucesso” (OLIVEIRA, 2021, p. 144).

De acordo com Silva (2019, p.164), a BNCC propõe algo contraditório, ao firmar o objetivo de promover uma educação equitativa e que respeite as diferenças de cada cenário escolar brasileiro e a complexidade do processo de formação dos sujeitos. Para o autor, “estranha parece a insistência em termos que denotam diversidade (pluralidade, singularidade e integralidade), ao mesmo tempo em que se propõe e se insiste em normas para um currículo comum a todo território nacional” (SILVA, 2019, p.164). Por esses motivos, ele afirma que a realidade de um ensino igualitário ainda está muito distante (SILVA, 2019, p.193).

Tendo isso em vista, é evidente que, desde a implementação da BNCC, os professores e todos os profissionais envolvidos com a educação passaram a se empenhar em compreender o documento e os impactos que ele tem causado e ainda pode causar na Educação Básica brasileira. E, obviamente, os produtores de livros didáticos também não escaparam disso, pois são agentes elaboradores de um dos principais recursos utilizados para a aplicação da BNCC nos mais variados contextos escolares. Essa mudança afetou os critérios nos editais do PNLD de 2019, para os primeiros anos do Ensino Fundamental; de 2020, para os anos finais do Ensino Fundamental, e de 2021, para o Ensino Médio. Os dois últimos são mais recentes e apresentam as diretrizes para a produção de livros didáticos de língua inglesa; por isso, foram escolhidos como foco de contextualização da presente pesquisa.

Entre as alterações que são mais impactantes para as editoras está a retirada dos livros de língua espanhola dos editais, permanecendo apenas os de inglês<sup>9</sup>; a inclusão de novos tipos de materiais para disciplinas como Artes e Educação Física, além da incorporação de ferramentas digitais interativas, como videoaulas e ferramentas pedagógicas para relatórios, avaliações e gerenciamento de currículos. Os livros também passaram a ser reutilizáveis, sendo agora parte de um ciclo que passou de três para quatro anos. Apenas obras específicas do Ensino Médio permaneceram com o ciclo de três anos. Tudo isso tem feito com que as editoras alterem suas publicações e passem a trabalhar com outros recursos, a fim de atenderem às novas exigências e garantirem a aprovação nos editais.

---

<sup>9</sup> A retirada dos livros didáticos de espanhol é decorrente da mudança da legislação com a promulgação da lei 13415/17 que reformula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna inglês disciplina obrigatória. Isso revogou a lei 11161/05, que instituiu a obrigatoriedade de oferta de espanhol no Ensino Médio.

Essas alterações provocaram críticas e reflexões entre pesquisadores e atuantes na produção desses materiais. Copatti e Andreis (2020, p.4) apontaram que o ciclo de quatro anos de uso dos livros pode levar a uma desatualização do conteúdo e prejudicar a conservação do material ao longo do tempo. No entanto, as autoras acreditam que um prazo maior trará economia nos processos de produção, posto que os envolvidos terão um ano a mais para submeter, avaliar, escolher e distribuir os livros. Outro ponto mencionado são as alterações nos critérios eliminatórios, que determinam um cuidado maior no tratamento de temas específicos, como questões de gênero, preconceitos e estereótipos.

A edição do PNLD de 2021 merece destaque, pois resulta de uma transformação da estrutura curricular, ancorada na BNCC, que culminou no chamado “Novo Ensino Médio”. Antes, os alunos recebiam um livro para cada disciplina, agora, o conteúdo desses materiais é organizado em “Projetos Integradores”, de acordo com competências referentes a áreas específicas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Também há obras destinadas a “Projetos de Vida” que abarcam conteúdos sobre autoconhecimento, vida profissional e social. A partir de 2022, começaram a ser utilizadas obras didáticas específicas de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa, de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Matemática. Também serão introduzidas obras de formação continuada para professores e recursos digitais. Os critérios para avaliação de obras literárias estão agora no mesmo edital.

Como mencionei, as mudanças nos critérios do PNLD foram mais marcantes no edital de 2021. Um aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que já não são mais produzidas coleções de três livros didáticos de língua inglesa para cada ano do Ensino Médio, pois agora é oferecido um volume único que serve para todos os níveis. O livro do estudante deve ter no máximo 320 páginas e deve ser acompanhado de uma coletânea de áudios. O livro do professor deve ter 416 páginas e, além da coletânea de áudios, deve ser acompanhado de um vídeo tutorial sobre o uso do material. A presença desses materiais digitais também passa a ser obrigatória e pode causar eliminação. Outro aspecto foi a inclusão do critério de alinhar as competências e habilidades definidas pela BNCC ao desenvolvimento dos níveis de A1 (iniciante) e A2 (básico) do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*)<sup>10</sup>. Tudo isso, certamente, gera impacto na produção desses materiais.

---

<sup>10</sup> Trata-se de um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência numa língua estrangeira. Informações disponíveis em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em 29 de dezembro de 2021.

Além disso, a partir de agora, as obras didáticas de língua inglesa devem contemplar e identificar todas as competências gerais e específicas e habilidades determinadas pela BNCC. O documento referente a essa área é organizado em cinco eixos: oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, divididos em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades determinadas por códigos. Abaixo, há um excerto do documento que mostra algumas das diretrizes para os anos finais do Ensino Fundamental.

As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais (BRASIL, 2018, p. 245).

Para visualização, trouxe também um exemplo de como os livros do PNLD têm sido adaptados conforme as diretrizes da BNCC. As unidades didáticas dos livros passaram a ser elaboradas conforme as competências e habilidades da BNCC, que são devidamente identificadas por meio dos números e códigos estabelecidos, para conhecimento dos avaliadores e dos professores. Isso pode ser visto na figura a seguir, retirada da introdução de um livro aprovado no PNLD 2020.

Figura 1- Diretrizes da BNCC trabalhadas em livro didático de inglês do PNLD 2020

Unidade 1 – Who are you?			
Gêneros	Tema	Competências	Habilidades
Documento pessoal (leitura) e apresentação pessoal escrita (leitura) e oral (audição e fala).	Identidade e cidadania.	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas: 1, 2, 3, 4, 5	EF06LI01 EF06LI09 EF06LI02 EF06LI11 EF06LI04 EF06LI12 EF06LI05 EF06LI17 EF06LI07 EF06LI19 EF06LI08
Unidade 2 – English every day			
Gêneros	Tema	Competências	Habilidades
Charge (leitura), tirinha (leitura) e verbete de dicionário (leitura e escrita).	A presença e o uso do inglês na vida cotidiana dos brasileiros.	Gerais: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Específicas: 1, 2, 3, 4, 5	EF06LI01 EF06LI12 EF06LI03 EF06LI13 EF06LI07 EF06LI14 EF06LI08 EF06LI17 EF06LI09 EF06LI25 EF06LI10 EF06LI26

Fonte: *Beyond Words*, 6º ano (2018).

Freitas (2017)<sup>11</sup>, ao tratar dos primeiros impactos da BNCC nos materiais didáticos, constatou o fim da “fase da ‘criatividade’”. Para ele, “agora é material padronizado, para ensino

<sup>11</sup> Texto disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/14/bncc-primeiros-impactos-nos-materiais-didaticos/>. Acesso em 30 de abril de 2021.

padronizado e que deve apoiar uma avaliação padronizada”. A consequência disso para os produtores se concentra no fato de que eles deverão focar em habilidades que serão avaliadas, o que gera um estreitamento dos currículos. Freitas também aborda a inserção de plataformas e de recursos digitais e afirma que isso favorece o posicionamento de grandes empresas que já estão preparadas para avançarem nesse nicho, o que deixará outras editoras de fora da disputa ou atuando apenas com os materiais impressos.

Essas são questões que, certamente, continuarão sendo pautas de discussões futuras que envolvem a evolução do sistema de ensino brasileiro. Isso revela um dos motivos pelos quais é tão importante que a academia acompanhe as inovações referentes à educação e, sobretudo, aquelas que reverberam no contexto de produção de obras didáticas no país.

A seguir, apresento um referencial sobre os Temas Contemporâneos Transversais e implicações da mobilização desses assuntos, que possuem expressiva importância social ao serem inseridos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A partir disso, mostro como o livro didático de inglês pode ser um meio para alavancar discussões sobre a sociedade e contribuir para a formação cidadã dos usuários.

## **2.4 Os Temas Contemporâneos Transversais**

Nesta seção, apresento um panorama histórico do surgimento, ampliação e consolidação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) nos documentos que regem a educação brasileira e nos currículos escolares. Em seguida, trato da relação do livro didático de inglês com a formação cidadã dos estudantes, trazendo pontos importantes da história que revelam o quanto o ensino do idioma é fundamental na construção de conhecimento crítico e atualizado sobre o mundo. Nessa perspectiva, destaco a relevância da língua inglesa desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que repercutiu na reformulação dos editais mais recentes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

### **2.4.1 Panorama histórico**

Em 1997, o governo federal, através do Ministério da Educação, implementou uma série de documentos oficiais, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de propor diretrizes que fossem um referencial de qualidade para o ensino na Educação Básica brasileira. Essas orientações foram primordiais para que, nos últimos 20 anos, houvesse a consolidação de uma educação que tivesse a cidadania como fundamento

norteador dos projetos pedagógicos, de forma que fossem inseridas questões de cunho social como objetos de discussão em sala de aula (BRASIL, 2019).

Uma das maiores contribuições dos PCN foi a introdução de propostas de ensino pautadas em Temas Transversais (TILIO, 2003, p. 93), visando a reestruturação do sistema educacional (BRASIL, 2019). Nesse contexto, foram recomendados seis assuntos para serem abordados nas escolas com o objetivo de fomentar a reflexão sobre a sociedade entre os jovens. São eles: ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho, consumo e saúde. Entre os critérios utilizados para definição desses tópicos estão a construção da cidadania e da democracia, urgência social e abrangência nacional, a possibilidade de aplicação no ensino e aprendizagem, o auxílio na compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1997). Com isso, os PCN demonstravam uma preocupação com a formação cidadã dos alunos do Ensino Básico, visto que se tornavam cada vez mais necessárias práticas voltadas para a compreensão da realidade, dos direitos e das responsabilidades para a vida em sociedade (BRASIL, 1997).

Para que essas temáticas fossem inseridas na estrutura curricular, as escolas deveriam se comprometer com projetos pedagógicos orientados por três diretrizes: 1) posicionamento e intervenção em relação às questões sociais presentes; 2) abordagem de valores de forma mais próxima possível da realidade; 3) inclusão dessa perspectiva no conteúdo de todas as disciplinas (BRASIL, 1997). Essa última diretriz diz respeito ao caráter transversal dessa proposta, posto que “os Temas Transversais fazem parte dos PCN e não pertencem a nenhuma disciplina específica, mas atravessam todas elas” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 198). Dessa forma, é sugerido o trabalho com os tópicos de forma incorporada, proporcionando “um diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas” (CNE/CEB, 2010, p. 24).

Apesar de os PCN se caracterizarem como uma importante proposta de trazer para os currículos escolares temas que estão muito presentes na sociedade, eles ainda eram tidos apenas como recomendações. Esse fato é explicitado no documento de “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997), que foi produzido pelo Ministério da Educação para os professores do Ensino Fundamental.

Por sua natureza aberta, [os PCN] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 13).

Visto isso, o caráter não-obrigatório dos Temas Transversais deixou a cargo dos professores e das instituições as abordagens desses assuntos, que poderiam ser adequadas à realidade escolar em que fossem aplicados. Assim, os PCN tornaram-se uma referência que deveria orientar o trabalho dos docentes e demais profissionais da educação, servindo de direcionamento para a construção de bases curriculares.

Todavia, cada vez mais, temáticas sociais sensíveis continuavam em pauta e os PCN não eram suficientes para consolidar os assuntos que precisavam ser discutidos nas escolas. Por isso, foram surgindo normas e legislações que fundamentam o trabalho de temas específicos, como: ciência e tecnologia, diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023), direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), dentre outros. Esses temas continuam tendo o mesmo caráter transversal daqueles propostos pelos PCN, no entanto, o fato de passarem a ser respaldados por normas legais fez com que deixassem o caráter flexível e não-obrigatório, tornando-se determinações oficiais para os currículos escolares.

A partir disso, é possível dizer que os PCN deixaram o legado dos Temas Transversais na educação brasileira. Ao longo dos anos, desde 1997, quando foram promulgados, os Temas Transversais foram reforçados em diferentes documentos oficiais, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2010, e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, entre outros; também foram “absorvidos e ressignificados no interior das escolas, em seus projetos político-pedagógicos (PPP)” (BOMFIM *et al.*, 2013, p. 28). É importante mencionar que, mais recentemente, entre os anos de 2010 e 2013, foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) e demais normativos da Educação Básica, que reafirmaram a importância de se trabalharem temas de cunho social no ensino de qualquer disciplina, tornando essa prática obrigatória nas escolas.

Os Temas Transversais voltaram a ser discutidos e foram consolidados, cerca de 20 anos depois da publicação dos PCN, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), em 2017, e permaneceram na versão final do documento, homologada em 2018<sup>12</sup>. A partir disso, eles foram denominados Temas Contemporâneos Transversais (doravante TCT) e “passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2019, p. 11). A inserção do termo “contemporâneos” tem relação com a relevância desses assuntos na atualidade, visto que eles devem acompanhar as transformações da sociedade e serão revistos a cada cinco anos.

Como foi apresentado anteriormente, nos PCN, os Temas Transversais eram seis, contudo, na BNCC, eles foram ampliados para quinze e divididos em seis áreas maiores (BRASIL, 2019, p.12). São eles:

- a) **Meio ambiente** (Educação Ambiental e Educação para o Consumo);
- b) **Economia** (Trabalho, Educação Financeira, Educação Fiscal);
- c) **Saúde** (Saúde, Educação Alimentar e Nutricional);
- d) **Cidadania e Civismo** (Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança do e do Adolescente, Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do idoso);
- e) **Multiculturalismo** (Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras);
- f) **Ciência e Tecnologia**.

Os TCT, que foram definidos e ampliados pela BNCC, não são assuntos considerados novos, mas o fator importante, nesse caso, é que eles foram colocados num mesmo documento e foram definitivamente garantidos na construção dos novos currículos escolares. Assim, “pelo menos na teoria, passaram a ter um novo status na educação” (CORDEIRO, 2019, p. 18). Além disso, foi mantida a orientação de que os sistemas e as redes de ensino mobilizem esses temas de “forma transversal e integradora”. Essa determinação aparece brevemente na BNCC. Segundo o documento,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de **forma transversal e integradora** (BRASIL, 2018, p.19, grifos do documento).

Dessa forma, é possível dizer que muitas das mudanças trazidas pela homologação da BNCC podem ser vistas como importantes conquistas para o Ensino Básico brasileiro. E isso

---

<sup>12</sup> Ressalto que a BNCC é um importante documento que rege toda a Educação Básica brasileira. No entanto, as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologadas em dezembro de 2017, e a etapa referente ao Ensino Médio foi homologada somente em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

pode ser considerado, porque os assuntos propostos pelos TCT agora possuem um espaço totalmente alinhado à sua relevância nos currículos escolares (BRASIL, 2019, p.13). Ademais, a presença dos TCT nos currículos, trabalhados de forma integrada, transversal e interdisciplinar, desde os PCN, tem apontado um caminho para que os estudantes brasileiros estejam mais preparados para compreender a sociedade em que vivem e suas constantes transformações.

No entanto, vale ressaltar que, apesar das mudanças trazidas pela BNCC, ainda houve retrocessos. Uma mudança impactante, que já estava sendo discutida anteriormente e foi reafirmada pelo documento<sup>13</sup>, é a retirada do espanhol dos currículos escolares, o que tornou o inglês o único idioma obrigatório. Isso revela o silenciamento de um idioma de relevância internacional e que é língua oficial da maioria dos países vizinhos ao Brasil, desconsiderando particularidades socioculturais, linguísticas e geográficas do país (GALAN, 2020, p. 98).

Consequentemente, essa decisão provocou a retirada dos livros de espanhol dos editais do PNLD e a invisibilização dos docentes especializados no ensino do idioma (LOPES; GREGOLIN, 2021, p. 295). Uma grande perda para o ensino de língua estrangeira, cada vez menos presente e consolidado. Ademais, outro exemplo de retrocesso é a tentativa de massificação do ensino, que é dificilmente aplicável, pois as escolas brasileiras possuem realidades completamente diferentes. Então, pode-se dizer que, na prática, a BNCC traz propostas e determinações importantes, mas não é a solução para que haja grandes transformações na educação brasileira.

#### **2.4.2 O livro didático de inglês e a formação cidadã**

Durante muito tempo, o ensino de inglês no Brasil teve como foco os aspectos gramaticais da língua. De acordo com Paiva (2009, p. 4), somente a partir da década de 1990, ficou mais visível a tentativa de tornar essa prática mais próxima da realidade dos alunos. Desde então, além da gramática, a comunicação passou a estar cada vez mais presente também nos livros didáticos de inglês. No entanto, segundo a autora, só por volta da década de 1970, quando houve um crescimento e diversificação da produção desses materiais no país, que eles passaram a atender de forma mais significativa as necessidades dos alunos, trazendo tanto a abordagem estrutural quanto a comunicativa.

---

<sup>13</sup> Em 2016, foi instituída a Medida Provisória 746/16 determinando a obrigatoriedade apenas do inglês no Ensino Médio. Mais tarde, essa Medida foi convertida na Lei nº 13.415, que exclui definitivamente o espanhol dos currículos escolares. Consequentemente, não houve a inclusão da disciplina na BNCC e nos editais do PNLD de 2020 e de 2021 (GALAN, 2020, p. 40).

Embora tenha ocorrido a expansão na produção de livros didáticos de línguas estrangeiras no país, a importância da presença dessas disciplinas nos currículos escolares brasileiros ainda não era reconhecida. Elas eram consideradas como um “acréscimo” à grade escolar, caso houvesse professores capacitados. Isso é comprovado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971<sup>14</sup>, na qual era recomendada, “a título de acréscimo”, a inclusão de um Língua Estrangeira Moderna no currículo escolar caso a instituição tivesse condições de oferecê-la com eficiência (Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, Art. 7º).

Todavia, ao longo dos anos, essa realidade foi se alterando. Em 1996, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)<sup>15</sup> que, entre várias determinações, definiu a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da quinta série e, mais tarde, no Ensino Médio (1999). A aprovação da LDBEN provocou mudanças na concepção do papel da língua estrangeira no currículo escolar, de modo que ela estava deixando de ser vista apenas como uma disciplina auxiliar.

Nesse mesmo período, a importância do ensino de língua estrangeira foi destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com o documento, aprender um outro idioma trata-se de “uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p.63). Isso porque passa a ser proposto um ensino que vai além de habilidades linguísticas, de modo a contribuir para a formação de cidadãos preparados para agir criticamente diante da realidade social em que estão inseridos.

Amplios em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia (LEFFA, 1999, p. 16).

Assim, o trabalho com temas que afetam a sociedade, em conjunto com o ensino de língua estrangeira, pode colaborar ainda mais com a formação cidadã dos alunos (SILVA; SANTOS, 2018, p.195). Segundo Tílio (2003, p.81), “a aprendizagem de um outro idioma “propicia uma maior visão crítica do mundo, entendendo melhor não apenas o outro como também a si próprio”, demonstrando que existem inúmeros benefícios pessoais e sociais.

---

<sup>14</sup> Resolução disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>. Acesso em 24 de nov. de 2021.

<sup>15</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 24 de nov. de 2021.

A recente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça esse papel formativo do ensino de língua estrangeira e, especificamente do inglês, já que o ensino do espanhol passou a ser facultativo na Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 476). O documento busca evidenciar a perspectiva da educação linguística voltada para a conscientização, engajamento e participação dos alunos na construção do próprio conhecimento, de forma que questões pedagógicas e políticas estejam interligadas nesse processo (BRASIL, 2018, p. 241).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC prioriza a função social e política do inglês, afirmando seu caráter de língua franca.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241).

Esse foco revela a necessidade de apresentar o inglês como um idioma que não pertence a um determinado país, legitimando os variados contextos em que ele é utilizado. Nesse sentido, também é considerada a potencialidade do inglês em gerar oportunidades que favoreçam a construção social, a interação entre diversos falantes e culturas. Esse mesmo caráter de língua franca também implica na consciência de que não existe um modelo ideal de falante e uma língua “padrão”. Assim, esse cenário propicia o entendimento de que “aprender inglês impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais estão o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018, p. 245).

No Ensino Médio, permanecem as mesmas definições do inglês como língua franca presentes na BNCC dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No entanto, na primeira fase, há um foco no processo de construção do repertório linguístico dos estudantes e, nos últimos três anos da formação, há uma atenção maior em explorar os múltiplos usos do idioma e inserir questões sobre a vida pessoal e profissional, determinantes nesse período escolar. “Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea [...]” (BRASIL, 2017, p. 485).

A preocupação com o engajamento sociocultural dos estudantes de língua estrangeira, no caso do ensino público, também é evidenciada nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) direcionados ao Ensino Fundamental e Médio. Os últimos editais, sobretudo

os de 2020 e de 2021, que contextualizam este trabalho, estão totalmente fundamentados nos conhecimentos, habilidades e competências da BNCC. Visto isso, é importante ressaltar o fato de que o livro didático acaba sendo um dos principais instrumentos que viabilizam a implementação das diretrizes de políticas públicas voltadas para a educação.

Assim como os editais anteriores, os editais do PNLD de 2020, para os anos finais do Ensino Fundamental, e de 2021, para o Ensino Médio, consideram, entre os critérios eliminatórios comuns para reprovação de obras didáticas inscritas, a não “observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” e a não mobilização dos Temas Contemporâneos Transversais. De acordo com eles, as obras didáticas devem estar livres de qualquer tipo de estereótipo ou preconceitos e de doutrinação religiosa, política ou ideológica. Devem também promover positivamente a imagem da mulher e de afrodescendentes, assim como, a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo. Ademais, precisam representar as diversidades culturais, sociais, históricas e econômicas de povos e países, além de estimular condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças (BRASIL, 2017; 2018).

O edital do Ensino Médio ainda apresenta critérios eliminatórios específicos para a obra didática de língua inglesa. Entre eles, está o direcionamento de garantir a análise “crítica, criativa e propositiva” de temas relacionados à construção da cidadania; trabalhar o idioma de modo que os alunos aprendam a solucionar problemas do dia a dia e a tomar decisões conscientes; e de mobilizar, em inglês, textos de outras áreas do conhecimento, a fim de que seja elaborado um aporte interdisciplinar (BRASIL, 2018, p. 76). Esses aspectos são tidos como forma de levar para as salas de aulas valores inegociáveis para a formação cidadã através do livro didático de inglês.

Os acontecimentos históricos que trouxeram mudanças no ensino de língua inglesa, assim como desenvolvimento dos parâmetros, documentos e diretrizes que norteiam esse contexto e a produção dos livros didáticos, são provas de que esse material não somente é um importante apoio em sala de aula, mas também é fonte de valores e visões de mundo. Há, então, a demanda de um ensino que vá além de apenas tratar de habilidades linguísticas. Isso favorece que o livro didático e a realidade em que ele é utilizado estejam alinhados, afinal a formação dos estudantes está, em certa medida, ligada ao que é veiculado nesse material.

Tílio (2006, p. 101) afirma que “no ensino de língua estrangeira, o mundo é construído falando-se e escrevendo-se sobre ele” e, no caso do inglês, isso é ainda mais preponderante, principalmente, devido ao caráter global do idioma que acarreta sua forte presença nos meios

de comunicação e em variadas áreas do conhecimento. Dessa forma, ainda segundo o autor, “aprender inglês é não apenas um passo na direção de, mas também uma condição para fazer parte do mundo pós-moderno” (2006, p.175).

Nesse sentido, também se revela o papel do professor de trabalhar temas de cunho social de forma que vá além do conteúdo inserido no livro didático ou no manual do professor e estabeleça proximidade com a realidade dos estudantes.

[...] é preciso administrar o uso do livro didático de forma que ele atue apenas como uma ferramenta auxiliar na negociação do significado e na construção do conhecimento. É preciso que, via mediação do professor, e apesar da autoridade do livro e da instituição, o texto didático seja trabalhado em uso, ou seja, o texto (relevante) inserido na vida social do aluno (TÍLIO, 2006, p.112).

Esse ponto implica a urgência de haver um maior investimento na formação de professores que atuam no ensino público brasileiro. É indispensável que esses profissionais sejam adequadamente instruídos para terem condições de explorar possibilidades no ensino de inglês e adequá-las ao seu contexto de trabalho.

Ademais, considerando que os conteúdos inseridos nos livros didáticos devem contribuir com a formação do repertório linguístico, social e cultural dos estudantes, é possível dizer que esses materiais têm potencial na formação de opinião em relação a assuntos pertinentes à sociedade. É com base nisso que, neste trabalho, concentro-me em analisar a mobilização dos Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês produzidos, especificamente, para as edições de 2020 e de 2021 do PNLD.

### 3 A teoria Sistêmico-Funcional da linguagem

Neste capítulo, apresento os principais tópicos da Linguística Sistêmico-Funcional, escopo teórico utilizado na análise do *corpus* deste trabalho. A fim de abranger os conceitos básicos da teoria, que envolvem concepções de língua e linguagem, de contexto social, de metafunções e de sistemas de significações, foram empregados como base os estudos de Halliday e Matthiessen (2004), Martin e White (2005), Martin e Rose (2007), Thompson (2014), Fuzer e Cabral (2014), Silva (2016), entre outros. Trato, de forma mais aprofundada, do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), e do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007), principais conceitos aplicados na análise de dados.

#### 3.1 Conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional

Os conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) começaram a ser desenvolvidos por volta de 1970. Destaca-se, nesse percurso, a publicação da obra *An Introduction to Functional Grammar*, de Michael Halliday, em 1985, que foi revisada em 1994 e ampliada em 2004, e depois em 2014, com contribuições de Christian Matthiessen. Essa importante produção veicula as categorias léxico-gramaticais que são fundamentos dessa perspectiva teórica. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p.17), a LSF foi adotada e expandida em vários países do mundo, além de servir como base para análises de diversas áreas, entre elas, a Linguística e a Educação.

Essa abordagem foi caracterizada como “sistêmica”, pois a língua é vista como um agrupamento de sistemas semânticos, léxico-gramaticais, fonológicos e grafológicos que são interdependentes e dos quais os seres humanos se beneficiam para criar significados. Ela também é “funcional”, pois explicita estruturas gramaticais, relacionando os significados às funções que elas desempenham no discurso (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19). Assim, do ponto de vista Sistêmico-Funcional, a linguagem é estudada como um sistema semiótico e, nele, se dá a produção de significados através das escolhas linguísticas dos usuários, que ocorrem de acordo com o contexto social no qual estão inseridos (SILVA, 2016, p. 28).

Nesse sentido, a linguagem é considerada um mecanismo para “fazer e trocar significados”, de forma que, por meio dela, os sujeitos realizam papéis sociais (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21), transitando entre diferentes posições, manifestando-se sobre diferentes assuntos e estruturando mensagens conforme a situação (SILVA, 2016, p.28). O trecho abaixo corrobora essas afirmações.

Para Halliday (1994), todo e qualquer uso que fazemos do sistema linguístico é funcional relativamente às nossas necessidades de convivência em sociedade. Ao usarmos a linguagem fazemos, portanto, uma série de *escolhas* dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. Em vista disso, precisamos desenvolver nossa consciência sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para alcançarmos efetivamente nossos propósitos em contextos específicos (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19, grifo das autoras).

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 24, tradução minha), “nós utilizamos a linguagem para dar sentido à nossa experiência e para concretizar nossas interações com outras pessoas”<sup>16</sup>. Isso significa que ao contrário da corrente formalista, que estuda a linguagem com foco em suas características internas e isoladamente do contexto em que é utilizada, a corrente funcionalista estuda a linguagem como instrumento de interação social, levando em conta seus usos e funções (NEVES, 2004). Sobre isso, os autores afirmam:

Referimo-nos à língua (I) como texto e como sistema, (II) como som, como escrita e como linguagem, (III) como estrutura - configurações de partes e (IV) como recurso - escolhas entre alternativas. Essas são algumas das diferentes formas com que uma língua se apresenta quando começamos a explorar sua gramática em termos funcionais: isto é, do ponto de vista de como ela cria e expressa significado (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004, p. 19, tradução minha).<sup>17</sup>

Dessa forma, acredita-se que a gramática deve ir além da estrutura interna da língua e também se preocupar com o que acontece externamente, sobretudo, com as vivências dos usuários no mundo. Para isso, torna-se necessário organizar a construção da experiência e a influência das ações sociais, de forma que possam ser modificadas em palavras e sentenças (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004, p. 24).

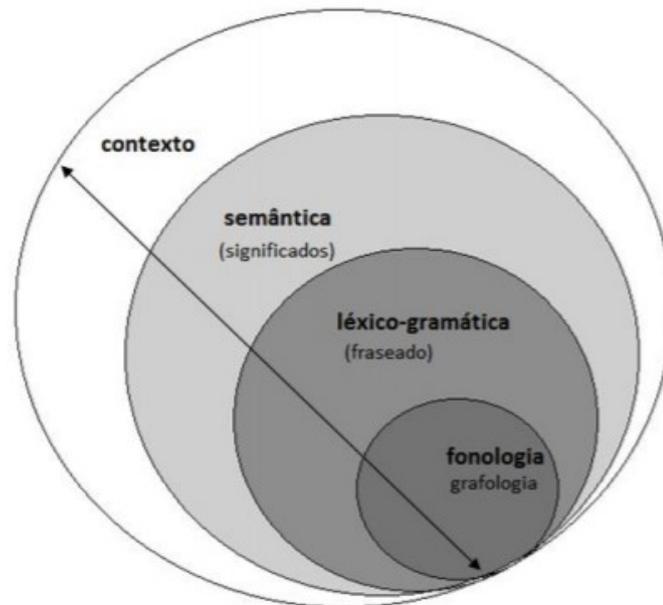
De acordo com os princípios da LSF, a língua é entendida como um sistema semiótico organizado em três estratos: em primeiro plano, está o nível fonológico e grafológico (letras e sons); em segundo, está o nível da oração (léxico-gramatical) e, em terceiro, está o nível do sentido (semântico-discursivo). Num quarto nível, ainda há o contexto, que envolve e influencia o uso da língua. Todos os estratos são interdependentes e definidos pelo nível contextual no qual se aplicam (FUZER; CABRAL, 2014; SILVA, 2016). Isso pode ser visto na figura a seguir.

---

<sup>16</sup> “We use language to make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people” (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004, p. 24).

<sup>17</sup> “We have referred to language (i) as text and as system, (ii) as sound, as writing and as wording, (iii) as structure — configurations of parts and (iv) as resource — choices among alternatives. These are some of the different guises in which a language presents itself when we start to explore its grammar in functional terms: that is, from the standpoint of how it creates and expresses meaning (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004, p. 19).

Figura 2- Linguagem como sistema de estratos

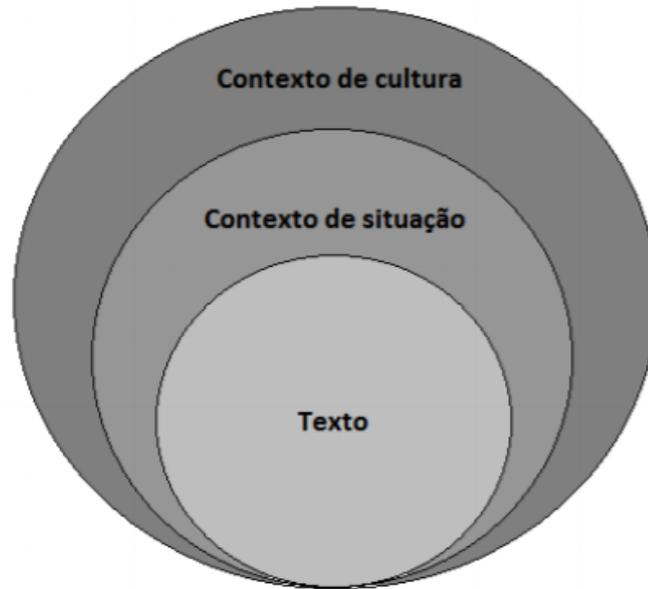


Fonte: FUZER; CABRAL, 2014, p.22.

Ainda segundo Halliday e Matthiessen (2004, p.3), a fala e a escrita, no nível da expressão, materializam-se em textos. Para eles, texto é “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece a língua” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p.3, tradução minha)<sup>18</sup>. E, considerando que cada texto possui um propósito comunicacional, o lugar social no qual um texto é gerado pode influenciar as escolhas linguísticas que o constituem (FUZER; CABRAL, 2014, p. 23). Assim, qualquer uso linguístico proferido no nível da expressão está condicionado ao nível contextual; portanto, “há a possibilidade de se chegar ao contexto pelo texto e ao texto pelo contexto” (SILVA, 2016, p. 32). Esse princípio foi definido pela LSF em duas categorias contextuais: de cultura e de situação, como mostra a figura 3.

<sup>18</sup> “The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p.3).

Figura 3- Texto em contexto



Fonte: FUZER; CABRAL, 2014, p.26.

A noção de contexto de cultura é um dos fatores fundamentais para a compreensão de um texto. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 28), “o contexto de cultura refere-se não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça, etc.”. Pode-se dizer, então, que esse fator está relacionado a uma esfera sociocultural mais abrangente e inclui, sobretudo, convenções concebidas pelos indivíduos.

A noção de contexto de situação ou de registro é o ambiente mais imediato no qual acontece uma interação e que “fornece aos seus participantes uma gama de informações a respeito dos significados ali construídos e negociados” (SILVA, 2016, p.34). O contexto de situação descrito pela LSF é composto por três variáveis: campo, relações entre os participantes e modo. O campo remete à natureza da atividade social na qual acontece a manifestação de experiências; as relações remetem à hierarquia entre os participantes e aos papéis que eles desempenham no momento da interação; e o modo remete à função que a linguagem executa e o veículo de comunicação utilizado em determinada situação.

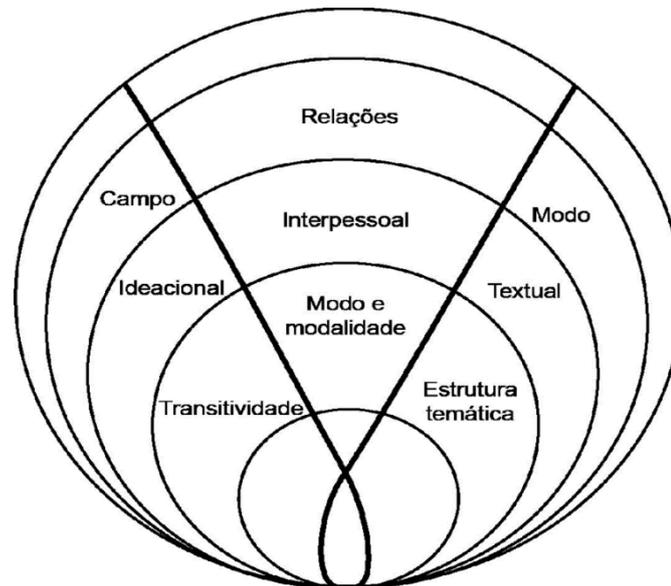
Tendo em vista as características do nível contextual, observa-se que as variáveis de cultura e de situação estão intimamente relacionadas às funções desempenhadas pela linguagem em níveis semânticos e léxico-gramaticais, denominadas “metafunções”. Sobre isso, Halliday e Matthiessen (2004) expõem:

Por que usar esse complicado termo "metafunção"? Poderíamos chamá-las simplesmente de "funções"; no entanto, há uma longa tradição de falar sobre as funções da linguagem em contextos onde 'função' significa simplesmente propósito

ou maneira de usar a linguagem, e não tem significado para a análise da linguagem em si (cf. Halliday e Hasan, 1985: Capítulo 1; Martin, 1990). Mas a análise sistêmica mostra que a funcionalidade é intrínseca à linguagem: ou seja, toda a arquitetura da linguagem é organizada ao longo de linhas funcionais. A linguagem é como é por causa das funções que se desenvolveram na espécie humana. O termo "metafunção" foi adotado para sugerir que a função era um componente integrante da teoria geral. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 30-31, tradução minha).<sup>19</sup>

Explicada a escolha pelo termo, os autores apresentam as três metafunções determinadas: a ideacional, a interpessoal e a textual. Elas estão relacionadas aos propósitos implícitos ao uso da língua que se tornam evidentes no sistema linguístico, como: representar as experiências internas e externas ao usuário da língua (ideacional); realizar trocas comunicacionais entre os falantes (interpessoal) e organizar mensagens (textual). Deve-se mencionar que os sistemas léxico-gramaticais em que cada metafunção se manifesta são diferentes. No entanto, essas categorias coexistem na construção de sentido do texto e atuam em conjunto com outros recursos semióticos (FUZER; CABRAL, 2014; SILVA, 2016). Esses conceitos estão sistematizados na figura 3.

Figura 4- As três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam



Fonte: FUZER; CABRAL, 2014, p. 33.

<sup>19</sup> “Why this rather unwieldy term ‘metafunction?’ We could have called them simply ‘functions’; however, there is a long tradition of talking about the functions of language in contexts where ‘function’ simply means purpose or way of using language, and has no significance for the analysis of language itself (cf. Halliday and Hasan, 1985: Chapter 1; Martin, 1990). But the systemic analysis shows that functionality is intrinsic to language: that is to say, the entire architecture of language is arranged along functional lines. Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species. The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 30-31).

A metafunção ideacional se manifesta por meio de duas funções: experiencial e lógica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 29). Na função experiencial, analisam-se as orações com base nos verbos utilizados, visto que é por meio deles que o indivíduo constrói sua representação de mundo. Na função lógica, considera-se para análise os grupos lexicais e oracionais. Nesse sentido, a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) propõe o Sistema de Transitividade para análise das orações, posto que, nele, a oração é tida como representação e é através disso que ocorre a construção da experiência dos sujeitos em termos de processos, participantes e circunstâncias (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33).

A metafunção interpessoal revela as interações humanas construídas por meio do uso da língua. Nela, o sistema pelo qual se realiza a análise das orações, tidas como trocas, é o Modo, abrangendo as funções de seus componentes. Verificam-se informações relacionadas ao tempo (passado, presente, futuro), à modalidade (probabilidade, usualidade, obrigação e inclinação) e à polaridade (expressão negativa ou positiva) (FUZER; CABRAL, 2014, p. 33).

A metafunção textual evidencia a construção e a organização do texto. Nela, a oração é vista como mensagem, configurada no nível léxico-gramatical pela estrutura temática, que é constituída por um Tema, que aparece no início da oração e orienta o contexto; e de um Rema, que é o conteúdo que vem em seguida. A metafunção textual orienta a coesão, as seqüências discursivas e a fluidez das informações (SILVA, 2016, p. 34).

Deve-se mencionar que o sistema léxico-gramatical em que cada metafunção se manifesta é diferente. Todavia, elas estão intrinsecamente relacionadas, posto que uma mesma oração pode ser analisada através de diferentes óticas (FUZER; CABRAL, 2014, p. 34).

Assim, com base no que foi apresentado e considerando que a análise de fenômenos discursivos revela significados “para além do nível da sentença”, também utilizo, como aporte teórico, os pressupostos de Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007), que partilham dos mesmos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional. De acordo com eles, um texto é produzido na interação entre interlocutores, o que comprova que o discurso possui, ao mesmo tempo, natureza linguística e social (SILVA, 2016, p. 52). Nessa interação, as três metafunções da linguagem, explicitadas acima, acontecem de forma conjunta; no entanto, costumam ser analisadas separadamente por razões didáticas.

Com base nisso, os autores propuseram seis sistemas discursivos relacionados às metafunções: a) Avaliatividade, do inglês *appraisal*, que está ligada aos aspectos interpessoais do discurso, os quais envolvem atitudes, sentimentos e valores dos participantes; b) ideação, do inglês *ideation*, que se refere aos significados ideacionais do discurso, envolvendo atividades executadas e descrições dos participantes que as realizam; c) conjunção, do inglês

*conjunction*, também ligado a aspectos ideacionais, refere-se às conexões inseridas entre as descrições das atividades; d) identificação, do inglês *identification*, que se refere a recursos textuais usados para introduzir participantes no discurso; e) periodicidade, também relacionado a recursos textuais, envolve o fluxo de informação do discurso; f) negociação, de caráter interpessoal, envolve a troca de papéis dos participantes no decorrer do discurso (SILVA, 2016, p. 53).

Diante da multifuncionalidade da LSF, foi necessário escolher um enfoque dentro das teorias apresentadas para a realização deste trabalho. Portanto, tendo em vista o objetivo central de compreender a prática de elaboração de livros didáticos de inglês do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com foco nas etapas em que autores e editores mobilizam conteúdos sobre Temas Contemporâneos Transversais, entendi que lidaria com discursos que manifestam as experiências que eles têm no meio social em que atuam. Por isso, escolhi como recorte teórico para análise dos dados a metafunção ideacional da linguagem e, por conseguinte, o Sistema de Transitividade. Além disso, escolhi o Sistema de Avaliatividade, entendendo que também lidaria com posicionamentos, sentimentos e avaliações desses sujeitos em relação a sua prática e ao contexto em que atuam. Cada um deles será apresentado mais detalhadamente a seguir.

### **3.2 O Sistema de Transitividade**

Existem diversas maneiras pelas quais os indivíduos escolhem representar o mundo através da linguagem e, geralmente, as escolhas deles têm a ver com o propósito que têm em determinado contexto (THOMPSON, 2014, p. 91). Nesse sentido, quando a linguagem é utilizada no momento de interação, é comum que os indivíduos falem sobre suas experiências do mundo interior, como pensamentos, crenças e sentimentos, e sobre experiências do mundo externo, como eventos, coisas e acontecimentos (HALLIDAY; MATHIESSEN 2004, p.170).

Nessa perspectiva, a linguagem possui um conjunto de recursos, por meio dos quais, o mundo pode ser representado pelos indivíduos, seja pelo uso de relações entre elementos de sua experiência, seja através de “identificação ou caracterização”, visto que as experiências estão relacionadas ao campo no qual elas se manifestam (FUZER; CABRAL, 2014, p. 39). De acordo com Thompson (2014, p. 92, tradução minha), “a linguagem reflete nossa visão de mundo a partir de 'acontecimentos' (verbos), envolvendo coisas (substantivos) que podem ter atributos (adjetivos) e que se desenvolvem com detalhes do lugar, tempo, maneira

(advérbios)”<sup>20</sup>. Dessa forma, a Gramática Sistêmico-Funcional demonstra que aspectos léxico-gramaticais podem representar experiências através da linguagem.

Como foi apresentado anteriormente, na metafunção ideacional, os significados experienciais são expressos por meio do Sistema de Transitividade. Esse sistema descreve as orações por meio de processos, que se realizam geralmente por verbos; por participantes, que são os envolvidos nos processos e se referem aos grupos nominais; e por circunstâncias, que estão associadas aos processos e são demarcadas com uso de grupos adverbiais. Essas são categorias semânticas capazes de explicar amplamente os fenômenos das experiências de mundo diante das escolhas que indivíduos fazem na construção de seus discursos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 177).

A partir disso, considera-se que a composição de “processo + participantes” constitui o centro da função experiencial de uma oração, visto que os participantes estão diretamente envolvidos e sendo afetados no processo, fazendo com que ele aconteça. Já os elementos circunstanciais, apesar de caracterizarem essa configuração em relação ao tempo, espaço e modo, possuem uma posição mais periférica, pois não estão envolvidos diretamente no processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 177). Visto isso, para fins de análise neste trabalho, trataremos de forma mais detalhada sobre os processos.

Existem três principais categorias de processos: materiais, mentais e relacionais. Entre elas, também se encontram categorias secundárias que são os processos comportamentais, verbais e existenciais. No quadro a abaixo, é possível visualizar uma sistematização dos processos e participantes. Em seguida, apresento excertos retirados do *corpus* para exemplificar cada um dos processos.

---

<sup>20</sup> “[...] language reflects our view of the world as consisting of ‘goings-on’ (verbs) involving things (nouns) that may have attributes (adjectives) and which go on against background details of place, time, manner, etc. (adverbials)” (THOMPSON, 2014, p. 92).

Quadro 2- Tipos de processos e participantes

<b>Tipos de processo</b>	<b>Significado da categoria</b>	<b>Exemplos de verbos</b>	<b>Participantes</b>
<b>Material</b> Transformativo Criativo	fazer acontecer	<i>praticar, construir, pagar, exercer, ocorrer.</i>	Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo
<b>Mental</b> Perceptivo Cognitivo Emotivo Desiderativo	perceber pensar sentir desejar	<i>perceber, ver, ouvir, lembrar, pensar, saber, gostar, odiar, amar, querer</i>	Experienciador Fenômeno
<b>Relacional</b> Intensivo Possessivo Circunstancial	caracterizar identificar	<i>ser</i> (cruel) <i>ser</i> (o vencedor) <i>ter</i> (dinheiro) <i>estar</i> (no programa)	Portador Atributo Identificado Identificador
<b>Comportamental</b>	comportar-se	<i>sorrir, chorar, dormir, pular, golpear</i>	Comportante Comportamento
<b>Verbal</b>	Dizer	<i>dizer, perguntar, responder, contar, relatar, explicar</i>	Dizente Verbiagem Receptor Alvo
<b>Existencial</b>	Existir	haver, existir	Existente

Fonte: FUZER (2012, p. 406) com base em Halliday e Matthiessen (2004).

Os processos materiais estão relacionados a orações que representam experiências externas por meio de verbos, como fazer, criar, construir, atuar e acontecer. Esses processos provocam determinadas mudanças em eventos pela ação de um participante, chamado Ator, e, no decorrer das ações, outro participante é afetado, chamado Meta. Também existem outros participantes como Escopo, Beneficiário e Atributo, que são opcionais (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 72). A depender do número de participantes e das ações estabelecidas, as orações dos processos materiais podem ser classificadas como criativas (verbos que indicam desenvolvimento) e transformativas (verbos que indicam mudanças).

O exemplo abaixo, assim como os que são apresentados posteriormente, foram retirados do *corpus* da pesquisa.

“Através do livro,	eu	<b>coloco</b>	o aluno em contato com a realidade” (A2).
Circunstância	Ator	Proc. material transformativo	Meta

Os processos mentais estão relacionados a orações que representam experiências internas por meio de verbos, como pensar, sentir, lembrar, ver, gostar e querer. Esses processos costumam indicar a compreensão que o indivíduo, chamado Experienciador, tem sobre a realidade; e o Fenômeno consiste no fato que é compreendido. As orações dos processos mentais são classificadas como perceptivas (com base nos sentidos), cognitivas (remetem à consciência), emotivas (expressam sentimentos) e desiderativas (exprimem desejos). Exemplo:

“A gente	<b>pensa</b>	no aluno que vai receber o livro” (A1).
Experienciador	Proc. mental cognitivo	Fenômeno

Os processos relacionais estabelecem relações entre participantes no que diz respeito às suas características e identidade, por meio de verbos, como ser, ter, estar e parecer. As orações dos processos relacionais podem se apresentar no modo atributivo, no qual, o Atributo é uma característica conferida ao participante Portador. Elas também se apresentam no modo identificativo, no qual o participante, Identificado, determina a característica de outro participante. As orações dos processos Atributivo e Identificativo são classificadas em intensivas (caracterizam ou identificam uma entidade), possessivas (apresentam relação de posse) e circunstanciais (mostram relação de tempo, modo, espaço, etc.). Exemplo:

“O processo de produção do livro didático	<b>é</b>	muito cansativo” (A3).
Portador	Proc. relacional intensivo	Atributo

Os processos comportamentais estão situados entre os processos materiais e mentais e estão relacionados à representação de atitudes por meio de verbos, como dançar, dormir, assistir e chorar, realizados pelo participante chamado de Comportante. Há também opcionalmente o participante Comportamento, que estende o processo. Exemplo:

“A gente	<b>se preocupa</b>	em não apresentar uma discussão enviesada” (A4).
Comportante	Proc. comportamental	Circunstância

Os processos verbais estão situados entre os processos mentais e relacionais e compreendem a representação dos dizeres por meio de verbos, como falar, afirmar, responder e dizer. Os participantes das orações verbais são: Dizente (falante), Verbiagem (o que é dito), Receptor (participante a quem se dirige a mensagem) e Alvo (participante atingido pela mensagem). Exemplo:

“Com os editores,	a gente	<b>conversa</b>	para alinhar expectativas” (A3).
Receptor	Dizente	Proc. verbal	Verbiagem

Por fim, os processos existenciais estão situados entre os processos relacionais e materiais e compreendem a representação de algo que existe ou acontece, por meio de um participante, chamado Existente. São realizados por meio de verbos, como haver e existir. Exemplo:

<b>“Tem</b>	todas aquelas restrições de material” (A4).
Proc. existencial	Existente

Tendo esse aporte teórico em vista, verifica-se que o processo é a parte mais central da configuração das orações (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 176). Portanto neste trabalho, foco na maneira como os produtores participantes da pesquisa manifestam suas experiências por meio dos processos do Sistema de Transitividade, considerando que, na composição léxico-gramatical, participantes e circunstâncias também são afetados.

A seguir, apresento o Sistema de Avaliatividade que também foi utilizado para análise dos dados coletados.

### 3.3 O Sistema de Avaliatividade

Esta seção baseia-se nas propostas de Martin e White (2005) e de Martin e Rose (2007), que tiveram como norte a Linguística Sistêmico Funcional na fundamentação do Sistema de Avaliatividade.

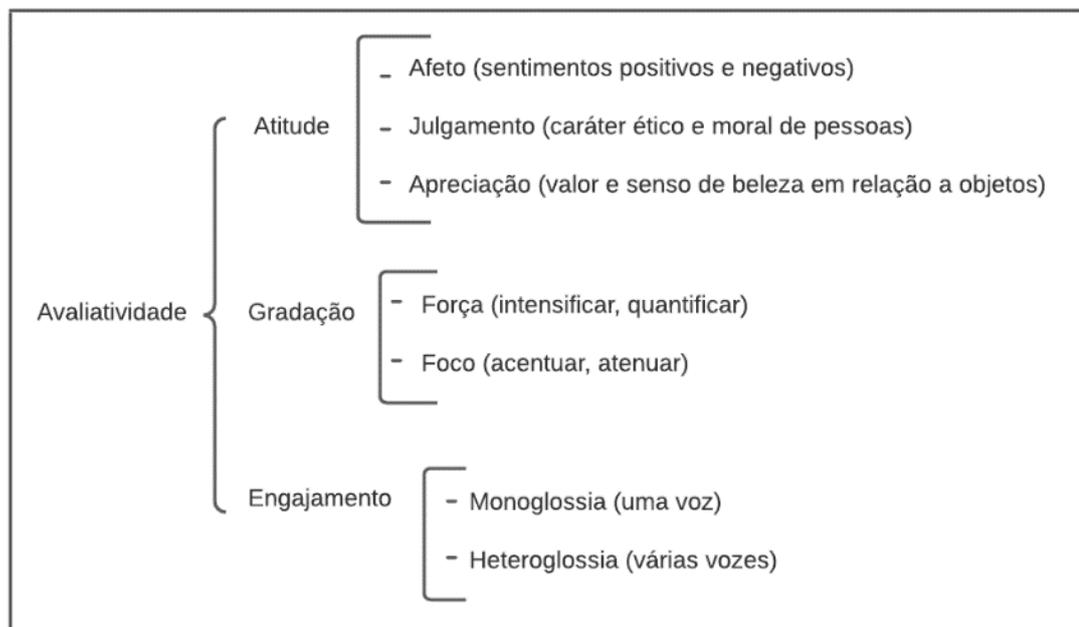
A avaliação é amplamente discutida e aplicada a diferentes gêneros textuais na língua portuguesa. Nesse sentido, um aspecto relevante de se abordar é o fato de que o termo *appraisal*, estabelecido inicialmente no inglês por Martin e White (2005), já foi traduzido no português como “valoração”, “apreciação” e “Avaliatividade”, sendo essa última tradução a mais utilizada nas pesquisas realizadas no Brasil (VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010) e, por isso, será também utilizada neste trabalho.

O Sistema de Avaliatividade se realiza no estrato semântico, atuando no sentido do texto; e no estrato léxico-gramatical, atuando na categorização dos recursos textuais (VIAN JR., 2010). Isso porque se trata de “um sistema que engloba todo o potencial existente no sistema linguístico para procedermos a avaliações em nosso cotidiano” (VIAN JR, 2012, p.14 e 15). Além disso, esse sistema se posiciona na metafunção interpessoal da linguagem, pois manifesta as interações entre os participantes dos discursos, considerando que são nessas

relações que eles externam pontos de vista e avaliações a respeito de si mesmos, das outras pessoas e do mundo. Assim, esse sistema busca compreender o processo no qual acontece esse fenômeno da linguagem, isto é, “quem avalia? O que avalia? E como avalia – quais os recursos léxico-gramaticais utilizados?” (ALMEIDA, 2018, p. 187).

Martin e White (2005, p. 35) estruturaram o Sistema de Avaliatividade em três subsistemas chamados atitude, engajamento e gradação. De acordo com os autores, a atitude está relacionada a sentimentos, emoções, julgamentos e avaliações a respeito de comportamentos e objetos. Junto a essas manifestações de atitude, podem ser utilizados recursos linguísticos de engajamento, que correspondem à natureza do relacionamento entre os interlocutores e com o papel das vozes no discurso, que ocorre através de monoglossia (uma única voz) ou de heteroglossia (várias vozes). Também há recursos de gradação, que se referem aos elementos linguísticos de força ou foco utilizados pelos interlocutores para expressar intensidade em seu posicionamento. A figura a seguir mostra como o sistema foi esquematizado.

Figura 5 - Síntese do Sistema de Avaliatividade



Fonte: elaborado pela autora a partir de Martin e Rose, 2007.

Os subsistemas presentes no esquema anterior se ampliam em outras categorias que estão inter-relacionadas. No entanto, neste trabalho, a análise dos dados se dá com foco no subsistema de atitude, que será suficiente pois, como foi mencionado anteriormente, tenho o objetivo específico de identificar o posicionamento de autores e editores sobre sua prática e sobre a presença dos Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês do PNLD. Nos parágrafos seguintes, apresento mais detalhadamente as categorias de afeto,

juízo e apreciação. Todavia, é importante ressaltar que o Sistema de Avaliatividade possui caráter semântico-discursivo e as categorizações léxico-gramaticais dependem do contexto das orações.

As atitudes manifestadas através da linguagem podem acarretar avaliação por meio da demonstração de afeto, isto é, com a expressão das emoções de forma implícita ou explícita (MARTIN; WHITE, 2005). De acordo com Martin e White (2005, p.42, tradução minha), “o afeto consiste em registrar sentimentos positivos e negativos: estamos nos sentindo felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou entediados?”<sup>21</sup>. Com base nisso, os autores agrupam as emoções em três categorias: felicidade/infelicidade, satisfação/insatisfação, segurança/insegurança. A primeira categoria está relacionada a sentimentos de alegria, tristeza, amor e ódio; a segunda categoria tem relação com sentimentos de realização e frustração; já a terceira categoria tem a ver com confiança, medo e ansiedade.

Apesar de não ser foco da análise, o subsistema de gradação está frequentemente presente nas avaliações de atitude para intensificá-las ou amenizá-las, por isso, é importante mencioná-lo. É recorrente aparecer nas orações palavras como “muito”, “bastante”, “demais”, “pouco”, “mais”, “vários”, “sempre”, “nunca”, entre outros.

O subsistema de juízo possui relação com a ética no comportamento humano perante normas sociais estabelecidas. Ele é dividido em duas categorias: estima social e sanção social. A categoria de estima social se constitui nas relações pessoais entre familiares, amigos e conhecidos e na cultura oral; e está dividida em três subcategorias: normalidade, que tem a ver com o que pode ser considerado comum ou incomum; capacidade, que tem a ver com competências e habilidades dos sujeitos; e tenacidade, que se relaciona à persistência e à constância do sujeito ou da situação. A categoria de sanção social tem relação com o comportamento dos sujeitos diante de normas e deveres estabelecidos pelo Estado e pela Igreja. Encontra-se dividida em outras duas subcategorias: veracidade e propriedade, que correspondem ao quanto um sujeito ou situação são verdadeiros e íntegros (MARTIN; WHITE, 2005).

O subsistema de apreciação consiste na atribuição de valores a objetos e a fenômenos, considerando sua relevância social e seu caráter estético. Assim como os outros subsistemas, é dividido em três categorias: reação, composição e valoração. A primeira categoria é subdividida em impacto e qualidade, e tem a ver com a forma como os sujeitos reagem às

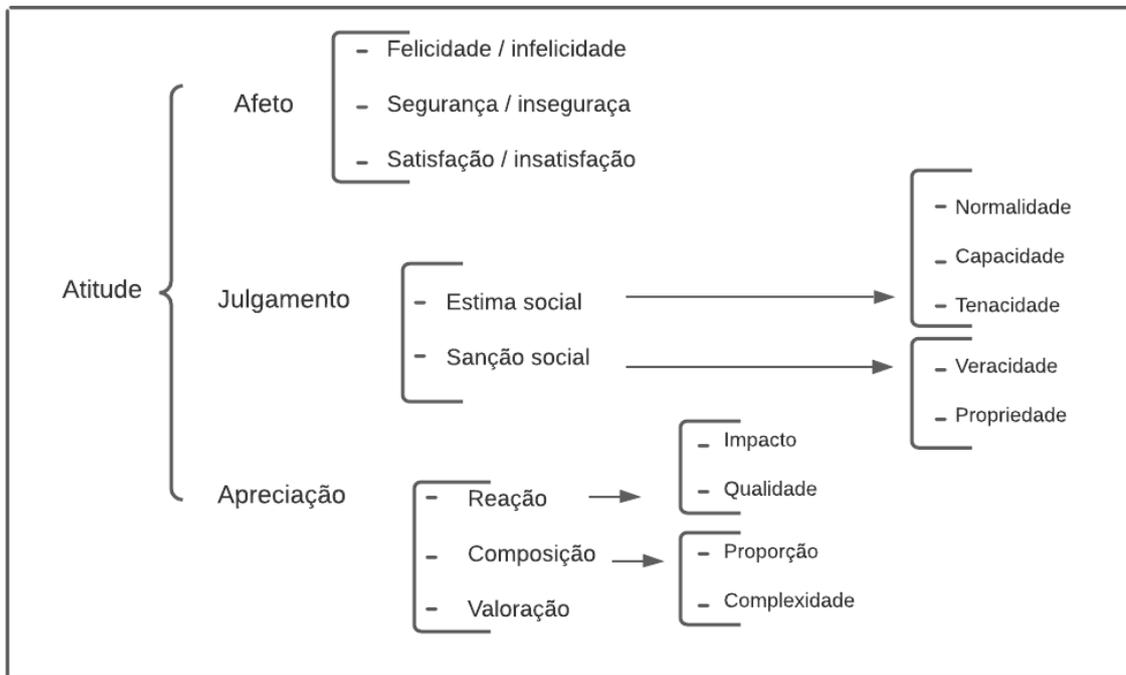
---

<sup>21</sup> “Affect is concerned with registering positive and negative feelings: do we feel happy or sad, confident or anxious, interested or bored?” (MARTIN; WHITE, 2005, p.42).

coisas e fenômenos. A segunda categoria é subdividida na avaliação que se dá a respeito da proporção e da complexidade. Por fim, a terceira categoria, valoração, está associada ao nível de significância e autenticidade do objeto ou do fenômeno (MARTIN; WHITE, 2005).

O esquema a seguir sintetiza o subsistema de atitude.

Figura 6 - Síntese do subsistema de atitude



Fonte: elaborado pela autora a partir de Martin e Rose, 2007.

A partir da apresentação da teoria e da síntese presente na figura acima, é possível visualizar as várias formas como a linguagem pode ser utilizada para expressar avaliações. Tendo em vista o objetivo do presente trabalho de compreender como autores e editores de livros didáticos de inglês do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tratam os Temas Contemporâneos Transversais na elaboração desses materiais, compreendi que me depararia com escolhas linguísticas no discurso desses agentes que expressam avaliações sobre a presença desses temas nos livros e sobre o meio em que atuam; por isso, escolhi o Sistema de Avaliatividade. Ao final, os conceitos do subsistema de atitude contribuíram para a concretização das pretensões de análise dos dados.

A seguir, apresento o percurso metodológico, detalhando as etapas e procedimentos realizados para atingir os objetivos desta pesquisa.

## 4 Metodologia

Neste capítulo, abordo os procedimentos metodológicos utilizados para coleta, organização, análise e interpretação dos dados referentes ao objeto de estudo desta pesquisa – as práticas de autores e editores na produção de livros didáticos de inglês do PNLD, com foco nas etapas em que eles mobilizam conteúdos sobre Temas Contemporâneos Transversais. Partindo disso, apresento o delineamento da pesquisa, os roteiros semiestruturados utilizados nas entrevistas com autores e editores; os cuidados éticos e o relato da coleta de dados, o perfil dos entrevistados e, por fim, os métodos de análise e interpretação de dados baseados no escopo teórico da Linguística Sistêmico-Funcional.

### 4.1 Delineamento da pesquisa

Para cumprir o objetivo de compreender como se dá a prática de autores e editores na produção de livros didáticos de inglês do PNLD e na mobilização dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), realizei uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e perspectiva epistemológica interpretativista. Como principal método de coleta de dados, optei por utilizar entrevistas com roteiros semiestruturados.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.70), na pesquisa de abordagem qualitativa, interpretar fenômenos e atribuir significados a eles são funções básicas do pesquisador. Nisso, há uma tendência de análise indutiva dos dados, derivada de observações particulares que culminam em constatações generalizadas baseadas na experiência (GIL, 2008, p. 11). Nesse sentido, o viés qualitativo se encaixou ao perfil da presente pesquisa, diante do estudo sobre como se dá o processo de produção de livros didáticos de inglês, o que culminou na análise dos discursos de profissionais envolvidos nesse contexto.

Em relação ao objetivo exploratório, considera-se a possibilidade de promover uma maior proximidade com o problema, a fim de torná-lo mais compreensível e elaborar hipóteses. “Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2002, p. 41; PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Esse aspecto corrobora os objetivos de análise do *corpus* deste trabalho que é formado por entrevistas semiestruturadas realizadas com autores e editores de livros didáticos de inglês do PNLD, o que proporcionou proximidade com o contexto em estudo. Quanto à epistemologia interpretativista, acredito ser o modelo metodológico que mais se adequou a este trabalho, visto que, de acordo com essa perspectiva, a realidade é construída

pelo indivíduo (MOITA-LOPES, 1994) e, portanto, não teve papel neutro ao elucidar o fenômeno social aqui apresentado.

De acordo com Ribeiro (2008, p.141), a entrevista é a “técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto”. Para a autora, esse método de coleta de dados é produto de um processo comunicativo, que se dá através da reunião de aspectos relativos ao mundo interno do indivíduo entrevistado e ao contexto sócio-histórico no qual ele está inserido. Além disso, a forma semiestruturada do roteiro das entrevistas, como foi utilizado nesta pesquisa, permite delimitar as informações, havendo, assim, um maior direcionamento para o tema investigado e para alcançar os objetivos determinados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

As classificações da presente pesquisa se somam ao fato de que se trata de um estudo, inserido no campo da Linguística Aplicada, que busca compreender uma prática social na qual a linguagem possui papel fundamental. Nesse sentido, remonto ao fato de que, de acordo com Fabrício (2006, p.48), esse campo se encontra em uma fase de revisão de suas bases epistemológicas, visto que: 1) sendo a linguagem “parte constituinte e constitutiva” da sociedade, ao estudá-la, estamos também estudando um meio sociocultural; 2) as nossas práticas discursivas envolvem “escolhas ideológicas e políticas” que, por sua vez, repercutem na esfera social; 3) diversos sistemas semióticos frequentemente são mobilizados na construção de sentidos. Assim, entendo o processo de produção de livros didáticos de inglês como uma prática social, permeada de escolhas dos produtores, que gera um objeto ideológico cujo conteúdo reverbera em seu contexto de uso e contribui na construção de sentidos sobre temas recorrentes na sociedade.

#### **4.2 Procedimentos da coleta de dados**

Como primeiro passo para organizar a coleta de dados, foi necessário definir parâmetros empíricos que direcionassem a elaboração dos roteiros de entrevistas e que permitissem coletar informações pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Assim, tendo também como base o referencial teórico adotado para análise, determinei três tópicos norteadores: a) aspectos gerais do processo de elaboração do livro didático de inglês e da mobilização dos Temas Contemporâneos Transversais; b) influências externas ao processo de produção; e c) posicionamentos desses profissionais sobre sua própria prática e sobre a presença dos Temas Contemporâneos Transversais nos livros, entendendo que se trata de fatores que influenciam nas práticas editoriais e, conseqüentemente, no produto final. Decidi

criar duas versões diferentes de roteiros, sendo um direcionado apenas a autores e outro direcionado a editores.

A partir desses parâmetros, tive a pretensão de identificar quais são os critérios utilizados pelos autores na seleção de textos e imagens referentes aos Temas Contemporâneos Transversais e entender como eles decidem a abordagem que será dada a esse tipo de conteúdo no desenvolvimento das unidades temáticas e das atividades. Nesse sentido, também busquei abordar sobre como ocorre a interferência dos editores no trabalho dos autores, assim como ressaltar os desafios decorrentes do processo e da adaptação às mudanças educacionais propostas pela BNCC que foram incorporadas aos últimos editais do PNL D para Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ademais, direcionei o roteiro de perguntas para que os autores entrevistados falassem sobre a forma como conciliam seus ideais sobre a sociedade e as necessidades do ensino de inglês com as demandas do mercado. Também me interessou saber sobre como eles se sentem ao terem que mobilizar valores pessoais e sociais no conteúdo dos livros que produzem, considerando principalmente o tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais.

Em relação aos editores, me interessou averiguar qual é o papel deles na escolha e no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais, salientando como ocorre a relação com o(s) autor(es) nas idas e vindas do material. Com eles, também busquei apurar como têm sido aplicadas as novas exigências da BNCC e do PNL D em cada um dos segmentos de ensino. Ademais, tive a pretensão de entender como esses agentes conciliam o trabalho dos autores, as exigências das políticas públicas e as demandas do mercado nesse processo até o produto final. Também pedi para que contassem sobre seus sentimentos ao mobilizarem temáticas sensíveis, assim como, demonstrassem seus pontos de vista sobre a presença dos Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês.

As perguntas orientadoras, que serviram de ponto de partida para as entrevistas, são apresentadas a seguir.

Figura 7 - Roteiro de entrevistas com autores

<b>Roteiro de entrevistas com autores</b>
1. Quais são as suas estratégias para a seleção de conteúdo (textos e imagens) sobre um Tema Contemporâneo Transversal?
2. Como você decide a abordagem que será dada a esse conteúdo?
3. Como você concilia os seus ideais sobre a sociedade e as necessidades do ensino de inglês com as demandas da editora e do mercado?
4. Quais foram os desafios na produção dos livros didáticos de inglês após a implementação da BNCC e dos novos editais do PNL D?
5. Como você se sente ao ter que mobilizar valores pessoais e sociais no conteúdo dos livros que produz?
6. Qual a sua visão sobre a presença de Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês?

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 8 - Roteiro de entrevistas com editores

<b>Roteiro de entrevistas com editores</b>
1. Qual é o seu papel na escolha e no tratamento de conteúdo sobre Temas Contemporâneos Transversais?
2. Como você atua na ponte entre os autores e os usuários dos livros na produção desse conteúdo?
3. De que forma você concilia os seus ideais, o trabalho dos autores e as exigências das políticas públicas com as demandas do mercado?
4. Quais foram os desafios na produção dos livros didáticos de inglês após a implementação da BNCC e dos novos editais do PNL D?
5. Como você se sente ao ter que mobilizar valores pessoais e sociais (seus e dos autores) no conteúdo dos livros que produz?
6. Qual a sua visão sobre a presença de Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês?

Fonte: Elaborado pela autora

Antes de dar início à coleta de dados, este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG (Projeto CAAE: 47667521.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 05 de julho de 2021). Devido ao contexto de pandemia no Brasil, todas as entrevistas aconteceram em ambiente virtual, por meio da plataforma digital *Zoom*. Os autores e editores que aceitaram participar receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)<sup>22</sup>, que foi devidamente assinado por eles e por mim. Seguindo os procedimentos exigidos, instruí os participantes quanto à natureza e aos objetivos da pesquisa, benefícios, contribuições e riscos decorrentes da participação. Também foram garantidas a eles a participação anônima e a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento. Todo esse empenho visou certificar a integridade e a privacidade dos produtores de livros didáticos de inglês que se disponibilizaram a participar deste trabalho.

Para a realização das entrevistas, inicialmente, busquei por autores e editores de obras didáticas de inglês para o Ensino Básico que estão entre as selecionadas nas edições mais recentes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Considero as edições do programa de 2020, para o Ensino Fundamental, e de 2021, para o Ensino Médio, que passaram por diversas modificações em razão da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reformulação dos editais do PNLD.

Optei por coletar dados com autores e editores, pois são eles os profissionais da cadeia produtiva que lidam diretamente com a elaboração dos discursos presentes nos livros. Bunzen e Rojo (2008, p.80) já afirmavam que esses agentes passaram “a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos saberes a serem ensinados”. Isso justifica o fato de que, neste trabalho, não abordo a respeito da atuação de outros agentes, como diagramadores, ilustradores e revisores; no entanto, acredito que esses profissionais também influenciam nos significados criados durante o processo de produção e sua atuação pode ser investigada em pesquisas posteriores.

Os contatos foram iniciados no mês de julho de 2021, quando enviei, por e-mail, um convite formal que apresenta meu perfil como pesquisadora e o Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG e explica os objetivos da pesquisa. Alguns contatos de autores e editores foram fornecidos pelo meu professor orientador e outros encontrei por meio de pesquisas e indicações dos próprios participantes. No total, foram 21 convites enviados nos respectivos endereços e-mail: 7 deles foram ignorados, 5 não foram visualizados

---

<sup>22</sup> Os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) encontram-se nos anexos desta dissertação.

e 9 tiveram resposta positiva, o que mostra cerca de 43% de aceitação. Dos 10 autores contatados, 6 aceitaram participar. Dos 11 editores contatados, 3 aceitaram.

As primeiras 4 entrevistas foram realizadas no mês de agosto, outras 3 em setembro e as 2 últimas, em outubro de 2021. As conversas com os autores duraram cerca de 1 hora e meia e, com os editores, cerca de 45 minutos. Antes de entrevistar esses profissionais, pesquisei sobre a formação e atuação de cada um deles, com o objetivo de, no primeiro contato, demonstrar conhecimento sobre eles e o quanto sua contribuição seria importante para a pesquisa. Também busquei conhecer as obras mais recentes produzidas por eles e utilizei exemplos de unidades didáticas que tratavam sobre Temas Contemporâneos Transversais para contextualizar as perguntas presentes nos roteiros de entrevistas. Assim, percebi que eles ficaram mais interessados e se sentiram mais à vontade para dar exemplos e relatar experiências.

Os participantes desta pesquisa foram organizados da seguinte forma: dos 6 autores entrevistados, 3 tiveram como produções mais recentes coleções do PNLD 2020, para o Ensino Fundamental; os outros 3 tiveram como produções mais recentes obras do PNLD 2021, para o Ensino Médio. Em seguida, separei os 3 editores entrevistados e todos eles trabalharam nas duas edições do programa. As características gerais dos participantes estão sistematizadas nos quadros a seguir<sup>23</sup>.

Quadro 3- Características dos autores do PNLD 2020

<b>Autores PNLD 2020</b>	
<b>Identificação</b>	<b>Informações relevantes</b>
<b>A1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação: Doutorado em Letras;</li> <li>- Já atuou na Educação Básica e atua no Ensino Superior;</li> <li>- É organizador de uma coleção do Ensino Fundamental e já atuou como coautor em edições anteriores de obras de língua estrangeira;</li> <li>- Minas Gerais.</li> </ul>
<b>A2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação: Doutorado em Letras;</li> <li>- Professor na Educação Básica e no Ensino Superior;</li> <li>- É colaborador numa coleção de autoria coletiva e atuou da mesma forma na produção de obras de língua inglesa em outras edições;</li> <li>- Rio de Janeiro.</li> </ul>

<sup>23</sup> Devido à preocupação com o anonimato dos participantes da pesquisa, optei por inserir todas as informações e dados coletados no masculino.

<b>A3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação: Doutorado em Linguística e Filologia, Pós-Doutorado;</li> <li>- Foi professor na Educação Básica e no Ensino Superior;</li> <li>- É coautor de coleções que foram reeditadas ao longo das edições do programa. A coleção mais recente em que atuou foi para o Ensino Fundamental;</li> <li>- Minas Gerais.</li> </ul>
-----------	--

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 4 - Características dos autores do PNLD 2021

<b>Autores PNLD 2021</b>	
<b>Identificação</b>	<b>Informações relevantes</b>
<b>A4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação: Doutorado em Estudos Linguísticos;</li> <li>- Já foi professor na Educação Básica e atua no Ensino Superior;</li> <li>- É coautor de uma coleção do Ensino Médio que foi reeditada ao longo das edições do PNLD;</li> <li>- Minas Gerais.</li> </ul>
<b>A5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação: Doutorado em Estudos de Linguagens;</li> <li>- Professor na Educação Básica e no Ensino Superior;</li> <li>- É coautor de uma coleção do Ensino Médio que foi reeditada ao longo das edições do PNLD;</li> <li>- Minas Gerais.</li> </ul>
<b>A6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação: Doutorado em Estudos Linguísticos;</li> <li>- Já foi professor na Educação Básica e atua no Ensino Superior;</li> <li>- A obra mais recente que produziu destina-se ao Ensino Médio. Também participou como coautor em edições anteriores para o Ensino Fundamental;</li> <li>- Rio de Janeiro.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 5 - Características dos editores

<b>Editores</b>	
<b>Identificação</b>	<b>Informações relevantes</b>
<b>E1, E2 e E3</b>	Editores responsáveis por obras de língua inglesa aprovadas nas edições do PNLD de 2020 e de 2021 e anteriores.
<b>E1</b>	-Formação: Licenciatura e Bacharelado em Letras, também possui especializações na área de didáticos; -Experiência: Editor de materiais didáticos há 10 anos, já foi professor na Educação Básica; - São Paulo.
<b>E2</b>	-Formação: Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Editoração; - Experiência: Editor de materiais didáticos há mais de 20 anos; - São Paulo.
<b>E3</b>	-Formação: Licenciatura e Bacharelado em Letras, Mestrado e Doutorado em Linguística; -Experiência: Editor de materiais didáticos de língua estrangeira há 7 anos, já atuou na Educação Básica; - São Paulo.

Fonte: elaborado pela autora

Verificando o perfil dos participantes da pesquisa, pode perceber que os seis autores são Doutores na área de Letras ou de Estudos Linguísticos. Visto isso, é possível dizer que tanto a formação deles quanto suas experiências no Ensino Superior revelam que são profissionais ativamente envolvidos com o âmbito acadêmico. É importante mencionar que todos eles também já tiveram experiências consolidadas como professores na Educação Básica, principalmente no ensino de inglês. Ademais, eles possuem áreas de pesquisa muito semelhantes, que abrangem o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, formação de professores e produção e avaliação de materiais didáticos.

Em relação aos editores que participaram da pesquisa, pode verificar que dois deles possuem formação na área de Letras, com ênfase em língua estrangeira, e tiveram experiências como professores no Ensino Básico antes de ingressarem no mercado editorial, no qual atuam há bastante tempo. Um deles, apesar de não ter a mesma vivência, possui formação em editoração e ampla experiência no ofício. No geral, eles atuam junto aos autores para auxiliá-

los nas definições relativas ao conteúdo das obras didáticas e acompanham os materiais em todas as fases da produção.

Outro ponto relevante que foi percebido é que, no momento da pesquisa, os participantes se encontravam nos três principais polos da produção editorial no Brasil: os autores em Minas Gerais e no Rio de Janeiro e os editores em São Paulo, onde estão as sedes das editoras. No contexto da pesquisa, identifiquei quatro editoras para as quais os participantes trabalham ou trabalharam; duas delas estão entre os principais *players* do mercado brasileiro de didáticos. As outras duas são grupos editoriais de grande porte, que também se destacam entre as aprovações no PNLD e na quantidade de livros distribuídos para escolas públicas do país.

Todos os participantes foram bastante solícitos, disponíveis e trouxeram boas sugestões para a pesquisa. É importante destacar que a maioria deles mencionou a relevância e inovação deste trabalho, visto que se trata de um contexto pouco reconhecido na sociedade e investigado na área acadêmica, apesar do grande impacto que possui nas escolas públicas brasileiras.

#### **4.3 Procedimentos da análise dos dados**

Como foi abordado anteriormente, esta pesquisa qualitativa possui objetivo exploratório e perspectiva epistemológica interpretativista. Para análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas com autores e editores, foi adotado o referencial teórico da Linguística Sistêmico- Funcional, utilizando especificamente o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007).

Ao analisar as transcrições que compõem o *corpus* deste trabalho, levei em conta o fato de que a Gramática Sistêmico-Funcional proporciona uma base mais semântica do que propriamente estrutural. Por isso, ao selecionar trechos relevantes das entrevistas e classificar os elementos léxico-gramaticais presentes nos discursos dos autores e editores, considerei que estava manipulando dados em língua portuguesa que, em vários momentos, eram influenciados pela oralidade e pelo contexto em estudo. Os Sistemas de Transitividade e Avaliatividade, por sua vez, proporcionaram um aporte para entender como as escolhas linguísticas dos participantes revelam suas ações e seus posicionamentos e também orientaram a construção da discussão dos dados. Assim, parti da materialidade linguística e do contexto para identificar, classificar e elencar os dados pertinentes aos objetivos do trabalho.

O Sistema de Transitividade, proposto por Halliday e Matthiessen (2004), serviu como ponto de partida para atender ao seguinte objetivo específico: analisar as escolhas linguísticas no discurso de autores e editores, a fim de evidenciar as ações deles na produção dos livros didáticos de inglês do PNLD e, especificamente, no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT). Tratando, então, das práticas desses profissionais que aparecem nos discursos deles, entendi que deveria me atentar aos verbos/processos e seus participantes, e categorizá-los conforme os processos materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais.

A partir disso, empreguei os seguintes procedimentos: após a transcrição das entrevistas, separei os trechos mais relevantes nos quais os autores e editores abordam sua atuação, estratégias e escolhas na produção dos livros. O próximo passo foi criar planilhas no Excel para cada um dos 9 entrevistados, identificando os processos, exemplos de como eles aparecem nos discursos e suas respectivas classificações. Também separei processos e exemplos dos discursos dos autores nos quais eles falam sobre a atuação dos editores e considereei esses dados para análise da prática dos editores. Parte de uma das planilhas pode ser visualizada na figura a seguir.

Figura 9 - Exemplo de planilha com a organização dos dados

PROCESSOS	EXEMPLOS	CLASSIFICAÇÃO
alinha	os temas contemporâneos transversais aos temas das unidades	MATERIAL
seleção	dos temas se dá com base no público-alvo, na faixa etária e no interesse dele	MENTAL
escolhe	questões atuais que são atemporais	MENTAL
colocamos	mais de um tema dentro de uma unidade	MATERIAL
trazemos	alguma discussão mais densa por trás do tema	MATERIAL
trazemos	a diversidade de perspectivas, diferentes olhares acerca de um mesmo assunto	MATERIAL
pensar	em diversas estratégias	MENTAL
quer	que os alunos abram o material e se sintam à vontade para aprender	MENTAL
gerar	identificação com o material	MATERIAL
desenvolvo	vários papéis	MATERIAL

Fonte: elaborado pela autora no Microsoft Excel.

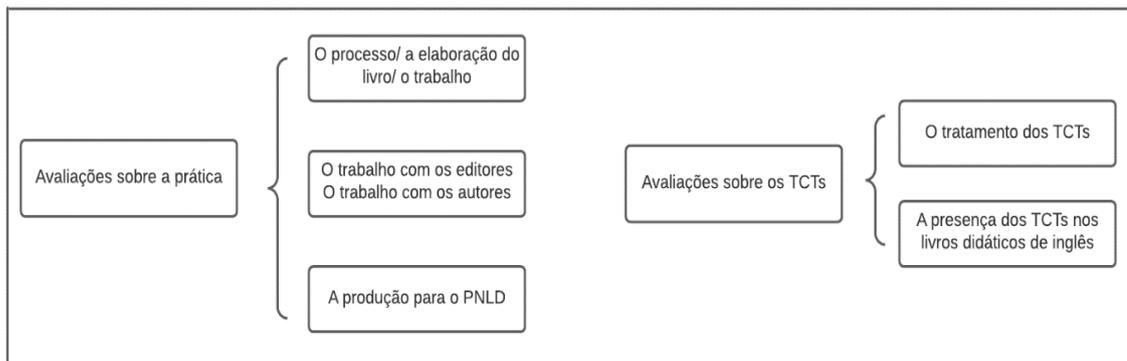
Por meio das planilhas, consegui verificar a frequência de cada um dos processos que aparecem nos discursos dos autores e dos editores. Então, reuni em grupos os processos mais recorrentes que possuem classificação e sentido parecidos no contexto estudado. Assim, foi possível elencar, em quadros<sup>24</sup>, os itens que considereei relevantes para a análise. Por fim, trouxe excertos das entrevistas na íntegra para discussão.

O Sistema de Avaliatividade serviu para atender ao seguinte objetivo específico: identificar, nos discursos desses profissionais, seus posicionamentos sobre suas práticas e

<sup>24</sup> Os quadros podem ser visualizados no capítulo 5.

sobre a presença dos Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês. Para isso, após a transcrição das entrevistas, o primeiro procedimento foi identificar excertos que continham avaliações e separá-los em duas categorias: 1) Avaliações sobre a prática e 2) Avaliações sobre os TCT. A partir dessas categorias, foi possível organizar o *corpus* de acordo com os elementos que mais atraem a avaliação dos participantes. O esquema a seguir permite uma melhor visualização.

Figura 10 - Esquemas de categorias de análise do Sistema de Avaliatividade



Fonte: elaborado pela autora

Entre os conceitos do Sistema de Avaliatividade, optei por focar a análise no subsistema de atitude, que considerei adequado ao meu objetivo. Então, classifiquei os trechos que continham avaliações a partir das categorias de afeto, julgamento e apreciação. Além disso, também marquei elementos que indicam o subsistema de gradação. No exemplo a seguir, a avaliação está em negrito e o objeto avaliado está sublinhado: “**A elaboração do livro didático é complicada, ela é complexa, ela não é simples**” (A1). Nele, observa-se uma avaliação a respeito da elaboração do livro didático que se dá por apreciação de composição por complexidade, devido ao uso dos atributos “complicada”, “complexa” e “não é simples”.

Assim, a classificação dos trechos também permitiu verificar quais categorias foram mais frequentes nos discursos coletados. A partir disso, como fiz com o Sistema de Transitividade, selecionei excertos pertinentes das entrevistas para construir a análise de dados de forma mais aprofundada a partir deles.

Ademais, após as análises dos dados correspondentes ao Sistema de Transitividade e ao Sistema de Avaliatividade, atendo a mais um dos objetivos específicos: discutir os critérios adotados pelos autores e editores e os desafios recorrentes na mobilização de conteúdo sobre Temas Contemporâneos Transversais e na produção dos livros. No capítulo a seguir, todas essas informações serão apresentadas.

## **5 Relatos sobre os bastidores da produção**

Neste capítulo, apresento análises das entrevistas realizadas com autores e editores que atuaram na produção de livros didáticos de inglês das edições de 2020 e de 2021 do PNLD. Inicialmente, com base nas escolhas linguísticas desses profissionais, evidencio suas ações na produção dos livros e, especificamente, no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT). Para isso, selecionei excertos das entrevistas, que foram analisados a partir da categoria de processos do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Em seguida, identifico os posicionamentos dos autores e editores sobre sua própria prática e sobre a mobilização dos TCT nesses materiais. Com esse propósito, selecionei excertos que foram analisados à luz do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007). Ao final, discuto os critérios adotados por eles e os desafios recorrentes da mobilização dos TCT e da produção dos livros didáticos de inglês do PNLD.

### **5.1 Análise das ações**

Esta seção busca atender ao seguinte objetivo específico deste trabalho: analisar as escolhas linguísticas no discurso de autores e editores, a fim de evidenciar as ações tomadas por eles na produção dos livros didáticos de inglês do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, especificamente, no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais. Para cumprir esse propósito, foi utilizado o aparato teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, com foco na metafunção ideacional, que se manifesta através do Sistema de Transitividade. Nesse sentido, considero, como elementos centrais da análise, os processos presentes nos trechos das falas dos profissionais entrevistados que respondem à pergunta de pesquisa: como as escolhas linguísticas nos discursos de autores e editores refletem as ações tomadas por eles na produção do livro didático de inglês do PNLD e no tratamento dos TCT?

Durante o processo de organização dos dados, extraí dos trechos selecionados das entrevistas apenas os processos em que os autores e editores se mostram como participantes. Além disso, atentei ao fato de que estava tratando da linguagem oral, o que me fez observar que alguns processos não foram utilizados por eles no sentido literal e, com isso, deveria considerar o significado dessas palavras dentro do contexto das orações. Como exemplo, posso citar: “ver” utilizado no sentido de “perceber” ou “conferir”; e “achar” no sentido de “encontrar” ou de “pensar”. As nominalizações presentes nas falas também foram consideradas como decorrentes da forma verbal, já que “seleção” implica na ação de

“selecionar”; “decisão” expressa a ação de “decidir”; “discussão” indica a ação de “discutir”, etc. As locuções verbais também foram consideradas como um único verbo principal, por exemplo, “fazer o trabalho”, que foi considerado como “trabalhar”; “ter o cuidado”, como “cuidar”, “fazer escolhas”, como “escolher”, entre outros.

Devido à natureza criativa da atuação dos autores e editores na elaboração do livro didático, foi constatado, como já era previsto, que a maioria dos processos presentes nesses trechos seriam processos materiais, que, teoricamente, são as orações do “fazer e acontecer” (FUZER, CABRAL, 2014). Também houve uma quantidade expressiva de processos mentais, visto que a prática desses profissionais envolve, em vários momentos, atitudes de percepção, cognição e desejo. Processos verbais aparecem em todas as análises, pois registram momentos de interação entre autores, coautores e editores, assim como aparecem nas abordagens e discussões que são implementadas na criação do material. Os processos relacionais aparecem de forma esparsa nos momentos em que eles falam sobre algo que possuem ou obstáculos que precisam lidar. Os processos comportamentais e existenciais foram pouco utilizados pelos participantes.

Nos trechos selecionados dos discursos dos seis autores entrevistados, foram classificados 285 verbos que demonstram ações das quais os autores são participantes agentes. Desse total, 141 verbos foram classificados como processos materiais, 100 como processos mentais e 24 como processos verbais. Foram identificados apenas 12 processos relacionais, 5 comportamentais e 3 existenciais.

No contexto dos editores, apesar de a proporção de entrevistas realizadas e verbos classificados ser menor que o contabilizado com os autores, houve uma frequência parecida nas categorias de processos. Nos discursos dos três editores entrevistados, foram classificados 99 verbos que demonstram ações das quais eles são participantes agentes. Todavia, a esse número, acrescentei mais 26 verbos retirados dos discursos dos autores em que eles mencionam a atuação dos editores. Assim, foram 125 verbos classificados no total. Foram identificados 57 processos materiais, 36 mentais e 14 verbais; os mesmos três processos preponderantes nos discursos dos autores. Ademais, foram encontrados 13 processos relacionais, 4 comportamentais e 1 existencial.

Nas próximas seções, apresento, de forma mais detalhada, a análise dos dados que foram reunidos a respeito da atuação dos autores e dos editores na elaboração dos livros e no tratamento de conteúdo sobre os Temas Contemporâneos Transversais. Como mencionado no capítulo metodológico, ao longo da análise, os autores são identificados como A1, A2, A3, A4, A5 e A6; e os editores como E1, E2 e E3. Os processos estão destacados em negrito.

### 5.1.1 Experiências dos autores

Observando as escolhas linguísticas presentes nos trechos selecionados dos discursos dos seis autores entrevistados, constatei que os processos mais utilizados foram: “fazer”, que aparece 18 vezes; “escolher”, que aparece 17 vezes; “pensar”, que aparece 12 vezes e “trabalhar”, que aparece 11 vezes. São, portanto, dois processos materiais (fazer e trabalhar) e dois processos mentais (escolher e pensar).

Para realizar a análise de quais práticas mais recorrentes correspondem a esses processos, separei outros processos que aparecem nos discursos e possuem classificação parecida dentro do contexto estudado. Mostro, primeiramente, o cenário dos processos materiais “fazer e trabalhar” e, em seguida, o cenário dos processos mentais “escolher e pensar”. Ademais, apresento outros grupos de processos que também considero pertinentes para elencar importantes ações desses profissionais na elaboração dos livros e no tratamento dos TCT.

Iniciando pelos processos materiais, observei que o processo material criativo “fazer” pode ser acompanhado por outros de mesma classificação: “elaborar” e “criar”. O processo material transformativo “trabalhar” pode ser acompanhado por: “trazer”, “explorar”, “colocar”, “orquestrar” e “cuidar”. Destaco alguns exemplos de ações expostas pelos autores nos quadros a seguir.

Quadro 6 - Processos materiais criativos e exemplos identificados nos discursos dos autores

Processos materiais criativos	Exemplos
Fazer, elaborar, criar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Fazer, elaborar, criar</b> o livro, o material ou a unidade.</li> <li>- <b>Fazer</b> questões em relação aos textos que permitem ao aluno apresentar a visão dele;</li> <li>- Não <b>criar</b> coisas irreais, imaginárias.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 7 - Processos materiais transformativos e exemplos identificados nos discursos dos autores

Processos materiais transformativos	Exemplos
Trabalhar, trazer, explorar, colocar, orquestrar e cuidar (ter o cuidado)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Trabalhar, orquestrar</b> temas;</li> <li>- <b>Trabalhar</b> com suposições;</li> <li>- <b>Trabalhar</b> com material autêntico;</li> <li>- <b>Trazer</b> representações com as quais o aluno possa se identificar;</li> <li>- <b>Trazer</b> a diversidade de perspectivas, diferentes olhares acerca de um mesmo assunto;</li> <li>- <b>Colocar</b> mais de um tema dentro de uma unidade;</li> <li>- <b>Colocar</b> o aluno em contato com a realidade;</li> <li>- <b>Explorar</b> os temas nas atividades extras do livro do professor;</li> <li>- <b>Ter o cuidado</b> de dizer, no manual do professor, que as respostas são apenas sugestões;</li> <li>- <b>Ter o cuidado</b> de embasar discussões em documentos oficiais;</li> <li>- <b>Ter o cuidado</b> de não impor uma determinada perspectiva de mundo;</li> <li>- <b>Ter o cuidado</b> de não ser excludente.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Como exposto anteriormente, ao longo da organização dos dados, percebi que o processo criativo “fazer” foi o mais utilizado pelos autores para abordar o processo de elaboração do livro, da unidade, do material ou das atividades. Isso pode ser visto na fala de A1: “*A gente procura **fazer** questões em relação aos textos que permitam que o estudante também apresente a visão dele*” (A1).

Também foram empregados os processos materiais criativos “elaborar” e “criar”; e os processos materiais transformativos “orquestrar” e “explorar”, como no excerto da entrevista com A5: “*É uma coisa bem complexa a gente **elaborar** um livro, porque a gente tem que **orquestrar** os temas, temas que emergem determinados gêneros e determinados gêneros que são melhores pra gente **explorar** determinado tipo de linguagem*” (A5). Os processos

utilizados por A5 revelam um movimento recorrente que autores têm de combinar vários aspectos na elaboração do livro. Percebe-se que uma ação precisa ser pensada desde que atenda a outros requisitos adequados a cada etapa.

Outro processo muito utilizado nos discursos foi o material transformativo “trabalhar”, que aparece, na maioria das vezes, quando os autores se referem à forma como eles tratam os Temas Contemporâneos Transversais e exploram os materiais que conseguem encontrar. Os processos “trazer” e “explorar”, também materiais transformativos, aparecem de forma significativa, como no exemplo abaixo:

*Para **trabalhar** um Tema Contemporâneo Transversal, a gente **explora** o tema, **trazendo** diferentes visões acerca do tema e atividades crítico-reflexivas para os alunos. São discussões e projetos que favoreçam que o aluno coloque em prática, por meio de alguma ação, geralmente envolvendo a comunidade escolar, para que ele se torne de fato agente nesse processo transformador. (A6).*

Observa-se, com os exemplos apresentados, um esforço dos autores em trabalharem esses temas de modo a desenvolverem a autonomia e o senso crítico dos alunos. Em contrapartida, no excerto abaixo, A1 demonstra que é necessário ter certo cuidado para não impor pontos de vista aos usuários, mas entende que, mesmo que de forma tênue, o livro irá refletir seus posicionamentos e leituras de mundo. No trecho a seguir, além de haver o processo material transformativo “cuidar”, há o processo verbal “impor”, o processo relacional intensivo em “ser consciente” e o processo mental emotivo “prever”.

*A gente sempre tenta **ter esse cuidado** de ir contornando de maneira que nem a gente **imponha** uma determinada perspectiva, uma visão, uma ideologia que seja. Apesar disso, a gente **é** consciente de que a ideologia está presente o tempo todo e não dá para **prever** tudo. (A1).*

Devido à imprevisibilidade da recepção do conteúdo inserido no livro didático, os produtores utilizam estratégias para evitar a presença de discussões enviesadas, pois é possível perceber que eles têm bastante cautela para não transferir suas preferências ideológicas para o material e utilizam de variados recursos para que alunos e professores tenham liberdade em seu contexto de uso. Um deles foi apresentado por A4: “Existem temas que têm interface com a política, com o social. Então a gente **teve o cuidado de embasar** essas discussões em documentos oficiais e menos pautadas no que **acreditamos**” (A4). Ele empregou os processos materiais transformativos “cuidar” e “embasar” e o processo mental cognitivo “acreditar”.

No discurso de A4, aparece um critério muito importante que fundamenta as escolhas feitas pelos autores: o uso de documentos oficiais. Foram mencionadas nas entrevistas consultas a documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), como a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” e a “Declaração Universal dos Direitos

Humanos”. Como pontuou A4, esse critério é utilizado a fim de não misturar o que eles acreditam com o que realmente está em pauta na sociedade e os alunos precisam saber.

Outro critério que eles também utilizam é motivar a identificação do aluno com o livro. A4 citou exemplos de conteúdos da obra mais recente que produziu e, para se expressar, utilizou também o “colocar”, mais um processo material transformativo. Aqui, o processo “fazer” também apareceu com a mesma classificação. O processo mental perceptivo “achar” foi utilizado para expressar opiniões.

*A gente **trabalha** com salas de aula ao redor do mundo e lá tem uma sala de aula brasileira, então a gente **faz** com que ele [o aluno] veja outra sala de aula, mas também reconheça a dele e legitime a dele. **Colocamos** muitos brasileiros falando inglês [...] **acho** que isso mostra para o aluno a importância de você ser fluente, de você se comunicar bem usando a língua inglesa. **Acho** que aproxima mais o estudante e mostra possibilidades reais. (A4).*

De acordo com A4, é um desafio representar um país de dimensões continentais como o Brasil, mas ele e os coautores do livro em questão tiveram muito cuidado em levar para o material a diversidade de culturas, “*para que a língua não seja só uma língua estrangeira, uma língua do outro, mas uma língua que possa ser dele também*” (A4). A5 também destacou um conteúdo com o mesmo propósito, utilizando o processo material transformativo “trazer”.

*No livro tem, por exemplo, uma unidade [...] que a gente **traz** uma pessoa <sup>25</sup> representativa dos interesses da faixa etária, das visões de futuro, dos sonhos de muitos desses meninos. Ela fala sobre a experiência dela como artista e a gente também **traz** outras questões como, por exemplo, as diretrizes da ONU para o desenvolvimento humano. (A5).*

Segundo o mesmo autor, explorar um conteúdo que trata de pessoas famosas, de uma forma relevante para o ensino de inglês, só foi possível, porque eles conseguiram facilmente os textos com os quais gostariam de trabalhar, já que se tratava de um material amplamente utilizado na produção de material didático.

A6 também comentou a respeito de sua prática ao mobilizar um tema parecido no livro que produziu: brasileiros que se destacam em diversas áreas. Houve, então, um cuidado ao selecionar imagens, pois ele buscou representar brasileiros de diferentes cidades e regiões do país, para que “*os alunos abram o material e se sintam à vontade para aprender*” (A6). Isso mostra que, nesse processo de elaboração do livro didático, autores vão associando os textos e imagens de acordo com o que vão encontrando, com o que é possível utilizar no momento, e com o viés que desejam apresentar sobre o assunto.

---

<sup>25</sup> O nome da personalidade citada foi omitido para que o livro didático em questão não seja facilmente identificado, de modo a preservar o anonimato do autor. No decorrer da análise, outras referências também serão omitidas.

No entanto, por mais que os autores planejem e busquem utilizar diversos critérios para mobilizar conteúdos sobre os TCT, mais uma vez, é certo o fato de que vão sempre “trabalhar com suposições”, como afirmou A1. É o que acontece diante da diversidade e também da dificuldade de encontrar materiais que se encaixem perfeitamente no que desejam transmitir. A3 se expressou sobre isso no excerto abaixo. Ele utilizou os processos materiais criativos “criar” e “fazer”, o processo material transformativo “trabalhar” e o processo mental desiderativo “optar”.

*É muito difícil **trabalhar** com o material autêntico. E um dos motivos de ter pouco diálogo nos nossos livros, é porque a gente **fez opção** de não **criar** coisas irreais, imaginárias [...] tem muita coisa que a gente **faz**, que não é aproveitada, que não consegue ter direito autoral. (A3).*

A presença de materiais autênticos nos livros é um critério dos editais do PNLD e, de acordo com A3, é comum surgirem críticas, por exemplo, a respeito da ausência de mais diálogos reais, mas pouco se sabe da dificuldade de encontrá-los e de garantir os direitos autorais para inseri-los nas obras. A3 comentou que é um desafio conseguir diálogos espontâneos de determinados gêneros ou, por exemplo, de uma família conversando durante o café da manhã; ainda complementou que esses tipos de textos não podem ser cortados ou adaptados. Nesse caso, A3 e sua equipe consideraram melhor não inserir esse tipo de conteúdo no livro do que elaborar algo que não seja real. Visto isso, a preocupação de trazer a realidade para o material é uma constante. Essa questão também foi comentada por A2, utilizando os processos materiais transformativos “trazer” e “colocar”, e o processo material criativo “fazer”: “*Eu sempre tento **trazer** aquilo que está sendo falado no livro para a realidade. Eu tento sempre **fazer** essa ponte. Através do material que está ali no livro, eu **coloco** o aluno em contato com a realidade*” (A2).

A2 contou ainda que aproveita para aprofundar os Temas Contemporâneos Transversais no livro do professor, trazendo variedades de perspectivas e sugestões. Se o objetivo é colocar o aluno em contato com a realidade e despertar o seu senso crítico, A2 considera necessário que o professor também tenha um aporte para poder trabalhar com informações que, por razões de espaço, não são inseridas no livro do aluno.

Seguindo essa perspectiva, A1 revelou um procedimento utilizando o manual do professor para tentar orientar esse profissional quanto a sua autonomia para lidar com as informações presentes no livro: “*A gente sempre **tem um cuidado** de, no manual do professor, **dizer** que aquelas respostas são sugestões. Quem sabe da realidade dele é ele [o professor] e ele, dentro da sala de aula, vai conduzir a discussão daqueles exercícios*” (A1). Nesse

excerto, além do processo material transformativo “cuidar”, A1 também se expressou com o processo verbal “dizer”.

Mais uma vez, aparece o objetivo de considerar a realidade do professor e de proporcionar autonomia para os alunos e professores construírem o próprio posicionamento sobre questões sociais, sem que sejam influenciados ou doutrinados a seguir o ponto de vista dos autores do livro. A6 também destacou o papel complementar do manual do professor no direcionamento da mobilização dos Temas Contemporâneos Transversais. Segundo ele, esse material tem função de promover a transversalidade e facilitar o trabalho com essas temáticas. Mais uma vez, há o uso do processo material transformativo “trazer”.

*A gente **traz** alguns questionamentos para estimular, para encorajar a formação do professor, porque nós vivemos num país gigantesco de proporções gigantescas e nem todos têm acesso à diversidade de cursos e ferramentas de informação [...]. Às vezes, o livro didático é a única ferramenta que surge para o professor e que vai ser importante para a formação dele. (A6).*

Dessa forma, A6 apresenta uma visão que vai além de mostrar um livro didático produzido para o estudante, visto que há uma preocupação com a formação do professor, que também é usuário do livro. Para ele, é importante motivar o professor a questionar, a explorar e a acrescentar o conteúdo veiculado no livro, até mesmo, para que esse conhecimento seja transmitido de forma mais completa aos alunos.

Continuando agora com os processos mentais, o processo “escolher” está entre os que mais apareceram nos discursos. Ele pode ser acompanhado pelos seguintes processos mentais desiderativos identificados: “selecionar”, “decidir”, “definir”, “saber”, “buscar”, “priorizar”, “privilegiar”, “planejar” e “querer”. Também há os processos mentais cognitivos “pensar” e “considerar”. Destaco alguns exemplos de ações expostas pelos autores nos quadros a seguir.

Quadro 8 - Processos mentais desiderativos e exemplos identificados nos discursos dos autores

Processos mentais desiderativos	Exemplos
Escolher, selecionar, decidir, saber, definir, buscar, priorizar, privilegiar, planejar e querer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Escolher, decidir, selecionar, saber</b> os temas, as imagens;</li> <li>-<b>Escolher, definir</b> os textos ou bons exemplos de gêneros textuais;</li> <li>- <b>Escolher</b> questões atuais e atemporais;</li> <li>- <b>Planejar</b> o livro;</li> <li>- <b>Definir</b> um recorte de como tratar cada tema;</li> <li>- <b>Buscar</b> textos, informações interessantes e fontes diversas;</li> <li>-<b>Priorizar</b> materiais que dão margem para explorar além do superficial;</li> <li>- <b>Privilegiar</b> materiais em língua inglesa produzidos por não falantes ou de países diversos que têm o idioma como língua oficial;</li> <li>- <b>Querer</b> um determinado material.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 9 - Processos mentais cognitivos e exemplos identificados nos discursos dos autores

Processos mentais cognitivos	Exemplos
Pensar e considerar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pensar</b> no que é viável e interessante para a idade do aluno;</li> <li>- <b>Pensar</b> no que é possível explorar dentro do tema;</li> <li>- <b>Pensar</b> no que os alunos devem gostar e se engajar;</li> <li>- <b>Considerar</b> a realidade brasileira;</li> <li>- <b>Considerar</b> o que o edital do PNLD e a BNCC permitem que seja feito.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Como foi visto no capítulo 1 deste trabalho, autores e editores possuem um papel de grande responsabilidade, que é fazer escolhas (SOARES, 2007). Nas entrevistas com os autores, foi possível perceber que são eles os responsáveis pela escolha dos temas que serão explorados em cada uma das unidades dos livros; com exceção de A2, que trabalha em obras de autoria coletiva e recebe o escopo dos editores para desenvolver tópicos já pré-determinados. Como se vê, a determinação de um tema acarreta também a seleção de gêneros textuais, textos e imagens e, sobretudo, a definição de um recorte a ser tratado dentro das várias formas de tratar um mesmo assunto. Nessa fase, verifica-se o uso mais recorrente de processos mentais desiderativos, como escolher, decidir, definir, selecionar, buscar e priorizar. Esse movimento foi relatado por A5:

*Tudo gira em torno das escolhas. Escolher o texto de acordo com tema, escolher o texto de acordo com o que a gente entende que vai ser interessante para os alunos, escolher o texto com base no que é possível encontrar [...] a gente passa por esses movimentos de buscar, de selecionar e de priorizar o que vai melhor atender a esses parâmetros. (A5).*

Nesse excerto, A5 mencionou critérios para escolha de textos, que também são abordados por outros autores, e o principal deles é pensar no público-alvo para o qual produzem os livros. A2 traz esse fato: “*A gente tem que pensar: aquilo ali é viável para a idade do aluno? É um tema que pode causar algum tipo de constrangimento em algo tanto para o aluno que vai receber como para o professor que vai ter que explorar?*” (A2).

A ação de “pensar” é um processo mental cognitivo que é relacionado, no discurso dos autores, à escolha de materiais que são interessantes para os alunos de cada faixa etária e para os professores que vão utilizar o livro. A6 pontuou essa questão, empregando o mesmo processo mental cognitivo “pensar”, além do processo mental perceptivo “achar”: “*A gente tem que pensar nos alunos que utilizarão essa obra e não pensar somente no que a gente acha importante de explorar*” (A6).

Esses critérios comprovam que o maior consumidor do mercado editorial de livros didáticos é o aluno (TÍLIO, 2003, p. 135) e os autores parecem ter consciência disso em suas ações. Contudo, o fato de o livro didático do PNLD ser distribuído para escolas públicas do país inteiro leva os autores a entenderem que, por mais que façam de tudo para tornar o livro completo, é impossível produzir um material adequado às necessidades de todos os usuários, como abordou A1: “*A gente também pensa em como tratar cada um dos temas a partir de uma perspectiva crítica, pensando em alguma coisa que possa ser comum, mas sempre com a consciência de que o livro vai deixar a desejar em cada uma das realidades*” (A1). No

excerto, mais uma vez, aparece o processo mental cognitivo “pensar” e o processo verbal “tratar”.

Em se tratando de diversidade, também há um empenho dos autores em escolher materiais que representem a heterogeneidade dos falantes de inglês no mundo, saindo da tradicional representação do inglês americano e europeu. A2 abordou sua experiência, utilizando os processos mentais desiderativos “escolher” e “privilegiar”: *“A gente também privilegia, na hora que a gente vai escolher, materiais em língua inglesa produzidos por não falantes de língua inglesa ou de países que têm como língua oficial, ou seja, para sair daquele eixo Estados Unidos-Inglaterra”* (A2). Nota-se, então, a exposição de um critério importante para a construção do repertório cultural dos alunos.

Contudo, foi recorrente, nos relatos dos autores, a dificuldade de encontrar materiais que os possibilitem cumprir o objetivo de contemplar a diversidade da língua inglesa. A1, a partir de sua experiência, compreende que “os livros didáticos resultam de escolhas e nem tudo depende da vontade dos produtores”. Por isso, contou:

*Muitas vezes, a gente pensa: “eu gostaria muito de colocar no livro um texto de um autor da Jamaica, por exemplo. Eu quero escolher um texto de um autor jamaicano, mas aí a gente não encontra um texto de um autor jamaicano que seja sobre aquele tema ou daquele gênero que a gente precisa colocar no livro. Então, o que a gente vai fazer? Vai inventar um texto?”* (A1).

O excerto acima revela a dificuldade de A1 de fazer o que gostaria e o que precisa ser feito para inserir materiais diversificados nos livros. Nesse trecho, ele utilizou o processo mental cognitivo “pensar” e os processos mentais desiderativos “gostar” e “escolher”. Também há os processos materiais criativos “fazer” e “inventar” e transformativos “encontrar” e “precisar”.

Outro desafio para os autores é representar a diversidade brasileira e esse é um dos critérios eliminatórios comuns dos editais do PNLD: “representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira” (BRASIL, 2019, p. 51). A4 contou sobre isso: *“Quando a gente planeja o livro, a gente leva em consideração a realidade brasileira, que é um mundo”* (A4). Nesse excerto, ele utiliza o processo mental desiderativo “planejar” e o cognitivo “considerar” ou “levar em consideração”.

Percebe-se que a representação do Brasil nos livros didáticos de inglês é algo que está cada vez mais presente, pois o PNLD traz essa consciência aos autores de sair da visão tradicional de que, nesse material, deve haver apenas conhecimento sobre a cultura estrangeira. No entanto, com essa fala de A4, nota-se também que representar o Brasil nos

livros pode ser tão complicado quanto abordar sobre outros lugares e culturas, visto o tamanho do país e a diversidade que existe nele.

No entanto, é possível perceber que os critérios presentes nos próprios editais do PNLD trazem dificuldades quanto à escolha de materiais que serão inseridos nos livros didáticos. A2 falou sobre as limitações: *“Também tem que **levar em consideração** o que está no edital. Às vezes, a gente pode **querer** alguma coisa e aí pelo edital não pode **trabalhar**, tem uns limites”* (A2). Estão presentes nesse trecho o processo mental cognitivo “considerar” (levar em consideração), e o desiderativo “querer”. Também há o processo material transformativo “trabalhar”.

A3 mencionou exemplos dessas restrições impostas pelos editais do PNLD: *“Os editais até proibiram a propaganda nos livros. Então, a gente tem que **ter muito cuidado** mesmo ao **escolher** um atleta e **olhar** se em algum lugar não tem lá o símbolo de alguma marca”* (A3). Ele utilizou o processo material transformativo “cuidar”, o processo mental cognitivo “olhar” e o desiderativo “escolher”.

A fala de A3 demonstra o quanto o trabalho dos autores deve ser minucioso para evitar a reprovação na avaliação do PNLD. O mesmo autor revelou outra dificuldade ao contar sobre tentativas de representação dos índios nos livros, pois, entre os critérios eliminatórios comuns do programa, também está “promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas” (BRASIL, 2019, p. 51). Para relatar esse cenário, A3 utilizou os processos materiais transformativos “usar” e “pegar”, e o criativo “fazer”. Também utilizou o processo relacional possessivo “ter” e o processo verbal “pedir”.

*Os índios são protegidos e, para **usar** a imagem de um índio, além da autorização do próprio índio, a gente tem que **ter** autorização da FUNAI<sup>26</sup>. Então, é muito simples falarem: “tal livro didático quase não tem imagem de índio”. A gente não pode, por exemplo, **pegar** um jornal que tem uma reportagem com o indígena e **pedir** ao jornal autorização, o jornal não pode **fazer** isso. A FUNAI tem que autorizar. (A3).*

No entanto, ao mesmo tempo em que há vários fatores limitantes, como afirmaram A1, A2 e A3, existem também diversas possibilidades de explorar questões que são importantes de serem discutidas e aprofundadas por meio do livro didático de inglês. Nessa perspectiva, A6 também tratou sobre suas escolhas, empregando o processo mental desiderativo “escolher” e o cognitivo “imaginar”: *“Às vezes a gente **escolhe** questões atuais que são atemporais e às vezes a gente **escolhe** questões atuais que se tornam ainda mais atuais e a gente nem **imagina**”* (A6).

---

<sup>26</sup> Fundação Nacional do Índio. Órgão oficial responsável pela proteção aos direitos dos povos indígenas no Brasil.

Segundo A6, a escolha da abordagem e da forma como os temas dialogam entre si acabam estando relacionadas à diversidade, visando o fato de que os livros do PNLD são distribuídos para o Brasil inteiro. Com base nisso e apresentando a justificativa de que busca pela proximidade com os jovens usuários do livro, ele relatou sua experiência na produção de uma unidade que tinha como tema central “filmes e séries” e trouxe discussões sobre a questão da representatividade negra no cinema e sobre o racismo no Brasil. Verifica-se, no excerto abaixo, o uso do processo material transformativo “usar” e dos processos verbais “discutir” e “abordar”.

*Tem uma unidade que é sobre o racismo na indústria cinematográfica e um dos filmes principais que a gente usa é [...] para **discutir** racismo. Esse é um dos melhores filmes para **abordar** sobre o racismo, porque é um filme que dá muita visibilidade para a negritude, para essas questões. E, pouco antes de os livros serem aprovados e divulgados, teve o movimento do “black lives matter”. (A6).*

Com isso, A6 mostrou que essa é uma unidade que, a princípio, poderia tratar apenas sobre filmes, séries e entretenimento, mas, na verdade, foi explorado algo mais profundo por trás disso, que é a questão do racismo e que, inclusive, possui uma repercussão recente. Afinal, trata-se de um critério que ele tem de sempre inserir mais de um tema nas unidades e garantir que haja alguma provocação ou discussão mais densa por trás deles. O exemplo dado por A6 mostra que o livro didático é mesmo um “produto de seu tempo”, como aponta Ralejo (2018), e um “objeto historicamente situado”, como observa Lima (2012), isso porque “todos os seus estágios foram/são afetados pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais, e, ao mesmo tempo, tal objeto afeta estas mesmas condições” (LIMA, 2012, p. 145).

Os processos comportamentais identificados nos discursos dos autores também trazem ações interessantes de serem discutidas. Isso pode ser visto com o processo “preocupar”, que aparece nos discursos como “preocupação” ou “ter a preocupação”. As ações elencadas estão no quadro a seguir.

Quadro 10 - Processos comportamentais e exemplos identificados nos discursos dos autores

Processos comportamentais	Exemplos
Preocupar (ter a preocupação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ter a preocupação</b> de não impor determinada perspectiva ou de não apresentar uma discussão enviesada;</li> <li>- <b>Preocupar</b> com o fato de representar a diversidade.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Como foi possível observar até aqui, produzir um livro didático de inglês demanda bastante prudência por parte dos autores durante o planejamento e a elaboração do conteúdo, sobretudo no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais, uma vez que “o ensino do idioma não deve promover apenas habilidades linguísticas, mas também conhecimentos discursivos, ideológicos e culturais” (WITTKE, 2017, p. 46). Tendo isso em mente, A4 abordou sobre a preocupação que os produtores têm de não imprimir posicionamentos que possuem a respeito dessas temáticas nos livros, para que os alunos possam formar sua própria opinião: “*A gente sempre **tem essa preocupação de não apresentar uma discussão enviesada, de fazer com que o aluno seja levado a construir seu próprio ponto de vista em relação a um determinado assunto***” (A4). Nesse excerto, ele empregou o processo comportamental “preocupar”, o processo verbal “apresentar” e o processo material transformativo “fazer”.

Esse cuidado reverbera, até mesmo, na escolha das imagens, como revelou A1:

*Uma questão que é complicada é a das imagens, porque a gente usa, o máximo que pode, imagens de bancos, porque são gratuitas. Mas às vezes, a gente **precisa** de uma imagem que não está lá no banco. Então, isso também é complicado, porque esbarra na questão dos direitos autorais. E o fato de que as imagens também têm que representar a diversidade tanto dos brasileiros quanto a diversidade dos falantes de inglês, traz **a preocupação de equilibrar** essas imagens, de não **trazer** uma representação que não reflita a heterogeneidade tanto de brasileiros quanto de falantes de inglês. (A1).*

No excerto acima, além do processo comportamental “preocupar”, A1 empregou os processos materiais transformativos “precisar”, “equilibrar” e “trazer”. Essa fala mostra que são muitas as questões envolvidas na escolha dos materiais que serão utilizados para representar os TCT, sobretudo, aqueles que demandam o trabalho com a maior diversidade possível de imagens e também de textos. Além disso, comprova-se, nesse caso, a preocupação dos autores em não levar representações hegemônicas para os livros. Tudo isso, remonta à fala de A3 de que “*tem muita coisa por trás da edição que as pessoas não sabem*”. Segundo ele, acontece de muitos fazerem críticas em relação ao que falta no livro sem terem ideia do que acontece nesses bastidores.

Os processos existenciais identificados nos discursos dos autores reforçam alguns contratempos mencionados que ocorrem nesse cenário. Isso pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 11 - Processos existenciais e exemplos identificados nos discursos dos autores

Processos existenciais	Exemplos
Ter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tem</b> restrições para uso de materiais;</li> <li>- <b>Tem</b> muitos quesitos para cumprir;</li> <li>- <b>Tem</b> os bancos para busca de imagens que precisam de autorização.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

A2 e A4 também relataram sobre a busca de materiais que serão inseridos nos livros didáticos. A2 contou: *“**Tem** os bancos que a gente **tem** autorização de buscar ou não. Normalmente, a gente **pesquisa** até achar as imagens”* (A2). Nesse trecho, além do processo existencial em *“**tem** bancos”*, há o processo relacional possessivo em *“a gente **tem** autorização”* e também o processo material criativo *“pesquisar”*. A4, por sua vez, contou: *“**Tem** todas aquelas restrições de material, por exemplo, **tem** site que **tem** algum tipo de polêmica, algum tipo de viés que não pode ser usado”* (A4). Com isso, observa-se que se trata de uma grande questão para eles dentro desse processo.

Observei que, nessa etapa inicial de elaboração do conteúdo, há intervenção das editoras no direcionamento de onde os autores podem buscar textos e imagens. Não há, portanto, uma liberdade total para eles, pois precisam negociar direitos autorais com proprietários, verificar listas de sites que são recomendáveis e os que não podem usar por não serem fontes confiáveis; há também materiais que não estão disponíveis gratuitamente e, por isso, é necessária liberação de verbas da editora, que às vezes é incerta.

Além disso, mais uma vez, aparecem relatos sobre as diversas exigências do PNLD que, segundo A1, acabam restringindo a elaboração do livro didático para garantir a aprovação no programa: *“Mal ou bem, o livro deve estar conforme o que os avaliadores esperam, **tem** aqueles quesitos todos para cumprir e ali realmente **tem** muita coisa que amarra um pouco* (A1).

Esse fato demonstra o quanto o Estado interfere na produção dos livros didáticos através do PNLD, que *“dita regras”* ao estabelecer inúmeros parâmetros para avaliá-los (BITTENCOURT, 2004). Aspecto esse que se tornou uma espécie de *“filtro”* entre a produção editorial de livros didáticos e o grande mercado do PNLD (BATISTA *et al.*, 2008, p. 51). No entanto, diante do excerto acima, é possível dizer que ao mesmo tempo em que o programa se configura como um *“filtro”* para assegurar a qualidade dos livros, a avaliação criteriosa

também pode se tornar um problema para os produtores, pois há uma restrição à criatividade e a elaboração desses materiais acaba ficando limitada às diretrizes dos editais.

Ademais, entre os processos verbais que mais apareceram nos discursos dos autores, estão “discutir”, “explicar”, “abordar”, “tratar” e “falar”, exemplificados no quadro a seguir.

Quadro 12 - Processos verbais e exemplos identificados nos discursos dos autores

Processos verbais	Exemplos
Discutir, explicar, abordar, tratar e falar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Discutir, tratar, falar</b> sobre temas difíceis (racismo, direitos humanos, sexualidade, meio ambiente, etc.);</li> <li>- <b>Abordar</b> temas que possam contribuir para que os usuários do livro reflitam sobre a sociedade;</li> <li>- <b>Explicar</b> como as diretrizes da BNCC em relação aos TCT estão sendo atendidas.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Sabe-se que, com o direcionamento das políticas públicas educacionais para a produção dos livros didáticos de inglês, os autores de livros didáticos têm se dedicado a elaborar conteúdos que contribuam para a construção de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais dos estudantes. A3 falou sobre a necessidade de que temas pertinentes na sociedade estejam nos livros, por mais que seja delicado tratar sobre eles: “*A gente precisa **discutir** a questão do racismo, a gente precisa **discutir** a questão de direitos humanos, a questão da sexualidade, que é um tema tão difícil de ser **tratado***” (A3).

Nesse sentido, como afirmado por A2, “a língua inglesa dá a possibilidade de falar sobre qualquer coisa”, garante-se aí uma oportunidade significativa de o livro didático “ter um impacto positivo na vida das pessoas” (A2). A1 também abordou sobre isso: “*É essencial você **falar**, por exemplo, de meio ambiente, você **falar** de trabalho, **falar** de cidadania, **falar** de saúde, tudo isso é fundamental para a formação do aluno*” (A1).

Há, portanto, uma preocupação em diversificar temas que permitam uma abordagem atualizada e crítica, entendendo que o aluno vai para escola não apenas para adquirir conhecimentos, mas para se tornar um cidadão consciente. Em complementação a isso, A3 evidenciou que não é papel do livro didático convencer o aluno e o professor a seguirem determinados posicionamentos, mas, ainda assim, é importante que os TCT estejam presentes para instigar reflexões sobre a sociedade: “*Livro didático não é um lugar para **fazer***

*proselitismo religioso nem político, mas nem por isso eu vou deixar de **abordar** temas que possam contribuir para que o usuário desse livro, às vezes até o próprio professor, reflita sobre questões sociais importantes” (A3).* Nesse excerto, além do processo verbal “abordar”, há o processo material criativo “fazer”.

Assim, pode-se considerar que o livro didático acaba tendo um papel importante na formação de opinião. E, decorrente disso, as escolhas dos autores ao elaborarem esse material também têm o propósito de formar opinião em consonância com o que é permitido pelos editais. Isso comprova que o livro didático, como qualquer produção cultural, não é um objeto neutro, “é produto de uma visão de mundo, de homem, de educação e de escola” (LIMA, 2012, p. 145).

Nessa perspectiva, também há alguns processos relacionais possessivos identificados nos discursos dos autores que dialogam com os tópicos abordados acima.

Quadro 13 - Processos relacionais possessivos e exemplos identificados nos discursos dos autores

Processos relacionais possessivos	Exemplos
Ter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ter</b> a ideia de formar um cidadão consciente;</li> <li>- <b>Ter</b> consciência de que o livro didático não é espaço para militância.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

O processo relacional possessivo “ter” aparece nos discursos para demonstrar pontuações que envolvem a consciência e propósitos dos autores, como na fala de A1: “*A gente **tem** sempre essa ideia de formar um cidadão consciente*” (A1); e na fala de A3: “*não posso dizer que, tanto eu quanto os outros autores, não abrimos mão das nossas convicções políticas, mas eu também **tenho** consciência de que o livro didático não é espaço para militância*” (A3).

Com base nos trechos das entrevistas de A1 e A3, vale ressaltar que, aparentemente, essas circunstâncias tornaram-se ainda mais preponderantes após a implementação da BNCC, já que o trabalho com os TCT se tornou obrigatório nos currículos e nas propostas pedagógicas e um dos critérios eliminatórios comuns nos editais mais recentes do PNLD. Consequentemente, houve mudanças no trabalho dos autores, pois os livros tiveram que ser adaptados para incluir as novas diretrizes da BNCC. A5 abordou sobre isso: “*A gente teve que **explicar**, no livro, como a BNCC e os Temas Transversais estavam sendo atendidos, e isso*

*foi colocado no início das unidades e também no manual do professor muito pontualmente para deixar claro onde que a gente estava atendendo”* (A5). Nesse trecho, além do processo verbal “explicar”, ele utilizou o processo material transformativo “colocar” e o processo mental perceptivo “atender”.

Dessa forma, verifica-se que a nova configuração dos livros didáticos trazida pela BNCC tem o propósito de fazer com que os autores elaborem conteúdos de forma integrada, transversal e interdisciplinar (BRASIL, 2019) e busquem maneiras de orientar o trabalho com os TCT de forma transparente e contextualizada. Há, então, o objetivo de conferir aos TCT sua real importância e profundidade dentro dos livros, e prover condições que sejam eficientes para a formação cidadã dos usuários desses materiais.

A título de síntese, a seguir, estão elencados os procedimentos mencionados pelos autores das edições do programa de 2020 e de 2021. Em relação aos procedimentos adotados pelos três autores que produziram obras do PNLD 2020 para os anos finais do Ensino Fundamental (A1, A2 e A3), observei algumas características em comum:

- a) Direcionam suas escolhas de acordo com a faixa etária e os interesses dos alunos para os quais os livros se destinam (de 11 a 15 anos);
- b) Selecionam materiais que possam ser tratados numa perspectiva crítica e que possam ser explorados para além do que está nos livros;
- c) Priorizam materiais que não sejam hegemônicos e mostrem a diversidade dos falantes da língua inglesa no mundo;
- d) Buscam informações atualizadas e reais;
- e) Têm muito cuidado ao mobilizar assuntos mais sensíveis que podem gerar polêmicas;
- f) Diversificam ao máximo temas, textos e imagens, a fim de representar as nuances da sociedade e das diferentes culturas;
- g) Evitam apresentar abordagens superficiais e criam questões que permitem ao aluno apresentar a visão dele.

Em relação aos procedimentos adotados pelos três autores que produziram obras do PNLD 2021 para o Ensino Médio (A4, A5 e A6), observei algumas características em comum com as citadas pelos autores do PNLD 2020. No entanto, há peculiaridades em razão da faixa etária para a qual os livros se destinam e devido aos critérios determinados pela implementação do Novo Ensino Médio. Os principais pontos mencionados foram:

- a) Definem os temas das unidades de acordo com o que acreditam ser interessante, com base na realidade vivenciada pelos jovens e na iminência da inserção destes no mercado de trabalho ou no universo acadêmico;
- b) Tentam trazer representações com as quais os alunos possam se identificar e trazer possibilidades reais que a língua inglesa oferece;
- c) Embasam discussões em documentos oficiais;
- d) Procuram textos que sejam bons representantes do gênero textual que será estudado;
- e) Buscam trazer diversidade de culturas, destacando também a cultura brasileira;
- f) Apresentam várias perspectivas sobre um mesmo assunto e propõem atividades que incentivem a reflexão crítica;
- g) Oferecem, no manual do professor, orientações mais detalhadas para explorar os temas;
- h) Preocupam-se em não levar discussões enviesadas, de modo a fazer com que o aluno crie seu ponto de vista a respeito dos TCT.

### 5.1.2 Experiências dos editores

Ao verificar as escolhas linguísticas presentes nos trechos selecionados dos discursos dos três editores entrevistados, constatei que os processos mais utilizados foram: “fazer”, que aparece 6 vezes; “trabalhar”, que aparece 5 vezes; “comentar” ou “fazer observações”, que aparecem 5 vezes e “pensar”, que aparece 4 vezes. São, portanto, dois processos materiais (fazer e trabalhar), um processo mental (pensar) e um processo verbal (comentar). Como foi feito anteriormente, organizei em quadros os processos que possuem a mesma classificação dentro do contexto estudado e que são pertinentes para elencar importantes ações dos editores na elaboração dos livros e no tratamento dos TCT.

Iniciando pelos processos materiais identificados, destaco dois exemplos de ações nas quais os editores utilizam o processo material criativo “fazer”.

Quadro 14 - Processos materiais criativos e exemplos identificados nos discursos dos editores

Processos materiais criativos	Exemplos
Fazer	- <b>Fazer</b> um livro de qualidade; - <b>Fazer</b> um livro que seja relevante para os alunos.

Fonte: elaborado pela autora

Dois dos editores entrevistados, E1 e E3, mencionaram um objetivo em comum de produzir livros didáticos que tenham qualidade e que sejam relevantes. E1 contou: “*A gente fica o tempo todo lutando para tentar **fazer** um livro mais acessível. A gente busca realmente **fazer** um livro de qualidade*” (E1). Da mesma forma, E3 expôs: “*A gente tem que **fazer** um livro relevante para esses alunos, para que isso tenha um impacto na educação*” (E3).

E1 ainda contou que a maioria das pessoas possuem uma visão equivocada dos editores, como se eles se preocupassem apenas com o mercado e com as partes técnicas da produção. Contudo, segundo ele, os editores também se preocupam em se aperfeiçoar quanto a questões pedagógicas e buscam tornar os materiais mais acessíveis. Com base nos excertos acima, já é possível perceber que o trabalho dos editores envolve preocupações parecidas com as dos autores. Há, nesse contexto, a prioridade de fazer diferença para a educação no país.

A partir dos processos materiais transformativos abaixo, pode-se ver mais sobre o que os editores fazem no cenário em que atuam.

Quadro 15 - Processos materiais transformativos e exemplos identificados nos discursos dos editores I

Processos materiais transformativos	Exemplos
Trabalhar e trazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Trabalhar</b> no original;</li> <li>- <b>Trabalhar</b> com uma obra, um tema;</li> <li>- <b>Trazer</b> o mundo para dentro do livro.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Uma das primeiras ações dos editores, após receberem o original produzido pelos autores, é ler esse material para ver se a proposta inicial está sendo atendida, além de buscar erros e formas de melhorá-lo. E1 falou sobre isso, utilizando o processo material transformativo “trabalhar” e o criativo “fazer”: “*Todo esse **trabalho** mais pesado é **feito** nesse original, com os autores*” (E1).

Esse primeiro momento remonta ao que Chartier (2001) chama de *mise en texte* (colocar em texto), quando autores e editores elaboram o original e, depois, o modificam e o aperfeiçoam antes de realmente transformá-lo no objeto livro, isto é, *mise en livre* (compor em livro). Nesse processo, os editores já têm em mente o perfil dos alunos que a obra vai atender, o que direciona as intervenções que são feitas nos materiais que recebem dos autores. Isso porque, previamente, as editoras realizam pesquisas a respeito dos interesses do público consumidor dos livros que irão produzir, como contou E2: “*Na editora, por exemplo, quando*

a gente vai **trabalhar** com alguma obra, existem umas pesquisas que são feitas antes, de marketing, de formulação” (E2).

Entender o público-alvo faz com que os editores estejam atualizados sobre o que acontece no universo dos usuários e no mundo, a fim de conhecer o que é significativo para as crianças e os adolescentes aprenderem. E1 falou sobre uma estratégia da sua equipe: “A gente sempre **traz** de fora do mundo para dentro do livro, não de dentro do livro para fora” (E1). Essa postura abordada por E1 garante que eles estejam atentos e não permitam que a obra veicule informações que sejam irreais e irrelevantes, de forma que mesmo as habilidades linguísticas sejam apresentadas de maneira contextualizada.

Com isso, também se percebe, por parte dos editores, um olhar direcionado à formação crítica dos usuários, como expôs E2: “A gente tem que **trazer** o tema de forma que o aluno se sinta livre para poder discutir, até para ele poder formar a opinião dele” (E2). Dessa forma, fazer com que o livro didático chegue ao formato ideal, do ponto de vista dos produtores, é necessário que ocorram revisões minuciosas nas versões iniciais e finais das obras.

Essas ações foram representadas por outros processos materiais transformativos, várias vezes, acompanhados por processos verbais, que estão nos próximos quadros.

Quadro 16 - Processos materiais transformativos e exemplos identificados nos discursos dos editores II

Processos materiais transformativos	Exemplos
Checar, avaliar, alinhar e aprovar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Avaliar, aprovar</b> o material;</li> <li>- <b>Checar</b> se o conteúdo faz sentido;</li> <li>- <b>Alinhar</b> expectativas;</li> <li>- <b>Alinhar</b> o que funcionaria para a sala de aula.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Os editores têm um importante papel quando se trata de avaliar o conteúdo produzido pelos autores, como contou E2: “O autor traz o material, a gente faz uma primeira **avaliação**” (E2). Nessa etapa, é necessário haver uma relação de diálogo e confiança entre autores e editores. Isso foi demonstrado por A3: “Com os editores, a gente **conversa** para **alinhar** as expectativas” (A3). Nesse excerto, além do processo material transformativo “alinhar”, ele empregou o processo verbal “conversar”.

A2 relatou, por exemplo, como se dá a ajuda do editor na escolha dos textos que são inseridos nas unidades didáticas: “*Eu pesquiso textos e mando para o editor, ele **aprova** ou não, ele **dá sugestões**” (A2). Nesse excerto, há o uso do processo material transformativo “aprovar” e do processo verbal “sugerir”. Percebe-se, a partir desse trecho, que é tarefa desse profissional aprovar o material e também sugerir o que pode ser feito.*

Observa-se aí que o trabalho do autor é permeado por “referências intertextuais” do editor (SOARES, 2007). Nesse sentido, E1 também mencionou haver uma discussão com os autores, a fim de que tenham oportunidade de decidir o que é viável e relevante entre os temas para atenderem às realidades das salas de aula: “*Geralmente, o escopo vem dos autores e há uma **discussão** dos autores com a gente para **alinhar** o que a gente **acha** que funciona para sala de aula ou que é realmente socialmente relevante dentre todos os temas que existem*” (E1). Nesse excerto, mais uma vez, aparece um processo verbal, “discutir”, junto ao processo material transformativo “alinhar”. Também foi utilizado o processo mental perceptivo “achar”.

É, então, função dos editores checar o trabalho dos autores para ver se falta algo, pois pode acontecer de alguma abordagem importante passar despercebida por eles, como contou E3: “*Cabe à gente, na verdade, **checar** essa abordagem, se é uma abordagem que faz sentido ou se o autor está esquecendo algum tópico importante*” (E3).

Na sequência da etapa de avaliação, checagem, aprovação e alinhamento, pode acontecer que seja necessária a intervenção dos editores de forma mais assídua no material. Nos relatos, quando os editores entrevistados trataram das modificações que acreditam ser necessárias para atribuir melhorias aos livros didáticos, eles mencionaram processos materiais transformativos, como “mexer”, “mudar”, “suavizar” e “editar”.

Quadro 17 - Processos materiais transformativos e exemplos identificados nos discursos dos editores III

Processos materiais transformativos	Exemplos
Mexer, mudar, editar e suavizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mexer</b> nos capítulos;</li> <li>- <b>Mudar</b> um tema;</li> <li>- <b>Suavizar</b> uma abordagem;</li> <li>- <b>Editar</b> o original.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

E3 relatou sua experiência quanto ao nível de interferência que pode fazer de acordo com o perfil do autor na produção de uma obra de autoria coletiva: *“Cada autor tinha um jeito, então tinha autores que os capítulos que eles faziam a gente não podia **mexer**, ou se a gente queria **mexer**, **comentava** para eles e aí eles faziam alterações. Tinha outros autores que deixavam a gente **mexer**”* (E3). Nesse excerto, além do processo material transformativo “mexer”, E3 empregou o processo verbal “comentar”.

Visto isso, de acordo com E1, na produção de uma obra de autoria coletiva, os editores acabam atuando como uma espécie de “organizadores” do livro didático. Isso acontece, porque nesse tipo de autoria, cada autor faz uma parte do livro, então, é o editor que define e organiza todas as demandas de temas e conteúdo que serão enviados aos autores e é ele que avalia todo o material que chega depois. Nesse cenário, o editor costuma ter maior liberdade para fazer escolhas e alterações e, conseqüentemente, possui uma parcela ainda maior de interferência na produção do livro didático.

Percebe-se, com isso, que o contexto de produção de cada obra didática é peculiar e o editor precisa se adaptar às exigências dos autores. Eles dialogam com os autores por meio de processos verbais, como “comentar”, presente no excerto anterior, “sugerir” ou “inserir observações”. Como exemplo, E2 contou: *“A gente faz essa primeira **observação** ao autor, ele reescreve e a gente começa o nosso trabalho, que é **fazer a edição** do material”* (E2). Observa-se que editar o material acarreta modificações no trabalho dos autores. Isso também é relatado por E3: *“A gente dava algumas **sugestões** mais específicas sobre como **mudar** algum tema ou **suavizar** alguma abordagem”* (E3).

Sobre ter que mudar um tema ou suavizar abordagens, E2 contou que, às vezes, o autor pode se enganar na forma como aborda um assunto por estar muito tempo fora da sala de aula ou por estar desconectado dos interesses da faixa etária do público-alvo. Situação parecida foi apresentada por Teixeira (2012, p.114), ao mostrar que os autores acabam tendo que reelaborar o conteúdo para atender às pontuações dos editores, que, por vezes, são motivadas pelos usuários, por outros agentes editoriais, por políticas públicas e pelo mercado. Visto isso, sigo com a discussão destacando mais processos verbais identificados nos discursos dos editores.

Quadro 18 - Processos verbais e exemplos identificados nos discursos dos editores

Processos verbais	Exemplos
Comentar (fazer observações), sugerir (dar sugestões), conversar, abordar, falar e discutir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Comentar</b> os capítulos, as unidades;</li> <li>- <b>Sugerir</b> alterações no conteúdo;</li> <li>- <b>Discutir, conversar, falar</b> com os autores;</li> <li>- <b>Abordar</b> um tema.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora

Como já foi possível perceber, a prática dos editores de livros didáticos envolve um intenso diálogo com os autores. A1 contou como acontece essa troca de percepções e sugestões. No excerto abaixo, além dos processos verbais, ele utilizou o processo material transformativo “mandar” para se referir a uma das ações dos editores.

*Os editores **mandam** para gente **várias observações**. Primeiro, a gente manda uma versão Word e aí o Word vem com aquela revisão marcada, **muitos comentários com sugestões**. A maior parte dessas **sugestões** e desses **comentários** são pertinentes, são coisas que nós não observamos na hora, que passam despercebidos e passa muita coisa despercebida. (A1).*

O relato de A1 mostra como o trabalho dos editores é essencial para dar luz a questões presentes nos materiais que passam despercebidas. Afinal, parece muito importante para a concretização da obra ter outros olhares sobre o que tem sido feito. A2 também abordou sobre como acontece esse tipo de intervenção: “*Você faz uma pergunta achando que aquela questão está ótima e depois o editor **faz uma observação**: ‘vocês não acham que essa questão aqui pode dar margem para uma situação constrangedora na sala de aula?’*” (A2).

Com isso, pode-se perceber que, principalmente no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais, o cuidado desses agentes deve ser ainda maior. E2 contou um exemplo sobre como acontece a discussão com o autor quando precisam mobilizar questões sensíveis nos livros:

*Por exemplo, sexualidade é um tema que a gente precisa **abordar**. Como é que se **aborda** com uma criança? Existem jeitos de se comentar, de se conversar isso com a criança. Então, às vezes, a gente tem que **falar** [com o autor]: “olha, acha que não é melhor **abordar** de tal jeito ou de outra maneira?” Ou, de repente, na maneira como aquilo é apresentado, ele é um pouco mais agressivo ou um pouco mais até preconceituoso. Então, a gente **fala**: “olha, aqui a discussão não está boa”. (E2).*

Esse excerto comprova que, geralmente, vem dos editores o empenho em verificar se não há nos livros qualquer conteúdo que insinue preconceitos ou etnocentrismos (SIQUEIRA, 2010). Todavia, os editores entrevistados ressaltaram a presença de revisores que também são

agentes fundamentais para que erros sejam evitados. Em se tratando da mobilização dos TCT, na entrevista, E3 destacou a atuação do “revisor sensível”, que checa o conteúdo do livro a fim de encontrar reproduções de preconceitos, discursos de ódio, estereótipos e trechos que podem transmitir tom político-ideológico, que às vezes estão nas entrelinhas e passam despercebidos. Esse revisor, ao encontrar algum desses problemas, oferece sugestões e fontes de pesquisa para que o material seja alterado.

Percebe-se também, com a fala de E2, que acontecem discussões delicadas para a definição da abordagem dos TCT. Por essa razão, E3 mostrou que acontece de eles abordarem temas de forma menos aprofundada: “*A gente acaba **abordando** de uma forma parcial muitos temas e tópicos e acaba não **explorando** tanto como a gente **gostaria**, até para não **abordar** questões mais complicadas*” (E3). Nesse excerto, além do processo verbal “abordar”, também há o processo material transformativo “explorar” e o processo mental desiderativo “gostar”.

É possível observar que, no relato de E3, há a escolha de abordar um assunto de forma parcial ou mais neutra e isso demonstra que as ações dos autores e dos editores são determinantes na construção do que será levado para a sala de aula (BATISTA *et al.*, 2008, p.88). Nesse contexto, assim como os autores têm responsabilidade social como propagadores de saberes (SOARES, 2007, p.16), o editor também assume esse compromisso ao interferir nas decisões que são tomadas. Então, há muito por trás das atitudes dos editores de modificar o trabalho dos autores, de discutir sobre qual é a melhor abordagem dos temas e de chegar ao ponto de evitar tratar de questões mais complicadas. Para isso, é necessário que eles considerem diversos fatores internos e externos à produção. Alguns deles podem ser vistos nos quadros a seguir, que trazem importantes processos mentais e relacionais.

Quadro 19 - Processos mentais e exemplos identificados nos discursos dos editores

Processos mentais	Exemplos
Pensar e saber (cognitivos)	- <b>Pensar</b> nos alunos, nos avaliadores; - <b>Pensar</b> nos aspectos pedagógicos e questões do idioma; nas questões de marketing; - <b>Saber</b> o que o aluno gosta, o que vai ser interessante.
Atentar (perceptivo)	- <b>Atentar</b> às habilidades da BNCC; - <b>Atentar</b> aos <i>feedbacks</i> de professores e alunos; - <b>Atentar</b> às novidades e às demandas.

Quadro 15 - Processos relacionais e exemplos identificados nos discursos dos editores

Processos relacionais	Exemplos
Ter (possessivo)	- <b>Ter</b> respeito pelo autor e pelo aluno; - <b>Ter</b> um olhar mais crítico.
Acompanhar, estar, manter (intensivos)	- <b>Acompanhar</b> todo o processo; - <b>Estar</b> por dentro do que acontece no mundo; - <b>Manter</b> contato com a realidade da sala de aula; - <b>Manter-se</b> neutro.

Fonte: elaborado pela autora

Assim como os autores buscam conhecer os interesses do público-alvo para elaborar o conteúdo dos livros, os editores também têm essa preocupação para contribuírem de forma pertinente na edição das obras. E1 falou sobre a forma como busca se envolver com o universo dos alunos para os quais o livro didático se destina. Observa-se o uso do processo mental cognitivo “saber” e do processo relacional intensivo “estar”.

*Eu tenho que **saber** mais ou menos o que um adolescente gosta, o que uma criança gosta [...] por exemplo: é um aluno que gosta de tal coisa, um aluno que gosta de sair, gosta de esportes radicais... então a gente consegue **saber** um pouco o tipo de aluno que vai usar aquele livro e, quando é adolescente, a gente tem que **estar** um pouquinho mais ligado no que acontece, no que se passa pelo mundo. (E1).*

E3, por sua vez, cita outras maneiras de estar em contato com a realidade dos alunos e professores: “Fico **atento** aos *feedbacks* de professores e alunos em eventos que a editora promove, assim **encontramos** formas de **manter** contato com essa realidade. É assim que a gente faz, a gente se desdobra, fica **atento** às novidades, às demandas” (E3). Nesse excerto, há o uso do processo mental perceptivo “atentar”, do processo material transformativo “encontrar” e do processo relacional intensivo “manter”.

Nessa mesma perspectiva, E2 apontou razões pelas quais devem atuar com imparcialidade na hora de definir, junto aos autores, o que será veiculado no livro didático. Ele utiliza o processo relacional possessivo “ter” e o intensivo “manter”: “Assim como eu **tenho** respeito pelo autor, eu **tenho** que ter um respeito pelo aluno. Então, não necessariamente o que eu gosto ele [o aluno] vai gostar. Eu tento sempre me **manter** neutro nesse sentido” (E2).

Além da preocupação com o público-alvo e com a profundidade das abordagens que serão colocadas nos livros, ainda há certa prioridade em pensar no que os avaliadores do

PNLD esperam receber, como afirmou E3, utilizando o processo mental cognitivo “pensar”:  
*“Para o PNLD, a gente **pensa** nos alunos, mas, antes dos alunos, a gente tem que **pensar** nos avaliadores”* (E3).

Como já apontava Bragança (2001), são características comuns da função do editor ter como direcionamento para as suas escolhas as exigências das autoridades do ensino brasileiro e estar sempre atento às determinações do governo em relação aos currículos escolares. Além disso, pensar no processo de avaliação do PNLD, atualmente, implica atenção no atendimento às habilidades e competências da BNCC. Essas mudanças estão presentes no contexto da pesquisa, pois os autores e editores entrevistados atuaram na produção de livros aprovados no PNLD de 2020 e de 2021, que foram totalmente baseados em novos parâmetros e os produtores tiveram que se adaptar para implementá-los nos livros didáticos de inglês.

No excerto a seguir, E3 revelou como eles costumam lidar com essa demanda: *“Agora, a gente tem sempre que se **atentar** às habilidades da BNCC. A gente acaba **inserindo** uma atividade e talvez **pensando** assim: ‘poxa, não **sei** se vai ser tão interessante para os alunos, mas para **contemplar** a habilidade X...’”* (E3). Nesse excerto, estão presentes os processos mentais cognitivos “pensar” e “saber”, os mentais perceptivos “atentar” e “contemplar”, e o processo material transformativo “inserir”.

Com isso, percebe-se que, nem sempre, pensar numa abordagem que seja interessante aos alunos fica em primeiro lugar nesse cenário. Como consequência disso, conforme crítica de Freitas (2017), haverá uma produção ainda mais padronizada, uma menor aposta em criatividade e, conseqüentemente, estreitamento de currículos. Aspectos que podem não contribuir para o desenvolvimento da formação crítica dos alunos.

Ademais, há muitos outros aspectos envolvidos, dos quais os editores precisam cuidar. No relato a seguir, A4 mencionou ações da editora, utilizando o processo material transformativo “dar”, o processo material criativo “desenhar” e o processo mental cognitivo “pensar”: *“A editora nos **deu** bastante autonomia para **desenhar** essa coleção, para **pensar** no design. Claro que não é uma autonomia 100%, porque a editora tem que **pensar** tanto nas questões pedagógicas e de língua e também nas questões de marketing”* (A4).

Tendo isso em vista, pode-se afirmar que os editores, em conjunto com os autores, precisam conciliar os interesses do público-alvo com aspectos políticos e pedagógicos, com as particularidades de estarem tratando de um material de língua inglesa, além de questões mercadológicas que envolvem o interesse da aprovação no PNLD. E é por esses motivos que eles estão presentes em todas as etapas do processo de produção, como contou E1: *“Eu*

*acompanho todas as fases desde o original que eu edito com os autores até todas as provas pelas quais o livro passa, para garantir toda a qualidade possível para o material". (E1).*

No excerto acima, uso do processo relacional intensivo "acompanhar", seguido dos processos materiais transformativos "editar" e "garantir", revela que o editor, ao estar presente em todas as etapas da produção, consegue administrar vários detalhes desde a entrega do original à concretização do livro didático enquanto produto e isso demonstra sua influência determinante nesse processo (RALEJO, 2020, p.196).

Tendo essa realidade em vista, é possível reafirmar que o ofício do editor o coloca como um "autor institucional", conceito estabelecido por Teixeira (2012) ao investigar o papel do editor na autoria de livros didáticos de português. Essa concepção se justifica, pois, como também exposto na discussão do presente trabalho, o editor participa de todas as decisões institucionais dentro da editora, sobretudo, em relação às vendas para o governo que tornam imprescindíveis as ações desse agente.

Nesta seção, apresentei, com base nos processos identificados nos relatos dos editores entrevistados, aspectos da atuação desses profissionais no tratamento dos TCT nos livros didáticos de inglês do PNLD. Foi possível perceber que, trabalhando em conjunto com os autores, esses agentes também contribuem na construção do repertório linguístico e cultural que é levado para as salas de aula das escolas públicas brasileiras. A seguir, estão elencadas, em forma de resumo, os critérios mencionados pelos editores que atuaram nas edições de 2020 e de 2021 do programa.

- a) Buscam produzir livros didáticos que tenham qualidade e que sejam relevantes para os alunos;
- b) Checam os originais dos autores, procurando por erros e formas de melhorá-los;
- c) Conversam com os autores para alinhar expectativas, avaliar os materiais, fazer sugestões, tirar dúvidas e discutir a respeito das abordagens dos temas;
- d) Exploram conteúdo real e atualizado para favorecer a formação de opinião;
- e) Modificam o trabalho do autor quando necessário;
- f) Questionam e suavizam abordagens elaboradas pelos autores;
- g) Preocupam-se em adequar o conteúdo aos interesses do público-alvo;
- h) Têm em mente a avaliação do PNLD, as habilidades da BNCC e questões mercadológicas;
- i) Tentam manter a neutralidade e apresentar diferentes perspectivas sobre os temas.

## 5.2 Análise das avaliações

Esta seção busca atender ao seguinte objetivo específico: identificar o posicionamento de autores e editores sobre sua própria prática e sobre a mobilização dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) nos livros didáticos de inglês do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com esse propósito, continuei utilizando o aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, dessa vez, aplicando os conceitos do Sistema de Avaliatividade propostos por Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007), visto que analiso as escolhas linguísticas desses profissionais que expressam avaliações sobre o meio em que atuam e sobre a presença desses temas nos livros. Nesse sentido, há o empenho de responder à seguinte pergunta de pesquisa: como autores e editores avaliam sua própria prática e a mobilização dos TCT nos livros didáticos de inglês do PNLD?

Para a organização dos dados, com base no objetivo específico, determinei duas categorias: 1) avaliações sobre a prática; e 2) avaliações sobre os TCT. Em seguida, selecionei manualmente excertos relevantes das entrevistas para realizar a classificação e a interpretação dos elementos léxico-gramaticais presentes nos discursos, levando em conta o contexto em que foram empregados. Os grupos mais amplos de sujeitos e contextos que atraem as avaliações dos autores e dos editores nas duas categorias, estão elencados no quadro abaixo.

Quadro 20 - Organização das categorias de avaliação

<b>Categoria 1: Avaliações sobre a prática</b>
O processo/ a elaboração do livro/ o trabalho
O trabalho com os editores / O trabalho com os autores
A produção para o PNLD
<b>Categoria 2: Avaliações sobre os TCT</b>
O tratamento dos TCT
A presença dos TCT nos livros didáticos de inglês

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, a partir das categorias determinadas, apresento excertos que considero relevantes dos discursos dos profissionais entrevistados para análise. Como mencionado no capítulo metodológico, ao longo da discussão, os autores são mencionados como A1, A2, A3,

A4, A5 e A6; e os editores como E1, E2 e E3. Nas análises, os elementos que atraem a avaliação estão sublinhados e as avaliações estão em negrito.

### 5.2.1 O que os autores dizem sobre a prática

#### a) O processo/ a elaboração do livro / o trabalho

No geral, os autores reconhecem muitos dos aspectos negativos aos quais são submetidos no processo de elaboração do livro didático de inglês do PNLD. Observei que se trata de um trabalho que exige muito desses profissionais. A1 expôs sobre isso: “A elaboração do livro didático é complicada, ela é complexa, ela não é simples” (A1).

No discurso de A1, foram verificadas apreciações negativas de composição por complexidade quando ele avalia a elaboração do livro didático como “complicada”, “complexa” e “não é simples”. Todavia, nem sempre é possível classificar os posicionamentos como positivos ou negativos, como a avaliação de A6: “[...] às vezes, é um número muito grande de alunos que é mobilizado e de professores, então, é um trabalho muito cuidadoso que é feito com muita dedicação, com muita atenção” (A6). Sem dúvidas, o fato de os livros atenderem grande número de alunos e professores demanda dos autores uma responsabilidade na mesma proporção. No entanto, isso diz mais sobre a complexidade e o cuidado que o trabalho exige do que propriamente uma avaliação negativa.

A6 enfatizou a quantidade de alunos e professores atendidos pelo PNLD utilizando a expressão “um número muito grande”, que se trata de uma apreciação de composição por proporção. Em seguida, ele avaliou esse trabalho demonstrando uma apreciação de reação por qualidade, posto que eles precisam estar atentos a vários aspectos, visando o público para o qual os livros são produzidos. O autor ainda empregou em seu discurso o intensificador “muito” por quatro vezes, isto é, um recurso de gradação que enfatiza tanto a informação sobre o público-alvo quanto à forma cuidadosa, dedicada e atenciosa com a qual busca trabalhar.

Então, como pode ser visto, há muitos aspectos envolvidos nos bastidores da produção desses materiais que demonstram a complexidade desse cenário. Contudo, as situações descritas pelos produtores nem sempre são conhecidas depois que o livro didático fica pronto, como admitiu A3: “As pessoas acham que é fácil escrever um livro didático” (A3).

A afirmação de A3 revela um julgamento de estima social por capacidade em relação ao que ele diz ser a opinião de outras pessoas a respeito da sua prática e, para isso, utilizou o processo mental perceptivo “achar”. É possível observar aqui uma questão de engajamento, outro subsistema da Avaliatividade, pois A3 usou o discurso de pessoas em geral para fazer uma crítica à ideia de que “é fácil escrever um livro didático”. Nesse mesmo excerto, ele

também expôs uma apreciação de composição por complexidade, pois tem a intenção de mostrar que “escrever um livro didático” é um trabalho difícil de ser realizado.

A3 ainda apontou mais características negativas sobre o processo: “*O processo é muito cansativo, muito penoso*” (A3). Nesse trecho, os atributos “cansativo” e “penoso” indicam apreciações negativas de reação por impacto, enfatizadas pelo intensificador “muito”. Com isso, ele demonstrou sentir um certo desgaste após trabalhar por muitos anos elaborando livros que atendem às diretrizes do PNLD.

Essa situação pode ser comprovada pela fala de A6, visto que os autores também precisam acompanhar todas as fases da produção: “*Não apenas elaborar os conteúdos, mas acompanhar todas as etapas é um envolvimento muito grande, consome muito tempo*” (A6). A avaliação de A6 a respeito do seu envolvimento com a produção mostra que existe um esforço significativo na produção. A expressão “muito grande”, que apresenta recursos de gradação de alta intensidade, reforça essa percepção, que se dá por meio de uma apreciação de composição por proporção; assim como, a apreciação de reação por impacto utilizada por A6 ao expor que essa prática “consome muito tempo”.

O intenso comprometimento com a elaboração do conteúdo faz com que os autores tenham que lidar com fatores externos que atravessam suas escolhas, como abordou A1: “*E tem a questão dos direitos autorais que é complicada, além da questão da diversidade dos textos e das imagens que é complicada também*” (A1). Nesse excerto, os desafios decorrentes de terem que lidar com os direitos autorais e a diversidade de materiais são avaliados por A1 com apreciações negativas de composição por complexidade, pois ele utilizou o atributo “complicada” para ambas as questões.

Além disso, a constante preocupação com a aprovação dos livros na fase de avaliação do PNLD e, depois, com a aceitação dos professores, condiciona os autores a fazerem escolhas diferentes do que desejam. A4 abordou sobre isso: “*Não pode, por exemplo, fazer uma coleção totalmente inovadora, com uma proposta totalmente diferente, porque seria um risco muito grande para a gente e para a editora fazer um trabalho tão exaustivo e o livro não ser aprovado*” (A4). Esse autor fez um julgamento negativo de estima social por tenacidade ao expor que não é possível produzir livros que sejam diferentes do padrão consolidado por meio das aprovações do programa. Em seguida, ele mostrou que seria um “risco muito grande”, uma avaliação de afeto negativo de insegurança, complementado pelo fato de se tratar de um “trabalho tão exaustivo”, que não pode ser perdido; observa-se, então, uma apreciação negativa de reação por qualidade, acentuada pelo intensificador “tão”.

O cenário exposto no excerto anterior é importante de ser destacado, porque mostra um impasse muito presente na atuação dos autores: por mais que queiram inovar nos materiais, eles precisam priorizar as demandas mercadológicas, sobretudo, quando se trata do PNL. Na entrevista, A4 exemplificou uma vivência sobre isso, pois chegou a propor uma sequência gramatical diferente para o livro que produziu e foi barrado pela editora. Segundo ele, a editora pontuou que haveria riscos de o livro não ser aprovado ou de os professores recusarem utilizá-lo, porque seria algo muito diferente do que estão acostumados a aplicar em sala de aula. Isso confirma que os produtores acabam seguindo um determinado padrão nas obras didáticas que dão a eles uma maior garantia de aprovação no programa e aceitação dos usuários.

Tudo isso retrata condições reais em que o livro didático se torna um “objeto de duas faces” (BOURDIEU, 2018). Ao mesmo tempo em que esse material é produzido para suprir necessidades pedagógicas, os aspectos econômicos envolvidos também estão sendo observados e, em certa medida, priorizados. Desse modo, conforme já pontuava Tílio (2003, p.136), é comum as editoras publicarem o que é mais viável ao mercado mesmo havendo o desejo do autor de elaborar algo diferenciado.

As razões mercadológicas que interferem no trabalho dos autores, expostas por A4, também foram avaliadas de forma negativa por A3: “*É muita pressão, muito serviço perdido, muita coisa que você faz que não é aproveitada. A gente sofre muita restrição. [...] O nosso poder é limitado*” (A3). Essa afirmação mostra o quanto o poder do autor de livros didáticos é restrito, contrapondo à visão tradicional de que esse agente possui supremacia na elaboração desses materiais.

No excerto anterior, A3 utilizou os intensificadores “muito” ou “muita”, provavelmente, com intenção de demonstrar a grande quantidade de trabalho e materiais perdidos que existem durante o processo de elaboração do conteúdo didático. Há, nesse trecho, apreciações negativas de composição por proporção. Em seguida, ele complementou seu posicionamento, pois demonstra que o poder que os autores possuem nesse processo é limitado; atributo empregado que revela afeto negativo de insatisfação em relação a esse cenário. Observo, nesses trechos, a forma como o autor é “destituído de sua autonomia” (SOUZA, 1996, p. 59) para atuar na produção de livros didáticos, estando sujeito a diversas interferências e restrições.

Apesar de a maioria das avaliações sobre o processo de elaboração do livro didático aparecerem de forma negativa, há algumas avaliações positivas que podem ser destacadas. A2 demonstrou o quanto gosta de trabalhar com isso: “*Eu gosto de escrever material, eu gosto de pesquisar, eu aprendo muito*” (A2). Observa-se, nesse trecho, que o processo mental

emotivo “gosto”, que também realiza avaliações, está acompanhado dos atributos “escrever material” e “pesquisar”, marcando um afeto positivo de satisfação. Além disso, o autor empregou o intensificador “muito” para representar o quanto ele aprende ao elaborar um livro didático, isto é, um julgamento de estima social por capacidade.

A6 também contou sobre seu envolvimento com a produção e destaca como se sente quando elabora as unidades didáticas: *“É ali, quando a unidade começa ganhar forma, que eu me envolvo **muito** com isso, acho que é um trabalho incrível e não quero perder nada”* (A6). Mais uma vez, A6 abordou sobre seu envolvimento com a produção por meio de uma apreciação de composição por proporção, nesse caso, demonstrando um tom positivo. Isso pode ser inferido quando ele diz se tratar de um “trabalho incrível”, marcando uma apreciação de valoração positiva, que reflete seu interesse de participar de todas as etapas do processo.

Assim como A6, A5 expôs como se sente ao exercer seu papel, apesar de todo o esforço que é demandado: *“É **muito gratificante**, é **muito interessante** o processo e **vale muito a pena**, apesar de **todo o trabalho** de estudar por causa disso”* (A5). Esse trecho mostra três atributos de apreciação positiva de reação por qualidade referentes ao processo: “gratificante”, “interessante” e “vale a pena”, acompanhados do intensificador “muito”. Eles se aproximam de afetos de felicidade e satisfação por parte de A5. Ademais, vale destacar o trecho em que ele menciona “todo o trabalho”, uma apreciação de composição por proporção, que ainda remonta aos desafios expostos pelos outros autores nos excertos anteriores.

#### b) O trabalho com os editores

Ao longo das entrevistas, foram identificadas algumas avaliações a respeito do trabalho dos autores com os editores que considero importantes de serem analisadas. A1 e A2 trouxeram avaliações positivas, já A3 e A5 mostraram-se insatisfeitos.

Entre os autores entrevistados, A1 foi um dos que trouxeram boas avaliações a respeito dos editores: *“Nós fomos **privilegiadas** com os editores da coleção. A edição é fundamental e quando nós temos, como foi o caso, **bons editores**, isso **facilita muito, mas muito, o trabalho**”* (A1). Nesse excerto, há um afeto positivo de satisfação quando A1 disse que ele e seus coautores foram privilegiados com os editores com os quais trabalharam. Em seguida, ele utilizou uma apreciação de valoração positiva ao mencionar que a “edição é fundamental” e considera os editores como “bons”, um julgamento positivo de estima social por capacidade. Ao final, ele expressou que a atuação dos editores “facilita muito, mas muito” o trabalho; percebe-se aí uma apreciação positiva de reação por complexidade acompanhada pela repetição do intensificador “muito”, que reforça a ideia que ele deseja transmitir.

A1 também expôs outra avaliação positiva: “*Os editores foram muito bons, muito observadores, não tenho nada a reclamar desse processo*” (A1). Nesse excerto, ao avaliar os editores como “muito bons e muito observadores”, A1 utilizou, mais uma vez, julgamentos positivos de estima social por capacidade, que são enfatizados pela presença do intensificador “muito”. Ele ainda utilizou a expressão “nada a reclamar” e, nesse contexto, o termo “nada” também assume papel de intensificador e enfatiza a apreciação positiva de reação por qualidade em relação à atuação dos editores na elaboração do livro.

A2 também demonstrou contentamento parecido no que diz respeito ao envolvimento com os editores: “*A relação com os editores é excelente. [...] A maior parte das sugestões e dos comentários dos editores são pertinentes*” (A2). Nesses excertos, A2 avaliou a relação com os editores apresentando uma apreciação de valoração positiva graduada pelo atributo “excelente”. Em seguida, ele demonstrou uma avaliação positiva de apreciação de reação por qualidade ao utilizar o atributo “pertinentes” para caracterizar as sugestões e os comentários dos editores. A expressão “a maior parte” sinaliza uma gradação positiva; no entanto, presume-se, pelo contexto, que o autor nem sempre aprova as sugestões dos editores.

Em contrapartida, A3 e A5 tiveram experiências diferentes e apresentaram posicionamentos negativos. Ambos abordaram a respeito de situações parecidas em que editores interferiram de forma indesejada nos materiais. A3 apontou sobre a falta de domínio dos editores na língua inglesa: “*Com os profissionais de edição, infelizmente, durante todos esses anos, a gente não teve muita sorte, alguns que ficaram por pouco tempo, tinham um domínio da língua, mas a maioria não tem. E aí inserem erros*” (A3).

A avaliação exposta por A3 foi marcada pelo advérbio “infelizmente” que indica uma apreciação de valoração negativa sobre a atuação dos editores. Na expressão “a gente não teve muita sorte”, há uma avaliação de afeto de insatisfação. Depois, ele fez um julgamento negativo de estima social por capacidade ao expor, por meio da expressão “a maioria”, que grande parte dos editores costuma fazer alterações nos materiais de língua inglesa mesmo não tendo conhecimento suficiente para isso.

Na entrevista, A3 também mencionou a insegurança que sente após receber o material que passa pelos editores, pois precisa fazer novas revisões para ter certeza de que não passaram erros, mas nem sempre tem tempo de fazer isso antes de enviarem para a avaliação do PNLD. A situação exposta no excerto anterior coloca em xeque a atuação desses agentes, pois assim como os autores buscam por bom-senso e constante aprendizado do idioma (SOARES, 2007, p. 61), observa-se a necessidade de os editores também se capacitarem diante de seu “lugar na autoria” (RALEJO, 2018, 2020) nas obras didáticas de língua inglesa.

A5, por sua vez, mencionou mudanças indesejadas que são feitas, a ponto de o material retornar da edição muito diferente de como foi enviado.

*A relação com o editor é sempre muito difícil, porque apesar de a editora ter comprado tudo que a gente precisava, sempre me incomodou muito o fato de eles interferirem demais na produção do material [...] já aconteceu de a gente não reconhecer a unidade, porque ela praticamente tinha sido reescrita e isso é muito problemático. (A5).*

Ao contrário de A2, que disse ter uma relação excelente com os editores, A5 avaliou sua experiência como “sempre muito difícil”, uma apreciação de composição por complexidade, precedido do advérbio “sempre” e do intensificador “muito”, que sugerem que seu grande descontentamento é frequente. Na avaliação seguinte, ele utilizou dos mesmos recursos de gradação para mostrar o quanto o incomoda a interferência dos editores na produção e ainda mostra que eles modificam “demais” o conteúdo. Por esse motivo, essa situação é julgada por ele como “muito problemática”, o que marca um julgamento negativo de estima social por normalidade.

A situação relatada por A5 revela consequências da inserção do livro didático na esfera mercadológica e do aumento do domínio do papel do editor, que tornaram os processos de autoria mais complexos e reduziram a autonomia dos autores (MUNAKATA, 1997, p.105).

#### c) A produção para o PNLD

Quando o assunto é a produção para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), verifiquei, pelas entrevistas, que todos os autores consideram um trabalho de grande comprometimento, como afirmou A6: “Pensar na produção de obra didática voltada para o PNLD é um trabalho de muita responsabilidade, porque são livros utilizados no país inteiro” (A6). Essa percepção sobre a produção de livros para o PNLD revela um julgamento de sanção social do tipo propriedade, já que compreende uma avaliação referente à ética desses profissionais ao lidarem com a diversidade dos usuários dos livros didáticos.

Os produtores, em geral, já lidavam com os desafios e responsabilidades decorrentes da produção para o PNLD desde o edital de 2011, quando os livros didáticos de inglês foram inseridos no programa. Contudo, atualmente, eles também precisam considerar as novas regras advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que repercutiu nesse cenário. Trata-se de um documento que reúne competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os alunos da Educação Básica e isso gera profundo impacto na elaboração do conteúdo para os autores e editores. Como foi visto na seção de análise das ações, a mudança provocada pelo caráter obrigatório da BNCC, mostrou-se desafiadora para os autores entrevistados.

A partir dessa experiência, A3 contou sobre como as novas diretrizes dificultaram a produção: *“Agora, com a BNCC, eu acho que ficou **complicado**, porque são **muitos** descritores a serem contemplados [...] são **muitas** coisas interligadas que a gente tem que dominar ao mesmo tempo”* (A3). Nesse excerto, A3 utilizou o processo mental perceptivo “acho” para avaliar como ficou a produção após a implementação da BNCC que, no caso, considerou como “complicado”, um atributo que indica apreciação negativa de composição por complexidade. No decorrer do discurso, ele empregou os intensificadores “muitos” e “muitas” para enfatizar a multiplicidade de aspectos com os quais eles precisam lidar a partir de agora.

A4 também demonstrou sua preocupação de conferir se estavam atendendo a todos os requisitos para garantir a aprovação do livro: *“Com a BNCC, nós tivemos **um enorme trabalho** para checar se tudo aquilo que diz a BNCC estava sendo atendido”* (A4). Como consequência disso, A4 expôs o “enorme trabalho” que eles têm para atender a tantos critérios, uma apreciação negativa de composição por proporção.

Da mesma forma, A1 fez sua crítica ao documento: *“Nós já sabíamos que a BNCC seria **uma camisa de forças** e, quando nós tivemos que olhar a BNCC com mais atenção para poder fazer o livro, foi também **um pouco complicado**, porque tem **muita inconsistência**”* (A1). O uso da expressão “camisa de forças” demonstra uma apreciação de valoração negativa, que reflete o sentimento de aprisionamento de A1 ou, até mesmo, um afeto de insatisfação. Logo após, A1 revelou que, ao tentar compreender a BNCC, percebeu que realmente seria “um pouco complicado”, devido ao fato de haver “muita inconsistência”, apreciações negativas de composição por complexidade e de reação por qualidade, sendo a última, precedida por um recurso de gradação que sugere que há diversos problemas nas informações contidas no documento.

Na entrevista, A1 não detalhou quais são as inconsistências percebidas na BNCC, mas pode-se pensar que essa opinião tem origem no fato de que o documento possui diretrizes que tentam conduzir a um ensino homogêneo, o que é algo difícil de atender efetivamente num país como o Brasil.

As avaliações sobre a produção para o PNLD que considero importantes de serem destacadas foram proferidas pelos autores que tiveram como produções mais recentes livros didáticos de inglês para o Ensino Médio, seguindo o edital do PNLD 2021. Isso porque eles tiveram que adaptar o trabalho e os livros para se enquadrarem no modelo do “Novo Ensino Médio”. No caso do PNLD 2020, apesar de os autores também enfrentarem novos desafios com a obrigatoriedade de seguir a BNCC, não foram requisitadas grandes modificações para

o Ensino Fundamental. Como exemplo, há um excerto da entrevista com A2, que atuou na produção de uma coleção para a edição de 2020: *“Na BNCC do Fundamental, você tem tudo isso ali **certinho**. Agora a do Ensino Médio mudou tudo. Como o agrupamento por áreas é uma coisa **muito mais ampla**, então é um **pouco mais difícil de trabalhar sim**”* (A2).

Entre os autores e editores do Ensino Médio, houve declarações de que tanto a BNCC quanto o edital do PNLD direcionado a esse nível de ensino trazem informações pouco detalhadas do que é necessário inserir nos livros, ao contrário da BNCC do Ensino Fundamental, que está "certinho", como afirmou A2 com uma apreciação positiva de reação por qualidade. A2 mostrou que o novo agrupamento por áreas de conhecimento é “muito mais amplo” e torna o trabalho “um pouco mais difícil”, apreciações negativas de composição por complexidade, com ideias reforçadas pelo uso das expressões de gradação “muito mais” e “pouco mais”, que indicam um esforço maior da parte dos autores para se adequarem às demandas.

Nesse cenário, A5 contou suas impressões sobre o trabalho com o novo PNLD para o Ensino Médio: *“A lista de critérios do PNLD é **bastante extensa e não era muito claro** tudo que estava lá [...] um **desafio grande** nesse processo foi de entender quais eram as regras para que a gente pudesse seguir, mas de fato tinha muitas minúcias”* (A6). Mais uma vez, há uma crítica ao edital do PNLD. A6 usou o intensificador “bastante” e o atributo “extensa” para fazer uma apreciação negativa de composição por proporção à lista de critérios; também usa os atributos “não era muito claro” e “tinha muitas minúcias” para fazer apreciações negativas de composição por complexidade em relação às informações contidas no edital. Além disso, ele expôs que entender as novas regras foi um “desafio grande”, uma apreciação de reação por impacto reforçada pelo atributo de gradação “grande”.

Além disso, um dos maiores desafios resultantes dessa adaptação ao novo PNLD foi produzir um livro de volume único ao invés de uma coleção com livros para cada um dos três anos do Ensino Médio, o que fez com que os autores trabalhassem para “*enxugar o conteúdo*” (A5). A4 falou sobre isso: *“Produzir um volume único foi um **grande desafio**, porque nós tínhamos três livros com oito unidades cada livro, então eram 24 unidades [...] **um desafio** foi fazer uma curadoria, uma seleção do que entrava e do que saía”* (A4). A5 também contou sobre como lidou com essa mudança: *“**Um desafio grande** foi cortar muitas unidades e isso afeta de certa maneira aquilo que a gente imaginou para a obra como um todo”* (A5).

A4 e A5 avaliaram a produção do volume único com a mesma apreciação de reação por impacto com a qual A6 avaliou a compreensão do novo edital. Percebo, então, que tudo que envolve essas mudanças tem sido “grandes desafios” para eles. Nesse caso específico, a

escolha do que cabe ou não em um único livro está entre as dificuldades elencadas, sobretudo, para esses autores que tiveram que reeditar uma coleção de três volumes e perceberam o quanto perderam em relação ao conteúdo. Isso, entre outras mudanças, interfere no trabalho mais aprofundado com os TCT.

Nesse sentido, A2 abordou sobre o quanto a BNCC limitou o trabalho e as escolhas do conteúdo que poderia ser incluído nos livros: “[...] *foi muito limitada a nossa liberdade de escolha, porque, para o Ensino Fundamental, tem lá tudo definido, os temas, os gêneros e os conteúdos gramaticais por série, por ano*” (A2). Nesse excerto, é possível perceber que esse autor mostrou um contraponto a respeito da vantagem que apresentou ao fato de a BNCC do Ensino Fundamental ser mais detalhada do que a do Ensino Médio, que é muito ampla. Nesse sentido, ele mostrou que as várias diretrizes que direcionam o trabalho com diferentes materiais, habilidades e competências fazem com que seja “muito limitada a liberdade de escolha”, avaliação que indica uma apreciação negativa de reação por impacto.

Sobre isso, A6 pontuou: “*A BNCC inevitavelmente acaba criando uma padronização em relação à escolha de temas que devem ser contemplados no material didático*” (A6). Dessa forma, ele acrescentou a esse cenário o fato de que as limitações provocadas pela BNCC acabam padronizando o conteúdo do livro didático, o que configura mais uma apreciação, com tom negativo, de reação por impacto. Para expressar essa avaliação, A6 empregou o advérbio “inevitavelmente”, que sugere que é uma situação que foge ao controle dos autores. Com isso, é possível perceber a instauração de mais uma influência significativa do governo na elaboração dos currículos escolares e, conseqüentemente, na produção dos livros didáticos.

Verificando os discursos coletados, é possível constatar um maior número de avaliações negativas dos autores em relação a sua prática em todas as subcategorias elencadas. Tratando-se dos posicionamentos sobre o processo e sobre a produção para o PNLD e para a BNCC, a categoria do subsistema de atitude mais utilizada por eles foi a de apreciação, afinal referem-se a pontos de vista a respeito de um contexto específico no qual atuam. A maioria das avaliações, no entanto, revelam apreciações de composição por complexidade, devido às dificuldades encontradas por eles no processo.

Na subcategoria referente ao trabalho com os editores, já aparecem mais avaliações que ocorrem por meio de julgamentos de estima social e de afeto, pois se trata de posicionamentos a respeito de relações interpessoais, através das quais eles relatam tanto experiências positivas quanto negativas. Nesses cenários, o recurso de gradação mais utilizado foi o intensificador “muito”, e suas variações, que aparecem como forma de enfatizar as ideias, sobretudo, quando os autores proferem avaliações negativas.

As avaliações que dizem respeito ao processo, à elaboração do livro didático para o PNLD ou ao trabalho dos próprios autores, foram, em sua maior parte, apreciações negativas de composição por complexidade. Verifiquei que, para eles, este é um contexto de trabalho “complicado”, “complexo”, “difícil”, “cansativo”, que exige grande envolvimento e cuidado para atender às diretrizes do programa e à diversidade dos usuários. Há também um destaque para as limitações que atravessam esse processo, como a dificuldade de conseguir materiais para compor o livro e o receio de propor inovações e não obter a aprovação no programa.

Em relação às avaliações positivas, pode-se dizer que elas residem na satisfação de produzir um material que tem profundo impacto na Educação Básica, apesar de todos os desafios envolvidos em sua elaboração. No que se refere à produção para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os autores, no geral, julgam como uma “grande responsabilidade”, principalmente, devido ao número de alunos e professores atendidos pelo programa, aspecto no qual também reside a importância dessa iniciativa do governo.

Ao contrário das avaliações sobre o processo de produção de livros didáticos, que foram parecidas em todas as entrevistas com autores, as avaliações a respeito do trabalho com os editores variaram, já que houve relatos de experiências tanto positivas quanto negativas. Alguns deles disseram ter tido sorte com os editores com quem trabalharam e conseguiram compreender a importância da edição para o aperfeiçoamento da produção. Outros autores, pelo contrário, mostraram-se insatisfeitos e incomodados, principalmente, pelo fato de os editores com quem trabalharam inserirem erros ou modificarem totalmente os materiais.

A seguir apresento a avaliação dos editores entrevistados sobre a prática na elaboração de livros didáticos de inglês do PNLD.

### 5.2.2 O que os editores dizem sobre a prática

#### a) O processo/ a elaboração do livro/ o trabalho

Como foi visto, a elaboração do livro didático é um trabalho que exige muito dos autores e isso não é diferente para os editores. E1 descreveu algumas características desse contexto: “*É um trabalho muito insano de quantidade, muito rigoroso e muito minucioso, para que o livro realmente seja o mais próximo da perfeição que existe, para que ele não tenha erros, para que ele realmente seja relevante*” (E1).

E1 atribuiu ao trabalho a característica “muito insano de quantidade”, uma apreciação de composição por proporção. Além disso, ele também avaliou o processo como “muito rigoroso” e “muito minucioso”, apreciações de composição por complexidade. Nessas

avaliações, observa-se o emprego do intensificador “muito”, o que reforça a ideia de que se trata de um trabalho desafiador para ele. Por trás dos objetivos de elaborar um livro que esteja “o mais próximo da perfeição” e que seja “realmente relevante”, atributos que demonstram apreciações de valoração, existem adversidades em relação à produção que, segundo E1, “*muitas pessoas não têm a menor ideia*”.

Nesses bastidores, há muito trabalho e esforço. Um dos desafios foi avaliado por E2: “*A gente precisa de autorização de todos os textos que a gente usa no livro. **É super difícil. É um trabalhão***” (E2). Percebe-se que a preocupação com os direitos autorais também faz parte do ofício dos editores, apesar de os autores também buscarem por isso ao escolherem os materiais que serão inseridos nos livros. E2 expôs que se trata de uma tarefa “super difícil”, uma apreciação negativa de composição por complexidade, reforçada pelo uso do intensificador “super”, que agrega o sentido de excesso ou exagero. Ele também avaliou a tarefa como “um trabalhão”, uma apreciação de composição que, ao mesmo tempo, pode ser entendida por proporção e por complexidade, pois remete a um trabalho difícil e que exige grande esforço.

Outra tarefa complexa foi exposta por E3: “*Relacionar o que é solicitado para que o livro seja aprovado e o que é a realidade da sala de aula é **bastante difícil***” (E3). Esse excerto revela que os editores contribuem na construção e análise das abordagens presentes nos livros, pois sempre precisam estar atentos ao fato de que o conteúdo deve ser elaborado de forma que se adeque a diversos contextos de ensino. Por isso, E3 considerou uma tarefa “bastante difícil”, o que marca mais uma apreciação negativa de composição por complexidade, reforçada pelo uso do intensificador “bastante”.

#### b) O trabalho com os autores

A produção de livros didáticos para o PNLD se mostra um cenário constantemente estressante e desafiador. Com isso, percebi que os editores entrevistados valorizam ter uma boa relação com os autores, pois essa postura contribui para que a produção siga seu fluxo de forma satisfatória. Esse posicionamento foi descrito por E3: “***Sinto orgulho de ver a produção final, ainda mais quando o casamento do autor e edição é muito leve, muito tranquilo, muito colaborativo [...]***” (E3). No início do excerto, E3 demonstra um afeto positivo de satisfação ao dizer que sente “orgulho” de ver a produção final. Em seguida, ele avalia o trabalho dos autores em conjunto com a área da edição como “muito leve”, “muito tranquilo” e “muito colaborativo”, julgamentos de estima social por normalidade, com conotação positiva a respeito da própria atuação e da atuação dos autores.

E1 também expressou seu contentamento em relação aos autores com quem trabalhou: “Com os autores com quem trabalhei, eu tive **muita sorte**, então foi **bastante tranquilo**. Eles conhecem **perfeitamente** os editais e tudo que é exigido, além da **vasta** experiência. Então, isso foi **muito fácil**, foi **muito tranquilo**” (E1). Ao dizer que teve “muita sorte”, E1 revelou um afeto positivo de satisfação, acompanhado por uma apreciação positiva de composição por impacto ao afirmar que o trabalho foi “bastante tranquilo”. Em seguida, ele utilizou julgamentos positivos de estima social por capacidade ao expor que os autores conhecem “perfeitamente” os editais e possuem “vasta experiência”. Por fim, ele reafirmou que a parceria com os autores foi “muito fácil”, “muito tranquilo”, mais apreciações de composição por complexidade e também de reação por impacto, reforçadas pela presença do intensificador “muito”.

Ademais, E1 relatou que o editor precisa intervir no material, pois está sempre pensando em tornar o livro o mais acessível possível para atender a realidade do público-alvo e as demandas do mercado. Nesse sentido, E1 considerou o ofício dos editores como o “canal” para que o conteúdo produzido pelos autores esteja no livro da forma mais adequada possível: “Eu tenho uma relação **muito boa** com os autores que trabalham comigo. Eu me esforço **muito** para fazer o melhor por eles, afinal a gente é o canal para o conteúdo deles chegar no livro” (E1). Nesse excerto, E1 contou que tem uma relação “muito boa” com os autores, uma apreciação de valoração positiva a respeito da sua atuação junto aos parceiros de trabalho. Ele também fez uma autoavaliação ao dizer que se esforça “muito” pelos autores, o que demonstra um julgamento de estima social por capacidade que também se aproxima da tenacidade, pois reconhece o quanto se dedica para conduzir as propostas pedagógicas e o conteúdo produzido pelos autores ao produto final.

E2 também contou sobre sua experiência com autores em momentos de alinhamento:

*Eu tenho **muito** respeito pelo autor, então, se o autor quiser aquilo e eu não concordar, eu posso falar: “olha, eu não concordo” [...] se ele insistir e justificar para mim o porquê, aí eu falo: “ok”. **Eu não sou do tipo que vou brigar**, a não ser que seja uma coisa assim muito absurda. (E2).*

Nesse cenário, E2 fez uma autoavaliação de sua atuação. Ao afirmar que tem “muito respeito pelo autor”, ele apresentou um julgamento de estima social por tenacidade, que sugere sua ética e confiabilidade no processo. Ademais, ao contar que não é “do tipo que não briga com o autor”, ele proferiu mais um julgamento de estima social, dessa vez, por normalidade, o que mostra uma autoavaliação de sua postura profissional ao dar prioridade às escolhas do autor, apesar de possuir um ponto de vista diferente.

c) A produção para o PNLD

A produção de livros didáticos para o PNLD demanda grande esforço dos editores, assim como dos autores. E1 contou sobre isso: “*É um trabalho enorme. Principalmente das coleções do PNLD, porque eles [os avaliadores] são **muito criteriosos**. Para o livro ser aprovado pelo MEC, para chegar na sala de aula, ele tem que ser um livro muito perfeito” (E1). A avaliação de E1 não se difere do posicionamento dos outros editores e dos autores entrevistados: trata-se de “um trabalho enorme”. Há, nesse trecho, uma apreciação de composição por proporção, seguida por um julgamento de estima social por capacidade, ao considerar os avaliadores do PNLD “muito criteriosos”, sendo esse o fator que os motiva a elaborar livros didáticos que sejam “perfeitos”, uma apreciação de valorização.*

Os editores entrevistados também descreveram que se trata de um trabalho que precisa ser feito com bastante rapidez, já que costumam produzir uma obra em cerca de seis meses. Como contou E1: “*A gente não dorme, trabalha nos fins de semana. É uma coisa assim: eu mando o arquivo hoje, eu preciso dele para amanhã*”. Então, tanto eles quanto os autores precisam lidar com uma grande quantidade de tarefas e precisam estar atentos a muitos detalhes para evitar erros e para produzir um livro que tenha potencial de ser aprovado e bem aproveitado pelos alunos e professores que irão utilizá-lo.

Assim, é possível perceber que, apesar de também produzirem para o mercado privado, os editores se veem mais pressionados quando se trata de seguir os editais e passar pelas avaliações do PNLD, já que garantir a aprovação gera muito valor para as editoras. É o que retrata a avaliação de E1: “*É **muito diferente de produzir um livro que vai para as escolas privadas**. Claro que a gente tem muito rigor, mas não tem um controle do Ministério da Educação*” (E1). Nesse excerto, observa-se uma apreciação de reação por impacto, visto que E1 considerou a produção para o PNLD “muito diferente” da produção para as escolas particulares, porque não há um programa do governo que regulamenta esse setor. Todavia, ele avaliou o trabalho da equipe com um julgamento de estima social por tenacidade, ao expor que têm “muito rigor” mesmo não havendo tantos critérios a seguir nesse contexto.

Na produção para o mercado privado, os editores entrevistados revelam ter mais liberdade para escolher temas e abordagens. Até mesmo o erro é visto de forma mais branda, pois existe a possibilidade de reimpressão. Além disso, eles podem elaborar as obras voltadas para salas de aula específicas, pensando no que os professores esperam receber; já na produção para o PNLD, eles precisam pensar nas avaliações e num público-alvo em larga escala.

Ademais, como abordou E2, os editais do PNLD sempre passam por modificações: “*Eu participei desde o primeiro PNLD de inglês e o material **mudou muito**. Cada ano é de*

*um jeito diferente, é uma surpresa*” (E2). Nesse trecho, E2 reconheceu que o livro didático de inglês produzido para o PNLD “mudou muito” e “cada ano é de um jeito diferente”. Com isso, percebe-se que os agentes editoriais precisam estar preparados para adaptarem seu trabalho e os livros que produzem. Esses aspectos, somados ao fato de as mudanças acabarem sendo “uma surpresa” para os editores, revelam apreciações de reação por impacto.

Ao longo dos anos, houve mudanças pontuais no PNLD, mas nada comparado às modificações mais recentes nos editais de 2020 e de 2021, que agora seguem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Antes de existir um currículo nacional unificado, os editais tinham, na sua descrição, tudo que os livros deveriam trazer, desde aspectos pedagógicos, ao conteúdo e à materialidade. No entanto, a partir de agora, a parte descritiva do edital foi retirada e a BNCC foi anexada a ele. Então, desde a homologação desse documento, os editores relataram que tiveram que estudar para compreender o documento e aplicá-lo devidamente na elaboração das obras didáticas.

E1 deu sua opinião sobre isso: *“A BNCC carrega um pouco do que já vinha nos outros editais, muitas coisas foram mantidas e eu acredito que ainda os livros continuam tendo uma qualidade semelhante à anterior”* (E1). Através do processo mental perceptivo “acredito”, que acompanha uma apreciação de reação por qualidade, E1 se posicionou a respeito do impacto da BNCC nos livros didáticos, considerando que esses materiais “ainda” não perderam a qualidade que tinham desde os primeiros editais.

Em contrapartida, E3 pontuou: *“Na produção da obra de língua inglesa do Ensino Médio, ficou **um pouco confusa** a questão de como relacionar com a BNCC, porque a gente tinha competências mais gerais”* (E3). Então, segundo ele, o fato de que ter que lidar com competências mais gerais deixou a produção “um pouco mais confusa”, o que marca uma apreciação negativa de composição por complexidade.

Além disso, como já visto anteriormente, o livro didático de inglês, que atende ao Novo Ensino Médio, passou a ser produzido em volume único, o que gerou impacto significativo para os produtores. E3 também se posicionou a respeito disso: *“É uma loucura terem transformado os três volumes para volume único. Foi sim **um desperdício**. Acho que é **equiparável à saída do espanhol**”* (E3).

Os editores expuseram que essa mudança gerou dúvidas e discussões sobre quantas unidades o volume único teria e como o conteúdo seria distribuído para ser trabalhado em um, dois ou três anos, até encontrarem soluções. Por isso, E3 avaliou essa adaptação como “uma loucura”, apresentando um julgamento negativo de estima social por normalidade. No geral, os editores também acreditam que os alunos serão prejudicados, pois, antes, tinham a

possibilidade de utilizar três livros por três anos inteiros e, agora, terão menos acesso a conteúdo. Essa é a razão pela qual E3 considerou a nova configuração um “desperdício” e “equiparável” à retirada dos livros de espanhol dos editais. Sobre isso, E1 também afirmou que *“as línguas estrangeiras estão perdendo força”* nesse cenário, apreciações negativas de reação por impacto.

Outra mudança bastante comentada pelos editores entrevistados foi a obrigatoriedade do cumprimento dos níveis A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*). Esse passou a ser um dos critérios eliminatórios específicos das obras didáticas de Língua Inglesa do PNL D. Eles mencionaram as dificuldades que tiveram ao elaborarem livros que contemplassem os critérios da BNCC e os níveis de proficiência em inglês do CEFR. Uma mudança que revelou um maior foco na aquisição de habilidades linguísticas e resultou na adaptação da produção. E2 falou sobre isso:

*Existe uma **insegurança** de saber como encaixar a BNCC e o CEFR [...] então, eu acho que foi **um pouco assustador** [...] é **difícil**, porque a gente teve que deixar de fazer o que sabia para mudar e **fazer algo totalmente diferente** e meio que inaugurar isso. É **muito complicado**. (E2).*

No excerto, E2 demonstrou um afeto de insegurança causado pela nova demanda de cumprir os requisitos da BNCC e do CEFR, que é “totalmente diferente” e “um pouco assustador”, atributos que marcam apreciações negativas de reação por impacto. Para ele, encarar uma tarefa distinta do que havia se acostumado desde os primeiros editais de Língua Estrangeira é “difícil” e “muito complicado”, demonstrando apreciações negativas de composição por complexidade. E1 também considerou o CEFR “bastante limitante” e o edital do PNL D 2021 “o mais limitante”, apreciações negativas de reação por qualidade: *“O CEFR para mim é **bastante limitante**, então sinto que esse último edital foi um dos primeiros **mais limitantes** que a gente viveu”* (E1).

E1 abordou outros aspectos sobre sua experiência ao abarcar mais esse critério na produção: *“Teve uma questão do PNL D que também tinha que abarcar o Quadro Comum Europeu, adequar esse quadro comum e as atividades à realidade é um **quebra-cabeça**, foi **difícil** [...] a gente conseguiu encaixar, mas foi **um desafio**”* (E1). Nesse excerto, as avaliações que atribuem ao atendimento do CEFR as características de “quebra-cabeça”, “difícil”, “um desafio”, revelam apreciações de composição por complexidade.

Esses posicionamentos se justificam, pois houve uma preocupação entre autores e editores em relação ao fato de como desenvolver os níveis de proficiência A1 e A2 do idioma, visto que são objetivos que não correspondem à realidade das salas de aula brasileiras. Isso, segundo E1, acaba distanciando o ensino de uma abordagem comunicativa, que não apenas

ensina os alunos a utilizarem habilidades linguísticas para se comunicarem em inglês, mas também os ajuda a compreender e a produzir diferentes gêneros textuais.

Em síntese, as avaliações dos editores entrevistados a respeito do processo de elaboração do livro didático se assemelham às dos autores, pois todos falaram sobre o quanto é difícil fazer escolhas, lidar com as limitações, pensar no público-alvo numeroso e atender a todas as exigências. Por isso, as categorias do subsistema de atitude que mais apareceram foram apreciações negativas de composição por proporção e por complexidade.

Entre os vários desafios recorrentes nesse contexto, foram mais mencionados os seguintes: 1) produzir um livro que seja relevante e que não contenha erros envolve um esforço grandioso; 2) é "complicado" conseguir os direitos autorais dos materiais que desejam inserir no livro; e 3) é "difícil" cumprir com todas as diretrizes necessárias para a aprovação do livro no PNLD e, ao mesmo tempo, considerar as necessidades reais das salas de aula brasileiras.

Em relação ao trabalho com os autores que atuaram na produção dos livros didáticos de inglês das edições de 2020 e de 2021 do PNLD, no geral, os editores expressaram opiniões positivas. Por isso, nos discursos, foram identificadas avaliações de afeto de satisfação: "orgulho" da produção; "muita sorte" com os autores; relação "muito boa". Também foram verificados julgamentos de estima social por capacidade ao avaliarem positivamente a atuação dos autores e julgamentos por tenacidade e normalidade ao avaliarem a própria prática junto aos autores. Além disso, há apreciações de reação por impacto, já que os editores expuseram que a boa relação com os autores resultou em processos mais "tranquilos", "fáceis", "leves" e "colaborativos".

No que tange ao contexto de produção para o PNLD, os editores trouxeram avaliações sobre o trabalho que têm, os avaliadores, a diferença de produzir para o mercado privado, os editais, a mudança para o volume único no PNLD 2021 e a adequação ao Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*). No geral, as avaliações indicam julgamentos de estima social e apreciações de reação e composição, que demonstram, em sua maioria, impressões negativas, sobretudo, no que diz respeito às mudanças que ocorreram com os novos editais. Produzir para o PNLD, aparentemente, sempre foi mais complexo do que produzir para o mercado privado e, atualmente, surgiram mais demandas com as quais os editores precisam lidar para competir nesse cenário.

Dessa forma, as avaliações a respeito da produção que segue a BNCC se revelam, em sua maior parte, negativas e se dão através de apreciações de reação por impacto e de composição por complexidade. Os posicionamentos dos editores, assim como dos autores,

demonstram que as demandas que surgiram após a anexação da BNCC aos editais do PNLD tornaram a produção "confusa", "diferente", "difícil", "complicada", causando insegurança nesses agentes para compreender e colocar em prática as novas diretrizes.

Nas próximas seções, apresento as avaliações dos autores e editores, especificamente, sobre o tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais durante o processo de elaboração dos livros didáticos de inglês do PNLD e sobre a presença desses assuntos nesses materiais.

### 5.2.3 O que os autores dizem sobre os Temas Contemporâneos Transversais

#### a) O tratamento dos TCT

No contexto da produção dos livros didáticos de inglês do PNLD, os autores precisam lidar com o tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), que foram considerados obrigatórios nos currículos escolares e, conseqüentemente, nos livros didáticos, após a implementação da BNCC. Entre as várias etapas de produção e os desafios que são enfrentados pelos autores, também há certa complexidade em elaborar conteúdos que abordam sobre importantes assuntos presentes na sociedade, como meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, ciência e tecnologia. A seguir, apresento algumas avaliações presentes nas entrevistas com os autores.

A4 foi um dos participantes que mencionou a dificuldade que existe ao tratar sobre alguns temas considerados “sensíveis”: *“Alguns temas são difíceis, mais difíceis do que outros de serem explorados e também eu vejo que tem alguns temas que são um pouco sensíveis”* (A4). Nesse excerto, os TCT são avaliados por meio de apreciações de composição por complexidade. Por natureza, esses assuntos já são “difíceis” de serem tratados, mas, segundo A4, há temas que são “mais difíceis do que outros”. O uso do atributo “difícil” e da locução comparativa “mais do que” mostram uma prática que demanda cuidados e estratégias por parte dos produtores. Ele também atribuiu a “alguns temas” a característica de “um pouco sensíveis”, uma apreciação de reação por qualidade, que pressupõe que há certo receio de propor abordagens sobre temáticas específicas. Com base nas entrevistas, posso trazer, como exemplos, questões mais delicadas que envolvem diversidade de gênero e multiculturalismo.

Essa preocupação reside no fato de que eles precisam mobilizar um conteúdo que contribua para a formação crítica e cidadã dos estudantes, então não basta escolher um tema e uma abordagem sem explorá-los de forma que favoreça esse objetivo. A1 expôs sobre isso: *“Você pode ter um tema muito interessante, mas a abordagem ser muito superficial, uma abordagem acrítica. Então os temas são importantes e são relevantes, mas mais importante ainda é a abordagem dos temas”* (A1).

No excerto anterior, A1 faz um contraponto entre o tema e a abordagem do tema. Ele mostra que mesmo que o assunto escolhido para nortear uma unidade ou uma atividade seja “muito interessante”, o conteúdo pode colocar tudo a perder se for explorado de forma “superficial” ou “acrítica”; atributos que marcam apreciações negativas de reação por qualidade. Em seguida, ele utiliza de apreciações de valoração positiva para reforçar o fato de que os Temas Contemporâneos Transversais são “importantes” e “relevantes”, mas a abordagem que é feita deles acaba sendo “mais importante ainda”. O uso dos intensificadores “mais” e “ainda” demonstram a intenção de A1 evidenciar seu ponto de vista.

Abordar sobre Temas Contemporâneos Transversais no livro didático de inglês requer que os autores pensem sobre o contexto socioeconômico, cultural e político do público-alvo e, por conseguinte, provenham a esse público imagens, leituras, atividades relevantes e adequadas para despertar a reflexão sobre esses assuntos. Por isso, foi acrescentado o termo “Contemporâneos” aos Temas Transversais, pois o conteúdo deve acompanhar as transformações da sociedade e ser explorado de forma que gere identificação e interesse dos alunos.

Todavia, no caso da produção para o PNLD, os autores precisam se equilibrar entre as necessidades dos usuários dos livros e as expectativas dos avaliadores do programa, como contou A3: “*Acho uma tarefa **muito difícil** tratar sobre temas sensíveis, porque quando o livro vai para uma avaliação, não é apenas a questão política que a gente está atravessando hoje, a gente cai com avaliadores que também **têm suas crenças**” (A3). Mais uma vez, aparece uma apreciação negativa de composição por complexidade, visto que A3 assumiu, por meio do processo mental “acho”, que tratar sobre temas “sensíveis” é uma tarefa “muito difícil”. O intensificador “muito”, recurso de gradação utilizado, confere uma ênfase à complexidade do trabalho. No final, ao falar que os “avaliadores também têm suas crenças”, o autor fez um julgamento estima social por normalidade e, com isso, sugere que, assim como os autores, os avaliadores do PNLD também selecionam ou desclassificam materiais levando em conta suas crenças sobre a sociedade e o tipo de informações que consideram adequadas ou não ao livro didático.*

As escolhas dos autores, portanto, estão condicionadas aos movimentos necessários para garantir a aprovação do livro no PNLD e a questões mercadológicas determinadas pelas editoras para as quais trabalham. Dessa forma, eles não podem inserir todos os conteúdos e abordagens que desejam. A5 falou sobre isso: “*É **difícil** o fato de a gente estar escrevendo para uma editora comercial e, por isso, há determinadas pautas, determinados temas que são **muito caros para nós**” (A5).*

A3 também fez uma crítica: “É uma coisa que está  **muito difícil** agora [...] a gente  **não tem mais a mesma liberdade** que a gente teve nas outras edições para lidar com esses temas hoje, que são  temas sensíveis e que você pode sofrer até perseguição política por abordar” (A3). Percebe-se que, além das limitações já mencionadas para atender a aspectos mercadológicos, A3 acredita que está ainda mais complicado tratar temas sensíveis diante das diretrizes dos novos editais do PNLD.

Nos dois excertos anteriores, A5 e A3 afirmaram que é “difícil” ou “muito difícil” mobilizar os Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês, atributos que marcam apreciações negativas de composição por complexidade. No entanto, nesses casos, são mencionados outros aspectos que influenciam suas escolhas na elaboração do conteúdo: o fato de estarem condicionados a aspectos comerciais e a aspectos sócio-políticos.

A5 contou que certos temas são “muito caros” para os produtores, no sentido de que se optarem por trabalhar com assuntos mais delicados da forma como desejam e acreditam ser necessária, o material pode ser barrado pela editora, não ser aprovado pelo PNLD ou rejeitado pelos usuários. Há aí uma insegurança que está implícita e evidencia o receio da perseguição política. Por isso, na entrevista, A5 reforçou que vivemos numa sociedade bastante polarizada e é preciso ter muito cuidado ao tratar certas questões em sala de aula e sempre prezar pela ética e o respeito à diversidade.

Do mesmo modo, A3, por meio de um julgamento de sanção social por propriedade, afirmou que os autores não têm mais a mesma liberdade que tinham ao produzir para os editais anteriores do PNLD e teme sofrer repressão em razão das escolhas que são feitas em relação ao conteúdo. Apesar de os editais sempre passarem por modificações e estabelecerem restrições desafiadoras aos produtores, esse autor faz referência especificamente ao período que vai de 2016 a 2021, em que as limitações impostas parecem incomodá-los ainda mais. Trata-se de um contexto político bastante conturbado no que diz respeito a tomadas de decisões inconsistentes que envolvem o Ministério da Educação (MEC). Também é uma época marcada pela implementação da BNCC e por diversas reestruturações nos editais dos livros didáticos que foram distribuídos em 2019, 2020 e 2021 pelo PNLD. Como foi visto, essas mudanças causaram repercussões negativas entre produtores, usuários e pesquisadores da área. Com isso, a produção editorial tem sido afetada, pois, tendo o governo como principal comprador, passa a ter que considerar essas novas determinações para garantir a aprovação das obras.

b) A presença dos TCT nos livros didáticos de inglês

Os excertos analisados nesta seção advêm das respostas à seguinte pergunta do roteiro de entrevistas: “Qual a sua visão sobre a presença de Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês?”. Todos os autores entrevistados reconheceram a importância desse tipo de conteúdo nos livros e expressaram avaliações positivas a esse respeito, como pontuou A3: “*Os Temas Transversais são **importantíssimos**, são temas que dizem respeito à cidadania*” (A3). A avaliação de A3 é um exemplo de apreciação de valoração positiva, que se evidencia pelo emprego do superlativo absoluto sintético no atributo “importantíssimo”, que indica gradação e traz um tom de algo absoluto e muito importante. Outras razões que fundamentam esse mesmo posicionamento foram abordadas por A2:

*Eu acho que o papel do material de língua inglesa é **muito forte** nessa área, porque ele dá a possibilidade de explorar esses temas, de fazer o aluno olhar para o tema. E a gente sempre tem esse olhar de: “como é que você, a partir do que você está aprendendo, pode voltar isso para a sua comunidade?” (A2).*

Nesse excerto, por meio do processo mental “acho”, A2 apontou o papel “muito forte” do material de língua inglesa para levar discussões sobre os TCT para as salas de aula. Trata-se de uma apreciação positiva de composição por proporção, que enfatiza a importância de que esses assuntos estejam presentes no livro didático de inglês. A2 acredita que a língua inglesa “dá a possibilidade” de abordar sobre qualquer assunto baseado no mundo real e fazer com que os alunos não só tenham conhecimento, mas apliquem nos lugares onde vivem. Observa-se aí uma apreciação positiva de reação por impacto.

A2 ainda acrescentou: “*Eu acho bom ter os Temas Transversais nos livros, porque tem como dar uns toques no aluno e ajudar ele na formação cidadã que é a proposta da BNCC: o aluno vai para a escola para se tornar um cidadão produtivo, crítico*” (A2). Nesse excerto, ele avaliou como “bom” ter os TCT nos livros didáticos, mais um atributo positivo que marca uma apreciação de reação por qualidade, pois ele acredita que os temas favorecem os alunos na formação cidadã preconizada pela BNCC. A1 também abordou sobre isso:

*É essencial você falar, por exemplo, de meio ambiente, você falar de trabalho, falar de cidadania, falar de saúde, tudo isso é **fundamental** para essa formação do aluno. Essa noção, que surgiu lá nos PCN, de que a educação é para formar cidadãos, não é simplesmente para criança adquirir conhecimentos nas diversas disciplinas, mas é principalmente formar para a cidadania. (A1).*

No discurso de A1, os atributos “essencial” e “fundamental” aparecem como apreciações de valoração positiva. Há, portanto, uma preocupação em diversificar temas que permitam uma abordagem atualizada e crítica, entendendo que o aluno vai para escola não apenas para adquirir conhecimentos, mas para se tornar um cidadão consciente.

A5 também apresentou um ponto de vista parecido: “*Colocar essa ideia no livro didático é essencial, porque a gente precisa criar uma cultura de pensar sobre esses assuntos a médio e a longo prazo desde cedo. Para criar a cultura tem que ser desde cedo*” (A5). Nesse trecho, A5 considerou que a abordagem de temas pertinentes à vida social no livro didático é “essencial” para que os alunos tenham espaço para refletir sobre eles, mais uma avaliação que marca uma apreciação de valoração positiva. O uso do recurso intensificador de circunstância “desde cedo” também demonstra uma ênfase ao fato de que o livro didático é um importante instrumento para alavancar discussões sobre a sociedade no Ensino Básico.

A4, por sua vez, reconhece o diferencial que o trabalho com os TCT traz às aulas de língua estrangeira:

*Eu acho muito importante que os Temas Transversais estejam nos livros didáticos, porque esses temas fazem com que as práticas de ensino de língua estrangeira em sala de aula sejam menos preconceituosas, mais abertas, mais diversificadas, mais inclusivas, mais plurais [...] (A4).*

Observa-se, no excerto acima, o uso do processo mental “acho” para expressão de uma apreciação de valoração positiva em relação à presença dos TCT nos livros, já que A4 considerou “muito importante”. Ademais, A4 apresentou diversos motivos que revelam apreciações positivas de reação por impacto e recursos de gradação que enfatizam as ideias e a possibilidade de evolução por meio do ensino do idioma. Com isso, ele demonstrou as transformações favoráveis que as discussões sobre os TCT já causaram nas salas de aula onde chegam os livros de inglês do PNLD.

Com base nas entrevistas e nos excertos analisados, percebe-se que, quando os autores trazem seus posicionamentos sobre o tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais nos livros didáticos de inglês do PNLD, a categoria do subsistema de atitude mais utilizada foi a de apreciação de composição por complexidade, pois, como foi visto, a maioria deles considera essa prática “difícil” ou “muito difícil”. Afinal, a presença dos TCT nos livros é obrigatória e envolve mobilizar assuntos que “afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2018, p.19), o que torna uma grande responsabilidade fazer escolhas nesse processo.

Quando os autores avaliam a presença desses temas nos livros, observa-se que todos eles validam a importância de explorar esses assuntos. Nesses casos, as avaliações revelam apreciações de valoração positiva ou de reação por impacto ou qualidade, todas de caráter positivo. Esses dados demonstram o quanto eles acreditam que a presença dos TCT nos livros é essencial para a formação crítica e para uma visão mais ampla das possibilidades que o ensino-aprendizagem de língua inglesa, através do livro didático, pode oferecer. Com isso,

eles parecem reconhecer o que é preconizado a respeito da relevância dos TCT nas últimas décadas, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tornou a presença desses temas obrigatória nos currículos escolares. Isso evidencia a consolidação de uma perspectiva voltada para motivar o engajamento dos alunos na construção do próprio conhecimento sobre questões que envolvem a sociedade em que vivem.

#### 5.2.4 O que os editores dizem sobre os Temas Contemporâneos Transversais

##### a) O tratamento dos TCT

Os excertos selecionados a seguir mostram diferentes perspectivas a respeito do posicionamento dos editores sobre o tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais.

E1, assim como A2, abordou sobre as possibilidades que a língua inglesa oferece para o trabalho com diversos temas no livro didático: *“O inglês tem uma vantagem. Você consegue abordar esses temas de uma maneira que é **mais fácil** abordar, porque qualquer tema pode ser incorporado no que a gente vai trabalhar no material didático”* (E1). Percebe-se, no excerto, uma apreciação de valoração positiva em relação ao ensino da língua inglesa, visto que foi destacada a vantagem que o idioma proporciona de abordar qualquer assunto. Segundo E1, é “mais fácil”, o que marca uma apreciação positiva de composição por complexidade.

E2, por sua vez, afirmou: *“Eu acho que vai muito do desconfiômetro do editor, do repertório que ele também tem, da sensibilidade. Então, eu acho que é um conjunto de coisas, não tem uma formatação, certa, correta, uma fórmula mágica”* (E2). Nesse excerto, ele utilizou o processo mental “acho” para demonstrar que acredita que a intermediação do editor nos conteúdos que envolvem temas mais sensíveis depende do “desconfiômetro” e da “sensibilidade” desse profissional, já que não existem fórmulas a seguir. Observa-se, nesse trecho, um julgamento de estima social por tenacidade referente à visão que ele tem da sua função.

Trazendo mais uma percepção sobre esse processo, E3 aproveitou para fazer uma crítica às movimentações políticas que estão envolvendo o PNLD. Ele revelou uma preocupação muito presente entre os editores, e também entre os autores, em relação ao fato de que as alterações nos critérios dos editais mais recentes do programa determinam uma cautela ainda maior no tratamento de temas específicos, como questões de gênero, preconceitos e estereótipos. E3 admitiu que há orientações nos editais com as quais não concorda, mas para atendê-los terá que se anular ou não tratar sobre determinados temas, como

por exemplo, a diversidade nas famílias, um assunto muito discutido atualmente, que ele considera complicado de representar.

*Está tendo uma orientação aí de não ter posicionamento político no livro, mas **não falar sobre algumas coisas também é um posicionamento**. Então, isso vai ser **difícil** e é isso que **me dói**, é a minha crítica. Assim não vou poder mostrar que, para mim, a educação é mostrar a realidade, se eu não posso mostrar a realidade, não estou educando devidamente. (E3).*

E3 apresentou sua crítica às mudanças recentes nos editais que repercutem na forma como alguns temas mais sensíveis são explorados nos livros didáticos de inglês. Nesse excerto, ao dar sua opinião sobre o fato de ocultar um tema também se tratar de um posicionamento e, sobretudo, a respeito do fato de que só se educa devidamente se a realidade for apresentada aos alunos, E3 fez julgamentos de estima social por tenacidade, pois ele faz referência a disfunções da sua própria prática. Ele também demonstrou um afeto de infelicidade ao dizer que essa situação será “difícil” e que, por consequência, “dói” se manter neutro diante da necessidade de inserir os TCT nos livros da forma mais próxima possível da realidade.

#### b) A presença dos TCT nos livros didáticos de inglês

A seguir, destaco as avaliações dos editores que trazem posicionamentos relevantes a respeito da presença dos TCT nos livros didáticos de inglês, como o discurso de E3: “A importância, eu acho que é indiscutível, mas, por conta de tantos aspectos que a gente tem que contemplar, [os temas] acabam às vezes aparecendo de forma muito esparsa, essa é uma crítica” (E3). Esse editor atribuiu aos TCT uma importância “indiscutível”, uma apreciação de valoração positiva. No entanto, ele assumiu que os temas não recebem o espaço que merecem nos livros, aparecendo de forma “muito esparsa” que, nesse contexto, revela uma apreciação negativa de composição por proporção.

E1 expôs a importância dos TCT fazendo um contraponto em relação às metodologias de ensino de inglês que colocam como prioridade apenas a aquisição de habilidades linguísticas. Segundo ele, o livro didático que contempla temas socialmente relevantes tem um potencial ainda maior de mudar a vida dos usuários.

*Eu sinto que esse livro chega a lugares que a gente não pode imaginar e que ele pode transformar a vida das pessoas de alguma forma e que os Temas Transversais, os temas sociais relevantes, eles possibilitam isso. Ensinar como pedir comida em um restaurante não transforma a vida de ninguém. (E1).*

No excerto, E1 utilizou o processo mental emotivo “sinto” para expressar uma apreciação positiva de reação por impacto, que seria essa transformação que o livro didático pode gerar na vida dos alunos ao levar discussões pertinentes sobre os TCT e, ao mesmo

tempo, prover insumo para o ensino da língua inglesa. A partir disso, ele ainda reforçou essa ideia ao afirmar que “aprender a pedir comida no restaurante” não causaria o mesmo efeito, um julgamento de estima social por capacidade.

É esse o diferencial que se encontra no propósito de promover um ensino focado na formação crítica e na cidadania, que se dá com apoio do livro didático, considerado também uma fonte de valores e visões de mundo. Nessa perspectiva, não se pode negar que o fato de os TCT terem ganhado espaço nos currículos escolares contribuiu para fortalecer, entre os setores envolvidos com a educação, o princípio de fomentar a consciência crítica dos jovens brasileiros sobre a sociedade em que vivem.

A partir dos pontos de vista dos editores entrevistados, é possível inferir que a mobilização dos TCT nos livros didáticos de inglês pode ser "fácil" à medida que o idioma favorece abordar sobre qualquer tema. Todavia, a abordagem desse conteúdo exige "repertório e sensibilidade" do editor, já que não existe uma "fórmula mágica" e a forma como esses materiais serão recebidos pelos usuários é imprevisível.

Somados a essas questões estão os critérios presentes nos editais do PNLD que, atualmente, demandam mais cautela no tratamento de assuntos sensíveis, o que reduz a liberdade dos produtores para inserir nos livros o que consideram importante. As avaliações mais marcantes nessa categoria são de julgamento de estima social por tenacidade, referente à postura dos editores, e de apreciação de composição por complexidade, referente às facilidades e dificuldades de explorar os TCT.

Assim como os autores entrevistados, os três editores se posicionaram positivamente em relação à presença dos TCT nos livros didáticos de inglês. Sobre isso, destaco a apreciação de valoração positiva no qual E1 atribui "importância indiscutível" aos TCT; e a apreciação de reação por impacto, também positivo, na qual E3 acredita que esses temas podem "transformar a vida das pessoas". Além disso, nos excertos analisados, apareceu uma crítica sobre a "forma esparsa" em que esses temas aparecem nos livros, visto que E3 acredita que eles poderiam ser mais explorados pelos produtores. Também aparece uma crítica subentendida ao ensino de inglês baseado apenas em habilidades linguísticas, que "*não transforma vida de ninguém*" (E1), um julgamento de estima social por capacidade. Com isso, os editores mostram que o livro didático tem poder de favorecer discussões sobre a sociedade no ensino de inglês e isso pode agregar muito mais conhecimento aos estudantes.

### 5.3 Critérios e desafios da produção

Nesta seção, retomo pontos já apresentados a respeito das ações e avaliações dos autores e editores entrevistados, a fim de atender a mais um objetivo específico deste trabalho: discutir os critérios adotados e os desafios enfrentados por esses agentes no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) e na produção do livro didático de inglês do PNLD.

A preocupação de trazer temáticas transversais para o livro de inglês existe há décadas, desde que houve uma mudança na perspectiva de produção desse material, que passa a agregar discussões sobre a sociedade aos aspectos linguísticos do idioma (PAIVA, 2009, p.4). Agora, isso tem se fortalecido com as mudanças nas necessidades de ensino e, principalmente, por este ser um dos critérios eliminatórios dos editais do PNLD. Essa tendência pôde ser vista nos excertos dos discursos analisados nas seções anteriores e, com isso, é possível afirmar que há propósito por trás das escolhas dos autores e das intervenções dos editores na mobilização desses assuntos, seja em relação às imagens, aos textos e às atividades que serão empregados ou em relação ao viés em que os TCT serão explorados.

Assim, observo que os critérios que esses profissionais utilizam nessa etapa da produção vão além do cuidado com o que será impresso no livro e muito agregam ao ensino da língua inglesa e à formação cidadã dos usuários. É com base nisso que, como bem afirmou A6, há um movimento para que “o livro didático seja um ponto de partida e não um ponto de chegada”. Dessa forma, mostra-se um esforço fundamental para que o conteúdo desse material não tenha fim em si mesmo, mas seja como um instrumento de incentivo para que os alunos busquem por mais conhecimento sobre o idioma e sobre a sociedade em que vivem.

Entre os critérios mencionados pelos autores, destaco o fato de eles priorizarem explorar os TCT de forma que os alunos tenham autonomia para expor seu ponto de vista e desenvolver seu senso crítico. Com esse objetivo, eles trazem diferentes visões acerca desses assuntos, com informações reais e atualizadas, e propõem atividades crítico-reflexivas que culminam em discussões pertinentes para cada faixa-etária. Além disso, percebi que é importante para eles tentarem propor abordagens livres de posicionamentos político-ideológicos e, por isso, agem com bastante cautela para não imporem suas visões de mundo aos usuários dos livros. Todavia, retomando à afirmação de que “o livro didático é um objeto ideológico” (TÍLIO, 2006), pode-se afirmar que é impossível propor abordagens totalmente neutras e a escolha de não tratar um assunto acaba também sendo um posicionamento.

Os dados também mostram que mobilizar os TCT nos livros didáticos de inglês demanda aos autores a escolha de textos e imagens que representem a diversidade dos falantes do idioma no mundo, evitando inserir as representações hegemônicas tradicionais do inglês britânico e americano. Esse critério, que já tem sido apresentado ao longo das edições do PNLD, foi reforçado após se tornar uma diretriz da Base Nacional Comum Curricular, que implementa o ensino do inglês como língua franca. Esse aspecto legitima a consciência de que existem vários contextos em que o idioma é falado e de que não existe uma língua ou falante ideal (BRASIL, 2018, p. 241).

A escolha de diversificar as representações culturais e sociais do inglês nos livros didáticos, para que o aluno conheça e também valorize outros contextos em que o idioma é utilizado, remonta à afirmação de Silva (2016, p. 16) de que “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. Sendo esse poder uma grande responsabilidade, os autores precisam ter um bom repertório, que deve estar sempre atualizado e alinhado às políticas educacionais (SOARES, 2007, p. 33). É assim que esses agentes demonstram assumir o papel social de “educadores e propagadores de saberes” (SOARES, 2007, p.16), pois apesar de não estarem presentes nas salas de aula em que seus livros são utilizados, suas escolhas discursivas estão. Dessa forma, pode-se dizer que, ao construírem enunciados, eles produzem significados (RALEJO; MONTEIRO, 2020, p.129).

Seguindo essa perspectiva, os dados mostram que também é papel do editor garantir que o aluno tenha acesso a diferentes perspectivas e possa pensar por si próprio, além de assegurar a presença de conteúdos que apresentem a diversidade cultural. É nesse momento que o editor atua checando o trabalho dos autores, dando sugestões e suavizando as abordagens, a fim de buscar meios de melhorar material e torná-lo mais acessível. Os editores entrevistados demonstraram se dedicar ao aperfeiçoamento de sua prática, inclusive, em relação a aspectos pedagógicos, para intervirem de forma mais pertinente. São aspectos como esses da atuação dos editores que revelam o que Ralejo (2018, 2020) constata sobre o “lugar de autoria” desses agentes. Conforme esse ponto de vista, eles também agregam sentido à elaboração do livro didático, de forma que não se pode dizer que a autoria desse material reside apenas na figura do autor.

Outro critério relevante é a atenção ao público-alvo da obra didática. Os autores buscam fazer escolhas que sejam interessantes para os estudantes e que motivem a identificação deles com o livro, além de observarem o que é viável para os professores. Essa ação também faz parte da prática dos editores, já que esses profissionais disseram ter em mente os usuários dos livros quando trazem sugestões e modificações ao material. No caso do

contexto pesquisado, trata-se de alunos que estudam em escolas públicas brasileiras do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que têm de 11 a 15 anos; e alunos do Ensino Médio, que têm de 15 a 18 anos; informações que devem delinear as escolhas desses agentes. Entender o público-alvo mostra-se, portanto, um critério necessário para direcionar a produção e faz com que os produtores estejam atualizados sobre o que acontece no mundo e sobre o universo dos alunos.

Pensar nos usuários de uma obra didática envolve, obrigatoriamente, pensar também no professor. Afinal, não é o aluno que escolhe o material que deseja utilizar, então, a produção também é direcionada para atender ao professor e à instituição de ensino, que exercem esse papel intermediário no consumo. É aí que entram os critérios que envolvem o manual do professor. Alguns dos autores entrevistados mencionaram que utilizam esse material para inserir informações mais aprofundadas sobre os TCT, com outras perspectivas e propostas que não cabem no livro do aluno. Contudo, eles destacam essas intervenções apenas como sugestões e motivam os professores a terem liberdade para explorar, questionar e acrescentar novos tópicos ao conteúdo.

O emprego desse tipo de critério, que utiliza o manual do professor, remonta à crítica exposta por Silva (2012, p. 817) de que, há muito tempo, o livro didático tem sido a única fonte de informação e de conteúdo para muitos professores brasileiros que possuem formação e condições de trabalho precárias. Por isso, o fato de os autores produzirem livros que preencham essas lacunas acaba gerando um uso acrítico do material; e, por mais que tentem motivar um uso diferenciado, a maioria dos professores não tem tempo e nem condições adequadas para desenvolvê-lo. Esse cenário acaba retroalimentando um problema que necessita ser sanado com mais investimentos do governo na formação desses professores.

Em síntese, tanto os autores quanto os editores têm entre seus critérios de trabalho produzir materiais que estimulem a formação crítica dos alunos, auxiliem os professores e representem a diversidade cultural. Para isso, como foi visto, eles precisam direcionar o conteúdo para os interesses do público-alvo. Porém, nesse processo, existem vários desafios e um deles é adequar as obras às inúmeras demandas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para garantir que elas sejam aprovadas pelos avaliadores e escolhidas pelos professores. Isto é, eles precisam se equilibrar entre diferentes demandas pedagógicas e mercadológicas.

Os autores entrevistados demonstraram que a preocupação com a aceitação dos livros faz com que priorizem certas exigências do mercado e deixem de inovar nos materiais ou de realizar as escolhas que desejam. Da mesma forma, os editores demonstraram que, nem

sempre, o interesse do público-alvo e questões pedagógicas ficam em primeiro lugar, o que direciona a intervenção no trabalho dos autores. Nesse sentido, a avaliação do PNLD é um “filtro” (BATISTA *et al.*, 2008) para que os produtores consigam a oportunidade de terem os livros que produzem distribuídos para esse grande mercado que o programa oferece. É dessa forma que, a cada edição, o Estado fortalece sua presença na produção do livro didático e, conseqüentemente, no mercado editorial (TILIO, 2003, p. 135; BITTENCOURT, 2004, p. 301).

Produzir para o PNLD também se torna uma “grande responsabilidade” devido ao número de alunos e professores que são atendidos pelo programa, pois os livros são distribuídos para escolas públicas do país inteiro. Esse é mais um desafio para os autores e editores, porque é complexo fazer escolhas que se adequem a um cenário tão diverso e que atendam às necessidades de todos os usuários. Por essa razão, eles entendem que por mais que se esforcem e se dediquem para elaborar um material que seja completo, será necessário trabalhar com suposições. Afinal, como afirmaram A1 e E1, “*livro perfeito não existe*”.

Os autores entrevistados mencionaram outros desafios que advêm do ato de fazer escolhas. Para eles, assim como é difícil cumprir o objetivo de representar a diversidade da língua inglesa, também é difícil contemplar a diversidade brasileira, sendo estes critérios eliminatórios do PNLD. Percebi que, para eles, tratar sobre o Brasil pode ser tão complicado quanto abordar outros lugares e culturas, devido às dimensões do país. Além disso, há muitas questões envolvidas na seleção de materiais para a representação dos TCT, principalmente, aqueles que demandam uma variedade significativa de imagens e textos. Contudo, a esses desafios, soma-se o fato de que, nem sempre, os autores, e também os editores, encontram ou conseguem recursos que transmitam de forma equilibrada essa diversidade.

Segundo os relatos, a liberdade de escolha dos autores, em relação ao conteúdo que podem inserir nos livros, torna-se limitada por diversos fatores. Primeiro, porque eles só podem utilizar fontes e bancos de imagens recomendados e, quando não conseguem o material gratuitamente, precisam solicitar verba à editora. Todavia, isso recai em restrições de direitos autorais e alguns materiais costumam não ser liberados pelos proprietários. Por fim, eles também mencionaram a dificuldade de lidar com materiais autênticos, obrigatórios nos livros do PNLD, porque são muito difíceis de encontrar e não podem ser adaptados. Essa realidade, remonta à entrevista com A3, que contou que muitos fazem críticas aos livros, sempre destacando o que falta neles, porém os relatos mostram que aqueles que não fazem parte do processo pouco sabem do que realmente acontece nos bastidores.

Além disso, é importante abordar os desafios relatados em relação ao tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT). Tanto os autores quanto os editores mencionaram o impasse de lidar com assuntos considerados “sensíveis” na sociedade, não só para inseri-los nos livros, como também nas discussões preliminares entre os produtores a respeito de como abordá-los. Foi mencionado que as alterações mais recentes nos editais do PNLD, decorrentes do contexto político atual, determinaram que eles tivessem ainda mais cautela no tratamento de temas específicos, como questões de gênero, preconceitos e estereótipos. Essa situação remonta ao relato de Paiva (2014, p. 355) a respeito dos desafios de produzir livros para o ensino de línguas na Educação Básica. De acordo com a autora, por mais que os produtores sejam cautelosos no tratamento de temas delicados, como relações homoafetivas e novas configurações familiares, o material ainda está sujeito a críticas advindas de posições mais conservadoras.

Diante desse cenário, autores e editores entrevistados admitiram não abordar alguns temas de forma aprofundada, como acreditam ser necessário, para evitar perseguições políticas e garantir a aprovação dos livros. Os autores também demonstraram que tentam se manter neutros em relação a esses assuntos delicados e os editores demonstraram também cuidar dessa postura ao intervirem no material. Todavia, apesar de os produtores realmente buscarem ser imparciais (SOARES, 2007), mesmo que de forma tênue, vão estar presentes nos materiais características que remetem à identidade e às crenças dos autores e editores sobre a sociedade. Em relação a isso, devo retomar a afirmação de Kramsch (1998) de que a produção de livros didáticos de língua estrangeira não é neutra. De acordo com Siqueira (2010), até mesmo abordar assuntos mais sensíveis de forma mais branda é um posicionamento que pode comprometer o contato dos alunos com a realidade.

Ademais, outro aspecto que se tornou desafiador na prática dos autores e editores entrevistados foi adequar as obras didáticas às mudanças obrigatórias determinadas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os editais do PNLD direcionados aos livros de língua estrangeira foram implementados em 2011 e 2012 e, nesses dez anos, não houve alterações tão impactantes como nos últimos editais baseados na BNCC, principalmente, no edital de 2021. Então, com base nos discursos coletados, verifiquei que a adaptação da produção dos livros às novas diretrizes não tem sido fácil, sobretudo, porque os produtores precisaram acompanhar esse novo contexto da educação para, mais uma vez, permanecerem na disputa para terem os livros aprovados no programa, reforçando o viés capitalista no qual o livro didático, considerado enquanto produto, está inserido.

Então, é claro que mais desafios surgiram com a implementação da BNCC. Primeiro, porque os autores e editores relataram que precisaram compreender e atender critérios diferentes e mais minuciosos se comparado ao que estavam acostumados; segundo, porque perceberam que há inconsistências tanto no documento quanto nos editais, que complicaram a elaboração do material; e terceiro, pelo fato de o livro didático de inglês para o Ensino Médio passar a ser de volume único, o que significa perder espaço e, conseqüentemente, conteúdo. Com isso, parece ter aumentado o trabalho, assim como, as inseguranças e as limitações nas práticas desses agentes.

Além dos fatores mencionados acima, a partir dos discursos coletados, é possível afirmar que a produção do livro didático de inglês é totalmente desafiadora para os autores e editores. Isso porque, como pôde ser visto, o processo foi avaliado por eles com atributos como “cansativo”, “penoso”, “insano”, “rigoroso” e “minucioso”. Para os autores, trata-se de uma prática que requer um envolvimento enorme, já que também acompanham todas as etapas da produção. Da mesma forma, os editores precisam lidar com uma grande quantidade de tarefas e estar sempre atentos a muitos detalhes para evitar passar erros e garantir a aprovação do livro.

Esse contexto traz à memória os conceitos de “função-autor” e de “função produtor” na produção de livros didáticos, discutidos por Andrade (2003) com base na teoria de Foucault, que foram apresentados no primeiro capítulo deste trabalho. Nos cenários aqui expostos, percebe-se que os autores e editores acabam exercendo as duas funções, pois todos participam ativamente de todas as fases da produção e se esforçam para adequar os materiais aos aspectos mercadológicos envolvidos no PNLD. No entanto, os editores estão mais ligados à “função-produtor”, pois têm papel fundamental na transformação do livro em um produto consumível, que atenda às expectativas da editora, do mercado, dos avaliadores e dos usuários. Por outro lado, os editores também demonstram possuir a “função-autor”, pois participam das decisões a respeito do conteúdo que será mobilizado nos livros, interferem no trabalho dos autores, inserem seus ideais e se preocupam com o contexto de uso e a formação crítica dos estudantes.

Essas circunstâncias também foram constatadas por Ralejo (2020), ao tratar do “lugar de autoria” no processo de elaboração de livros didáticos de história no Brasil.

Podemos considerar que a atuação das editoras no processo de produção de coleções didáticas se constitui de diferentes formas: atendendo demandas do público-alvo e mercado consumidor; instituindo de parâmetros pedagógicos; mudando no texto original, reescrevendo-o, mas mantendo a personalidade do autor; realizando processos de didatização; e influenciando ideologicamente através da voz social do editor e sua equipe. Assim, as editoras têm assumido cada vez mais a responsabilidade sobre a produção de uma obra para que esta possa obter sucesso

por meio de suas inovações e estratégias de produção, contando com o seu conhecimento sobre o mercado consumidor. (RALEJO, 2020, p.191).

Tendo isso em vista, é possível entender que o domínio das editoras, e consequentemente do papel do editor, tem reduzido a autonomia dos autores (MUNAKATA, 1997, p.105). Trata-se de um cenário que expressa os motivos que tornam o trabalho de autores com editores uma parceria que, às vezes, é “instável” (RALEJO, 2020, p. 188). Isso pôde ser visto no discurso de alguns dos autores entrevistados que se mostraram insatisfeitos com as interferências dos editores durante a produção das obras didáticas, o que é mais um desafio a ser considerado. Percebo que situações como essa configuram um relacionamento de desconfiança, visto que há um embate entre visões de ensino e aprendizagem de inglês e de mercado, assim como crenças em relação à sociedade que podem divergir do ponto de vista de cada função.

É evidente que as editoras, por meio da atuação dos editores, têm seu papel em moldar o livro didático como um produto interessante aos olhos do mercado, que nesse caso é o governo, um grande consumidor através do PNLD. Assim, de acordo com Littlejohn (1992, p. 14), tendo o setor editorial a necessidade de minimizar os riscos financeiros envolvidos na produção, os autores acabam estando sujeitos a aceitarem a experiência dos editores em relação ao que acreditam que será vendido (ou aprovado). Essa situação remete ao questionamento de Ralejo e Monteiro (2020, p. 122) sobre se realmente existe espaço de autonomia na autoria dos livros didáticos, pois, como também pôde ser constatado neste trabalho, as práticas envolvidas na elaboração desses materiais são “fortemente reguladas por instrumentos políticos, econômicos e sociais, oficiais e não-oficiais”.

Portanto, investigar o caráter das relações editoriais, buscando compreender o livro didático e sua conexão com o contexto de produção, revela movimentos complexos desse meio que resultam num objeto complexo; características já identificadas anteriormente por pesquisadores como Littlejohn (1992) e Choppin (2004). Esta pesquisa, assim como outras mais recentes (TEIXEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2014; SILVA, 2016; RALEJO 2018, 2020), reafirmam esses atributos e, por sua vez, agregam discussões sobre as transformações que têm acontecido com as novas orientações para a Educação Básica brasileira e, claro, não deixam de considerar as constantes mudanças no mercado editorial de livros didáticos, sobretudo, quando se trata da massiva produção para o PNLD.

Acredito que reuni aqui dados relevantes que possibilitaram compreender a forma como os autores e editores realizam escolhas no tratamento de temáticas transversais e se posicionam em relação ao contexto em que atuam. Notei que há muito valor nessa prática e

preocupação real com a educação por parte dos produtores entrevistados e, certamente, dos outros agentes envolvidos. Assim, apresentei ações, critérios, desafios e limitações que desvelam os bastidores da produção das obras de inglês distribuídas pelo PNLD e mostram que as escolhas realizadas pelos autores e editores são atravessadas por vários fatores que reverberam no contexto de uso desses materiais.

## 6. Considerações finais

Pensar o livro didático como um “produto do mundo da edição” (CASSIANO, 2007; 2013) requer levar em conta a significativa relação que existe entre as necessidades da educação, permeadas por diretrizes de políticas públicas, e as demandas do mercado. Essa realidade foi um dos pontos-chave para que eu propusesse uma interlocução entre ensino de língua estrangeira e edição. Isso me fez observar que, inevitavelmente, o conteúdo presente nos livros didáticos de inglês é resultado de escolhas dos agentes editoriais, influenciadas por diversos fatores, que acabam repercutindo no contexto de uso. Reconhecendo, então, que, assim como os livros em geral, o livro didático é um objeto ideológico (TÍLIO, 2006), considero que os olhares que autores e editores depositam sobre o tratamento de temáticas transversais produzem significados em relação aos saberes que serão construídos nas salas de aula.

Assim, surgiu o interesse de conhecer o que está por trás das escolhas desses profissionais e investigar esse cenário, a fim de compreender como se dá a prática de autores e editores na elaboração de livros didáticos de inglês. Com essa perspectiva, tratei da produção para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo enfoque nas etapas em que esses agentes atuam no tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais. Fundamentado nisso, optei por realizar entrevistas com esses profissionais, a fim de coletar discursos nos quais eles abordam suas ações no tratamento desses assuntos e seus posicionamentos a respeito do processo de produção do livro didático de inglês do PNLD e da inserção de tópicos transversais culturalmente sensíveis nos materiais produzidos.

Para atender ao objetivo geral deste trabalho, busquei responder a três perguntas de pesquisa, que correspondem aos objetivos específicos: 1) Como as escolhas linguísticas nos discursos de autores e editores refletem as ações tomadas por eles na elaboração dos livros didáticos de inglês do PNLD e no tratamento dos TCT? 2) Como autores e editores avaliam sua própria prática e a mobilização dos TCT nesses materiais? 3) Quais são os critérios adotados por eles e os desafios recorrentes na produção dos livros e na mobilização de conteúdo sobre essas temáticas?

Para realizar a análise dos dados coletados nas entrevistas, utilizei o escopo teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), pois se trata de um referencial que considera a capacidade do discurso de revelar práticas sociais; aspecto que contribuiu para a compreensão do contexto em estudo. Portanto, o uso da LSF foi pertinente para me orientar na construção das discussões, que cumprem com os meus objetivos de pesquisa.

Entre os conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional, o Sistema de Transitividade, proposto por Halliday e Matthiessen (2004), foi elencado para ajudar a responder à primeira pergunta de pesquisa. A partir dessa base teórica, foi possível identificar os processos presentes nos discursos dos autores e editores entrevistados que revelam as ações deles na elaboração dos livros didáticos de inglês do PNLD e no tratamento dos TCT. As ações identificadas nesse planejamento envolveram, em sua maioria, os processos materiais “fazer” e “trabalhar”; e os processos mentais “pensar” e “escolher”. Também foram recorrentes, especialmente no caso dos editores, processos verbais semelhantes a “comentar”, como “sugerir” e “discutir”. No geral, percebi que os autores têm como critério produzir conteúdo que seja relevante para o público-alvo e que contribua para a formação crítica dos alunos, ao mesmo tempo em que cuidam para não inserir discussões enviesadas. Além disso, exige bastante planejamento para inserir nos livros materiais que expressem a diversidade do Brasil e dos falantes de língua inglesa e que veiculem informações reais e atualizadas.

Os editores, por sua vez, atuam no alinhamento de expectativas com os autores, com adequação e checagem do conteúdo, com vistas a manter a qualidade e a neutralidade do material e também atender às diretrizes das políticas educacionais e os critérios do PNLD. Apesar de as políticas públicas influenciarem bastante na elaboração dos conteúdos, é visível que esses agentes possuem preocupação genuína em ir além da aprovação do PNLD e entregar livros que realmente façam diferença para os alunos e também para os professores, que são amparados pelo manual do professor.

Além de evidenciar as ações dos autores e editores, também me ocupei em analisar o posicionamento deles a respeito da produção e da presença dos TCT nos livros didáticos de inglês, respondendo à segunda pergunta de pesquisa. Dessa vez, utilizei o Sistema de Avaliabilidade (MARTIN; WHITE, 2005; MARTIN; ROSE, 2007) para analisar as escolhas linguísticas nos discursos. O subsistema de atitude permitiu identificar avaliações positivas e negativas de afeto, julgamento e de apreciação proferidas por eles. As avaliações sobre o processo são, em sua maioria, negativas, já que os agentes destacaram as dificuldades de atuar nesse contexto que demanda grande quantidade de trabalho, pouco tempo e diversas limitações resultantes do fato de não terem acesso a todos os materiais que desejam e, sobretudo, por estarem produzindo para editoras comerciais e seguindo diretrizes governamentais, que sofreram modificações com a implementação da BNCC.

Também houve avaliações positivas, pois a língua inglesa permite explorar qualquer tema e é gratificante para eles ver o resultado da produção e saber que poderão contribuir com a formação cidadã dos alunos das escolas públicas. Por isso, todos os entrevistados

consideram muito importante a presença dos TCT nos livros didáticos de inglês. Todavia, houve críticas, principalmente, por parte dos editores, que acreditam que os temas não são trabalhados da forma como deveriam, porque eles acabam se esquivando de tratar de questões sociais mais delicadas, o que reduz ainda mais as possibilidades de mobilização desses assuntos.

Tendo esses dados em vista, uma das principais contribuições acadêmicas que busquei com este trabalho foi agregar mais uma pesquisa sobre a produção de livros didáticos, já que há necessidade de estudos que investigam as práticas desse campo (FREITAG *et al.*, 1987; BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 1997; CHOPPIN, 2004; BATISTA; ROJO, 2005). Trata-se de discussões que merecem espaço na academia, visto que é “em torno do setor editorial que se definem políticas educacionais, desenvolvem-se processos de controle curricular e se organizam práticas de escolarização e letramento” (BATISTA *et al.*, 2008, p. 47).

Considerando isso, produzi esta pesquisa que apresenta os bastidores da produção de livros didáticos de inglês, considerando o modo como as escolhas dos autores e editores influenciam aspectos mercadológicos, sociais e pedagógicos que envolvem esse meio. Além disso, trazer à tona a forma como esses profissionais estão lidando com as mudanças nas edições de 2020 e de 2021 do PNLD, favoreceu que houvesse uma discussão atual que pode colaborar com reflexões futuras a respeito do impacto dessas novidades, tanto em relação ao mercado quanto em relação à recepção dos novos livros.

Nesse sentido, destaco novamente o fato de que grande parte das pesquisas que envolvem livros didáticos abordam a análise do conteúdo e a avaliação desses materiais (VILAÇA, 2009; SILVA, 2010, 2012, 2013) e, por isso, reafirmo o diferencial deste trabalho ao tratar o viés da elaboração e do setor editorial. Esse aspecto foi enfatizado na entrevista com A1.

*Acho interessante esse tipo de pesquisa que procura ver como que o livro foi elaborado, porque o que a gente mais vê são pesquisas que vão falar sobre o livro didático no sentido de fazer uma outra avaliação dele [...] porque, começam a falar: “mas podia ter feito isso assim, podia ter perguntado assim, podia ter colocado uma imagem tal ou o texto do autor tal”, e não funciona dessa maneira, porque o livro didático, primeiro, é resultado de escolhas e livro perfeito não existe (A1).*

O excerto acima mostra um ponto que busquei retratar neste trabalho: “o livro didático é resultado de escolhas” de autores, de editores e de outros agentes envolvidos na produção. Por isso, esse material não é perfeito e também leva consigo ideais de ensino e aprendizagem, valores e crenças sobre a sociedade desses profissionais. Dessa forma, é importante compreender o que está por trás do produto final.

Considerando, então, o livro didático como um produto do uso da linguagem, elaborado por meio de escolhas, é possível afirmar que tudo isso está ligado ao contexto social em que a produção editorial acontece; o que configura, mais uma vez, uma premissa da Linguística Sistêmico-Funcional. Afinal, é evidente que esse contexto interfere nas práticas dos produtores e as experiências relatadas mostram a preocupação que eles têm em criar materiais que sejam significativos, interessantes e pertinentes para a aprendizagem do idioma e para a formação crítica dos usuários, assim como, estão sempre atentos aos critérios de avaliação do PNLD e às demandas das editoras.

Excertos das entrevistas com dois dos editores corroboram o exposto acima. O primeiro foi proferido por E1 ao expressar um *feedback* a respeito da pesquisa: “*eu achei muito legal você dar essa abertura, dar voz para pessoas que não têm voz [...] o lado editorial dos livros é uma coisa que ninguém conhece*” (E1). O segundo foi proferido por E2, apresentando o mesmo ponto de vista sobre a área em que atua: “*realmente sinto que o setor editorial é um setor esquecido. É como se ele não existisse e realmente ele tem um impacto muito grande na educação*” (E2). À vista disso, suponho que esta pesquisa traz uma contribuição que vai além da teoria e atinge o âmbito social, pois, como reforça Rajagopalan (2006, p. 158), “a linguística que se propõe a estudar apenas as teorias, sem se preocupar com o que ocorre no mundo real, na vida cotidiana, acaba por se tornar inútil e sem propósito para a comunidade”.

Pela mesma razão exposta por Rajagopalan (2006), preciso considerar a repercussão desta pesquisa no ensino e aprendizagem de inglês, contexto no qual o livro didático costuma ser muito presente. Nesse caso, destaco a atuação dos professores que são os responsáveis por mediar e orientar a relação do aluno com o material e, até mesmo, adaptá-lo à sua realidade. Visando a atuação desse profissional, também busco contribuir para desmistificar a visão do livro didático de inglês como um “depositário de saber a ser decifrado” por conter “uma verdade sacramentada” (SOUZA, 1999, p. 27), posto que, com base na investigação realizada, é possível afirmar que esse material é um “instrumento que resulta de escolhas, leituras de mundo, posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos dos autores” (RALEJO, 2014, p. 114). Assim, estando conscientes disso, acredito que os professores teriam liberdade para realizar um uso mais crítico do material. Isso vale, principalmente, para a abordagem de assuntos mais sensíveis, que pressupõem um tratamento mais delicado, a fim de se evitar a transmissão de estereótipos e informações problemáticas.

Ademais, acredito estar contribuindo com a comunidade acadêmica ao conceber mais uma pesquisa que avança na aplicação dos conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional em

discursos presentes nesse meio que possui importância adjacente ao ensino e aprendizagem de inglês na Educação Básica brasileira. A teoria me permitiu analisar os discursos dos autores e editores e direcionar os tópicos relevantes para a compreensão dessa prática social. E, como pontuei na revisão bibliográfica, não havia encontrado outras pesquisas que analisam discursos falados de produtores de livros didáticos com base nesse aporte teórico, o que, portanto, configura mais um diferencial deste trabalho.

Em contrapartida, também é necessário mencionar as limitações da pesquisa. O contexto da produção brasileira de livros didáticos de inglês é muito amplo e, quando se trata da elaboração direcionada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) há diversas particularidades. Na edição de 2020, foram aprovadas 9 coleções de 4 livros e, na edição de 2021, 9 obras de volume único. Cada uma dessas produções certamente mobilizou vários autores e editores que atuam em diferentes cenários e que possuem diferentes pontos de vista sobre ensino e aprendizagem de inglês e, até mesmo, sobre o tratamento dos Temas Contemporâneos Transversais. Digo isso para mostrar que não seria possível observar completamente a complexidade desse cenário.

Ao pensar nesse fato, recordo-me da seguinte afirmação de Motta-Roth e Hedges (2019) sobre a postura do pesquisador: “você dificilmente está na posição de oferecer a **verdade**. O que você pode (e, na verdade, deve) é elaborar **uma interpretação** [...] iluminar uma **parte** da verdade, conforme seu estudo lhe permite vê-la, com base em sua reflexão e observação”. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2019, p. 131-132, grifos das autoras). E foi isso que busquei fazer nesta dissertação: compreender uma parte dessa realidade, com o que foi possível coletar e com o olhar de quem não está envolvido no processo, com objetivo de contribuir para que esse cenário seja mais conhecido dentro e fora da academia. Não tive o propósito de fazer um estudo de caso sobre atuações específicas na produção dos livros do PNLD ou de generalizar discursos para determinar práticas e posicionamentos comuns a todos os profissionais que trabalham nesse setor. Aqui, busquei apresentar o que é recorrente na vivência dos profissionais que participaram da pesquisa, preservando o anonimato, de modo a evidenciar práticas que considero significativas dentro do contexto em que eles atuam.

Destaco também o fato de que as entrevistas com autores e editores foram realizadas inteiramente de forma virtual, devido ao contexto de pandemia da Covid-19 no Brasil. Esse momento, que sem dúvidas se tornou um limitador para várias pesquisas, no caso deste trabalho foi diferente. O fato de as práticas online se tornarem mais comuns em razão do distanciamento social facilitou o contato com os participantes, mesmo à distância, em horários que fossem adequados para eles e para mim. Posso dizer que minha coleta de dados funcionou

muito bem dessa forma e respeitou todos os critérios determinados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, principalmente, em relação ao anonimato. Com isso, acredito que este trabalho é um exemplo de que investir em entrevistas virtuais pode ser útil para outras pesquisas, pois, assim, ampliam-se as possibilidades para os pesquisadores.

Há várias perspectivas para se investigar os bastidores da produção editorial de livros didáticos de inglês ou de outras disciplinas, uma área que ainda tem muito para se explorar. A partir desta pesquisa, compreendi que também pode ser interessante dar luz à atuação de outros agentes, como por exemplo, os revisores de texto e os designers que lidam com o projeto gráfico-editorial das obras. Isso porque, como pôde ser visto aqui, todos os profissionais envolvidos imprimem significados nesses materiais, pois cada um deles precisa fazer escolhas, conforme sua função, para que o “objeto livro” chegue ao mercado e aos usuários.

Também pode ser possível realizar estudos de caso, em contextos mais específicos, que possibilitem ao pesquisador acompanhar de perto as etapas da produção. Entretanto, esta pesquisa também pode servir de referencial para outros trabalhos que analisam diretamente o conteúdo ou, especificamente, as representações dos TCT nos livros. Esse viés poderia complementar ou mostrar um outro lado do que trouxe aqui, já que tenho foco na atuação dos autores e editores e apresento o que está por trás dessas representações.

Mais uma ideia seria dedicar atenção ao manual do professor, pois é por meio dele que os autores se “comunicam” com os professores e deixam o direcionamento para lidarem com o conteúdo. O discurso presente nesses manuais também pode ser analisado, tendo em vista o fato de que eles se tornam mais uma forma de os produtores de livros didáticos influenciarem no ensino e aprendizagem. Além disso, pode ser interessante buscar entender como tem ocorrido a recepção do conteúdo sobre os TCT por parte dos alunos e dos professores, principalmente, após as mudanças que aconteceram no PNLD com a implementação da BNCC. Há agora, também, um novo contexto pós-pandemia e novos livros, fatores que podem e precisam ser considerados em pesquisas futuras que tratam sobre o uso dos livros didáticos.

Em resumo, a pesquisa desenvolvida, que resultou nesta dissertação, permitiu trazer mais uma perspectiva sobre a produção de livros didáticos, articulando questões do campo da edição, do ensino de língua inglesa e da análise do discurso de base Sistêmico-Funcional. Com isso, acredito que este trabalho conseguiu aproximar a pesquisa acadêmica em Linguística Aplicada das práticas profissionais do mercado editorial brasileiro de livros didáticos, evidenciando a complexidade dos processos que ocorrem nesse cenário, sobretudo, através do uso da linguagem pelos agentes envolvidos.

## Referências

- ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira. Comentários em blogs de professores de inglês: uma análise do Sistema de Avaliatividade. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, p. 181-204, 2018.
- ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira; VIAN JR, Orlando. Estudos em Avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017. **Signótica**, v. 30, n. 2, p. 273-295, 2018.
- ANDRADE, Eliane Righi de. A autoria e a função-autor no livro didático. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 5, n. 2, 2003.
- ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro. Princípios da técnica de editoração**. Rio de Janeiro/Brasília, Nova Fronteira/INL.1986.
- ARAUJO, Jessica Martins de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua inglesa sob um viés do Inglês como Língua Franca. **BELT-Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n. 1, p. 74-90, 2018.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia Azevedo de (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: ALB; Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 529-575.
- BATISTA, A. A. G. & ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In.: VAL, M. G. C. & MARCHUSCHI, B (org.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale/ FAE/ UFMG, Autêntica, 2005, p. 13-46.
- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999 – 2002). In: MARCUSCHI, L. A. CAVALCANTE, M. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. p. 47-72.
- BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**, p. 41-73, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3. pp. 471-473.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, n. 164, p. 487-516, 2011.
- BOMFIM, Alexandre Maia do; DOS ANJOS, Maylta Brandão; FLORIANO, Marcio Douglas; FIGUEIREDO, Carmen Simone Macedo, DOS SANTOS, Denise Azevedo; SILVA, Carolina Luiza de Castro. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma Revisita Aos Temas Transversais Meio Ambiente e Saúde. **Trabalho, Educação e Saúde** [en línea] 2013.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Uma revolução conservadora na edição. **Política & Sociedade**, v. 17, n. 39, p. 198-249, 2018.

BRAGANÇA, Aníbal. A função-editor de livros escolares. **CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO**, v. 14, 2001.

BRAGANÇA, Aníbal. Sobre o editor: notas para sua história. **Em Questão**, v. 11, n. 2, p. 219-237, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto-ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999. pp 49-63.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contextos históricos e pressupostos pedagógicos**. Brasília, 2019.

BRASIL/MEC/ FNDE. **Edital PNLD 2018**. Brasília: MEC/ FNDE, 2015.

BRASIL/MEC/ FNDE. **Edital PNLD 2020**. Brasília: MEC/ FNDE, 2017.

BRASIL/MEC/ FNDE. **Edital PNLD 2021**. Brasília: MEC/ FNDE, 2018.

BUNZEN, C. ROJO, R. H. R. (2008). Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História [online]**. vol.23, n.1-2, 2004, p.33-48.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**. São Paulo, 2007. 252 p. Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**. Editora Unesp, 2013.

CASTRO, Maria Gabriella Mayworm de. **Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014**. 2017, 135 p. Dissertação

(Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016.

CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento, 2ª edição. 1985. São Paulo: Estação Liberdade.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Unesp, 2002.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. V.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria. A política nacional do livro didático na atualidade. **SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 1, 2020.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Pontes, 1999.

CORDEIRO, Natália de Vasconcelos. **Temas contemporâneos e transversais na BNCC: as contribuições da transdisciplinaridade**. 2019. 119 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

COSTA, Patrícia Helena; TILIO, Rogério Casanovas. Uma análise dos processos presentes em enunciados de um livro didático de inglês: uma perspectiva Sistêmico-Funcional de práticas de ensino e aprendizagem. **Signótica**, v. 29, n. 2, p. 403-429/Eng. 431-454, 2017.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; NEVES; Rogério, (org). **Beyond Words: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Richmond Educação, 2018.

COUTO, Leda Regina de Jesus; SILVA, Aline Cristina Cardoso da. A interculturalidade na sala de aula de língua inglesa: uma análise de textos de um livro didático. **Claraboia**, v. 2, n. 2, p. 23-41, 2015.

CRUZ, Jessica Fernandes Natarelli da; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. Livro didático para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I: reflexões sobre contribuições didáticas para a formação cidadã. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 2, p. 39-60, 2020.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do Ensino Fundamental. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 199-234.

DIAS, Reinildes. Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE) no contexto Da Educação Básica. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, v. 2, n. 26, p. 237-251, 2016.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. 17 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAG, Bárbara *et al.* **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC: primeiros impactos nos materiais didáticos. Avaliação Educacional - Blog do Freitas, Campinas, 13 de junho de 2017. Disponível em: FUZER, Cristiane. Vítimas e vilões em reality shows no Brasil: representações e avaliações com base em evidências léxico-gramaticais. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 56, p. 403-425, 2012.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. Mercado de Letras, 2014.

GALAN, Santiago Javier. **Livro didático aprovado pelo PNLD LEM Espanhol: um estudo sobre a abordagem destinada às TIC**. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar** (1st ed.). London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HUTCHINSON, Tom; TORRES, Eunice. **The textbook as agent of change**. *ELT Journal*, 48, 315-328. 1994.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: A. Singerman (Ed.), **Towards a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference, pp 63 – 88, 1988.

KUMMER, Daiane Aline; HENDGES, Graciela Rabuske. Mecanismos para o desenvolvimento do letramento crítico (visual) no livro didático de inglês. **Ilha do Desterro**, v. 73, n. 1, p. 79-107, 2020.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, Apliesp**, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Elício Gomes. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 4, p. 143-155, 2012.

LITTLEJOHN, Andrew Peter. **Why are English language teaching materials the way they are?** 1992. Tese de Doutorado. University of Lancaster, 1992.

LOPES, Cristina Fernandes; GREGOLIN, Maria do Rosário. A lei nº 13.415/17 e a BNCC como agentes de silenciamento e invisibilização dos docentes de “língua no francas”. **Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 6, n. 3, p. 292-317.

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

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2007

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2019.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo, PUC-SP. (Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação). Faculdade de Educação, Puc SP, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. Martins Fontes, 2004.

OLIVEIRA, Carla Pereira de. A BNCC e o Componente Curricular de Língua Inglesa: algumas reflexões. **Revista Signos**, v. 42, n. 2, 2021.

OLIVEIRA, Paula Ricelle de. **Análise do discurso de professores e alunos sobre o livro didático de história em uso**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: Dias, Reinildes; Cristóvão, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v., p. 17-56.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 8, n. 10.1, p. 344-357, 2014.

POSSAS, Sandra; AMENDOLA, Roberta. A edição de livros didáticos de línguas estrangeiras destinados ao PNLD: algumas considerações. In. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**: PUC-Rio, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, p. 23-39, 2019.

RALEJO, Adriana Soares. **Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades na produção de conhecimento histórico escolar**. Rio de Janeiro, 2014. 168 p. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

RALEJO, Adriana Soares. **“Lugar de autoria”: Contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História**. Rio de Janeiro, 2018. 252 p. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

RALEJO, Adriana Soares. “Lugar de autoria”: outros olhares sobre a produção de livros didáticos. **História & Ensino**, v. 26, n. 1, p. 181-199, 2020.

RALEJO, Adriana Soares. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Livros didáticos: autoria em questão. **Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, p. 117-134, 2020.

REPOLÊS, Maria Catarina. **Coleções didáticas de língua inglesa/PNLD: a apropriação do material didático por professores e alunos de escolas públicas mineiras**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. In: **Domínios de Lingu@gem**, vol. 12, n. 3, p. 1785-1824 Uberlândia, jul – set. 2018.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SALGADO, Luciana Salazar. A Transitividade das autorias nos processos editoriais. **Revista da ABRALIN**, v.15, n.2, p. 187-215, jul./dez. 2016

SALGADO, Luciana Salazar. Autoria (p. 40 – 44). In: RIBEIRO, A. E.; CABRAL, C. A. **Tarefas da edição: pequena mediapédia**. Belo Horizonte: LED/ impressões de Minas, 2020.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos. **E a história não acabou...: a representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa**. Brasília, 2016. 164f. Dissertação de mestrado -Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília

SANTOS, Javan; PRADO, Edna. Programa Nacional do Livro Didático e o livro didático de ciências na perspectiva do auxílio ao ensino. In: MORETTO, Milena (Org.). **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares** (Série Estudos Reunidos, Volume 32). Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p.139- 158.

SILVA, C. A.; SILVA, R. C. (2020). Análise das atividades de produção escrita em livros didáticos de inglês do PNLD à luz do Sistema de Transitividade: que abordagem predomina? **Revista da Abralin**, v. 19. n. 1. p. 1-23, 2020.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 803-821, 2012.

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

SILVA, Renato Caixeta da. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**. Rio de Janeiro, 2012. 332 p. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SILVA, Renato Caixeta da. Pesquisando (com) (no) o livro didático de língua estrangeira. In.: HEMAIS, B. J. W. & FARBIASZ, J. **Anais do III Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e do II Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. Rio de Janeiro: Ed. Entrelugar, 2013, p. 112 -134.

SILVA, Renato Caixeta da. Pesquisas sobre livros didáticos de línguas: reflexões. In: **Anais do SILEL**. Volume 3, nº 1. Uberlândia, EDUFU, 2013, p. 1- 9

SILVA, Renato Caixeta da. **Livro Didático de Inglês: que livro é este?** Curitiba: Appris Editora, 2016.

SILVA, Renato Caixeta da. A quarta capa de livros didáticos de inglês à luz da teoria de gêneros da escola de Sidney. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, p. 157-175, 2016

SILVA, Renato Caixeta da. Competências e Habilidades no Ensino de Inglês de Acordo com a BNCC: entendendo o documento via análise discursiva. **Competências no ensino-aprendizagem de línguas: pressupostos, práticas e reflexões** / Iandra Maria Weirich da Silva Coelho (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. P. 161 -199.

SILVA, Solimar Patriota; DE ALBUQUERQUE SANTOS, Amanda Abreu. Interdisciplinaridade e Transversalidade em livros didáticos de língua inglesa. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 20, n. 46, p. 194-209, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 2016.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, p. 311-354, 2012.

SOARES, Mara Lúcia Fabiano. **O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral**. 2007. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

SOUZA, Deusa Maria de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, MJRF (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

SOUZA, Deusa M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 27 - 31.

TEIXEIRA, Adriana L. de D. **Autoria no livro didático de língua portuguesa: o papel do editor**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Unicamp, Campinas, 2012.

TEIXEIRA, Vanessa Cristina Moraes. Representações sobre tecnologia em livros didáticos de inglês do PNLD para o Ensino Médio. **Revista X**, v. 16, n. 6, p. 1711-1741, 2021.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. Canada/New York: Routledge. 3rd edition, 2014.

TÍLIO, Rogério Casanovas. O discurso do livro didático: uma análise à luz dos PCN. **Revista eletrônica do instituto de humanidades**, v. 1, n. 5, 2003.

TÍLIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sociodiscursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. Rio de Janeiro, 2006. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

TÍLIO, Rogério Casanovas. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 1, n. 4, p. 117-144, 2008.

TÍLIO, Rogério Casanovas. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sociodiscursiva. **the ESPECIALIST**, v. 31, n. 2, 2010.

TÍLIO, Rogério Casanovas. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 997-1025, 2012.

TÍLIO, Rogério Casanovas. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 925-944, 2014.

TÍLIO, Rogério Casanovas. A Base Nacional Comum Curricular e o Contexto Brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 7-15.

TÍLIO, Rogério Casanovas. Palestra no II Congresso do Livro Didático e Ensino de Línguas (CLIDEL), Londrina -PR, out. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9\\_ewke7w5cc](https://www.youtube.com/watch?v=9_ewke7w5cc). Acesso em 28 de abril de 2021.

VIAN JR, Orlando. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR, Orlando. "Avaliatividade, engajamento e valoração." **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 28, 2012: 105-128.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF**, v. 16, n. 4, p. 51-60, 2012.

WITTKE, Cleide. Uma abordagem linguística e sociodiscursiva da descrição da família em livros didáticos de língua estrangeira. In: MORETTO, Milena (Org.). **O livro didático na educação básica: múltiplos olhares** (Série Estudos Reunidos, Volume 32). - Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p.139- 158.

XAVIER, E.S.; CUNHA, M.F. Entre a indústria editorial, a academia e o estado: o livro didático de história em questão. In: **Cadernos do CEOM** -Ano 25, n.34 – Arquivos e tecnologias digitais, 2011.

ZUÑIGA, Nora Olinda Cabrera. **Uma análise das repercussões do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no livro didático de Matemática**. 2007, 183 p. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

## Apêndices

### 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (autor)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Projeto CAAE: 47667521.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 05 de julho de 2021.

Prezado \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “O tratamento dos Temas Transversais na produção brasileira de livros didáticos de inglês para o Ensino Básico”. Este convite se deve ao fato de você ser autor de livros didáticos de inglês para o Ensino Básico, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Vanessa Cristina Moraes Teixeira, RG: MG 16.752.656, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING CEFET-MG), orientada pelo Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva. O objetivo da pesquisa é compreender como se dá a experiência de autores e editores na elaboração de livros didáticos de inglês para o Ensino Básico, com foco nas etapas em que esses profissionais fazem escolhas no tratamento de Temas Transversais, assuntos socialmente relevantes que foram definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse trabalho busca evidenciar as complexas condições em que livros didáticos de inglês são produzidos, visto que envolvem importantes aspectos sociais, pedagógicos e mercadológicos que merecem ser investigados. Em uma visão mais ampla, pretende-se trazer mais uma contribuição aos estudos relacionados à produção de livros didáticos, proporcionando uma oportunidade de aproximar a pesquisa acadêmica em Linguística Aplicada das práticas profissionais desse subsetor editorial.

Para a execução da pesquisa, será necessária a realização de entrevistas, por meio de roteiros semiestruturados, a fim de reunir discursos nos quais produtores de livros didáticos de inglês abordam sobre suas ações, decisões e posicionamentos no meio social em que atuam e, sobretudo, no tratamento dos Temas Transversais. Assim, para análise do *corpus*, foi escolhido o escopo teórico da Linguística Sistêmico-Funcional e serão utilizados os sistemas de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e de Avaliatividade (MARTIN; ROSE, 2003, 2007).

Devido ao contexto de pandemia no Brasil, as entrevistas acontecerão em ambiente virtual. A conversa acontecerá por meio da plataforma digital *Zoom*, que possui uma interface simples de ser utilizada, tanto no computador quanto no celular, e permite uso e gravação gratuitos. O link para acesso será enviado previamente. Ressalto que, devido à configuração da plataforma, serão gravados voz e vídeo, mas apenas serão utilizadas e transcritas as informações faladas. Comprometo-me em cuidar para que as funções e a política de privacidade da plataforma sejam do meu conhecimento para evitar problemas durante a entrevista e assegurar sua segurança e privacidade. O material gravado e a transcrição serão enviados para você, caso solicite.

Em relação aos riscos provenientes da pesquisa em ambiente virtual, consideramos que pode ocorrer instabilidade nas conexões de internet, além de problemas em razão de possíveis limitações tecnológicas, caso você tenha dificuldade de utilizar a plataforma. Sendo assim, para evitar complicações, garanto orientação quanto as funções da plataforma e os procedimentos que serão adotados em caso de problemas técnicos.

Além dos riscos provenientes da entrevista em ambiente virtual, entre outros riscos presumidos, estão: o fato de que a participação na entrevista tomará tempo considerável do participante; algumas perguntas poderão revelar informações sobre relações com outros agentes dentro da editora e opiniões sobre temas sociais sensíveis; além da possibilidade de divulgação inapropriada de dados sigilosos registrados no TCLE e de imagens e áudios gravados no momento da entrevista. Para evitar que isso aconteça, garanto a objetividade durante entrevista; a participação anônima e a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento. O nome da editora para qual você trabalha não será divulgado e a entrevista não será realizada em conjunto com outros profissionais. Garanto, também, que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa e publicações científicas dele decorrentes. Todavia, garanto que todos esses riscos têm possibilidade mínima de ocorrerem.

A sua participação não lhe trará benefícios diretos, no entanto, você contribuirá para que o processo de elaboração de livros didáticos obtenha mais uma oportunidade de ser conhecido e discutido na área acadêmica. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa pode contribuir para que seja mais conhecido o trabalho que existe nesses bastidores e os desafios que os produtores enfrentam ao elaborar um objeto cultural que possui tamanha importância nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, sua participação será fundamental para gerar dados que acarretarão discussões significativas e atualizadas sobre esse cenário.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus Gameleira; E-mail: [cep@cefetmg.br](mailto:cep@cefetmg.br); Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Ademais, comprometo-me em comunicá-lo sobre a data de defesa da dissertação, bem como enviar uma cópia da pesquisa para seu e-mail. A sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, por isso, conto com a sua colaboração. Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida a mim pelo e-mail: [vanessacmteixeira@gmail.com](mailto:vanessacmteixeira@gmail.com) ou telefone (31)98906-5770.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também será rubricada e assinada por mim.

---

### **DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO. Também autorizo que a pesquisadora Vanessa Cristina Moraes Teixeira realize gravação de voz e imagem de minha pessoa através da plataforma digital que será utilizada na entrevista.

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

## 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (editor)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Projeto CAAE: 47667521.2.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 05 de julho de 2021.

Prezado \_\_\_\_\_,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “O tratamento dos Temas Transversais na produção brasileira de livros didáticos de inglês para o Ensino Básico”. Este convite se deve ao fato de você ser editor de livros didáticos de inglês para o Ensino Básico, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Vanessa Cristina Moraes Teixeira, RG: MG 16.752.656, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING CEFET-MG), orientada pelo Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva. O objetivo da pesquisa é compreender como se dá a experiência de autores e editores na elaboração de livros didáticos de inglês para o Ensino Básico, com foco nas etapas em que esses profissionais fazem escolhas no tratamento de Temas Transversais, assuntos socialmente relevantes que foram definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse trabalho busca evidenciar as complexas condições em que livros didáticos de inglês são produzidos, visto que envolvem importantes aspectos sociais, pedagógicos e mercadológicos que merecem ser investigados. Em uma visão mais ampla, pretende-se trazer mais uma contribuição aos estudos relacionados à produção de livros didáticos, proporcionando uma oportunidade de aproximar a pesquisa acadêmica em Linguística Aplicada das práticas profissionais desse subsetor editorial.

Para a execução da pesquisa, será necessária a realização de entrevistas, por meio de roteiros semiestruturados, a fim de reunir discursos nos quais produtores de livros didáticos de inglês abordam sobre suas ações, decisões e posicionamentos no meio social em que atuam e, sobretudo, no tratamento dos Temas Transversais. Assim, para análise do *corpus*, foi escolhido o escopo teórico da Linguística Sistêmico-Funcional e serão utilizados os sistemas de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e de Avaliatividade (MARTIN; ROSE, 2003, 2007).

Devido ao contexto de pandemia no Brasil, as entrevistas acontecerão em ambiente virtual. A conversa acontecerá por meio da plataforma digital *Zoom*, que possui uma interface simples de ser utilizada, tanto no computador quanto no celular, e permite uso e gravação gratuitos. O link para acesso será enviado previamente. Ressalto que, devido à configuração da plataforma, serão gravados voz e vídeo, mas apenas serão utilizadas e transcritas as informações faladas. Comprometo-me em cuidar para que as funções e a política de privacidade da plataforma sejam do meu conhecimento para evitar problemas durante a entrevista e assegurar sua segurança e privacidade. O material gravado e a transcrição serão enviados para você, caso solicite.

Em relação aos riscos provenientes da pesquisa em ambiente virtual, consideramos que pode ocorrer instabilidade nas conexões de internet, além de problemas em razão de possíveis limitações tecnológicas, caso você tenha dificuldade de utilizar a plataforma. Sendo assim, para evitar complicações, garanto orientação quanto as funções da plataforma e os procedimentos que serão adotados em caso de problemas técnicos.

Além dos riscos provenientes da entrevista em ambiente virtual, entre outros riscos presumidos, estão: o fato de que a participação na entrevista tomará tempo considerável do participante; algumas perguntas poderão revelar informações sobre relações com outros agentes dentro da editora e opiniões sobre temas sociais sensíveis; além da possibilidade de divulgação inapropriada de dados sigilosos registrados no TCLE e de imagens e áudios gravados no momento da entrevista. Para evitar que isso aconteça, garanto a objetividade durante entrevista; a participação anônima e a possibilidade de retirar o consentimento a qualquer momento. O nome da editora para qual você trabalha não será divulgado e a entrevista não será realizada em conjunto com outros profissionais. Garanto, também, que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa e publicações científicas dele decorrentes. Todavia, garanto que todos esses riscos têm possibilidade mínima de ocorrerem.

A sua participação não lhe trará benefícios diretos, no entanto, você contribuirá para que o processo de elaboração de livros didáticos obtenha mais uma oportunidade de ser conhecido e discutido na área acadêmica. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa pode contribuir para que seja mais conhecido o trabalho que existe nesses bastidores e os desafios que os produtores enfrentam ao elaborar um objeto cultural que possui tamanha importância nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, sua participação será fundamental para gerar dados que acarretarão discussões significativas e atualizadas sobre esse cenário.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus Gameleira; E-mail: [cep@cefetmg.br](mailto:cep@cefetmg.br); Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Ademais, comprometo-me em comunicá-la sobre a data de defesa da dissertação, bem como enviar uma cópia da pesquisa para seu e-mail. A sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, por isso, conto com a sua colaboração. Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida a mim pelo e-mail: [vanessacmteixeira@gmail.com](mailto:vanessacmteixeira@gmail.com) ou telefone (31)98906-5770.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também será rubricada e assinada por mim.

---

### **DECLARAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO. Também autorizo que a pesquisadora Vanessa Cristina Moraes Teixeira realize gravação de voz e imagem de minha pessoa através da plataforma digital que será utilizada na entrevista.

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---