

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LUCAS FIGUEIREDO MARTINS

ENSINO E ESPIRITUALIDADE: UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES
DISCURSIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS CONFESSIONAIS

UBERLÂNDIA

2026

LUCAS FIGUEIREDO MARTINS

**ENSINO E ESPIRITUALIDADE: UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES
DISCURSIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS CONFSSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

UBERLÂNDIA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

-
- M386e
2026
- Martins, Lucas Figueiredo, 1993-
Ensino e Espiritualidade [recurso eletrônico] : uma análise de representações discursivas em livros didáticos confessionais / Lucas Figueiredo Martins. -- 2026.
- Orientadora: Cristiane Carvalho de Paula Brito.
Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.11061>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
1. Linguística. I. Brito, Cristiane Carvalho de Paula, 1979-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	Dez de agosto de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	13:30	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12412ELI012				
Nome do Discente:	Lucas Figueiredo Martins				
Título do Trabalho:	ENSINO E ESPIRITUALIDADE: uma análise de representações discursivas em livros didáticos confessionais				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Práticas discursivas e (de)coloniais no ensino-aprendizagem de línguas e na formação de professores				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Thyago Madeira França - UFTM; Wesley Luis Carvalhaes - UEG; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Thyago Madeira França, Usuário Externo**, em 10/08/2026, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wesley Luis Carvalhaes, Usuário Externo**, em 10/08/2026, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/08/2026, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7569260** e o código CRC **215CC6F6**.

Referência: Processo nº 23117.054077/2026-35

SEI nº 7569260

ANEXO I

DECLARAÇÃO SOBRE O USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU TESE DE DOUTORADO

Nome completo: Lucas Figueiredo Martins

Matrícula nº: 12412ELI012

Programa de Pós-Graduação em: Estudos Linguísticos

Trabalho:

- ☒ Dissertação de Mestrado
☐ Tese de Doutorado

Intitulada:

Declaro, para fins de depósito junto à Universidade Federal de Uberlândia – UFU, que as informações abaixo refletem de forma verdadeira, completa e transparente eventual utilização de ferramentas de Inteligência Artificial – IA durante a elaboração do trabalho.

1. UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

- ☐ Declaro que **NÃO** utilizei ferramentas de Inteligência Artificial na elaboração da dissertação/tese.
☒ Declaro que **UTILIZEI** ferramentas de Inteligência Artificial na elaboração da dissertação/tese, conforme detalhamento abaixo.

Ferramenta(s), plataforma(s) e, quando possível, versão(ões) utilizada(s): ChatGPT

Período de utilização: 01/05/2025 a 09/07/2026

2. FINALIDADE DA UTILIZAÇÃO

Marcar todas as opções aplicáveis:

- ☒ Exploração inicial de ideias e brainstorming;
☒ Geração de estruturas, tópicos ou rascunhos iniciais, posteriormente submetidos à revisão e reescrita humana;
☐ Busca de fontes/literatura;
☒ Leitura assistida, sumarização ou extração de informações, com conferência humana;
☒ Revisão linguística, gramatical ou estilística;
☐ Tradução, com revisão humana;
☒ Formatação de referências e citações;
☐ Apoio à análise e visualização de dados;
☐ Geração ou revisão de código para análise de dados;
☐ Programação, depuração ou documentação de código;
☐ Desenvolvimento de protótipos, ferramentas ou simulações;
☐ Transcrição de áudios ou vídeos;
☐ Geração de tabelas, gráficos, figuras ou outras visualizações;
☒ Outra finalidade: comparação de possibilidades de formulação e organização dos argumentos analíticos.

3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA UTILIZAÇÃO

Descrever como a(s) ferramenta(s) de IA foi(foram) utilizada(s), indicando, quando pertinente, exemplos de comandos ou prompts, de modo a permitir a compreensão e a rastreabilidade de seu emprego:

Utilizei a ferramenta ChatGPT como recurso auxiliar durante etapas de redação, organização e revisão da dissertação. Seu uso envolveu: a exploração de ideias; o apoio à síntese de conceitos relacionados à fundamentação teórica; a elaboração de estruturas e rascunhos; a revisão linguística e estilística de trechos por mim produzidos; a comparação de possibilidades de formulação e organização de argumentos analíticos; e a organização de capítulos e seções. Os conteúdos produzidos ou sugeridos pela ferramenta foram utilizados como apoio ao meu trabalho, sendo posteriormente avaliados, modificados, reescritos ou descartados conforme sua pertinência à pesquisa.

4. VALIDAÇÃO HUMANA

Descrever, de forma sintética, os procedimentos adotados para conferência, revisão, validação e análise crítica dos conteúdos ou resultados produzidos com auxílio de IA:

Revisei e avaliei criticamente todo conteúdo produzido com auxílio da ferramenta, modificando, reescrevendo ou descartando aquelas que não eram pertinentes. Para conceitos teóricos e informações bibliográficas, realizei a conferência nas obras. As interpretações do corpus e as formulações analíticas foram construídas por mim, considerando os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. A ferramenta não foi utilizada como fonte autônoma para fundamentar afirmações teóricas ou estabelecer os resultados da análise.

5. NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DA IA NA PRODUÇÃO

- ☐ **Baixo:** uso pontual para tarefas auxiliares, tais como revisão gramatical, tradução ou formatação de referências.
- ☒ **Moderado:** uso para apoio à geração de ideias, organização textual, sumarização, programação ou atividades semelhantes, com substancial intervenção, validação e/ou reescrita humana.
- ☐ **Alto:** uso extensivo em etapas da pesquisa, tais como análise de dados complexos, produção de códigos, protótipos ou simulações, sempre submetido à supervisão humana e à validação crítica dos resultados.

6. DECLARAÇÕES DE INTEGRIDADE E RESPONSABILIDADE

Para efetivação do depósito, declaro que:

- ☒ Assumo responsabilidade integral e exclusiva pelo conteúdo final da dissertação/tese, incluindo a veracidade e a precisão das informações, a originalidade do trabalho e a validade das análises, conclusões e interpretações apresentadas;
- ☒ Toda utilização de IA foi submetida à minha supervisão, análise crítica, validação e, quando necessária, revisão ou reescrita, não sendo atribuída à ferramenta de IA autoria intelectual da dissertação/tese;
- ☒ Não apresentei como de minha autoria conteúdo produzido por IA sem a necessária revisão, validação e apropriação intelectual crítica;
- ☒ Verifiquei a precisão e a confiabilidade das informações incorporadas ao trabalho e não utilizei referências bibliográficas, dados ou informações geradas por IA sem a correspondente conferência em fontes idôneas;
- ☒ Não inseri em ferramentas de IA dados pessoais, sensíveis, sigilosos, inéditos, confidenciais ou informações protegidas da UFU ou de terceiros, salvo quando presentes condições institucionais e jurídicas adequadas de proteção;
- ☒ Respeitei os direitos autorais, a propriedade intelectual, as licenças de uso, a confidencialidade e as demais normas éticas, legais e institucionais aplicáveis;

- ☒ Quando houve utilização de transcrições, dados pessoais ou conteúdos envolvendo terceiros, foram observadas as exigências éticas e legais aplicáveis, inclusive quanto à anonimização, quando pertinente;
- ☒ Tenho ciência das limitações, riscos de erro, alucinações, vieses e demais restrições inerentes às ferramentas de IA utilizadas;
- ☒ Comprometo-me a prestar informações adicionais sobre a utilização de IA, caso solicitado pelo Programa de Pós-Graduação, pela banca examinadora ou por órgão competente da Universidade;
- ☒ Declaro que o eventual uso de Inteligência Artificial não afasta nem reduz minha responsabilidade acadêmica, ética, administrativa, civil ou de qualquer outra natureza pelo conteúdo depositado.

Declaro, por fim, serem verdadeiras todas as informações prestadas neste documento.

Uberlândia, 17 de setembro de 2026.

Nome do(a) discente: Lucas Figueiredo Martins

Assinatura do(a) discente:

Lucas Figueiredo Martins



Documento assinado digitalmente

LUCAS FIGUEIREDO MARTINS

Data: 18/09/2026 16:15:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador(a): Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

CIÊNCIA do(a) orientador(a):



Documento assinado digitalmente

CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO

Data: 17/09/2026 13:59:10-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LUCAS FIGUEIREDO MARTINS

**ENSINO E ESPIRITUALIDADE: UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES
DISCURSIVAS EM LIVROS DIDÁTICOS CONFSSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Uberlândia, 10 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)
Orientadora

Prof. Dr. Thyago Madeira França (UFTM)
Membro titular externo

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (UEG)
Membro titular externo

UBERLÂNDIA
2026

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus, pelo cuidado e sustento; à minha família e aos meus amigos, pelo incentivo constante; à minha orientadora, Cristiane, pela paciência, pela compreensão, por acreditar no meu trabalho e por me mostrar possibilidades de desenvolvê-lo; à CAPES, pelo apoio financeiro; e aos professores do ILEEL, que, desde a minha graduação, tanto admiro e com quem tanto aprendi.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a coleção didática *Being Wise*, do Sistema Mackenzie de Ensino (SME), material declaradamente confessional cristão protestante voltado para o ensino de língua inglesa. O recorte adotado corresponde às primeiras unidades dos livros destinados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), utilizados por mim em minha atuação como professor de inglês em uma escola confessional evangélica da rede privada de ensino. O objetivo da pesquisa é analisar as representações discursivas de material didático, língua inglesa, ensino-aprendizagem, professor e aluno produzidas pela coleção, bem como problematizar as implicações da articulação entre discurso religioso e discurso pedagógico. A pesquisa está inscrita nos campos da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso pecheutiana. A partir dessas perspectivas, compreendo língua e ensino-aprendizagem como práticas sociais historicamente situadas e atravessadas por discursos que materializam determinadas ideologias na/pela língua(gem). Metodologicamente, selecionei trechos dos livros didáticos, organizados como sequências discursivas (SDs), que posteriormente foram agrupadas em convergências temáticas. As análises buscaram compreender como a articulação entre intradiscorso e interdiscorso participa da produção de sentidos sobre os objetos investigados. Os resultados indicam que o discurso religioso constitui o eixo organizador da coleção, sustentando sua justificativa, seus objetivos e sua proposta pedagógica. O material didático é representado simultaneamente como ferramenta pedagógica e instrumento de formação religiosa. A língua inglesa é significada como dádiva divina, associada à criação e ao propósito de Deus para a humanidade. O ensino-aprendizagem é representado como prática vinculada à obediência e ao desenvolvimento da criação. O professor ocupa a posição de mestre responsável pela formação acadêmica e espiritual dos estudantes, enquanto o aluno é representado como discípulo em processo de desenvolvimento intelectual e religioso. As análises mostram, portanto, que a articulação entre discurso religioso e discurso pedagógico participa ativamente da produção de sentidos sobre língua, ensino e sujeitos na coleção investigada.

Palavras-chave: livro didático, ensino-aprendizagem de língua inglesa, ensino confessional, discurso religioso, Linguística Aplicada, Análise do Discurso.

ABSTRACT

This study analyzes the Being Wise textbook series, published by the Mackenzie Education System (SME), a self-declared Protestant Christian confessional educational material designed for English language teaching. The corpus consists of the opening units of the textbooks used in the final years of Elementary Education (6th to 9th grades), which I use in my work as an English teacher at a private protestant confessional school. The aim of this research is to analyze the discursive representations of teaching materials, the English language, teaching and learning, teachers, and students produced by the series, as well as to problematize the implications of the articulation between religious discourse and pedagogical discourse. This research is situated within the fields of Applied Linguistics and Pêcheux's Discourse Analysis. From these perspectives, language and teaching-learning are understood as historically situated social practices traversed by discourses that materialize particular ideologies in and through language. Methodologically, excerpts from the textbooks were selected and organized as discursive sequences, which were subsequently grouped into discursive matrices. The analyses sought to understand how the articulation between intradiscourse and interdiscourse contributes to the production of meanings regarding the investigated objects. The results indicate that religious discourse constitutes the organizing axis of the textbook series, underpinning its rationale, objectives, and pedagogical proposal. The teaching material is represented simultaneously as a pedagogical tool and an instrument of religious formation. The English language is signified as a divine gift, associated with creation and God's purpose for humanity. Teaching and learning are represented as practices linked to obedience and the development of creation. The teacher occupies the position of a mentor responsible for the students' academic and spiritual formation, while the student is represented as a disciple engaged in a process of intellectual and religious development. The analyses therefore show that the articulation between religious discourse and pedagogical discourse actively participates in the production of meanings about language, teaching, and subjects within the investigated textbook series.

Key words: *textbook, English language teaching and learning, confessional education, religious discourse, Applied Linguistics, Discourse Analysis.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Texto de apresentação da coleção.....	45
Figura 2. Página com parte de um exercício e o boxe “It’s important”	57
Figura 3. Partes de abertura da unidade, “In context”, “Hands on” e “Food for thought”	58
Figura 4. Exercício da subseção Reading do capítulo 1 do livro do 6º ano.....	65
Figura 5. Página contendo orientações para o professor nas margens.....	70
Figura 6. Exercício da parte Listening do capítulo 1 do livro do 7º ano.....	81
Figura 7. Exercício da seção Hands On do capítulo 1 do livro do 7º ano realizado por alunos.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 EDUCAÇÃO CONFESSIONAL.....	8
1.1 O que possivelmente motiva a educação confessional hoje no Brasil?.....	8
1.2 Laços históricos entre educação e a religião cristã.....	12
1.3 Cosmovisão cristã: a realidade lida à luz da criação, queda, redenção e restauração... 18	
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LA e AD.....	21
2.1 Linguística Aplicada: implicação e responsabilidade no fazer científico.....	21
2.2 Análise do Discurso: as condições de (re)produção dos sentidos.....	27
2.3 Discurso pedagógico e discurso religioso: entre autoridade e produção de sentidos... 31	
3 A ARTICULAÇÃO ENTRE DISCURSO PEDAGÓGICO E DISCURSO RELIGIOSO... 36	
3.1 Estrutura e organização do livro didático.....	37
3.2 Temas que compõem o material: mapeamento.....	38
3.3 Procedimento de análise.....	40
3.4 O material didático como ferramenta de formação linguística e espiritual.....	43
3.5 A língua inglesa como dádiva divina e o ensino-aprendizagem centrado em Deus.... 60	
3.6 O professor como pastor e o aluno como discípulo.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXO.....	98

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu do meu interesse em investigar livros didáticos para ensino de língua inglesa. O recorte escolhido foca em um material confessional cristão protestante, produzido pelo Sistema Mackenzie de Ensino (SME), adotado pela escola particular confessional em que trabalho desde 2021. Ao utilizar os livros didáticos nessa escola, me senti motivado a pesquisar um objeto no qual há a convergência de dois elementos fundamentais à minha própria identidade: a religião e a educação.

Em 2022, quando estava no meu segundo ano trabalhando na escola cujo material que aqui me propus a analisar é utilizado, uma aluna do segundo ano do ensino fundamental me fez um questionamento que eu logo imaginei que poderia se tornar um tema de pesquisa, então, peguei o celular e fiz a seguinte anotação no meu bloco de notas sob o título Ensino confessional: *Tio, inglês é só “Deus”, “Amor”, essas coisas? - 8 de Abril de 2022.*

Foi nesse momento que percebi que não era somente eu que notava a forte ênfase do material em escolher temáticas que apontassem para a espiritualidade, isso também era percebido pelos meus alunos. Apesar da confessionalidade da escola, lá recebemos alunos de diferentes religiões ou que não possuem ligação com uma religião específica. Eu não sei se a aluna que me fez esse questionamento na época tinha alguma religião e não a questionei sobre isso naquele momento. Eu não anotei a resposta que dei a ela naquele dia, por isso não lembro como essa conversa terminou na sala de aula, mas, de certa forma, ela ainda continua em mim, esse questionamento me marcou.

Realmente, não existe uma fórmula exata para material didático de língua inglesa. A língua pode ser trabalhada com base em diversos temas e visando a diferentes finalidades. Logo, a forma de trabalho com ela depende da proposta pedagógica de cada instituição. Então, não só para tentar responder à pergunta feita por essa aluna, mas, para mergulhar mais a fundo nos questionamentos que surgiram em mim mesmo após a pergunta dela, proponho esta pesquisa que me atravessa em pontos centrais enquanto cristão e educador.

A ordem em que escolhi colocar os adjetivos que me definem aponta para minha experiência pessoal. Antes de me formar educador ou de entrar no mundo da educação enquanto estudante, eu já era cristão. Nascido e criado em um lar presbiteriano, foi na igreja que fui introduzido a um ensino para além daquele oferecido pela minha família. Desde cedo, frequentava as classes da escola bíblica dominical, cultos, estudos e outras reuniões nas quais aprendi sobre a doutrina cristã reformada, a Bíblia enquanto escritura sagrada e sobre o Deus nela revelado.

Minha participação na igreja não se limitou a ser apenas um frequentador. Em minha infância e adolescência, participei ativamente da vida da igreja e, aos meus 18 anos, em vez de ir para a faculdade, decidi estudar em um instituto bíblico. Nesse instituto, por três anos, eu tive diversas experiências e uma das que mais me marcou foi o estágio em uma escola pública. Nesse estágio, eu participava das aulas de Educação Religiosa e percebi que o ambiente escolar me atraía mais que as demais experiências que o instituto me proporcionou.

Logo após me formar, voltei para minha cidade natal e trabalhei em tempo integral na igreja em que havia crescido, mas, enquanto trabalhava na igreja, eu me preparava para partir em uma missão evangelística na Inglaterra. Lá trabalhei por um ano em uma organização cristã interdenominacional como missionário, atuando em parceria com igrejas e escolas regulares. Mais uma vez, esses dois mundos se cruzavam na minha vida.

De volta ao Brasil, retomei o trabalho na minha igreja local e me voluntariei como professor de inglês em uma escola pública destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, na qual eu havia estudado na minha infância. Então, após essa experiência, decidi ingressar no curso de licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa.

Durante a graduação na Universidade Federal de Uberlândia, por meio de uma das minhas professoras, conheci uma organização que oferecia aulas de português para estrangeiros. Para minha surpresa, a maioria das pessoas que atuavam nessa organização também era presbiteriana. Após algum tempo de treinamento na organização, me tornei professor de parte da comunidade de haitianos de Uberlândia e as aulas também aconteciam em uma igreja evangélica.

Não foram poucos os momentos em que a religião e a educação estiveram juntas na minha vida. E, atualmente, isso não é diferente, pois, trabalhando em uma escola confessional evangélica, que utiliza um material também confessional, vejo a coexistência dessas duas realidades. Entretanto, ao mesmo tempo em que observo o crescimento e o desenvolvimento da escola e também do sistema de ensino adotado por ela, percebo que há um crescente debate público acerca do papel da escola: se ela deve apenas transmitir conhecimentos considerados “neutros” ou se também pode abordar valores, perspectivas e formas de pensamento — discussão que se manifesta em iniciativas como o “Escola sem Partido” e em questionamentos de famílias sobre suposta doutrinação ideológica.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como os livros didáticos de inglês do SME destinados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) (re)produzem sentidos sobre o ensino de língua inglesa a partir do atravessamento entre discurso pedagógico e discurso religioso. Interessa-me, nesse contexto, observar como

sentidos ligados à cosmovisão cristã reformada operam no material, como a língua inglesa tende a ser representada como parte de um propósito divino e de que modo professores e alunos são posicionados discursivamente, atravessados por sentidos de fé, obediência e missão.

Nesse contexto, tenho como objetivos específicos:

i) analisar, nos livros didáticos selecionados, as representações discursivas de material didático, de língua inglesa e do processo de ensino-aprendizagem, bem como as representações de professor e aluno;

ii) problematizar as implicações do atravessamento entre discurso religioso e discurso pedagógico, refletindo sobre como professores e alunos são posicionados diante da língua inglesa e da forma como ela é apresentada no material;

iii) discutir o ensino-aprendizagem de língua inglesa nesse contexto.

Ao definir que trabalharia com a análise de materiais didáticos, busquei me familiarizar com as pesquisas que têm sido realizadas em torno desse assunto e me informar se alguma delas trata dessa sobreposição entre espiritualidade e educação que pretendo discutir. Enquanto explorava essas pesquisas, observei que o termo “material didático” abrange qualquer recurso utilizado no ensino (Bandeira, 2009; Tomlinson, 2013). Nesta pesquisa, utilizo o termo como sinônimo de livro didático, que é o principal material utilizado em minhas aulas e o qual aqui me proponho a analisar.

Dentre os artigos que encontrei durante essa pesquisa na plataforma da Scientific Electronic Library Online (SciELO), um me chamou a atenção, “Livro didático e currículo: do objeto fetiche à articulação discursiva”, escrito pela professora da Faculdade de Educação da UERJ Rita de Cassia Prazeres Frangella e publicado na Revista Brasileira de Educação em 2024.

Em seu artigo, Frangella relata ter realizado uma pesquisa exploratória na mesma plataforma em busca dos resultados para a pesquisa da palavra-chave “livro-didático”, justamente o que eu também estava buscando. A pesquisa dela abrangeu publicações de 2018 até 2021, ela relata ter encontrado 66 artigos, cujos resumos ela leu e identificou que

a preocupação central dos estudos sobre livros didáticos é versar sobre a análise da inserção de algum conteúdo de ensino; a análise das concepções que sustentam a presença ou não de um dado conteúdo; os usos do livro no contexto da prática e suas implicações no cotidiano da escola, nos processos de ensino-aprendizagem ou de formação de professores. Destaca-se ainda a produção acerca do livro didático das áreas de Educação Matemática e Ciências (Frangella, 2024, p. 10).

Motivado pela observação feita por Frangella, decidi também fazer uma pesquisa exploratória que abrangesse as publicações de 2022 até 2024 que surgissem como resultado para a pesquisa do termo “livro didático” na plataforma SciELO. Como observei que algumas publicações presentes nos resultados não necessariamente tratavam de livros ou materiais didáticos, selecionei apenas as publicações que tinham o termo “livro didático” presente em seu título ou nas palavras-chave, então realizei a leitura dos resumos.

Dos 56 resultados obtidos, 39 deles atenderam aos pré-requisitos que estabeleci. Após a leitura dos resumos desses 39 artigos, observei que muitos deles também podem ser classificados dentro das categorias apontadas por Frangella. Por isso, organizo a maioria dos resultados que encontrei em três categorias semelhantes às da pesquisadora e mais uma que trata de um tipo de estudo não citado pela pesquisadora, mas com um número significativo de artigos relacionados no recorte por mim pesquisado.

Onze artigos tratam a respeito de determinado conteúdo a ser ensinado com o livro didático; oito analisam e problematizam concepções basilares do livro didático e suas representações discursivas e outros oito artigos discutem a relação entre a prática docente e o livro didático. Por fim, observei que oito artigos se dedicam à criação de um histórico de livros didáticos de determinada área do conhecimento ou um histórico do desenvolvimento de determinado conteúdo ou sua forma de ensino em determinado período.

Além dessas categorias, observei artigos que não se encaixavam necessariamente em nenhum desses temas. Dois artigos tratam da análise das condições de produção e avaliação do livro didático; um dos artigos apresenta alternativas para a pesquisa e análises de livros didáticos e um artigo trata do livro didático e políticas (sendo esse o artigo da professora Frangella). Ademais, dentre os artigos encontrados em minha pesquisa exploratória, ressalto a presença de obras voltadas para os usos de tecnologias e materiais didáticos que ampliam as possibilidades de trabalho com o livro didático, inclusive em relação à acessibilidade.

Outra questão que observo se repetir nos resultados por mim analisados é que, assim como foi pontuado por Frangella (2024), muitos dos artigos tratam do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e seus livros. E, da mesma forma que não consigo agrupar a pesquisa da professora Frangella em uma das classificações por mim listadas, acredito que a discussão que aqui proponho também pode se destacar por lidar com um tema que não observei nos resultados analisados, com exceção de apenas um deles, o artigo “Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida”, escrito pelo professor da

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Francisco Vieira da Silva, publicado em 2023 na Educação em Revista.

Em seu artigo, Silva analisa “coleções didáticas de Projeto de Vida, com vistas a estudar como as competências socioemocionais são abordadas em tais materiais didáticos e de que forma refletem os anseios da racionalidade neoliberal” (Silva, 2023, p. 1). Portanto, apesar de o título desse trabalho aparentemente se aproximar da temática da minha pesquisa, ele não trata dos assuntos que proponho desenvolver aqui. Devido à falta de trabalhos que lidam especificamente com a questão de livros didáticos confessionais e a imbricação da espiritualidade e da educação, acredito que minha pesquisa possa contribuir para futuros estudos que também estejam nesse entre-lugar no qual meu trabalho parece se encontrar.

Por entender que minha pesquisa está em uma brecha, não vejo outra forma de prosseguir na exploração dos questionamentos que elenquei, senão me valendo de contribuições advindas de diferentes áreas de estudo. Por isso, posiciono este trabalho no âmbito da Linguística Aplicada (LA), um campo que não se prende a fronteiras rígidas, mas que dialoga com outras áreas para compreender a linguagem em seus contextos sociais complexos. Para ampliar essa abordagem, recorro também à Análise do Discurso (AD) pecheutiana, cujas contribuições permitem compreender como os sentidos são produzidos nas materialidades linguísticas e sociais. Juntas, LA e AD sustentam o percurso teórico deste estudo, oferecendo perspectivas complementares para analisar o material didático em questão.

Entretanto, antes de adentrar propriamente nas discussões de como a LA e a AD são articuladas em minha pesquisa, considero importante apresentar brevemente a organização desta dissertação. Além desta introdução e das considerações finais, o trabalho está dividido em três capítulos: Educação Confessional (capítulo 1), Fundamentação Teórica: LA e AD (capítulo 2) e A articulação entre discurso pedagógico e discurso religioso (capítulo 3).

O capítulo 1, intitulado Educação Confessional, é dedicado à apresentação de aspectos históricos e conceituais que ajudam a situar o contexto em que o material analisado foi produzido. Como a coleção investigada está inserida em um contexto confessional cristão protestante brasileiro, considero necessário discutir alguns elementos que antecedem a própria análise do material.

Esse capítulo está subdividido em três partes: 1.1 O que possivelmente motiva a educação confessional hoje no Brasil?; 1.2 Laços históricos entre educação e a religião cristã; e 1.3 Cosmovisão cristã: a realidade lida à luz da criação, queda, redenção e restauração. Inicialmente questiono o status atual da educação confessional em nosso país, problematizando o sentimento de desconfiança em relação ao ambiente escolar. Na segunda

parte, procuro mostrar que a presença da religião na educação não constitui um fenômeno recente na realidade brasileira. A história da escolarização e dos materiais utilizados para ensinar esteve vinculada a instituições religiosas desde o período colonial. Antes de se consolidar como uma finalidade própria, o ensino institucionalizado frequentemente esteve associado a objetivos relacionados à fé.

É nesse conjunto de práticas educativas atravessadas por motivações, justificativas e/ou finalidades religiosas que situo, de forma ampla, a noção de educação confessional mobilizada neste trabalho. Assim, apresento um percurso histórico que busca compreender como a educação foi discursivizada em contextos cristãos, desde experiências ligadas à cristandade medieval europeia até configurações mais próximas do contexto evangélico brasileiro contemporâneo.

Na terceira parte do capítulo, discuto o conceito de cosmovisão e a forma como ele é desenvolvido por autores vinculados à tradição reformada. Nessa perspectiva, a cosmovisão cristã corresponde a uma maneira específica de compreender e se relacionar com a realidade a partir da narrativa bíblica de criação, queda, redenção e restauração. Esse conceito ocupa papel central nesta pesquisa porque o próprio material didático analisado afirma ser construído a partir dessa compreensão de mundo, apresentada como eixo estruturador de sua proposta pedagógica.

O capítulo 2, intitulado Fundamentação Teórica: LA e AD, está subdividido em três partes: 2.1 Linguística Aplicada: implicação e responsabilidade no fazer científico; 2.2 Análise do Discurso: as condições de (re)produção dos sentidos; e 2.3 Discurso pedagógico e discurso religioso: entre autoridade e produção de sentidos. Nelas, apresento as afiliações teóricas que orientam esta pesquisa, bem como os principais conceitos mobilizados ao longo das análises. Ao tratar da Linguística Aplicada, discuto como este trabalho, embora se desenvolva por meio de uma análise discursiva, também se insere nesse campo. Nessa parte também apresento a compreensão de língua(gem) adotada nesta pesquisa, entendida como prática social, histórica e ideologicamente situada.

Na segunda parte do capítulo 2, dedicada à Análise do Discurso de orientação pecheutiana, apresento conceitos que permitem compreender como os sentidos são produzidos, estabilizados e deslocados nas práticas discursivas. São esses referenciais que sustentam os movimentos analíticos desenvolvidos posteriormente sobre o material didático.

Na terceira parte, discuto as noções de discurso pedagógico e discurso religioso desenvolvidas por Orlandi (1987), destacando seus modos de funcionamento e a articulação entre ambos. Essa discussão oferece o suporte teórico para compreender o material didático

analisado como uma materialidade discursiva situada no entremeio entre o ensino de língua inglesa e a proposta educacional confessional.

Tendo em vista essa base teórica, no capítulo 3, apresento o material analisado, os caminhos metodológicos da pesquisa e as análises desenvolvidas. O capítulo está dividido em seis seções: 3.1 Estrutura e organização do livro didático; 3.2 Temas que compõem o material: mapeamento; 3.3 Procedimento de análise; 3.4 O material didático como ferramenta de formação linguística e espiritual; 3.5 A língua inglesa como dádiva divina e o ensino-aprendizagem centrado em Deus e 3.6 O professor como pastor e o aluno como discípulo. Na primeira, apresento a organização da coleção investigada e suas principais características. Na segunda, realizo um mapeamento dos temas presentes nas unidades analisadas, elaborado a partir das primeiras leituras do *corpus* e utilizado como apoio para a identificação de regularidades discursivas. Na terceira seção deste capítulo, explico como as sequências discursivas foram selecionadas, agrupadas e organizadas em convergências temáticas para a realização das análises.

As três últimas seções do capítulo são dedicadas à análise do *corpus*. Nelas, analiso as sequências discursivas selecionadas com o objetivo de compreender como o atravessamento do discurso religioso participa da produção de sentidos sobre o material didático, a língua inglesa, o ensino-aprendizagem e os sujeitos envolvidos nesse processo. Por fim, nas considerações finais, retomo os principais resultados alcançados ao longo das análises, discutindo as representações discursivas observadas no material e suas implicações.

Feitas essas considerações sobre a organização da pesquisa, passo ao primeiro capítulo, no qual discuto aspectos históricos e conceituais da educação confessional que ajudam a compreender o contexto de produção da coleção didática analisada.

1 EDUCAÇÃO CONFESSIONAL

1.1 O que possivelmente motiva a educação confessional hoje no Brasil?

Ao tratar de educação confessional, refiro-me a instituições de ensino regulares, que estão submetidas às leis que regem a educação básica no Brasil, mas organizadas a partir de uma tradição religiosa específica e explícita. Assim, seus objetivos, conteúdos e práticas são norteados por essa tradição. De modo semelhante, seus referenciais teóricos e bibliográficos também se pautam nela, desde que cumpram o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

No contexto em que estou inserido, tanto a instituição de ensino quanto o sistema de ensino por ela adotado são confessionais. Uma de minhas reflexões iniciais a esse respeito me leva a considerar que a própria existência de um material didático que contemple a espiritualidade já é, por si só, significativa. A emergência de um material confessional no mercado editorial pode ser entendida como uma resposta a outros materiais não confessionais. Partindo desse pressuposto, sua estruturação e construção podem ser vistas como uma argumentação que busca reafirmar um posicionamento axiológico, apresentado no material como “cosmovisão cristã”.

Esse posicionamento é intencionalmente manifesto nos livros e aponta para o que nomeio como caráter missionário do material (no que se refere a criar oportunidades para que o aluno conheça a Deus e se relacione com ele), do qual tratarei de modo mais detalhado em seções posteriores. O título da coleção de livros de Inglês, *Being wise* (Minorelli e Daffner, 2023a; Minorelli e Daffner, 2023b; Ferreira, 2025; Monteiro, 2025) – assim como o título dos livros das outras disciplinas, *Crescer em sabedoria* – aponta para a Bíblia, texto sagrado cristão. Essa observação se confirma nas primeiras páginas do livro, em que um versículo bíblico¹ menciona que quem necessita de sabedoria deve pedi-la a Deus.

Assim, entendo que, além da formação linguística e cidadã (objetivos presentes no texto de apresentação da coleção), o material visa promover o desenvolvimento espiritual do aluno, para que ele reconheça e cultive sua espiritualidade de acordo com a teologia cristã protestante, de modo que seja nela, e por ela, que o aluno se relacione com qualquer conteúdo a ser explorado na escola e fora dela.

¹ Tiago 1:5 “Se, porém, algum de vós necessita de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá liberalmente e nada lhes impropria; e ser-lhe-á concedida.” (Bíblia de Estudo de Genebra, 2009)

Percebo que essa urgência em sinalizar a sua confessionalidade logo nas primeiras páginas – apesar de repetir uma prática comum de livros cristãos, de fazer sua abertura com versículos – pode ser também um efeito do contexto sócio-histórico no qual vivemos, que exige posicionamentos claros, bem definidos, antes mesmo de que qualquer discussão seja estabelecida. A forte polarização das discussões, que previne a troca de ideias entre diferentes grupos e restringe os diálogos aos “iguais”, tem forçado a apresentação de “credenciais” antes que qualquer conexão seja estabelecida, antes de qualquer comunhão.

Não que as (des)identificações com determinados modos de pensar sejam exclusivas da contemporaneidade (pois de fato não são, diversidade sempre existiu), mas o que me espanta é que, diante das reflexões propostas pelo pensamento contemporâneo, que se distingue, dentre outras características, pelo reconhecimento da complexidade do ser humano e suas questões (Menezes, 2013), percebo um crescente apego a um imaginário de um passado mais simples, puro, com distinções sólidas, escrito na história por palavras de sentidos transparentes de ordem e progresso, como se fosse possível alguma palavra ser, de fato, transparente como alguns grupos sociais supõem.

Zygmunt Bauman, na introdução de seu livro *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* (Bauman, 2003), discute os significados e sensações causados pela palavra “comunidade” e, ao relacionar a palavra a uma casa aconchegante e segura, ele propõe um contraste com o que estaria do lado de fora dela:

Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui, na comunidade, podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros (com certeza, dificilmente um “canto” aqui é “escuro”). Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir – mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem (Bauman, 2003, p.7).

A reflexão aqui não é necessariamente da segurança física, mas da segurança das ideias, dos sentidos, das práticas. Trata-se aqui de um modo específico de viver e entender a vida, que estaria seguro, estável, na comunidade e que pode ser ameaçado pelo diferente. Ou seja, dentro da comunidade nada é obscuro, tudo é claro, óbvio. Os membros da comunidade se entendem pois partem dos mesmos pressupostos. Assim, aqueles que estão fora da

comunidade, por não compartilharem dos mesmos valores, são entendidos como uma ameaça. Deste modo, não há espaço para pluralidade, pois ela seria contrária ao ideal de comunidade.

Cabe ressaltar que a busca pela preservação da “pureza” da comunidade não é, portanto, fundamentada objetivamente e nem se dá de modo indiscutivelmente lógico, pois o que é tido como verdadeiro por determinado grupo é primordialmente uma convenção. E é com base em determinadas convenções que se tornam centrais para o pensamento do grupo, que a comunidade se fecha como um sistema que pode operar tanto no impedimento da entrada do que está de fora, quanto na obrigação da manifestação da sua verdade nos que estão dentro. Foucault (2014, 86), ao trabalhar a respeito do que ele nomeia como regime de verdade (que seria tudo aquilo que obriga o indivíduo a crer que algo é verdadeiro e a viver de forma a manifestar essa verdade), afirma que

em todos os raciocínios, por mais rigorosamente construídos que os imaginemos, e mesmo no fato de reconhecer algo como uma evidência, sempre há, e sempre há de se supor, uma certa afirmação, uma afirmação que não é da ordem lógica da constatação ou da dedução, em outras palavras, uma afirmação que não é exatamente da ordem do verdadeiro e do falso, que é antes uma espécie de comprometimento, de profissão. Sempre há, em todo raciocínio, essa afirmação ou profissão que consiste em dizer: se é verdadeiro, eu me inclinarei; é verdade, *logo* eu me inclino; é verdade, logo estou vinculado. Mas esse “logo” [...] não é um “logo” lógico, não pode repousar em nenhuma evidência, aliás não é unívoco (Foucault, 2014, p.88) [grifo do original].

A reflexão proposta por Foucault permite compreender que a adesão àquilo que se reconhece como verdadeiro não decorre apenas de demonstrações lógicas ou evidências, mas envolve formas específicas de comprometimento do sujeito com determinados regimes de verdade. Ao continuar a reflexão sobre regimes de verdade em sua mesma obra, Foucault (2014, p. 93) passa a tratar sobre o cristianismo e mais especificamente sobre como a religião cristã não apenas exige que determinados conteúdos sejam considerados verdadeiros, mas estabelece atos de fé que “devem também fornecer garantias, provas, autenticações exteriores de acordo com certo número de regras, que são regras de conduta ou obrigações rituais” (Foucault, 2014, p. 93).

Dessa forma, o regime de verdade do cristianismo opera como governo, pois, utilizando ainda das palavras de Foucault, o governo, em seu sentido lato e antigo consiste em um conjunto “de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens” (Foucault, 2014, p. 13). Se, no âmbito religioso, esse governo se realiza pela condução dos fiéis segundo determinados

regimes de verdade, é possível supor que a educação confessional cristã também participe desse movimento, ao articular o ensino à formação moral e espiritual dos estudantes.

Estendendo essa reflexão sobre comunidades e regimes de verdade para especificamente as discussões a respeito da educação brasileira e às nossas comunidades educacionais, não consigo evitar de pensar em grupos que equiparam perspectivas de letramento crítico e decolonialidade (Souza; Monte Mor, 2021), nas escolas, à lavagem cerebral. De acordo com esse pensamento, as instituições de ensino seriam o lado de fora da comunidade, cheia de cantos escuros que oferecem riscos para determinadas comunidades, pois nelas se encontram pessoas e pensamentos diversos, até mesmo conflituosos.

Assim, aquilo que, no interior de determinada comunidade, é reconhecido como verdadeiro e legítimo pode ser colocado em questão quando confrontado com outros regimes de verdade presentes no espaço escolar. Nessa perspectiva, uma educação plural e questionadora deixa de ser percebida apenas como abertura ao diálogo e passa a representar, para determinados grupos, uma ameaça às formas de condução e aos valores que sustentam a própria comunidade.

Nessa perspectiva, as discussões devem partir dos mesmos pressupostos e ocorrer entre sujeitos que compartilham um mesmo regime de verdade. Em escolas que buscam reproduzir esse ideal de comunidade, determinados saberes tendem a ser apresentados como evidentes, legítimos e pouco suscetíveis ao questionamento. Em contrapartida, propostas educacionais que valorizam a pluralidade de perspectivas e o exame crítico dos saberes podem ser alvo de desconfiança por serem percebidas como uma ameaça à estabilidade desse regime de verdade, justamente por introduzirem outros modos de compreender e significar o mundo.

Essa desconfiança das instituições de ensino pode ser derivada, entre tantos outros perigos, do antigo medo do “perigo vermelho” (Motta, 2007; 2010), que tem se mantido vivo na imaginação brasileira desde o século passado. Talvez aqueles que mantêm viva essa memória sejam justamente os que contribuem para a construção da narrativa de que é necessário estar vigilante. Nessa perspectiva, cobra-se das pessoas, das obras e das instituições uma espécie de credencial que ateste suas afiliações políticas e epistemológicas, como forma de distinguir aquilo que é considerado confiável daquilo que é percebido como uma ameaça aos valores da comunidade.

Na educação, básica e superior, observamos uma “caça às bruxas”; com professores sendo filmados² no intuito de serem denunciados como doutrinadores e literatura sendo recolhida ou com acesso limitado³. Essas e outras situações reforçam a narrativa de que a escola, então, se tornou um lugar inseguro e sem valores.

Diante disso, recentemente vimos um interesse crescente em relação ao *homeschooling* (educação domiciliar), que, embora não seja uma prática comum no nosso país, é relativamente comum nos Estados Unidos (com cerca de 3% dos estudantes da educação básica dos Estados Unidos da América nesse modelo de ensino⁴). Uma alternativa mais viável para o contexto brasileiro seria escolher instituições de ensino privadas nas quais, supostamente, há um apego maior a valores e princípios, especialmente se essas instituições são cristãs (Oliveira; Assis, 2023).

O que é mais irônico nessa discussão é que se desconsidera a influência da religião na própria formação do que hoje consideramos como ensino formal. Escolas confessionais, assim como seus materiais didáticos, não são uma novidade, nem uma exceção. Atualmente, quando nos referimos a escolas confessionais, logo pensamos em instituições de ensino da rede privada, regidas por igrejas ou com fortes vínculos com determinada instituição religiosa. No senso comum, essas escolas podem ser vistas como diferenciadas das demais, porém, nem sempre foi assim. Na verdade, a própria gênese da educação escolar como temos vigente no Brasil remonta aos primeiros anos em que os portugueses aqui chegaram. A educação formal atual é fruto de um longo percurso, e, no próximo tópico, apresento alguns pontos desse caminho nos quais é possível observar os laços históricos entre educação e a religião cristã.

1.2 Laços históricos entre educação e a religião cristã

O ensino confessional não é algo recente no Brasil, muito pelo contrário, as primeiras escolas em território brasileiro foram frutos do trabalho missionário de padres da Companhia de Jesus, os jesuítas, ainda no primeiro século da colonização portuguesa. Os padres que aqui chegavam tinham a missão inicial de catequizar, obra essa que em seu segundo período no

² DURÃES, Uesley. Youtuber de direita grava aulas e debocha de professores: 'Desrespeito'. UOL, São Paulo, 01 nov. 2024.

³ TERRA, Governador do MS diz que retirada de “O avesso da pele” das escolas foi decisão técnica, 18 fev. 2025;

FOLHA DE S. PAULO, Escolas de Fortaleza deixam de receber livros após deputada apontar "mensagem subliminar", 11 mar. 2025;

CNN BRASIL, Sem justificar, governo de SC retira 9 livros das escolas públicas, 9 nov. 2023.

⁴ De acordo com a pesquisa realizada pela Pew Research Center sobre o ano letivo de 2022-2023 nos EUA (Pula, 2025).

Brasil (1570-1759) “foi sendo enfraquecida para atender à educação da elite de modo que a criação de colégios assumiu uma importância maior que a da atividade missionária” (Rocha, 2010, p. 35).

A educação oferecida pelos jesuítas seguia as orientações da *Ratio Studiorum*, que, “promulgada em 1599, representa o primeiro sistema organizado de educação católica” (Rocha, 2010, p. 36). De acordo com essas orientações, logo no primeiro ano de estudos no curso, o aluno era instruído na doutrina católica e nas primeiras letras (Rocha, 2010, p. 37). Storck (2016), ao tratar sobre a *Ratio Studiorum*, traça um histórico de sua origem nos ensinamentos de Inácio de Loyola e no *Modus Parisiensis*⁵.

A influência de Inácio de Loyola se deu especialmente através de sua obra *Exercícios Espirituais*, publicada em 1548, que apresenta o pressuposto de que “o homem é criado para louvar, prestar reverência e servir a Deus nosso Senhor e, mediante isto, salvar a sua alma; e as outras coisas sobre a face da terra são criadas para o homem, para que o ajudem a conseguir o fim para que é criado” (Loyola, 1999, p. 10). A partir desse fundamento, é possível concluir que uma educação de princípios inicianos visa primordialmente à formação de alunos que creiam em Deus e creiam que ele deve ser reverenciado e servido para que suas almas sejam salvas, ou seja, a espiritualidade assume centralidade, sendo o seu desenvolvimento, o objetivo para o qual os estudos dos diversos conteúdos deveriam convergir.

A segunda referência citada como influência do método de ensino jesuíta é o *Modus Parisiensis*, que trata da estrutura e formas de ensino dos colégios parisienses e, de acordo com Storck (2016), esse método mesclava diferentes práticas educacionais europeias como, por exemplo, as presentes em “escolas ao redor das Fraternidades dos Irmãos de Vida Comum, fundadas por Gerard Groot (1340-1384)” (Storck, 2016, p. 143). Essas escolas já organizavam as classes de alunos em níveis progressivos, possuíam professores especialistas para cada disciplina e utilizavam da Bíblia “para a formação dos jovens no ideal de vida cristã para o qual todas as ciências e letras deveriam estar direcionadas” (Storck, 2016, p. 143). Então, é possível perceber que o sistema educacional jesuíta não foi o primeiro a ter como objetivo o fortalecimento do caráter cristão, modelos educacionais que o antecedem também já possuíam o mesmo propósito.

Esse vínculo histórico da religião cristã e educação formal é apresentado por Palma Filho (2010), quando ele se propõe a fazer uma reflexão sobre a educação através dos tempos.

⁵ Método de ensino e forma de organização interna dos colégios parisienses no século XVI.

Após tratar da educação na antiguidade, segue para a educação na Idade Média e, nessa reflexão, o autor afirma que:

Dentro do Cristianismo, Jesus foi o primeiro mestre, seguido pelos apóstolos, pelos evangelistas e, em geral, pelos discípulos do próprio Jesus. Era uma educação sem escolas como, aliás, fora em outras religiões. A comunidade cristã primitiva é o meio pelo qual se desenvolve o processo educacional. Este, pouco a pouco, vai se convertendo na organização da Igreja de um lado e da família de outro. Estes são os dois núcleos básicos fundantes do processo educacional, à medida que o Cristianismo se institucionaliza em Igreja. Trata-se de uma educação elementar catequista. Mas pouco a pouco vão surgindo os primeiros educadores cristãos (Palma Filho, 2010, p. 19).

Assim, acredito que seja possível afirmar que esse laço entre o cristianismo e a educação seja tão forte devido ao fato de que foi a prática de ensino dentro das comunidades cristãs, a responsável pela sua própria constituição enquanto religião. Ou seja, antes de haver igrejas institucionalizadas, havia comunidades de ensino. Com o tempo, o ensino da fé cristã ofereceu os fundamentos de definição de igreja e família, as duas instituições responsáveis por continuar o ensino dos princípios cristãos. Desse modo, o ensino está no cerne do que é ser cristão, pois parte do que é ser cristão seria então ser um aprendiz capaz de fazer novos aprendizes. Sendo assim, a comunidade cristã, com o tempo, passa a sistematizar não somente suas doutrinas, mas também as suas formas de ensino, desenvolvendo então expertise em educação.

Então, é possível observar como a educação (e um modelo do que hoje consideramos como escola regular) já era moldada pela ideologia cristã desde a Idade Média europeia. Neste breve histórico, não pretendo esgotar o tema, tampouco presumir que os estudos formais que temos hoje no Ocidente em termos de organização, forma e conteúdo, tenham se originado única e exclusivamente do modelo educacional desenvolvido pela igreja cristã medieval europeia. Utilizando esse exemplo, que influenciou profundamente a educação brasileira, pretendo apenas destacar como religião e educação — ou, em outras palavras, como o desenvolvimento da espiritualidade e da escolarização — demonstram estar historicamente entrelaçadas. Em contextos marcados pelo cristianismo, parece haver um ciclo em que a fé impulsionou a busca por conhecimento, e esse conhecimento, por sua vez, foi usado para fortalecer a própria fé.

Outro exemplo que acredito ser relevante tratar aqui de forma mais específica é o da tradição educacional cristã protestante, que se distancia dos modelos educacionais católicos desenvolvidos na era medieval e acaba por contrastar com o ensino oferecido pela ordem dos

jesuítas, que havia surgido justamente como uma das ações do movimento da Contrarreforma da Igreja Católica Romana e que se caracterizava pelo:

apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos (Romanelli, 1986, p. 34).

Logo, observo que a educação jesuítica tal como foi aplicada no Brasil, além de cuidar da manutenção da fé pregada pela Igreja Católica, também asseguravam a manutenção da estrutura social vigente na colônia, na qual as camadas menos favorecidas, compostas por serviçais e escravos, não deveriam nem ao menos saber ler e escrever “porque para servir a Deus basta a simplicidade e a humildade” (Ponce, 1973, p.119 *apud* Rocha, 2010, p. 37). Esse posicionamento parece tentar se opor ao que já vinha acontecendo na Europa com a ascensão de uma nova classe social, a burguesia (Palma Filho, 2010, p. 21).

Em contrapartida, o movimento protestante se encaixava bem com as ideias renascentistas, o que agradava à nova classe burguesa. Segundo Gadotti (2003, p. 64), “a principal consequência da Reforma foi a transferência da escola para o controle do Estado, nos países protestantes. Mas não consistia ainda em uma escola pública, leiga, obrigatória, universal e gratuita, como a entendemos hoje. Era uma escola pública religiosa”. Desse modo, com a reforma iniciada por Martinho Lutero em 1517 na Alemanha, mesmo conferindo ao Estado a responsabilidade da manutenção das escolas, o ensino permanece sendo confessional.

Em pouco tempo, movimentos reformados distintos surgiram em partes diferentes da Europa e logo alguns grupos de protestantes se inseriram no Novo Mundo. De acordo com Mendonça (2002, p.12), no Brasil, grupos protestantes se instalaram de modo mais expressivo a partir do século XIX; primeiramente pela imigração (principalmente Alemã) e posteriormente pelas missões norte-americanas, que fundaram aqui a Igreja Congregacional, a Presbiteriana, a Metodista, a Batista e a Episcopal.

Junto dos missionários, vieram para o Brasil as suas práticas educacionais. Devido à crença na doutrina protestante do sacerdócio universal dos fiéis — isto é, na convicção de que todo cristão pode conhecer a Deus e relacionar-se com Ele sem a mediação de um líder eclesiástico (Centro Presbiteriano de pós-graduação Andrew Jumper, s.d.) —, a alfabetização dos novos fiéis era necessária para que eles pudessem ler a Bíblia de forma independente e,

assim, desenvolver sua fé. Por isso, não era incomum que a evangelização e a alfabetização acontecessem concomitantemente, como aponta o exemplo dado por Almeida:

Em São Paulo, os missionários fixaram-se no litoral ou embrenharam-se pelo interior da província, apresentando o Novo Testamento e conquistando adeptos para a nova religião pela divulgação do hinário religioso e alfabetizando a população para que esta pudesse ler a Bíblia. Nesse período, principalmente nos povoamentos interioranos, a educação era algo difícil e de remota aquisição, o que resultava numa grande parcela de analfabetos. Os primeiros missionários protestantes, nas suas andanças pelo sertão pregando o evangelho, também ensinavam os hinos que eram cantados em reuniões familiares, faziam amigos entre os moradores da província e preparavam o terreno para a nova religião e para um novo ideal de vida (Almeida, 2007, p. 328).

Esse tipo de obra missionária protestante aliada à educação se estendeu por outras partes do país e, mais tarde, chegou a locais como, por exemplo, Minas Gerais e Goiás (Muniz; Souza, 2022; Lima, 2023). Com o passar do tempo, os protestantes passaram a se identificar como “evangélicos”⁶, termo pelo qual ficaram conhecidos popularmente (Mendonça, 2002, p. 15). E, com o aumento da população brasileira que se identifica como evangélica⁷, suas igrejas e, conseqüentemente, as instituições de ensino evangélicas também cresceram e se desenvolveram, atendendo não somente a educação básica, como também o ensino superior.

Atualmente no Brasil, a confessionalidade das instituições de ensino é um direito constitucional, garantido por lei.

A escola confessional encontra fundamento jurídico na expressa previsão constitucional (art. 213 da CRFB/88), na definição do art. 19, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos direitos fundamentais à liberdade de religião ou crença, à liberdade de expressão da atividade intelectual, à educação e à vida privada, consagrados na Constituição da República e em tratados internacionais de que o Brasil é signatário (Moura, 2020, p. 6).

⁶ Embora os termos “protestante” e “evangélico” sejam frequentemente utilizados como equivalentes no contexto brasileiro, a categoria “evangélico” contempla diferentes tradições cristãs. De acordo com Spyer (2020 apud Brito; França, 2024), embora o cristão evangélico esteja historicamente relacionado ao protestantismo, o uso corrente do termo adquiriu sentidos próprios, abrangendo tanto os chamados protestantes históricos quanto grupos pentecostais e neopentecostais. Neste trabalho, o termo evangélico será compreendido em sentido amplo, considerando essa diversidade interna, embora o recorte da pesquisa esteja situado especificamente no campo da tradição cristã protestante de orientação reformada.

⁷ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo 2022: católicos seguem em queda; evangélicos e sem religião crescem no país*. Rio de Janeiro, 6 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43593-censo-2022-catolicos-seguem-em-queda-evangelicos-e-sem-religiao-crescem-no-pais>. Acesso em: 30 jun. 2025.

Ou seja, em nosso país, escolas regulares que se enquadram na LDB podem, por lei, ter vínculos com instituições religiosas de modo que as crenças e práticas de determinada fé moldem o próprio pensar e fazer educacional dessas instituições. Escolas com esse perfil (de viés evangélico ou outros), oferecem, portanto, uma das possibilidades atuais válidas de estudo no Brasil. Sendo assim, seria uma escolha de cada família enviar ou não seus filhos para estudar em tais colégios, que são em sua maioria privados (cobrando mensalidades e valores relacionados à matrícula e materiais).

Entretanto, cabe salientar que, em determinadas situações, são iniciativas de grupos religiosos que oferecem gratuitamente esse serviço educacional, especialmente em regiões que concentram populações com maior vulnerabilidade socioeconômica e carência de equipamentos públicos, como creches e escolas. Tais casos também são amparados pela Constituição Federal, que, em seu artigo 213, prevê a possibilidade de transferência de recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos, desde que comprovadamente voltadas para a educação. Nessas condições, estudar em uma escola confessional nem sempre é resultado de uma escolha da família, mas sim da ausência de outras opções.

Ainda em relação à legislação, é importante observar que, embora não haja leis específicas que regulamentem o livro didático confessional, todo material utilizado nas escolas brasileiras deve estar em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, por se tratar de um livro, o material também está sujeito à Lei nº 10.753/2003, que institui a Política Nacional do Livro.

Como é possível perceber neste breve histórico, as práticas educacionais resultam de um longo processo de construção histórico-cultural. Modelos pedagógicos não são neutros nem desinteressados, eles carregam valores, concepções de mundo e finalidades próprias — sejam elas de origem secular ou religiosa. No caso das escolas confessionais e de seus materiais didáticos, tais finalidades se vinculam diretamente à promoção de uma formação integral que inclui, de forma explícita, a possibilidade de desenvolvimento espiritual dos estudantes em uma determinada fé. Em relação ao material selecionado para essa pesquisa, o conceito da “visão de mundo cristã” (ou “cosmovisão cristã”) se destaca por justamente estar ligado à fé cristã reformada e ser apresentado como princípio fundante da proposta pedagógica. Por isso, a seguir, trato desse conceito.

1.3 Cosmovisão cristã: a realidade lida à luz da criação, queda, redenção e restauração

Acredito ser importante fazer uma breve exposição sobre o conceito de cosmovisão, especialmente como ele é articulado no material analisado, para depois apontar os aspectos centrais do que se entende por “cosmovisão cristã” nos textos introdutórios e ao longo da obra.

No meio evangélico, especialmente em igrejas históricas de teologia reformada, o conceito de cosmovisão surge frequentemente em diálogo com a filosofia — ou filosofias — já que, por muitas vezes, esse conceito é mobilizado em funções apologéticas. Schaeffer, (2017), porém, observa que, entre os evangélicos, há uma certa aversão ao estudo filosófico. Ainda assim, apesar do certo desprezo pela filosofia presente nesse meio, ele afirma que “nenhum ser humano é capaz de viver sem uma visão de mundo; por isso, não há ser humano que não seja um filósofo” (Schaeffer, 2017, p. 42). Essa afirmação reforça que toda pessoa, ainda que de forma não sistematizada, orienta sua vida a partir de pressupostos fundamentais. Mesmo sem nomeá-los, tais pressupostos operam silenciosamente no modo como se entende e se interage com o mundo.

Diante disso, percebi que, por vezes, o termo “cosmovisão” aparece ao lado de termos sinônimos, e “visão de mundo” seria um deles. Essa multiplicidade de nomes pode ser explicada talvez pela origem do termo na filosofia alemã com Kant, em uma tentativa de tradução da palavra por ele utilizada, *Weltanschauung* (Sire, 2015, p. 23). Entretanto, meu interesse aqui não é abordar acerca do desenvolvimento desse conceito desde o século XVIII, mas compreender como ele foi apropriado e ressignificado dentro da tradição teológica reformada, na qual se inscreve o material didático que analiso.

Nesse contexto, Sire (2015, p. 32) aponta que o conceito de cosmovisão, numa perspectiva teológica reformada (calvinista), foi inicialmente desenvolvido pelo teólogo presbiteriano escocês James Orr, que o adaptou da filosofia alemã para fins apologéticos. Abraham Kuyper, contemporâneo de Orr, aprofundou o conceito também em defesa da fé cristã reformada em uma série de palestras proferidas na Universidade de Princeton em 1898, compiladas na obra *Lectures on Calvinism*.

Para Kuyper (1999, p. 25), a cosmovisão cristã é um sistema de vida abrangente que vai além de uma mera ideia: é um fato, evidência da obra divina no coração humano, influenciando todas as áreas da existência. Assim, para compreender essa perspectiva, é necessário entender o que a teologia reformada chama de “coração”. Ele seria

a instância central e originária de onde partem todos os influxos afetivos, motivacionais e fiduciários que fazem com que nos devotemos ao Deus verdadeiro ou a um ídolo. Estes pressupostos originários, de natureza religiosa, por sua vez, determinam o que apreendemos em termos de crenças, valores, certezas e ideias, condicionando a maneira como percebemos a realidade e agimos nela, inclusive o desenvolvimento da cultura (Sire, 2015, p.7).

Com base nesse entendimento do que vem a ser o coração na teologia reformada, é possível afirmar que, para essa tradição, é nele que se funda a cosmovisão. Kuyper, portanto, entende que a cosmovisão cristã é resultado direto da ação soberana de Deus sobre esse centro vital do ser humano. Para ele, o coração é o centro espiritual do homem, é nele que se encontra a fonte do desejo e da fé — ou, em termos bíblicos, as “fontes da vida” (Provérbios 4:23⁸) — que, por sua vez, moldam a formação intelectual e moral do indivíduo, com consequências práticas (Kuyper, 1999, p. 26).

Compartilhando dessa compreensão, Herman Dooyeweerd desenvolve a ideia de que toda cosmovisão decorre de um compromisso espiritual. Como explica Sire (2015, p. 10), para Dooyeweerd, a cosmovisão antecede qualquer formulação teórica ou prática, ela nasce do querer mais profundo. Essa vontade manifesta-se como compromisso com Deus ou qualquer outro ser ao qual a pessoa se vincule. Além disso, esse compromisso não precisa ser “necessariamente resultado de uma decisão consciente. Estamos comprometidos quando agimos em direção a um fim mesmo quando inconscientes de nossos motivos ou objetivos para os quais nossas ações tendem” (Sire, 2015, p. 120).

Além desse aspecto volitivo e afetivo, outro ponto de destaque na tradição reformada é a forma narrativa pela qual uma cosmovisão pode ser expressa. O “cristianismo, com seu padrão de criação, queda, redenção e glorificação” (Sire, 2015, p. 123) é um exemplo de uma dessas narrativas. Baseando-se na interpretação bíblica de teologia reformada, Keller (2014, p. 53) observa que:

O enredo bíblico nos revela pelo menos quatro coisas: 1. o que Deus quer para nós (Criação); 2. o que nos aconteceu e o que deu errado com o mundo (Queda); 3. o que Deus fez por meio de Jesus Cristo para endireitar as coisas (Redenção); 4. em consequência de tudo isso, qual será o fim da história (Restauração). (Keller, 2014, p. 53)

⁸ Para facilitar a leitura, todos os trechos bíblicos serão referenciados apenas pelo título do livro bíblico, capítulo e versículo. Todos os trechos foram retirados da versão Almeida Revista e Atualizada presente na Bíblia de Estudo de Genebra. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. ISBN 978-85-311-1197-6.

Essa estrutura não se restringe a uma mera teorização sobre a fé cristã, pois molda a forma como os cristãos reformados interpretam e se relacionam com o mundo. Nessa narrativa, a Criação abrange tanto a natureza quanto o ser humano, criado “à imagem de Deus” (Gênesis 1:27) para admirá-la, conhecê-la, dominá-la e desenvolvê-la (Keller, 2014, p. 269). Contudo, conforme essa mesma narrativa, a Queda compromete os propósitos originais da criação. A realidade criada foi corrompida, de modo que as interações humanas com a criação nem sempre são positivas, pois o pecado impõe barreiras entre humanidade, Criador e criação (Berkhof, 1992, p. 140).

Os dois últimos pontos da narrativa, Redenção e Restauração (ou Glorificação), apresentam a solução para esse problema: pela fé em Jesus Cristo e seu sacrifício vicário, restaura-se o relacionamento com o Criador e reordena-se a relação com a criação (ainda que de forma não completa e definitiva) apontando para o desfecho da história — o retorno de Cristo e o estabelecimento do “estado eterno das coisas” (Berkhof, 1992, p. 339).

Keller (2014) afirma que aqueles que creem em Jesus já experimentam, mesmo em meio às consequências da Queda, uma transformação em todos os âmbitos do ser. Nesse ponto, observo que Keller dialoga com Kuyper ao afirmar que a obra de Deus no coração humano promove a transformação da cosmovisão deturpada em uma capaz de desejar, compreender, teorizar e se relacionar com Deus e a criação segundo os padrões divinos.

Ou seja, de acordo com a teologia reformada, a instauração de uma cosmovisão cristã é, primordialmente, uma ação divina transformadora do centro das afeições humanas. Tal transformação pode ser apreendida pela forma como alguém passa a interagir com a realidade criada (mesmo que ainda imperfeitamente) de modo mais adequado aos parâmetros divinos estabelecidos em sua Palavra, a Bíblia.

Sendo assim, quando o material analisado afirma ser fundamentado na cosmovisão cristã, essa declaração não deve ser lida apenas como uma filiação doutrinária ou teórica. Ela aponta para um compromisso espiritual, assumido como pressuposto fundante da construção da obra. De acordo com os marcos da tradição reformada, esse compromisso afeta todas as dimensões do saber, da ética, da leitura do mundo e da forma como se concebe a própria educação. Isso porque considera que os alunos e professores estão inseridos nessa narrativa-mestre (Sire, 2015, p. 123), enquanto criação divina carente de redenção, ou como participantes do processo redentivo de todas as coisas criadas, até que venha a restauração final. Ou seja, trata-se de compromissos fundamentais, com consequências grandiosas demais para que qualquer conteúdo abordado no livro seja tratado de forma displicente. Sendo assim, acredito ser este um dos motivos que considero o material digno de ser analisado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LA e AD

A seguir, apresento os referenciais teóricos que orientam a análise desenvolvida neste trabalho. Parto de contribuições da Linguística Aplicada (LA) e da Análise do Discurso (AD), entendendo que a articulação entre essas áreas possibilita uma leitura mais atenta dos processos de produção de sentidos no ensino de língua inglesa, especialmente no que diz respeito ao material didático.

A LA oferece o ponto de partida ao tratar a linguagem como prática social situada, atravessada por dimensões históricas, culturais e ideológicas. Esse modo de compreender a linguagem permite considerar o ensino de línguas para além de aspectos técnicos ou instrumentais, abrindo espaço para problematizar os sentidos que circulam nas práticas pedagógicas e os modos como sujeitos, saberes e valores são ali colocados em relação.

A AD, por sua vez, fornece instrumentos teóricos e analíticos para examinar como esses sentidos se organizam no discurso, considerando suas condições de produção, suas filiações ideológicas e os modos pelos quais se materializam nos enunciados. Ao colocar essas duas perspectivas em diálogo, construo o suporte necessário para analisar o material didático, para além de um recurso pedagógico, como um espaço de produção e circulação de discursos. Nos tópicos a seguir, apresento os principais conceitos mobilizados em cada uma dessas áreas e sua relevância para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Linguística Aplicada: implicação e responsabilidade no fazer científico

De acordo com Moita Lopes (2008c, p. 31), a LA não se organiza a partir de um corpo teórico ou metodológico fixo, mas sim como um campo de práticas indisciplinadas que se debruça sobre problemas reais, situados sócio-historicamente. A indisciplina, nesse contexto, não é ausência de rigor, mas a recusa de um fechamento epistemológico que desconsidere a complexidade das práticas sociais nas quais a linguagem opera.

As nossas vidas não se desenvolvem de forma compartimentalizada, ainda que transitemos por ambientes diversos e participemos de vários contextos. Mesmo quando casa, trabalho, estudos ou espaços de espiritualidade parecem ocupar lugares distintos em nossa rotina, há uma continuidade subjetiva que nos atravessa. Somos um só sujeito, atravessado por todas essas experiências. Os sentidos que construímos e as relações que estabelecemos em um desses espaços podem repercutir em outros, moldando a forma como nos posicionamos no mundo e compreendemos a realidade.

Pensar a linguagem como prática social, portanto, é também reconhecer essa complexidade. É admitir que os sentidos nem sempre se estabilizam e que o sujeito não se separa do contexto que habita. Por isso, uma área de estudos que se propõe a investigar a linguagem em uso precisa estar à altura dessa complexidade. A LA não pode operar com lógicas simplificadoras, lineares ou isoladas. Por isso, é (e precisa ser) indisciplinar. A LA se alimenta de múltiplas teorias, dialoga com diferentes campos e rejeita explicações totalizantes.

Essa indisciplinaridade exige, portanto, que o linguista aplicado se coloque “nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram” (Moita Lopes, 2008b, p. 99). Trata-se de um posicionamento que não busca respostas únicas, mas modos de compreender fenômenos sociais e linguísticos em sua instabilidade e historicidade. A prática interdisciplinar e a abertura ao outro tornam-se, aqui, não apenas estratégias metodológicas, mas compromissos éticos.

Essa perspectiva se opõe ao que tradicionalmente foi construído como o que seria o fazer científico, especialmente no campo da Linguística, que, em sua origem, buscava a neutralidade diante de questões éticas e políticas. Rajagopalan comenta que

ética envolve, como se sabe, valores. Já a ciência, de acordo com certa tradição fortemente arraigada em nós, lida com fatos. E, segundo essa mesma cartilha, os fatos e os valores não se misturam. Ou seja, é com base em certa visão do que vem a ser uma ciência — visão que, em última análise, remonta ao positivismo lógico e a alguns estudiosos do século XIX, como o sociólogo alemão Max Weber (para quem a ciência precisava, sob pena de perder sua essência, ser conduzida sempre respeitando o princípio de *Wertfreiheit*, isto é, isenção total de valores) — que o linguista se afastou das questões práticas relativas à linguagem, sobretudo daquelas que envolviam juízos de valor, como é o caso da política linguística (Rajagopalan, 2008, p. 155, grifo do autor).

Diante de uma visão tradicionalista, a língua poderia ser teorizada em um vácuo, ou seja, à margem de seu uso social, e, posteriormente, essa teoria seria aplicada sobre ela. O que não se encaixasse nesse modelo seria frequentemente classificado como erro, desvio ou inadequação. Em contrapartida, o fazer científico proposto pela LA não se baseia na aplicação de teorias linguísticas previamente estabelecidas. A linguagem é concebida como prática social, marcada por disputas constantes de sentido e atravessada pelas relações de poder que constituem os sujeitos e os contextos.

Nesse sentido, o linguista aplicado não ocupa uma posição de neutralidade ou de distanciamento em relação ao seu objeto de estudo. Tampouco elabora teorias a partir de uma

concepção idealizada ou estática de língua. A pesquisa em LA parte do princípio de que é a prática que informa a teoria, e não o contrário. É na materialidade da linguagem em uso que o pesquisador encontra pistas para refletir sobre os fenômenos que investiga. Nesse processo, os referenciais teóricos não são meramente aplicados, pois são constantemente tensionados, revisitados e, se necessário, rearranjados para responder às demandas do problema estudado. Assim, a produção de conhecimento na LA se orienta por uma escuta ativa da realidade, o que possibilita a formulação de propostas de intervenção e a construção de formas mais éticas e socialmente responsáveis de lidar com a linguagem.

No contexto da educação, a LA tem demonstrado ser uma aliada no desenvolvimento de práticas que respeitem o aluno, considerem o seu conhecimento e valorizem a sua participação de modo a influenciar o currículo. Mais especificamente no ensino de línguas, a posição de professor-pesquisador, que questiona tanto a própria prática quanto sua teoria, tem sido discutida já há bastante tempo por estudiosos da LA. Rajagopalan (2008, p. 162) reforça “que a prática pedagógica dentro da sala de aula não pode ser considerada como mero apêndice da reflexão teórica feita sobre a aquisição da língua.” Segundo ele, “é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática” (Rajagopalan, 2008, p. 165).

Rajagopalan (2008) defende que a teorização desenvolvida na LA deve ser orientada pelas demandas populares e ela deve lidar com os problemas da sociedade. Os estudos nessa área devem ser responsivos ao que acontece no mundo. A LA reconhece as limitações de uma abordagem que apenas aplica teorias prontas, pois essa postura pode distanciar a ciência da população geral, tornando-a cada vez mais abstrata e inacessível. Isso acaba excluindo o leigo que, ironicamente, pode ser o participante de pesquisa, objeto de estudo ou mesmo estudante em sala de aula. Essa exclusão compromete o potencial transformador do conhecimento, já que ignora os saberes e experiências desses sujeitos e reforça uma separação artificial entre teoria e prática. No campo do ensino de línguas, por exemplo, esse distanciamento pode resultar em práticas pedagógicas descontextualizadas, pouco sensíveis às realidades dos aprendizes e que não contribuem para o desenvolvimento de proficiência na língua estudada.

Portanto, fazer LA significa estar disposto a ultrapassar os limites disciplinares e a desenvolver análises que dialoguem com saberes diversos, comprometidas com a transformação social. Essa abordagem parte do reconhecimento de que os problemas investigados e a própria investigação não são neutros. O próprio fato de selecionar um recorte para ser estudado é resultado de um contexto sócio-histórico específico que leva o pesquisador à conclusão que determinado assunto é digno de ser estudado mais

profundamente. Consequentemente, a forma que a pesquisa é conduzida é atravessada pela formação do próprio pesquisador e o contexto no qual está inserido.

No caso da minha pesquisa, entre outros fatores, reconheço que minha formação cristã e os espaços que ocupo atualmente (como docente da educação básica privada e discente de pós-graduação) atravessam e mobilizam o desejo de investigar o tema que aqui desenvolvo. Esse movimento não parte de uma posição de denúncia sobre os materiais com os quais trabalho, mas de um interesse genuíno de compreender seu funcionamento discursivo e de um compromisso ético com minha própria atuação como educador. Refletir criticamente sobre os sentidos que circulam e sobre os modos de dizer que naturalizamos no cotidiano é, para mim, uma forma de respeitar o outro e buscar caminhos mais justos de convivência e de ensino.

Essa postura se aproxima da proposta freireana de educador comprometido com a leitura crítica do mundo. No entanto, como propõe Lynn Mario Menezes de Souza (2011), essa leitura precisa incluir também a leitura de si: o “ler-se lendo”. Nessa perspectiva, o pesquisador reconhece que suas interpretações não partem de um lugar neutro ou universal, mas são atravessadas por sua história, seus pertencimentos e experiências. Assim como os alunos, o educador também é um sujeito histórico, e sua escuta, sua análise e sua intervenção no mundo refletem esse lugar de onde fala.

Considerando que minha pesquisa mobiliza questões que tocam diretamente dimensões pessoais, éticas, profissionais e espirituais da minha trajetória, vejo a necessidade de adotar essa prática reflexiva do “ler-se lendo”. Como destaca Souza (2022) ao comentar a obra de Paulo Freire, embora suas contribuições para a educação crítica sejam valiosas, muitas vezes o educador não é chamado a se ver também como produto da história nelas. Para Freire (2005), o professor deve respeitar o saber “ingênuo” do aluno e incentivá-lo a avançar para um conhecimento mais crítico e sistematizado. Souza (2022, p. 240), por sua vez, aponta que essa assimetria pode apagar a historicidade do próprio educador, reforçando a ideia de que apenas o aluno precisa ser conscientizado.

Nesse sentido, tanto o aluno quanto o professor (ou pesquisador no meu caso) precisam buscar compreender não só o que o outro diz, mas como essa nossa compreensão é produzida. É preciso refletir sobre os atravessamentos que nos constituem e influenciam a forma como lemos, ouvimos e interpretamos o mundo. Em outras palavras, trata-se de reconhecer que nossas análises, por mais criteriosas que sejam, não são verdades absolutas, mas interpretações situadas, culturalmente fundadas. Como afirma Souza (2011, p. 6), “as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos das suas comunidades e

de suas histórias — diferentes, portanto, de nossas verdades e valores — mas igualmente fundamentados”.

Assumir o caminho proposto pelas reflexões de Souza e pelos princípios da LA é, portanto, adotar um posicionamento ético diante do conhecimento. Reconheço que o papel do pesquisador é imprescindível para que a pesquisa aconteça, mas também entendo que esse lugar não é isento ou absoluto: ele exige tanta reflexão quanto o próprio objeto de estudo.

Por essa razão, considere importante, na introdução, apresentar brevemente aspectos da minha experiência e da minha posição no mundo antes de adentrar na fundamentação teórica da pesquisa. Digo isso não como forma de justificar um suposto viés pessoal, tampouco como cláusula de isenção de responsabilidade, mas porque acredito que é justamente essa implicação (essa rede de sentidos, afetos, contradições e escolhas) que torna a pesquisa mais viva, mais honesta e, talvez, mais potente.

É a partir dessa compreensão do caráter situado da interpretação que se torna pertinente deslocar a reflexão para o campo da linguagem e, mais especificamente, para o ensino de línguas. Se os modos de compreender o mundo são atravessados por histórias, pertencimentos e experiências, também as formas de ensinar, aprender e significar uma língua se inscrevem nesse mesmo movimento. Assim, pensar a língua inglesa no âmbito da LA implica considerá-la como lugar em que se articulam diferentes discursos, saberes e formas de produção de sentido.

Makoni e Pennycook (2005) propõem um deslocamento importante ao afirmarem que as línguas são invenções, produzidas em processos históricos específicos, especialmente no âmbito dos projetos coloniais e missionários. Com isso, os autores chamam atenção para o fato de que aquilo que hoje reconhecemos como “inglês” não existe como uma entidade natural e dada, mas como resultado de processos de nomeação, classificação e organização realizados ao longo do tempo. Como consequência desses processos, as línguas passam a ser tratadas como objetos delimitados, com fronteiras definidas, descrições gramaticais e usos considerados legítimos. Paralelamente, constrói-se também um conjunto de discursos sobre essas línguas que orienta como elas devem ser compreendidas, ensinadas e valorizadas em diferentes contextos. Assim, as línguas passam a funcionar como categorias que organizam saberes, práticas educacionais e formas de identificação dos sujeitos.

A perspectiva da (des)invenção das línguas proposta por Makoni e Pennycook é relevante para este estudo pois permite elaborar movimentos analíticos voltados à desnaturalização de sentidos sobre língua e material didático, possibilitando observar como tais sentidos se materializam e se organizam na obra analisada. Ao trabalhar nessa direção,

Moita Lopes (2008c, p. 310) aponta que o inglês pode operar como uma língua investida de valores que articulam globalização, religião e práticas históricas de evangelização, funcionando, em certos contextos, como uma língua missionária. Nessa articulação, a língua passa a mobilizar sentidos que a vinculam a formas específicas de pertencimento, espiritualidade e circulação global.

Coracini (2003), ao discutir a relação entre língua, identidade e alteridade, contribui para aprofundar essa reflexão ao mostrar que as representações que construímos do outro e de nós mesmos são constitutivas do sujeito e atravessadas por dizeres que nos precedem. Como afirma a autora, “falar de um povo ou de um grupo social e até mesmo de um indivíduo é dar-lhes existência” (Coracini, 2003, p. 201), o que evidencia o papel da linguagem na produção de identidades e na estabilização de certos modos de ver e nomear. Desse modo, ao considerar a língua como espaço em que circulam e se fixam representações, torna-se possível compreender como determinados sentidos sobre língua, sujeitos e práticas são produzidos e reiterados, inclusive em materiais didáticos, que participam desse processo ao colocar em circulação formas específicas de dizer e de significar o outro e a si.

Ao considerar a língua enquanto prática social, atravessada por processos históricos, a análise de um livro didático de língua inglesa, como proponho neste trabalho, volta-se para os modos pelos quais a língua é apresentada, significada e colocada em funcionamento no material, bem como para as relações que ali se estabelecem entre aqueles que ensinam, aprendem e produzem sentidos. Isso implica observar como determinadas formas de dizer, tematizar e organizar os conteúdos contribuem para produzir imagens de língua, de ensino e de sujeitos, que passam a orientar a leitura e o uso desse material. Como expus até aqui, a LA sustenta esse gesto analítico ao tratar a linguagem como prática social situada, tomando os contextos sócio-históricos e a alteridade como constitutivos da produção de sentidos, o que permite compreender o material didático como um espaço de circulação e organização desses sentidos.

Essa orientação, no entanto, exige um aparato teórico que permita examinar de que modo esses sentidos se estruturam nos enunciados e como participam da construção das posições a partir das quais os sujeitos são significados. É nesse ponto que a Análise do Discurso de linha pecheutiana se apresenta como base para o desenvolvimento das análises na seção seguinte.

2.2 Análise do Discurso: as condições de (re)produção dos sentidos

O reconhecimento de que os sentidos não são fixos nem universais, mas historicamente construídos e atravessados por relações de poder, também é um princípio fundamental da Análise do Discurso (AD), perspectiva na qual me inscrevo para a realização das análises deste trabalho. De acordo com Orlandi (1995, p. 16), a AD, ao contrário de abordagens que tomam o texto como algo fechado em si mesmo, propõe que os sentidos sejam compreendidos em função das condições de produção em que emergem, da memória discursiva que os atravessa e das formações discursivas às quais se filia.

Como afirma Orlandi (1995, p. 42), “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas”. O que determina o lugar que um enunciado ocupa, seja ele identificado como progressista, conservador, neutro, crítico ou conformista, não é o dizer em si, mas o conjunto de relações ideológicas e históricas que o sustentam. É com base nessa compreensão que me proponho a analisar o livro didático de língua inglesa como espaço de circulação e produção de discursos sobre língua, cultura, valores, identidades e espiritualidade.

Minha proposta, portanto, não busca fazer uma análise técnica do material, nem se dedica à avaliação de conteúdos gramaticais. O que está em questão aqui são os possíveis sentidos que atravessam o ensino de línguas e que se materializam nas escolhas textuais, visuais e temáticas do livro. Analisá-lo, nesse contexto, implica reconhecer que o ensino de inglês não se resume a aspectos linguísticos funcionais, mas se insere em um campo de disputas simbólicas que dizem muito sobre os modos de representar o mundo e os sujeitos que o habitam.

É nesse ponto que minha pesquisa se ancora para refletir sobre como os discursos sobre espiritualidade e ensino de inglês se articulam no material selecionado. Ao ler a obra, vemos que há indicações explícitas das filiações ideológicas que formam a base na qual o livro é construído. Então, uma leitura não analítica pode simplesmente perceber como sendo naturais os sentidos mobilizados na obra, ainda mais por estar claramente circunscrita em uma formação discursiva cristã protestante reformada. Portanto, meu trabalho aqui é justamente buscar pelo material os indícios que apontam para a naturalização de determinados discursos, que podem ser apreendidos nas escolhas lexicais, nos enquadramentos discursivos, nas formas de endereçamento do outro e até mesmo naquilo que não é dito. Por isso, recorro a AD pecheutiana, pois entendo que ela pode me oferecer instrumentos teóricos e analíticos capazes de dar visibilidade a essas marcas.

Nessa perspectiva, Orlandi (1995, p. 15) diz que o discurso é “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Ou seja, o discurso não é a língua(gem), mas se materializa nela quando o sujeito, valendo-se dela, o reproduz. Sendo assim, cabe destacar que, ao contrário da abordagem estruturalista que toma a língua como um sistema autônomo, a AD a compreende como:

mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (Orlandi, 1995, p. 15).

Dessa forma, a língua(gem) significa porque o discurso lhe atribui significado, o discurso, por sua vez, só existe devido ao sujeito e esse sujeito não é neutro, mas ideológico (Grigoletto, 2005, p. 63). Logo, para a AD, a língua(gem) é carregada de ideologia e pode ser analisada para além da interpretação hermenêutica, com vistas ao estabelecimento de análises dos “próprios gestos de interpretação” (Orlandi, 1995, p. 26). Esses gestos podem ser variados dependendo de quem os propõe, mas nem por isso todo e qualquer sentido pode ser aceito como possível diante do que se analisa, pois os sentidos não são livres, mas regulados por formações discursivas.

Pêcheux e Fuchs (1997, p. 166) explicam que “uma ou várias formações discursivas interligadas [...] determinam o que pode e deve ser dito”. Ou seja, as formações discursivas operam dentro de uma rede de relações ideológicas e históricas de modo a possibilitar o dizível e delimitar os sentidos possíveis em um contexto específico. Orlandi (2005, p. 11) explica que as formações discursivas “são aquilo que o sujeito pode e deve dizer em situação dada em uma conjuntura dada. O dizer está pois ligado às suas condições de produção”.

Logo, tanto os dizeres quanto as interpretações deles são possibilitados pelo que já existe. Quem diz, diz em uma determinada posição-sujeito (Orlandi, 1995, p. 49) que é construída discursivamente. Ao enunciar nessa posição, o sujeito tem diante de si todo um repertório que pode ser por ele utilizado a depender da formação discursiva na qual se inscreve (Grigoletto, 2005, p. 63). Desse modo, a enunciação do sujeito é atravessada pelo “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pre-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 1995, p. 31). Esse saber discursivo é o que se entende por memória discursiva, é o que fornece os sentidos possíveis. Pêcheux define a memória discursiva como

aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (Pêcheux, 1999, p. 52).

Ou seja, a memória discursiva é o que utilizamos ao ler, pois a leitura de um texto só é possível devido aos sentidos que são historicamente atribuídos às palavras por determinados grupos sociais. Esses sentidos são resgatados por esses grupos como naturais (implícitos, pré-construídos) em suas leituras e demais interações. Portanto, quando esses pré-construídos são colocados em funcionamento nas interações discursivas que mediam as relações humanas, eles não surgem do nada, pois são sustentados por um conjunto de outros discursos que os atravessam.

Essa rede de discursos é o que chamamos de interdiscurso. Ela é anterior e exterior ao dizer e, apesar de sustentar e atravessar os sentidos nele mobilizados, é no interior do próprio dizer que esses sentidos são reorganizados, selecionados e atualizados conforme a posição-sujeito que os mobiliza em determinada formação discursiva. Esse processo de organização interna dos sentidos é o que compreendemos como intradiscurso, isto é, o modo como o discurso se estrutura e produz efeitos de sentido a partir do que já foi dito, mas em uma forma específica, singular, situada. Como explica Orlandi (1995, p. 36) essa movimentação entre o que já foi dito e o que se diz agora envolve uma tensão constante entre paráfrase e polissemia:

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam (Orlandi, 1995, p. 36).

Assim, o interdiscurso fornece os elementos do dizível, enquanto o intradiscurso os coloca em funcionamento de maneira particular no ato enunciativo. Então, no contexto da minha pesquisa, é justamente no batimento do que aparece na superfície dos enunciados (sua formulação, sua materialidade) e aquilo que os atravessa (as memórias discursivas que reaparecem ou são silenciadas), que busco observar os sentidos que se estabilizam ou se deslocam, as estratégias de legitimação ou apagamento de certos dizeres, bem como as posições ideológicas que os sustentam.

Desse modo, ao considerar a articulação entre interdiscurso e intradiscurso na análise dos enunciados que compõem o material didático, compreendo que nenhum livro didático apenas apresenta conteúdos linguísticos de forma neutra. Todo material didático participa da produção de sentidos atravessados pela ideologia. Esses sentidos não são naturais, pois são regulados por formações discursivas que delimitam o que pode ser dito, pensado e ensinado. Nesse funcionamento, também se definem os lugares a partir dos quais se enuncia e os modos como os sujeitos são ali posicionados, o que implica considerar não apenas o que é dito, mas quem é colocado como aquele que diz e aquele a quem se dirige o dizer.

Sendo assim, o que é nomeado pela obra aqui analisada como, por exemplo, “professor” ou “aluno”, corresponde a posições-sujeito e, portanto, não remete a sujeitos dados de forma transparente, mas a posições discursivamente construídas. Trata-se de compreender que esses termos não designam indivíduos concretos, mas lugares a partir dos quais se enuncia e aos quais certos dizeres são atribuídos, no interior de determinadas condições de produção.

Conforme propõe Pêcheux, os lugares ocupados pelos sujeitos nas relações discursivas diferem “da presença física de organismos humanos individuais” (Pêcheux, 1997, p. 82), pois aparecem no discurso sob a forma de representações. Em outros termos, esses lugares são transformados em imagens que os sujeitos constroem de si e do outro, chamadas pelo autor de formações imaginárias. Essas formações dizem respeito, portanto, ao modo como os sujeitos se percebem, se posicionam e projetam seus interlocutores no processo discursivo, organizando as relações entre os lugares que ocupam.

Assim, os movimentos analíticos aqui desenvolvidos sobre o material didático não se voltam, por exemplo, à identificação do professor ou do aluno “em si”, mas à observação de como essas posições são significadas, que atributos lhes são associados e que relações se estabelecem entre elas. Então, a partir dos efeitos de sentido produzidos pelo material, busco apreender essas formações imaginárias, entendendo-as como constitutivas das representações discursivas que atravessam a obra.

Nesta pesquisa, utilizo a expressão representações discursivas para designar os modos como determinados interlocutores e outros referentes são significados no interior do discurso, compreendendo-as como imagens construídas discursivamente e ancorando essa compreensão nas formações imaginárias propostas por Pêcheux. Destaco a inclusão dos referentes porque, além das representações discursivas das posições de professor e aluno, analiso também as representações discursivas do material didático, da língua inglesa e do ensino-aprendizagem, entendendo que esses elementos também são significados no discurso, sendo suas

representações apreendidas a partir dos efeitos de sentido produzidos no *corpus*. Cabe salientar, entretanto, que a construção dessas imagens não precede o discurso, pois a percepção construída sobre os interlocutores e os referentes “é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas” (Pêcheux, 1997, p. 85).

É por ter essas questões em mente que entendo minha pesquisa como fruto de uma articulação de LA e AD. Ao trabalhar com conceitos de diferentes áreas de estudo, como fiz até aqui, tento desenvolver uma prática científica que, em vez de tentar se encaixar perfeitamente em um campo de estudos específico, busca desenvolver um estudo que reconhece que, na vida, nada de fato se encaixa perfeitamente. E essa realidade não é suspensão na ciência. Logo, a articulação entre LA e AD se dá com o objetivo de “constituir um amálgama teórico suficientemente complexo e *indisciplinar* capaz de compreender e problematizar os discursos” (Brito; Guilherme, 2013, p. 26, grifo do autor) que constituem o material didático no que diz respeito à língua, aluno e professor, especialmente nos (des)encaixes entre ensino e espiritualidade. Na seção seguinte trato a respeito desse imbricamento dos discursos pedagógico e religioso como entendido por Orlandi (1987).

2.3 Discurso pedagógico e discurso religioso: entre autoridade e produção de sentidos

Ao discutir o funcionamento dos discursos, Orlandi (1987) distingue três tipos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Essa tipologia é formulada levando em consideração a relação estabelecida entre os interlocutores e o referente. Segundo a autora, no discurso lúdico ocorre a expansão da polissemia, uma vez que o referente permanece exposto à presença dos interlocutores. No discurso polêmico, há uma tentativa de direcionar o referente, produzindo uma polissemia controlada. Já no discurso autoritário, a polissemia é contida e o referente é ocultado pela centralização do dizer, restringindo a circulação de outros sentidos.

Tratando mais especificamente do Discurso Pedagógico (DP) como um funcionamento predominantemente autoritário, Orlandi afirma que ele “cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, poderíamos dizer que A ensina B = A influencia B (Orlandi, 1987, p. 17)”. Nessa perspectiva, o processo de ensino não se organiza como um espaço de negociação de sentidos entre professor e aluno, mas tende a privilegiar a autoridade daquele que ocupa institucionalmente o lugar de quem sabe. Essa posição é reforçada pela “hipertrofia da autoridade” (Orlandi, 1987, p. 17), isto é,

pela formação imaginária construída em torno do professor enquanto sujeito legitimado para ensinar.

Assim, o professor é “aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (Orlandi, 1987, p. 31). Para Orlandi, isso ocorre num contexto em que o discurso pedagógico é institucionalizado e, portanto, circular. Ele “se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola (Orlandi, 1987, p. 28)”. Ou seja, ao mesmo tempo em que a escola é legitimada como espaço privilegiado para a produção e transmissão do conhecimento, a autoridade do professor para ensinar também é reafirmada.

Entretanto, o fato de o discurso pedagógico apresentar um funcionamento autoritário não significa que o acesso ao referente seja completamente impossibilitado. Ainda que o dizer procure controlar os sentidos, Orlandi observa que uma forma de “interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua ‘unidade’ e atingir seus efeitos de sentido (Orlandi, 1987, p. 32)”.

A proposta feita pela autora mostra-se especialmente relevante para o trabalho que aqui desenvolvo, pois, como demonstro ao longo da análise, o próprio material didático posiciona o professor nessa condição de autoridade. Contudo, por se tratar de um material confessional, o discurso pedagógico não atua isoladamente, mas articula-se ao discurso religioso, que também se organiza a partir de uma relação assimétrica entre locutor e ouvinte.

Se, no discurso pedagógico, a autoridade do professor se apoia na instituição escolar, no discurso religioso quem fala representa a voz do próprio Deus (Orlandi, 1987, p. 242). O representante religioso ocupa, portanto, um lugar discursivo associado à transmissão da palavra divina. Esse funcionamento implica uma relação assimétrica entre locutor e ouvinte, marcada pelo desnivelamento entre o plano espiritual e o plano temporal. “O locutor é Deus, logo, de acordo com a crença, imortal, eterno, infalível, infinito e todo-poderoso; os ouvintes são humanos, logo, mortais, efêmeros, falíveis, finitos, dotados de poder relativo. Na desigualdade, Deus domina os homens (Orlandi, 1987, p. 243).”

Essa assimetria, entretanto, distingue-se daquela observada no discurso pedagógico por um aspecto importante. Enquanto o professor dispõe de certa autonomia em relação ao saber institucionalizado, o representante religioso não possui essa mesma possibilidade, uma vez que sua autoridade não decorre de um saber produzido por ele próprio, mas da posição que ocupa como representante da palavra divina. Nessa condição, sua fala encontra-se submetida às formas institucionalmente legitimadas de enunciação e interpretação.

Essa relação de representação, contudo, não significa que o representante religioso se confunda com a própria divindade. Como observa Orlandi, diferentemente de outros discursos em que

O sujeito se transforma naquele do qual ele ocupa o lugar. Então, dadas certas condições, o representante passará a falar do lugar próprio. [...] No entanto, isso não se dá no caso do discurso religioso. O representante, ou seja, aquele que fala do lugar de Deus transmite Suas palavras. O representa legitimamente, mas não se confunde com Ele, não é Deus. Essa, do meu ponto de vista, é a expressão fundamental da não-reversibilidade. E daí deriva a "ilusão" como condição necessária desse tipo de discurso: o como se fosse sem nunca ser (Orlandi, 1987, p. 253).

A não-reversibilidade a que a autora se refere diz respeito justamente à impossibilidade de inversão dos lugares ocupados pelos sujeitos nesse funcionamento discursivo. O representante religioso fala a partir de um lugar legitimado pela instituição religiosa, mas não pode alterar a palavra que representa nem ocupar o lugar daquele em cujo nome enuncia. É essa relação que sustenta sua autoridade e, ao mesmo tempo, delimita as possibilidades de interpretação.

Assim, a própria interpretação também passa a ser regulada. Nas palavras da autora,

A interpretação própria da palavra de Deus é, pois, regulada. Os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemia. No cristianismo, enquanto religião institucional, a *interpretação própria* é a da Igreja, o *texto próprio* é a Bíblia, que é a revelação da palavra de Deus, o *lugar próprio* para a palavra é determinado segundo as diferentes cerimônias (Orlandi, 1987, p. 246).
[grifo do original]

Ao afirmar que “os sentidos não podem ser quaisquer sentidos”, Orlandi evidencia que, no discurso religioso institucionalizado, a produção dos sentidos não ocorre de maneira aberta, mas segundo formas de interpretação legitimadas pela própria instituição. Essa característica aproxima o discurso religioso do funcionamento autoritário anteriormente discutido, uma vez que, em ambos os casos, a autoridade conferida ao lugar de onde se enuncia interfere na circulação dos sentidos. Enquanto no discurso pedagógico essa autoridade se ancora na instituição escolar e no saber que ela legitima, no discurso religioso ela se sustenta na relação entre o representante e a palavra divina, cuja interpretação também é institucionalmente regulada.

Apesar dessas diferenças, as aproximações dos discursos pedagógico e religioso são importantes para esta pesquisa porque o *corpus* analisado constitui-se justamente na articulação entre esses dois funcionamentos discursivos. Embora produzido para o ensino de

língua inglesa, o material didático integra uma proposta educacional confessional e, por essa razão, não apenas organiza práticas de ensino e aprendizagem, mas também mobiliza sentidos vinculados à tradição cristã. Assim, o livro didático não pode ser compreendido exclusivamente como uma materialidade do discurso pedagógico nem do discurso religioso, mas como uma materialidade em que ambos se articulam. Entender essa articulação implica considerar que tais funcionamentos discursivos não se realizam de forma abstrata, mas nas práticas pedagógicas em que o material didático é produzido, utilizado e significado pelos sujeitos. É nesse processo que os sentidos se estabilizam, se deslocam e são continuamente (re)produzidos.

Como vejo que o livro didático pode ser compreendido a partir dos sentidos que se produzem em torno dele nas práticas pedagógicas, sua análise implica considerar também a complexidade dos processos em que se insere. Produzido por e para sujeitos atravessados por múltiplas experiências, o material didático não se encaixa de forma estável ou previsível nos contextos de ensino. Seu uso varia conforme as condições em que se insere e os modos como professor e aluno, entendidos aqui como sujeitos discursivos, o compreendem e o mobilizam nas práticas pedagógicas.

Essa variação nos modos de uso do material didático permite compreender que, embora esteja presente nas escolas regulares brasileiras, ele é mobilizado de formas distintas a depender das condições em que se insere e dos modos como professor e aluno o compreendem e utilizam. Esses sujeitos, entendidos aqui como sujeitos discursivos, se relacionam com o material a partir de suas histórias, posições e das relações que estabelecem no interior das práticas pedagógicas. Desse modo, os sentidos que circulam no material não apenas organizam o ensino, mas também participam da constituição das posições assumidas pelos sujeitos em sua relação com a língua, com o conhecimento e com a espiritualidade.

Essa relação pode ser compreendida à luz dos “movimentos identificatórios, que se dão por meio da relação com o(s) outro(s)/Outro, resultando em (des)contínuos processos de (des)arranjos de subjetividades” (Brito; Guilherme, 2013, p. 26). Interessa, portanto, observar como o material didático participa desses processos ao organizar dizeres sobre língua, ensino e aprendizagem, e ao colocar em circulação certos modos de significar esses elementos. Nessa perspectiva, a análise se volta para o material enquanto “materialidade da língua (intradiscurso) e processo discursivo (interdiscurso), os quais operam interdependentemente” (Brito; Guilherme, 2013, p. 26), buscando compreender como esses níveis se articulam na produção de sentidos. É a partir desse percurso que, no capítulo seguinte, apresento o material

que constitui o *corpus* da pesquisa, o procedimento de análise adotado e as análises desenvolvidas.

3 A ARTICULAÇÃO ENTRE DISCURSO PEDAGÓGICO E DISCURSO RELIGIOSO

A proposta deste trabalho é analisar discursos presentes em livros didáticos de língua inglesa utilizados na escola confessional cristã protestante onde atuo, com o objetivo de compreender como o próprio material didático, língua inglesa, ensino-aprendizagem, professor e aluno são representados no material. Para isso, adoto uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, à luz da Análise do Discurso de orientação pecheutiana, situada no campo da Linguística Aplicada.

O *corpus* da pesquisa é composto por livros da coleção *Being Wise*, do Sistema Mackenzie de Ensino, destinados ao trabalho com os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Considerando a extensão da coleção, restringi a análise à primeira unidade de cada livro. Essa delimitação se justifica pela recorrência, já nessas unidades iniciais, de temas e formulações que evidenciam o cruzamento entre linguagem, ensino e espiritualidade cristã, aspecto central para os objetivos desta pesquisa.

A coleção é composta por livros do professor e do aluno, que apresentam poucas diferenças entre si. A principal distinção é que o livro do professor traz os exercícios resolvidos (exceto aqueles que demandam resposta pessoal do aluno), além de comentários e orientações didáticas. Embora tenha inicialmente observado ambos, optei por focalizar a análise no livro do professor, uma vez que ele reúne todo o conteúdo presente no livro do aluno e acrescenta elementos relevantes para a leitura discursiva, especialmente no que diz respeito às orientações pedagógicas dirigidas ao docente.

A partir da leitura exploratória desse material, busquei identificar regularidades enunciativas relacionadas às formas de articulação entre ensino de língua inglesa e espiritualidade cristã. Esse movimento permitiu selecionar recortes do *corpus* organizados em sequências discursivas (SDs), entendidas aqui como conjuntos de enunciados reunidos em função das regularidades de sentido que mobilizam. Assim, as SDs não correspondem a unidades previamente delimitadas pelo livro didático, mas a recortes produzidos pelo gesto analítico, a partir da observação de repetições, deslocamentos e articulações discursivas relevantes para os objetivos da pesquisa.

Desse modo, as sequências discursivas funcionam como materialidades de análise por meio das quais busco compreender os efeitos de sentido produzidos sobre o material didático, a língua inglesa, o ensino-aprendizagem, o professor e o aluno no interior da coleção.

A seguir, apresento a organização estrutural da coleção e das seções que compõem as unidades analisadas.

3.1 Estrutura e organização do livro didático

O conteúdo das páginas iniciais dos livros da coleção aqui analisada se repete nos livros de todos os anos: eles contêm uma carta de apresentação direcionada ao professor (ou ao aluno), seguida por uma seção de apresentação do “Projeto pedagógico do livro didático” e outra de apresentação e explicação sobre as seções nas quais os livros são organizados. Entre essas partes, é no “projeto pedagógico” que está exposta de forma mais evidente a confessionalidade da proposta pedagógica, nele é explicitada a sua fundamentação na cosmovisão cristã e afirmado o seu posicionamento sobre a valorização do conhecimento de Deus estabelecido em três pilares: comunhão, adoração e serviço.

É também no projeto pedagógico que é apresentada a teoria de aprendizagem utilizada na elaboração do material, aprendizagem cognitivo-interativa. Essa teoria, desenvolvida por David Ausubel, valoriza a hierarquização de conteúdos a serem estudados como forma de proporcionar uma aprendizagem chamada de significativa, que busca atestar o entendimento dos conceitos estudados. Para isso, apresenta-se o modelo de sequência didática utilizada, composta pelas etapas de contextualização, conceituação, sistematização, aplicação e avaliação. A presença dessa teoria de aprendizagem no projeto pedagógico da coleção é relevante para esta pesquisa porque ela participa da construção de determinadas representações sobre ensino-aprendizagem, professor e aluno, especialmente ao enfatizar a organização progressiva do conhecimento e a centralidade orientadora do docente.

O material didático analisado é composto por dois livros por ano, cada um dividido em duas unidades. Cada unidade contém três capítulos e é introduzida por uma seção de “Abertura”, composta por duas páginas introdutórias que apresentam o tema geral que será desenvolvido nos três capítulos seguintes através de uma discussão com base na cosmovisão cristã. Seguindo essa abertura há os capítulos que são organizados da seguinte forma:

1. “In Context” (introdução ao tema): Apresenta o contexto inicial do capítulo e introduz o tema a ser trabalhado em uma página.
2. “Let’s Learn” (desenvolvimento do conteúdo): Essa seção contém a exposição e o estudo do conteúdo, podendo variar em número de páginas e na organização interna. No entanto, ela sempre inclui as seguintes subseções:

- i. “Reading”: Um texto escrito, geralmente acompanhado de um glossário, seguido de exercícios para aquisição de vocabulário e compreensão leitora.
 - ii. “Language in Focus”: Apresentação e sistematização de conteúdos linguísticos e gramaticais trabalhados no capítulo.
 - iii. “Listening”: Um texto oral (áudio) que reforça o vocabulário e as estruturas linguísticas abordadas, seguido de exercícios de compreensão oral.
 - iv. “It’s Important”: Esse item que encerra a seção “Let’s Learn” não é exatamente uma subseção, mas um box que apresenta um versículo bíblico e um pequeno texto reflexivo que conecta o tema do capítulo a uma perspectiva cristã.
3. “Hands On” (Prática): Seção final do capítulo, composta por exercícios variados que retomam o vocabulário e o conteúdo linguístico estudados.

Ao final de cada unidade (após três capítulos), há duas seções adicionais que a encerram, são elas:

- 1. “Knowledge in Action”: Um conjunto de questões de resposta única sobre o conteúdo linguístico-gramatical abordado na unidade.
- 2. “Food for Thought”: Retomada da discussão iniciada na abertura da unidade, promovendo uma reflexão explícita sobre princípios cristãos, tratando sobre a forma como os alunos devem agir em relação a Deus, a si mesmos e ao próximo.

A descrição dessas seções torna-se relevante para esta pesquisa porque parte dos trechos selecionados para análise emerge justamente de espaços específicos do material, como os boxes “It’s Important”, as aberturas de unidade e a seção “Food for Thought”.

3.2 Temas que compõem o material: mapeamento

Nesta seção, apresento um mapeamento dos temas recorrentes nos livros da coleção *Being Wise*, adotados nos anos finais do Ensino Fundamental. Cabe destacar que não se trata aqui de uma listagem de conteúdos linguístico-gramaticais, mas sim da identificação dos temas gerais em torno dos quais se organizam os textos, o vocabulário, as imagens e os demais elementos do material didático.

Para isso, listo os títulos das unidades e capítulos presentes na primeira unidade de cada livro, acompanhados das respectivas temáticas abordadas. O mapeamento apresentado a seguir tem como objetivo oferecer uma visão geral dos temas mobilizados na primeira unidade de cada volume da coleção, permitindo situar o leitor em relação ao funcionamento e à organização temática do material analisado.

6º ano

Unidade 1: We the people

Capítulo 1: Our differences unite us

Capítulo 2: Family is everything

Capítulo 3: It's holiday time!

Temas abordados:

- Diversidade cultural e mutualidade (características comuns apesar das diferenças)
- Nacionalidades e identidade cultural
- Feriados dos EUA (religiosos, patrióticos e civis)
- Organização do tempo (estações do ano, meses, dias, horas)
- Família, profissões e respeito à autoridade familiar
- Relação do ser humano com a criação, conforme princípios bíblicos

7º ano

Unidade 1: You've got a friend in me!

Capítulo 1: The way I feel

Capítulo 2: The way I look

Capítulo 3: We can!

Temas abordados:

- Amizade, pertencimento e diferenças individuais
- Efeitos das redes sociais nas relações
- Autoimagem, respeito ao próximo, preferências pessoais
- Habilidades (esportes, jogos, instrumentos musicais)
- Disciplina e dedicação como valores cristãos

8º ano

Unidade 1: Planning is the key

Capítulo 1: Thinking ahead

Capítulo 2: Perspectives and choices

Capítulo 3: Save the date

Temas abordados:

- Planejamento e definição de metas
- Vocação, escolhas profissionais e acadêmicas
- Obediência aos pais e professores
- A presença de Deus na tomada de decisões
- Organização de eventos e compromissos
- Convivência no ambiente digital e presencial

9º ano

Unidade 1: Go the extra mile

Capítulo 1: A helping hand

Capítulo 2: By the rules

Capítulo 3: Neat and tidy

Temas abordados:

- Serviço, doação e voluntariado
- Jesus como modelo de servo
- Leis, regras sociais e deveres civis
- Deus como legislador e origem moral das leis humanas
- Tarefas domésticas e formação de responsabilidade
- Mordomia cristã: administração dos dons e recursos confiados por Deus

Embora cada volume organize suas unidades em torno de temas específicos, observa-se a recorrência de discussões relacionadas à convivência, à formação de valores e à orientação da conduta dos alunos.

3.3 Procedimento de análise

Seguindo uma abordagem semelhante à adotada por Brito e Guilherme (2022), para o desenvolvimento das análises que aqui proponho, primeiramente me dediquei à identificação de regularidades enunciativas presentes no material. A partir dessa leitura, organizei recortes do *corpus* em grupos de sequências discursivas (SDs), entendidas como conjuntos de enunciados reunidos em função das relações de sentido que estabelecem entre si.

Na constituição dessas SDs, observei especialmente a recorrência de determinados campos lexicais, formas verbais, construções imperativas, referências bíblicas, imagens e orientações pedagógicas, buscando compreender como esses elementos participam da produção de sentidos no interior do material didático. As SDs são apresentadas em grupos temáticos organizados a partir das regularidades observadas no *corpus*. Ao longo da análise, procuro compreender como escolhas lexicais, recursos visuais e formas de organização dos enunciados participam da produção de efeitos de sentido no interior do material.

A observação dessas regularidades permitiu agrupar as SDs em torno de determinados núcleos de sentido recorrentes no *corpus*. Esses agrupamentos deram origem aos eixos de análise organizados a partir das representações discursivas do material didático, da língua inglesa, do ensino-aprendizagem, do professor e do aluno. Embora esses eixos sejam apresentados separadamente para fins de organização analítica, eles não funcionam de maneira isolada no interior do *corpus*. Ao contrário, articulam-se constantemente ao longo das unidades didáticas, especialmente por meio da aproximação entre discurso pedagógico e discurso religioso, aspecto que atravessa a coleção e participa da produção dos sentidos analisados nesta pesquisa.

Na seção seguinte, analiso sequências discursivas recortadas da coleção didática *Being Wise*, buscando compreender como o livro produz sentidos sobre material didático, língua inglesa, ensino-aprendizagem, professor e aluno a partir da articulação entre discurso pedagógico e discurso religioso. As análises desenvolvidas tomam como base diferentes materialidades presentes nos livros do professor dos anos finais do Ensino Fundamental, como textos introdutórios da coleção, orientações pedagógicas, imagens, boxes reflexivos e exercícios.

A leitura do *corpus*, mostrou que a espiritualidade cristã, além de aparecer em momentos pontuais do material, atravessa diferentes seções da coleção e participa da organização dos sentidos produzidos sobre o ensino de língua inglesa e sobre os sujeitos envolvidos nesse processo. Essa presença se manifesta em justificativas para o aprendizado da língua, em reflexões propostas aos alunos, em orientações dirigidas ao professor, na seleção de temas, na escolha de imagens, nas atividades de interpretação e na maneira como determinadas relações pedagógicas são significadas.

Desse modo, as análises aqui desenvolvidas procuram compreender como o discurso religioso cristão reformado se articula ao discurso pedagógico da coleção e quais efeitos de sentido emergem dessa aproximação. Interessa observar, por exemplo, como o aprendizado da língua inglesa é associado a ideias de criação divina, propósito e missão; como determinadas

práticas de ensino são atravessadas por noções de orientação, condução e formação moral; e como professor e aluno são projetados em posições específicas no interior dessa proposta pedagógica.

As representações discursivas analisadas não são compreendidas como opiniões individuais ou simples imagens construídas sobre professor, aluno ou língua inglesa. Parto do entendimento de que essas representações se constituem historicamente e, ao serem atualizadas no interior da coleção, produzem efeitos de sentido relativamente estáveis. Assim, ao analisar as SDs selecionadas, busco compreender quais modos de significar o próprio material didático, a língua inglesa, o ensino-aprendizagem e os sujeitos envolvidos nesse processo tornam-se recorrentes no material didático investigado.

A análise das sequências discursivas permitiu observar regularidades no uso de determinados campos lexicais, construções imperativas, referências bíblicas, formulações generalizantes e formas específicas de endereçamento ao professor e ao aluno. Esses elementos são repetidamente articulados ao longo das unidades didáticas e contribuem para produzir sentidos sobre ensinar, aprender, conduzir, obedecer, orientar-se e relacionar-se com Deus. Em diferentes momentos da coleção, o ensino de língua inglesa é significado em associação a valores cristãos, à formação moral dos alunos e à ideia de desenvolvimento espiritual.

Essas articulações também produzem efeitos sobre a maneira como professor e aluno são representados. O professor aparece frequentemente associado à posição daquele que orienta, conduz e legitima determinadas leituras e formas de agir, enquanto o aluno é significado como sujeito que aprende, busca direcionamento, reflete sobre si e ajusta sua conduta a determinados princípios. Em vários momentos do *corpus*, essas representações aproximam-se de relações historicamente presentes no discurso cristão, especialmente das figuras do mestre e do discípulo.

A organização desta análise acompanha os principais eixos de regularidade observados no *corpus*. Inicialmente, analiso os efeitos de sentido produzidos a respeito do próprio material didático, como ele articula o ensino à narrativa cristã reformada de modo a justificar sua existência. Em seguida, examino as representações discursivas de língua inglesa e de ensino-aprendizagem construídas na coleção, observando especialmente os efeitos produzidos pela aproximação entre aprendizagem linguística e formação moral. Por fim, analiso as representações discursivas de professor e aluno, buscando compreender como o material projeta determinadas relações pedagógicas e posições-sujeito no interior de sua proposta confessional. Como foi exposto anteriormente, reitero que a separação das análises atende

apenas a uma finalidade didática, pois as representações discursivas aqui examinadas funcionam de forma interdependente.

3.4 O material didático como ferramenta de formação linguística e espiritual

Início esta seção com a análise da inscrição do material didático em um funcionamento discursivo de caráter missionário. Apesar de o material se apresentar sob uma base de referenciais teóricos bem definidos, aceitos no meio educacional, o que mais me chama a atenção é a centralidade da questão do desenvolvimento espiritual e suas implicações.

O termo missionário é utilizado por mim nesse trabalho com um sentido comum entre evangélicos, relacionado à pregação, disseminação da fé em Jesus Cristo. A palavra missionário (ou missão), quando aparece em contextos evangélicos, está associada a uma ordem de Jesus aos seus seguidores para que eles testemunhassem sua fé e assim fizessem

discípulos. Essa ordem está presente nos evangelhos (Mateus 28:19; Marcos 16:15; Lucas 24:47 e João 20:21) e no livro de Atos dos Apóstolos (1:8). O texto do evangelho de Marcos 16:15 “E disse-lhes: Ide por todo o mundo e pregai o evangelho a toda criatura.” é um dos que mais frequentemente são referenciados por evangélicos para justificar as suas ações de evangelização.

Apesar dos textos bíblicos relatarem uma orientação de Jesus para aqueles que eram seus discípulos diretos, os cristãos atuais consideram que ela permanece vigente para aqueles que creem em Jesus. Em especial, no meio cristão evangélico, que crê na doutrina do sacerdócio universal dos fiéis (que citei anteriormente), essa ordem passa a ser uma obrigação de todo crente. Ou seja, o texto bíblico, a partir da interpretação da teologia reformada, reforça nos fiéis um efeito de universalização do dever da pregação. Por isso, independentemente da posição ocupada na sociedade, há, no contexto evangélico, a crença de que todos os crentes devem ser missionários e, portanto, tudo o que é feito por eles deve possuir um caráter missionário. Então, observemos inicialmente, como o caráter missionário pode ser observado no título da obra e nos textos introdutórios da coleção (o texto de apresentação da coleção e o texto sobre o seu projeto pedagógico).

A coleção de livros de Inglês para as turmas de 6º a 9º ano, desde a sua reformulação em 2023, denomina-se *Being wise*; na versão anterior era intitulada em português como *Crescer em sabedoria*, nome que permanece nos livros das demais disciplinas. A escolha das palavras *wise* (sábio) e *sabedoria* remete ao conceito bíblico da sabedoria como algo

desejável, frequentemente compreendido como superior ao conhecimento em si, já indicando uma hierarquização entre o saber secular e o saber divino.

Essa distinção entre a sabedoria em níveis mais superficiais, que chamo de conhecimento, e seus níveis mais profundos, está presente nos comentários introdutórios aos livros poéticos e de sabedoria na segunda edição revista e ampliada da Bíblia de Estudo de Genebra, que é vastamente utilizada por cristãos reformados por compilar comentários, artigos teológicos, confissões de fé e catecismos clássicos da teologia reformada. No tópico “A sabedoria do Antigo Testamento”, presente nessa edição, há o seguinte comentário: “As Escrituras explicam que Deus fez a sabedoria existir antes do restante da criação e ela está por trás de todas as relações naturais e sociais” (Bíblia de Estudo de Genebra, 2009, p. 646). A sabedoria é, então, apresentada pela teologia reformada como um elemento primordial que antecede e permeia toda a experiência humana.

A partir dessa concepção bíblica de sabedoria, é possível compreender como o material didático mobiliza esse conceito em busca de legitimação através da autoridade teológica, pois, segundo essa perspectiva, para que alguém consiga se relacionar adequadamente com a criação divina, é necessário que possua a sabedoria divina. Assim, logo em seu título, o material alinha-se à atitude do meio cristão reformado de apego às escrituras sagradas. Dentro da própria Bíblia, é possível encontrar trechos que indicam que há aprendizado proveniente da observação (e experiência) humana, mas, apesar dela ser um

elemento fundamental para o processo de aquisição de sabedoria, ela não se dava de maneira isolada dos valores religiosos. Os sábios que contribuíram para os livros de sabedoria e os compilaram se valeram com frequência dos ensinamentos de Moisés e Davi para nortear suas interpretações da experiência (Bíblia de Estudo de Genebra, 2009, p. 646).

Esse funcionamento vincula o desenvolvimento de sabedoria ao conhecimento bíblico, pois a observação ou experimentação da realidade deveriam ser mediadas pelos ensinamentos bíblicos para que pudessem ser compreendidas corretamente. Então, de acordo com essa perspectiva, já que “O SENHOR com sabedoria fundou a terra” (Provérbios 3:19) [grifo do original], a busca pelo entendimento a respeito da criação não poderia estar dissociada da busca por esse elemento fundante. Aqui se observa que o material didático é representado como uma ferramenta missionária, no sentido de que ele pode ser utilizado para proporcionar esse tipo de observação mediada, que considera Deus e a sua Palavra enquanto explora as relações naturais e sociais da realidade criada.

Na seção de apresentação, o material (tanto o livro do professor quanto o do aluno) é introduzido pelo versículo bíblico presente em Tiago 1:5: “Se, porém, algum de vós necessita de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá liberalmente e nada lhes impropere; e ser-lhe-á concedida”. A abertura do livro com esse versículo indica o fundamento central no qual o material é estabelecido, ele funciona como uma âncora que atrela o que é trabalhado na coleção à Bíblia e sinaliza de modo mais explícito a crença na insuficiência do conhecimento escolar (conteúdo das disciplinas) para o desenvolvimento integral do aluno, já que aponta Deus como detentor e doador da sabedoria. A figura a seguir apresenta a página de apresentação da coleção na qual em seu topo lemos o título “Apresentação” logo abaixo o versículo e em sequência a mensagem direcionada ao professor assinada pela equipe do sistema de ensino.

Figura 1 — Texto de apresentação da coleção.



Fonte: Minorelli e Daffner (2023a).

Transcrição do texto da figura 1

Se, porém, algum de vós necessita de sabedoria, peça-a a Deus, que a todos dá liberalmente e nada lhes impropere; e ser-lhe-á concedida. Tg. 1.5 (ARA)

Caro professor,

Este livro didático lhe ajudará a conduzir seus alunos em mais esse passo da jornada escolar, cheia de descobertas, aprendizado e crescimento. Nesta etapa escolar, trabalharemos para que sejam explorados e aprofundados os saberes e o entendimento do aluno sobre as diferentes áreas do conhecimento.

Assim, o objetivo principal da equipe de professores e especialistas que cuidadosamente elaborou este livro foi lhe entregar uma ferramenta útil para proporcionar uma experiência de aprendizagem dinâmica e enriquecedora. Por meio de atividades educacionais, textos explicativos e ilustrações cativantes, planejados de forma sequencial e interativa, organizamos temas e conteúdos curriculares, reflexões e práticas relevantes para lhe ajudar a promover uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

Em Inglês, isso significa se envolver com a língua por meio de uma experiência cultural o mais autêntica possível, envolvendo a exposição, a experimentação, o estudo e a prática, a fim de não só conhecer outra língua, mas, de fato, a adquirir e usar.

Além disso, queremos que os alunos desenvolvam habilidades fundamentais para a sua formação como cidadão crítico e participativo. Para isso, organizamos, ao longo das páginas deste livro, atividades para o trabalho em equipe, para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade argumentativa e do pensamento crítico.

O aprendizado é uma jornada contínua, cheia de desafios e recompensas, e queremos incentivá-lo a acompanhar seus alunos em cada passo.

Portanto, caro professor, abra as páginas deste livro com entusiasmo, conheça cada capítulo e aproprie-se de seu conteúdo, pois ele trará oportunidades de expansão do horizonte para seus alunos e os ajudará a crescer em sabedoria.

EQUIPE SME

Fonte: Minorelli e Daffner (2023a)

Entre os muitos versículos bíblicos que tratam do tema da sabedoria, a escolha deste em especial demonstra o desejo de direcionar o leitor para Deus. Antes mesmo de convidar quem lê o material para mergulhar na obra, é feita uma recomendação para que o leitor reflita sobre a sua condição enquanto alguém que “necessita de sabedoria” e que deve pedi-la a quem pode dar (“peça-a a Deus”).

Segundo o versículo, a obtenção da sabedoria, que entendo ser o objetivo principal da coleção de livros, não pode ocorrer senão por dádiva divina. Deus é apresentado como a fonte da sabedoria, sendo assim não basta ao aluno (ou ao professor) apenas se dedicar aos estudos, é preciso conhecer a Deus. A sabedoria não poderia ser algo a ser desenvolvido através de estudos ou pelas experiências do decorrer da vida, a não ser que antes tenha sido concedida por Deus, como um dom. Além disso, o posicionamento desse versículo acima do texto de apresentação reforça a ideia de que essa busca por Deus deve ser a questão com a qual o leitor deve se preocupar de forma mais urgente e à qual deve dedicar maior atenção.

Observo então que a construção da apresentação do material didático é atravessada pelo discurso sobre a necessidade de conhecer a Deus. Pois, diante das diversas justificativas popularmente oferecidas para validar a importância dos estudos, tais como a realização pessoal e profissional ou a melhoria de vida, a coleção propõe um caminho alternativo, a

busca pela sabedoria e essa só é alcançada quando se possui um relacionamento com Deus. A insuficiência do conhecimento escolar e a dependência de Deus expostos no material podem ser relacionadas a um dos trechos que concluem o livro de Eclesiastes “não há limite para fazer livros, e o muito estudar é enfado da carne. De tudo o que se ouviu, a conclusão é esta: tema a Deus e guarde os seus mandamentos” (Eclesiastes 12:12-13). Ao fazer essa conexão, entendo que o material, quando aponta para a necessidade de se conhecer a Deus, não o faz de modo genérico, mas propõe um tipo específico de relacionamento com o divino que é baseado no princípio bíblico do temor do Senhor.

A questão do temor do Senhor é algo recorrente na literatura de sabedoria bíblica. No livro de Provérbios 9:10, por exemplo, lê-se que “O temor do SENHOR é o princípio da sabedoria” [grifo do original] e no Salmo 53:1 também há uma afirmação que aponta para o mesmo princípio ao declarar que “Diz o insensato no seu coração: Não há Deus”, ou seja, a sabedoria está relacionada ao conhecer e temer a Deus e a falta dela relacionada ao desprezo para com ele.

Com isso em mente, não podemos ler a palavra sabedoria presente nesse material como sinônimo de conhecimento ou simplesmente capacidade para tomar boas decisões. Em um contexto cristão, a sabedoria está intimamente ligada ao conhecimento de Deus. Isso me leva à elaboração da seguinte análise: já que o material apresenta, desde o seu título, a sabedoria como o atributo mais desejável a se possuir, e que ela só pode ser concedida por Deus àqueles que o conhecem e o temem, o objetivo maior dessa obra é fazer com que aqueles que tenham contato com esse material conheçam a Deus e o temam. Ou seja, o material possui um objetivo missionário de possibilitar que os alunos conheçam a Deus e desenvolvam um relacionamento de fé e temor para com ele. Esse efeito se sustenta não somente pela posição de destaque em que o versículo é apresentado na página de apresentação ou pelo direcionamento dado por ele (*peça-a a Deus*), mas também pela recorrência de referências à espiritualidade como forma de entender e se relacionar com a realidade enquanto uma criação divina, que veremos nas primeiras sequências discursivas a serem analisadas mais adiante.

O foco na espiritualidade não é necessariamente uma surpresa para quem lida com esse material didático, pois é de se esperar que, ao ingressar em uma escola em que esse material é utilizado, tanto o professor, quanto o aluno e sua família estejam cientes da posição confessional do mesmo. Entretanto, a presença de versículos bíblicos a respeito da necessidade de conhecer a Deus e temê-lo podem tensionar os limites da função da escola. Talvez seja por isso que a sabedoria, entendida como uma virtude a se cultivar mesmo fora

dos círculos cristãos, tenha sido a forma escolhida para introduzir o objetivo missionário nessa parte de apresentação do material.

Being wise (ser sábio) soa muito mais adequado para um título de livro didático que *Being a believer* (ser crente), mas, ao estabelecer as conexões com o conceito bíblico de sabedoria, observamos que um título não difere tanto do outro. Por essa razão, digo que, em sua introdução, o material didático aponta para o seu propósito de proporcionar uma experiência de fé cristã fundamentada na Bíblia.

Sendo assim, observo o cuidado na escolha da palavra sabedoria, pois, ao fazer uso dela em seu título e texto de abertura (especialmente relacionada ao texto bíblico de Tiago 1:5), o material didático sinaliza para o seu público, que é composto especialmente por famílias cristãs evangélicas, o seu compromisso com os valores bíblicos. A utilização da palavra sabedoria é capaz de mobilizar nesse público efeitos de sentido vinculados não somente ao relacionamento com Deus (temor do Senhor), mas aos ideais de ser humano.

Na formação discursiva evangélica, observa-se um grande apego à Bíblia, o sujeito evangélico é interpelado como aquele que estuda a Bíblia semanalmente, pois a considera como palavra de Deus. Por isso, é comum que evangélicos conheçam bem as histórias da Bíblia e sejam capazes de memorizar e recitar trechos dela. Não é incomum que evangélicos utilizem trechos bíblicos para justificar seus atos, ou, mesmo quando discutem assuntos que não são necessariamente religiosos, apresentem versículos bíblicos como fundamento de sua argumentação. A formação discursiva em que o sujeito evangélico está inscrito é atravessada por uma memória construída, especialmente a partir dos registros bíblicos.

Para o evangélico, a Bíblia não narra apenas a história de um povo distante. Ao ler o texto bíblico, ele reconhece nessa narrativa a sua própria história, pois também se compreende como povo de Deus. Um versículo que ilustra bem essa crença está na primeira carta do apóstolo Pedro, que diz “vós, porém, sois raça eleita, sacerdócio real, nação santa, povo de propriedade exclusiva de Deus, [...] vós sim, que, antes, não éreis povo, mas, agora, sois povo de Deus” (1 Pedro 2:9-10). Esse texto, originalmente endereçado aos novos seguidores de Cristo, contemporâneos do apóstolo Pedro, é, atualmente, aplicado a todos os demais cristãos e é utilizado por eles para reafirmação de sua filiação divina. Portanto, esse vínculo espiritual extrapola os limites propriamente históricos ou étnicos. Por isso, é a partir da Bíblia que os evangélicos buscam delimitar sua identidade.

Por crer na criação divina de todas as coisas e, especialmente, na narrativa bíblica da criação do ser humano à imagem e semelhança do Criador (Gênesis 1:26). O sujeito evangélico entende que a sua identidade está em Deus e, por isso, deve refletir as

características dele. Essas características seriam encontradas nos textos bíblicos que falam sobre as ações divinas e nos exemplos de seus fiéis seguidores registrados nos textos sagrados. Para nos delimitar somente à sabedoria, que é a característica selecionada na apresentação dos livros da coleção *Being wise*, me detenho brevemente em dois exemplos bíblicos que compõem a memória discursiva que possibilita a leitura do termo sabedoria na formação discursiva evangélica.

Na narrativa do texto bíblico de 2 Crônicas 1, o recém-coroadado rei Salomão recebe de Deus a possibilidade de pedir qualquer coisa a ele que seu pedido seria concedido, e, nessa oportunidade, o rei pede por sabedoria e, por causa disso, Deus o torna, além de sábio, o monarca mais próspero da história de seu povo. Salomão fica conhecido, portanto, como o exemplo de um homem sábio. Ou seja, Salomão é representado como prudente ao buscar a sabedoria divina e isso resultou em bênçãos e prosperidade para ele e todo o seu povo.

No Novo Testamento, no segundo capítulo do evangelho de Lucas, também há menção de um grande exemplo de sabedoria, Jesus. A sabedoria é destacada como uma das características que o próprio Jesus desenvolvia enquanto ainda era criança, vejamos: “E crescia Jesus em sabedoria, estatura e graça, diante de Deus e dos homens” Lucas 2:52. Nessa passagem bíblica, Jesus tem apenas doze anos e já causava admiração ao ser capaz de conversar com doutores da lei no templo de Jerusalém.

Logo, o título da coleção (*Being Wise* ou *Crescer em sabedoria*, como ele é nas demais disciplinas) tem um efeito de formação integral ideal pois faz referência ao processo de desenvolvimento do humano ideal, Jesus, o Filho de Deus. Então tornar-se sábio seria também tornar-se mais parecido com Jesus, ou seja, seria parte da redenção da imagem do Criador no homem caído (pecador) e isso só poderia acontecer se Deus for por ele conhecido. A seguir, aponto como o material é representado enquanto instrumento pedagógico e religioso que reforça o discurso da necessidade de se conhecer a Deus.

Partindo de três sequências discursivas (SD) retiradas dos textos de apresentação do projeto pedagógico do material didático (e que repetem-se em todos os livros da coleção), vejamos como essa representação discursiva é construída. Para facilitar o desenvolvimento desta parte da análise destaquei alguns trechos das sequências discursivas em negrito.

SD1: Com base nessa cosmovisão, desenvolvemos uma filosofia educacional que **valoriza o conhecimento de Deus** e estabelece: **comunhão** (entre nós, Deus e o próximo); **adoração** (gratidão e glorificação a Deus pelo que Ele é e pelo que criou); **serviço** (cuidar de tudo o que foi criado e desenvolver essa Criação).

SD2: Fundamentados nessa filosofia, determinamos um percurso de ensino-aprendizagem que chamamos de currículo, cujo conteúdo é a **realidade criada**, com os dados que observamos nela, **interpretados à luz da cosmovisão cristã**.

SD3: Entendendo que **Deus atribui significado à realidade**, e que somos **capazes de apreender e armazenar esse significado** em nossa estrutura cognitiva, relacionando-nos uns com os outros e com os objetos de conhecimento da realidade, utilizamos a teoria de aprendizagem cognitivo-interativa.

As sequências selecionadas inscrevem explicitamente a relação entre o ensino e a espiritualidade. Apesar disso, a necessidade de que os usuários desse material sejam conhecedores de Deus não é expressa da mesma maneira. Na apresentação da filosofia educacional do material, os livros da coleção fazem questão de reafirmar o seu compromisso com a cosmovisão cristã e o primeiro ponto de sua narrativa-mestre, a Criação. Aqui os conteúdos a serem estudados são apresentados como criação divina, *realidade criada*, que é dotada de um significado objetivo também *atribuído* por Deus. Por isso, a realidade deveria ser interpretada a partir da *cosmovisão cristã*.

Segundo Orlandi (1995, p. 82), “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. Por isso, observo que o uso do adjetivo *criada* associado à *realidade* recusa a possibilidade de que a realidade exista sem que haja necessariamente um criador. *Realidade criada* contrasta com outras formas de se falar sobre aquilo que pode ser estudado, como, por exemplo, realidade material ou realidade concreta, pois essas formas implicariam em outros efeitos de sentidos centralizados na realidade em si ou naquele que a estuda a partir dos seus sentidos. Já o modo como o conteúdo da coleção é apresentado tem o foco voltado para o causador da realidade causando um efeito de naturalização da criação como evidência. Essa forma de apresentação reforça o compromisso com a narrativa cristã da criação e expande esse conceito.

Ao introduzir os conteúdos a serem estudados na coleção como uma criação divina, a ideia da criação fica associada não somente aos seres humanos, ao ambiente em que vivem e aos demais seres e elementos que a compõem, mas também a tudo aquilo que são capazes de desenvolver. Logo, os mais variados processos, como as relações interpessoais, formas de organização política e desenvolvimento linguístico (que são objetos de estudo no ensino fundamental), também são rotulados como parte da criação.

Assim, a centralidade da ação do criador atravessa toda a obra, indicando que discussões sobre o próprio criador, Deus, estarão presentes no decorrer do material didático. Entretanto, segundo a SD1, o conhecimento de Deus não é apresentado como algo a ser

imposto, mas *valorizado*. Seguindo a mesma lógica do não-dito, a escolha de se inscrever na narrativa da criação seria uma forma de ir contra outros modos de entendimento da realidade enquanto objeto de estudos que, em vez de valorizar, desprezariam tal conhecimento por não trabalharem no mesmo viés, como se a espiritualidade só pudesse ser contemplada em um contexto escolar caso ele seja confessional.

Ainda na SD1, logo em seguida, são apresentados três aspectos decorrentes dessa valorização: a *comunhão*, a *adoração* e o *serviço*. Estar em comunhão pressupõe o ato de conhecer e se relacionar. Ou seja, o material surge em um contexto no qual Deus não é apenas reconhecido como real, mas também como alguém que pode ser conhecido e com quem o ser humano pode se relacionar.

O termo *comunhão*, presente na SD1, é bastante utilizado em contextos religiosos (especialmente cristãos), e aqui no material ressoa o uso bíblico dessa palavra. Na Bíblia, ela é utilizada ao tratar sobre como viviam os primeiros convertidos a Jesus: “perseveravam na doutrina dos apóstolos e na comunhão” (Atos 2:42) e também nas recomendações do apóstolo João em sua primeira carta: “o que temos visto e ouvido anunciamos também a vós outros, para que vós, igualmente, mantenhais comunhão conosco. Ora, a nossa comunhão é com o Pai e com seu Filho, Jesus Cristo” (1 João 1:3). Na verdade, a ideia de comunhão está presente em todo o Novo Testamento, em contextos que denotam tanto o convívio harmonioso uns com os outros, quanto o relacionamento de cada fiel com Deus através de Jesus Cristo. Nessa SD, a palavra *comunhão* é seguida pela explicação sobre a quem o termo se refere: *entre nós, Deus e o próximo*. Transferindo, dessa forma, uma característica comum em contextos religiosos para a comunidade escolar.

Apesar do trecho não explicitar como a comunhão com Deus seria desenvolvida, entendo que o material espera que a valorização do conhecimento de Deus leve os alunos a algum tipo de relacionamento com ele. Já os outros dois grupos que são citados são ainda menos definidos, pois além de não explicitar como essa comunhão se daria com eles, também não identifica quem se enquadra em cada grupo. A quem o pronome *nós* se refere? E, quanto ao termo *próximo*, faço uso da pergunta bíblica: “Quem é o meu próximo?” (Lucas 10:29).

Ao mencionar *nós* e *próximo*, os autores do material contam com o efeito de naturalização dos sentidos que ocorre pelo mecanismo ideológico que atua em membros de uma mesma formação discursiva. Esse fenômeno faz com que o sujeito automaticamente interprete ao mesmo tempo que negue a necessidade de interpretação (Orlandi, 1995, p. 46), pois toma os sentidos como dados. Assim, os termos selecionados nesse trecho não são

especificados, mas para sujeitos interpelados pela ideologia cristã, ainda que estejam apresentados de forma vaga, fazem sentido.

Ao contrastar os dois termos (*nós* e *próximo*), identifico que existem dois grupos, uma comunidade (*nós*) e os outros (*próximo*) que não se encontram enquadrados nela. Sendo assim, entendo que o pronome *nós* se refere à comunidade cristã, composta por aqueles que já possuem o conhecimento e consequentemente um relacionamento com Deus. Já o *próximo* seria o diferente, todo aquele que não conhece a Deus. O substantivo *próximo* é frequentemente utilizado no meio cristão, pois vem de registros bíblicos sobre ordens a respeito de como deveria ser o tratamento entre as pessoas — a ordem do amor ao próximo.

No evangelho de Lucas há uma passagem em que Jesus é questionado por uma autoridade judaica sobre quem seria o próximo, então para responder a essa pergunta, Jesus conta a parábola do bom samaritano. Nessa parábola, o personagem do samaritano (que era de um povo que os judeus evitavam ter contato) é utilizado para simbolizar o próximo. Ou seja, nessa parábola bíblica o próximo é apresentado como aquele que é diferente, que não pertence à comunidade. Por isso, concluo que essa palavra está sendo utilizada na SD1 para se referir aos demais, aqueles que ainda não fazem parte da comunidade de crentes, e, portanto, devem ser incluídos, para conhecerem a Deus e terem com ele comunhão, reforçando, assim, a representação do material como uma ferramenta pedagógica e religiosa de pregação aos descrentes (função missionária).

Observo, então, que, embora o livro não expresse explicitamente que o ser humano necessita conhecer a Deus, ao basear-se em pilares que são os mesmos de grupos religiosos que têm como objetivo que as pessoas conheçam e se relacionem com Deus, o material pode ser lido como inscrevendo-se na mesma missão redentiva dessa realidade criada. Em outras palavras, por operar segundo a visão de mundo cristã, o sistema de ensino propõe uma leitura da realidade através da narrativa cristã de Criação, Queda, Redenção e Restauração. Logo, o material apresenta tudo o que existe no mundo como resultado da criação, entretanto, ele constrói a ideia de que a relação com a realidade é afetada pelo pecado presente no mundo. Assim sendo, a perspectiva presente no material inscreve tudo na necessidade de redenção, inclusive o conhecimento e o ensino. Pois, de acordo com o material, apesar de o ser humano possuir a capacidade de *apreender e armazenar o significado atribuído por Deus* a todas as coisas (SD3), esse significado é apresentado como só podendo ser enxergado mediante *a luz da cosmovisão cristã* (SD2).

Tanto na SD1 quanto na SD2, Deus é apresentado como a origem de tudo, ele é o Criador e, de acordo com a SD3, sua criação está repleta de significado — significado este

também dado por ele próprio. Ou seja, de acordo com essa perspectiva, existiria uma forma correta de se entender a realidade e se interagir com ela e essa forma correta implicaria na necessidade de conhecer a Deus, reconhecê-lo como realidade última e também como um ser relacional ao qual se deve *adoração e serviço* (SD1), pois nele tudo estaria fundado.

Esse movimento expressa uma tentativa de fechamento semântico, apresentando *o significado* como único e previamente definido por Deus. Assim como coloca o ser humano em uma posição de passividade na qual não cabe produzir sentidos, mas apreender e armazenar significados já estabelecidos. Essa posição se articula à concepção, própria da teologia reformada, de que a cosmovisão cristã não é acessível por meios meramente humanos, pois depende de uma ação divina sobre o indivíduo.

Desse modo, a possibilidade de interpretar corretamente a realidade é condicionada a uma revelação de Deus, que redireciona os desejos humanos e os submete a uma ordem considerada legítima. Assim, o material reforça a centralidade divina como origem do sentido e produz um efeito de exclusão de outras formações discursivas, ao não reconhecer como válidas interpretações que não se inscrevam nessa matriz.

Além de considerar que toda a realidade criada tenha sido feita com intencionalidade (significando algo específico), o material constrói a ideia de que a criação divina também recebeu finalidades (propósitos), sendo algumas delas próprias do ser humano, como, por exemplo, *cuidar de tudo o que foi criado e desenvolver essa Criação* (SD1). Ao criar esse material, o sistema de ensino se inscreve como parte desse ordenamento. Pois, já que, nesse contexto, todas as coisas são consideradas uma criação de Deus, a língua também é parte dessa criação. Desse modo, as escolhas feitas na construção do material não apresentam Deus como um ser presente apenas no âmbito da espiritualidade humana (como um apêndice), mas como o autor e sustentador de tudo o que há e, portanto, a quem o sujeito é orientado a recorrer inclusive para o seu desenvolvimento pessoal como sugere o versículo de abertura da coleção (Tiago 1:5) e em consonância com o texto bíblico mobilizado nesse universo discursivo: “Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém!” (Romanos 11:36). Assim, origem, significado e propósito seriam, portanto, encontrados em Deus.

Observando a forma como as proposições sobre realidade, conhecimento e espiritualidade são colocadas nos textos introdutórios da coleção (SDs1-3), percebo que há a tentativa de reprodução do que Pêcheux chama de projeto de uma *ciência régia*, em sua obra *O discurso: estrutura ou acontecimento* (Pêcheux, 1990). Esse projeto seria uma forma de estruturação do real, a materialização de um saber “eficaz, administrável e transmissível”

(Pêcheux, 1990, p. 35). De acordo com Pêcheux (1990, p. 29), o real seria aquilo que é impossível — aquilo que impõe limites ao discurso, impede que algo seja diferente do que é e, portanto, pode desestabilizar os discursos.

Ao se apegar a uma estrutura racional totalizante do real (*ciência régia*) atravessada pela ideologia cristã reformada, o material responde à necessidade (desejo) universal de “um mundo semanticamente normal” (Pêcheux, 1990, p. 34). Ou seja, quando o material afirma que tudo o que existe é parte da realidade criada e o ser humano também faz parte dessa criação, os saberes sobre a vida humana e sua experiência se tornam mais facilmente administráveis. Por exemplo, todo questionamento relacionado à origem seria respondido no conceito de criação, do mesmo modo, toda falha estaria relacionada à queda (pecado) e o propósito (sentido da vida) estaria vinculado ao relacionamento com o Criador. Esse eixo estruturante pode ser apreendido não somente nos textos introdutórios da coleção, mas também em partes específicas dos capítulos dos livros de língua inglesa. Neles, consigo observar como o conceito de língua e os temas dos capítulos estão comprometidos a oferecer respostas para esses questionamentos e como o conhecimento e relacionamento pessoal com Deus assumem centralidade. Vejamos:

SD4: **God is creative**, and he created a diverse humanity, establishing cultures that can be known through the learning of different languages that **he gave to men** like the English language that we are studying. **When we learn a new language, we obey God** and expand our possibilities of meeting people from other countries and cultures, interacting with them **in the created reality**.
(Boxe It's important - 6º ano)

SD5: To talk about how we see others or even what we like or dislike about another person requires us to self-evaluate how we see ourselves and **how we relate to our Creator**.
(Boxe It's important - 7º ano)

SD6: Therefore, as you ponder and project possibilities, **place your plans before God**. He holds the map of your existence in His hands; and, in the end, **He alone has the safe direction to give you**.
(Boxe It's important - 8º ano)

SD7: The **obedience** of children at home mirrors the type of **relationship that God desires** to have among those who call Him **Father**.
(Boxe It's important - 9º ano)

SD8: When the time comes to make important decisions about your future, **submit to the Lord and ask Him to guide you, and help you** find competent people to contribute to your decision-making.
(Seção Food for thought - 8º ano)

Nas SDs 4 a 8, observamos diferentes formas de apresentação de Deus que se mostram relevantes para esta análise. Os termos escolhidos para essa apresentação são *God*, *Creator*, *Father* e *Lord*. O substantivo *God*, sempre escrito de forma capitalizada, é utilizado como substantivo próprio e faz referência ao Deus cristão bíblico. Este é um modo comum de se referir à divindade suprema no cristianismo, mas, no material, ele não é apresentado apenas dessa forma. Ao nomeá-lo como *Creator*, *Father* e *Lord*, há uma expansão do entendimento de quem é esse Deus.

Deus é apresentado como o criador de todo o universo e como alguém que continua atuando ativamente na criação (não apenas como quem deu o “pontapé inicial”). Aqui, Deus é apresentado como *our Creator*. O adjetivo possessivo confere proximidade entre aquele que é o causador inicial de todas as coisas e cada ser humano. Além de ser chamado de criador, ele é apresentado como pai (*Father*). E juntamente à conotação de proximidade, de relação familiar, estão as obrigações que seus filhos têm para com ele, ou seja, a forma como essa relação deve ser desenvolvida. Nesse conjunto de títulos para Deus (nosso criador e pai), há, primeiramente, o efeito de naturalização da existência de Deus enquanto um ser personificado e relacionável.

Nas SDs 4 e 7, os termos *obey* e *obedience* marcam que há uma hierarquia que deve ser respeitada. E na SD8 a instrução à submissão é construída no imperativo (*submit to the Lord*). Então, o Deus, que é apresentado como o nosso Criador e Pai, também é tratado como Senhor (*Lord*). Entretanto, a palavra *Lord* aqui não evoca apenas o sentido de autoridade que exerce domínio, mas também que concede favor em momentos de tomada de decisões importantes, pois ele poderia guiar (*guide you*) e ajudar (*help you*) quem o busca. Nesse funcionamento, o ser que foi apresentado como próximo e relacionável é posicionado em superioridade de importância e poder, produzindo assim, o efeito de validação da autoridade divina e naturalização da submissão e obediência humana a Deus.

Logo, conhecer a Deus e ter um relacionamento pessoal com ele é apontado nos livros como algo essencial para interpretar corretamente a criação e se relacionar com ela de maneira adequada — incluindo os seres humanos e o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Portanto, percebo que o compromisso do material didático com a cosmovisão cristã, embora não impossibilite a sua utilização por alunos e professores que não compartilham da mesma fé, deixa bem marcada a sua crença de que é necessário conhecer a Deus, pois, de acordo com essa perspectiva, não seria possível lidar com a *realidade criada* (SDs 2 e 4) da forma correta a não ser que o seu criador (Deus) seja reconhecido e tratado como um ser real e relacional.

Até aqui, observei como o caráter missionário se constrói no plano discursivo dos textos. No entanto, essa lógica também se materializa na organização visual do material, o que permite descrevê-la em termos de uma coexistência não integrada entre o conteúdo pedagógico e o conteúdo religioso. Ambos ocupam o mesmo suporte, mas não se articulam de modo contínuo, sendo apresentados como domínios distintos.

Essa configuração se evidencia na distribuição das seções ao longo do livro. Nas partes voltadas ao ensino da língua, o conteúdo linguístico organiza a progressão didática, enquanto a dimensão espiritual aparece de forma pontual. Já nas seções “Food for Thought” e nos boxes “It’s important”, há uma inversão dessa relação: a reflexão religiosa assume a centralidade, e o conteúdo linguístico deixa de estruturar o espaço. Esse deslocamento indica que não há integração entre os dois eixos, mas alternância de predominância.

A materialidade gráfica reforça esse funcionamento. A separação por cores e blocos produz uma delimitação nítida entre exercício e reflexão bíblica, sem transição ou articulação explícita entre eles. Esse modo de organização sustenta um efeito de dualidade, no qual o pedagógico e o espiritual coexistem, mas não se inscrevem em uma mesma cadeia discursiva.

A seguir, apresento uma página do material didático em que o box “It’s important” aparece logo após um exercício. Na metade superior da página, há os últimos itens de um exercício gramatical de língua inglesa, composto por frases com palavras fora de ordem acompanhadas de linhas em branco destinadas à resposta do aluno. A metade superior onde se encontra esse exercício tem o fundo de cor azul claro e contrasta com a parte inferior da página que tem fundo branco onde o box “It’s important” se encontra destacado visualmente por um fundo amarelo que não toma conta de toda a metade inferior da página, mas envolve todo o conteúdo do box. Nesse espaço, é apresentado um versículo bíblico, seguido por um comentário reflexivo relacionado ao tema do capítulo. A divisão entre a parte de exercícios e o box é nítida pelo contraste das cores que delimitam as duas seções presentes na página.

Figura 2 — Página com parte de um exercício e o boxe “It’s important”.

a) Mrs. Taylor / Is / our new English teacher

e) English / the best school subject / Is

f) In an African safari / Are / we

g) Your parents / Are / from Korea

It's important

Now the whole world had one language and a common speech (...)
The LORD said, "If as one people speaking the same language they have begun to do this, then nothing they plan to do will be impossible for them (...). That is why it was called Babel" — because there the LORD confused the language of the whole world. From there the LORD scattered them over the face of the whole earth.
Genesis 11: 1, 6, 9 (NIV)

God is creative, and he created a diverse humanity, establishing cultures that can be known through the learning of different languages that he gave to men like the English language that we are studying. When we learn a new language, we obey God and expand our possibilities of meeting people from other countries and cultures, interacting with them in the created reality.

Fonte: Minorelli e Daffner (2023a).

Transcrição da figura 2

It's important

Now the whole world had one language and a common speech(...)

The LORD said, "If as one people speaking the same language they have begun to do this, then nothing they plan to do will be impossible for them (...). That is why it is called Babel" — because the LORD confused the language of the whole world. From there the LORD scattered them over the face of the whole earth.

Genesis 11:1, 6, 9 (NIV)

God is creative, and he created a diverse humanity, establishing cultures that can be known through the learning of different languages that he gave to men like the English language that we are studying. When we learn a new language, we obey God and expand our possibilities of meeting new people from other countries and cultures, interacting with them in the created reality.

Fonte: Minorelli e Daffner (2023a)

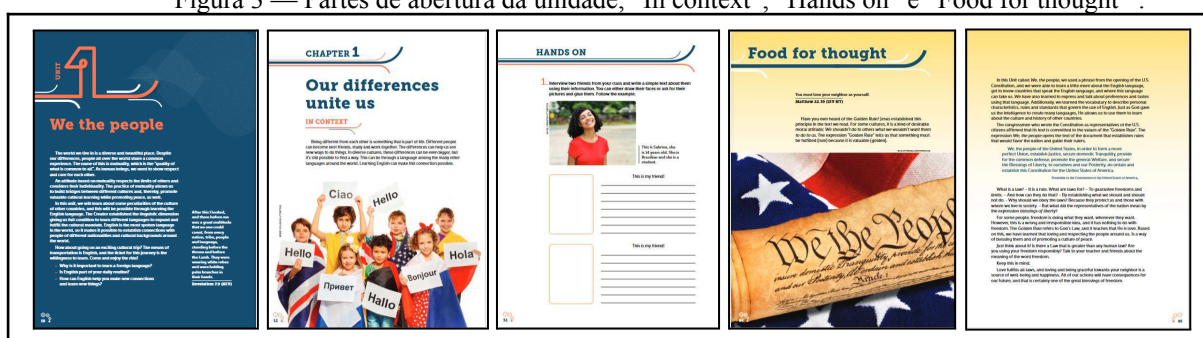
Na página apresentada, essa separação se concretiza na disposição dos elementos: o exercício ocupa a metade superior, com foco em manipulação sintática, enquanto o boxe “It’s important” aparece abaixo, destacado por fundo amarelo e composto por um versículo seguido de comentário. Embora o conteúdo do boxe dialogue com o tema do capítulo, ele não retoma nem se articula diretamente com o exercício que o antecede. A passagem de um bloco

ao outro ocorre sem indicação de continuidade, o que produz um descompasso entre a progressão dos exercícios e a reflexão proposta no boxe.

O uso recorrente do fundo amarelo nas seções religiosas produz um efeito de destaque no material. Essa cor aparece de forma consistente nos boxes “It’s important” e na seção “Food for Thought”, diferenciando-os das demais partes do livro, que utilizam predominantemente branco e azul. Nessas seções, há a inserção de versículos bíblicos acompanhados de comentários e enunciados que orientam condutas. A marcação visual, associada a essas escolhas linguísticas, delimita esses espaços como momentos de reflexão religiosa. Assim, a dimensão religiosa não é integrada por completo à progressão didática da língua.

Na figura a seguir, estão compiladas cinco páginas do livro para ilustrar como cada seção é apresentada. A primeira página é a abertura da unidade, ela tem fundo azul escuro, título em laranja e corpo do texto em branco, ela contém um texto introdutório ao assunto geral da unidade com perguntas para discussão inicial e um versículo bíblico recuado na parte inferior direita da página. A segunda página apresentada na figura se refere à abertura do capítulo com a seção “In context”, essa seção, assim como a seção “Hands on”, apresentada na terceira página aqui compilada, tem fundo branco e letras em preto. As demais partes que compõem o capítulo (“Reading”, “Listening” e “Language in focus”) não foram incluídas na figura, mas seguem o mesmo padrão de fundo branco ou azul claro e nelas são apresentados o conteúdo linguístico e exercícios. Já as duas últimas páginas são a seção “Food for thought”, elas têm o fundo amarelo, um versículo bíblico logo abaixo do título e um texto de reflexão estabelecendo uma ligação dos temas abordados ao longo da unidade com a perspectiva bíblica.

Figura 3 — Partes de abertura da unidade, “In context”, “Hands on” e “Food for thought”⁹.



Fonte: Minorelli e Daffner (2023a).

⁹ As imagens expandidas podem ser conferidas no anexo.

No conjunto apresentado, a distribuição cromática atua como princípio de organização do material. Enquanto as seções voltadas ao ensino da língua mantêm um padrão relativamente estável com predominância de branco e azul, o amarelo aparece de forma sistemática associado às seções de reflexão religiosa, como “Food for Thought” e os boxes “It’s important”. Essa recorrência, articulada à presença de versículos bíblicos e textos devocionais, delimita esses espaços como segmentos específicos de reflexão religiosa no interior da obra.

Entretanto, essa associação não se dá de forma absolutamente exclusiva. Como é possível observar na abertura da unidade, há a inserção de um versículo bíblico acompanhada de perguntas iniciais que podem mobilizar reflexões de caráter espiritual, ainda que esse conteúdo não esteja inscrito nas seções destacadas em amarelo. Esse tipo de ocorrência indica que a dimensão religiosa também atravessa, de modo pontual, outras partes do material.

Ainda assim, a figura 3 permite observar que essa marcação cromática se estabelece como um princípio organizador predominante, repetindo-se ao longo da unidade e configurando uma regularidade na alternância entre blocos voltados ao trabalho linguístico e blocos voltados à reflexão religiosa. As inserções fora dessas seções não se articulam diretamente à progressão dos conteúdos linguísticos, funcionando antes como momentos de evocação temática do que como integração efetiva entre os dois eixos.

Desse modo, o material não integra plenamente essas dimensões em uma mesma progressão, mas as organiza majoritariamente com fronteiras gráficas e enunciativas bem definidas. Assim, o efeito de dualidade anteriormente descrito é sustentado, ainda que esse funcionamento seja atravessado por ocorrências pontuais de aproximação entre os domínios pedagógico e religioso, como a presença de um versículo na abertura da unidade ou em alguns boxes “It’s important” que tematizam a língua. A análise dessas aproximações, especialmente no que diz respeito à tematização da língua, será desenvolvida na seção seguinte.

Desse modo, o material didático se configura como um espaço em que o ensino da língua inglesa e a orientação religiosa coexistem na mesma proposta, porém organizados predominantemente em segmentos distintos. Essa organização, observável tanto nos textos quanto na distribuição gráfica das seções, não se reduz a um aspecto de apresentação, mas corresponde ao funcionamento discursivo analisado: de um lado, constrói-se um eixo em que Deus é apresentado como origem do sentido, fonte da sabedoria e instância à qual o sujeito deve se submeter, materializado linguisticamente por formas como *God*, *Creator*, *Father* e *Lord*, bem como por verbos no imperativo (*submit*, *place*, *ask*) e marcas de obrigação (*obey*, *obedience*); de outro, as seções voltadas ao ensino da língua se estruturam por exercícios e

atividades que, em sua maioria, não retomam explicitamente esses enunciados nem os integram à progressão linguística.

Ainda que se observem ocorrências pontuais de aproximação (como a presença de versículos em aberturas de unidade ou tematizações da língua em alguns boxes “It’s important”), essas inserções não se articulam de modo contínuo ao desenvolvimento dos conteúdos linguísticos. Predomina, assim, uma coexistência dos domínios pedagógico e religioso em que fronteiras enunciativas e gráficas são relativamente estáveis.

Esse modo de organização constrói uma determinada representação do próprio material didático: ao mesmo tempo em que se apresenta como instrumento de ensino da língua inglesa, ele se inscreve como meio de orientação espiritual, no qual o conhecimento (inclusive o linguístico) é subordinado a uma ordem de sentido fundada na relação entre Criador e criatura. Assim, o material didático pode ser compreendido como uma resposta a duas ordens de demanda que se articulam em seu funcionamento. Por um lado, a necessidade institucional de ensino da língua inglesa, própria do contexto escolar; por outro, a construção de uma necessidade de ordem espiritual, na qual o sujeito é interpelado a reconhecer sua dependência de Deus e a estabelecer com ele uma relação. Logo, o aprendizado da língua não é apresentado como um fim em si mesmo, mas como parte de uma experiência mais ampla de formação que envolve o reconhecimento de Deus como fundamento e finalidade da realidade.

Torna-se, portanto, necessário examinar como a língua inglesa e o próprio processo de ensino-aprendizagem são discursivamente representados no material, uma vez que é nesse nível que se especificam os sentidos atribuídos ao objeto de ensino e às práticas que o constituem. É a essa questão que se volta a seção seguinte.

3.5 A língua inglesa como dádiva divina e o ensino-aprendizagem centrado em Deus

Voltemos a nossa atenção à SD4 e outras três SDs que também se encontram no material do 6º ano. Nelas observamos a construção de uma representação discursiva de língua inglesa enquanto criação divina e a constituição de um modo específico de significar ensino-aprendizagem. Essa representação discursiva do ensino-aprendizagem vincula seus processos à missão espiritual apontada na seção anterior. O aprender línguas é inscrito em uma lógica de obediência a Deus e é articulado na narrativa-mestre cristã.

SD4: God is creative, and he created a diverse humanity, establishing cultures that can be known through the learning of different languages that he gave to men like the English language that we are studying. When we learn a new language, we obey

God and expand our possibilities of meeting people from other countries and cultures, interacting with them **in the created reality**.
(Boxe It's important - 6º ano)

SD9: The Creator **established** the linguistic dimension **giving us full condition to learn different languages** to expand and fulfill the cultural mandate.
(Abertura da unidade - 6º ano)

SD10: Being different from each other is something that is part of life. [...] Learning English **can make this connection possible**.
(Seção In context - 6º ano)

SD11: Just as **God gave us the intelligence to create many languages**, He allows us to **use them** to learn about the culture and history of other countries.
(Seção Food for thought - 6º ano)

A SD4 aparece no boxe “It’s important”, logo após a mobilização da narrativa da Torre de Babel como explicação para a origem das línguas. A parte selecionada para a análise é uma reflexão sobre essa história e afirma que as línguas presentes no mundo são uma dádiva divina à humanidade (*languages that he gave to men*). Essa afirmação propõe a origem divina das línguas e causa, nesse contexto, um efeito de preciosismo sobre elas. Seguindo a mesma lógica do que foi apontado anteriormente sobre a necessidade de cuidado e desenvolvimento da criação postulada pela doutrina cristã, é possível afirmar que, segundo essa perspectiva, a própria motivação de se aprender uma língua diferente seria a vontade de agir em obediência a Deus (*when we learn... we obey God*). Aqui, ao invés do aprendizado ser representado como um processo de construção de conhecimento ou desenvolvimento de habilidades, ele é posto como uma forma de obediência. Esse deslocamento inscreve o ensino-aprendizagem em uma lógica normativa, uma resposta a uma ordem superior. Aprender é obedecer, isto é, aprender é submeter-se à autoridade divina.

De acordo com esse funcionamento discursivo, já que alguma coisa foi criada, nela existe um propósito e cabe ao homem servir ao Criador *cuidando de tudo o que foi criado e desenvolvendo essa Criação* (SD1). Então, o aprendizado de novas línguas seria parte desse desenvolvimento da criação. A inscrição do aprendizado na lógica da obediência se reafirma e se expande na SD9, ao enunciar que “*The Creator established the linguistic dimension*”. O verbo *established* é particularmente significativo, pois projeta a língua como algo instituído de uma vez por todas, estabilizado em sua origem e finalidade. Ao aprendiz não cabe interrogar essa constituição, mas operar dentro dela. O ensino-aprendizagem passa, assim, a ser representado como acesso a uma dimensão previamente organizada, cujo sentido já se encontra garantido.

Nessa direção, a formulação “*giving us full condition to learn*” reforça a ideia de que a possibilidade de aprender não se constitui na relação com o outro, com a história ou com a linguagem, mas é concedida. O aprendizado não emerge da experiência, mas de uma autorização. Esse deslocamento esvazia o caráter processual do ensino-aprendizagem e o reinscreve como cumprimento de uma finalidade externa (“*fulfill the cultural mandate*”). O processo de ensino-aprendizagem é, então, representado como um ato religioso que tem sua motivação (obedecer), sua viabilidade (concessão divina) e sua finalidade (cumprimento do mandato cultural) ancoradas no plano espiritual.

Ainda no âmbito da SD4, observo que a representação da língua enquanto criação divina é articulada nessa reflexão em uma tentativa de estabilização dos sentidos atribuídos à origem das línguas e à história de Babel. Esse relato bíblico é comumente interpretado como uma ação de Deus para conter os intentos humanos contrários à vontade divina. A narrativa bíblica da criação do ser humano é seguida por uma bênção e uma ordem (o mandato cultural): “Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e sujeitai-a” (Gênesis 1:28). Sendo assim, o pecado do povo em Babel foi a desobediência a essa ordem, motivada pela busca da própria glória: “edifiquemos para nós uma cidade e uma torre cujo tope chegue até aos céus e tornemos célebre o nosso nome, para que não sejamos espalhados por toda a terra.” (Gênesis 11:4). Entretanto, o foco da reflexão apresentada na SD4 está na criatividade de Deus na criação de uma humanidade diversa (*God is creative, and he created a diverse humanity*).

A ênfase na criatividade divina e na perfeição da criação produz um efeito de harmonização, ou de apagamento dos conflitos do ser humano, mesmo esses conflitos configurando uma das partes-chave da própria narrativa cristã, a Queda. Esse funcionamento atenua a dimensão conflitiva presente na própria narrativa bíblica, deslocando o foco da desobediência humana para a harmonia da criação. Com isso, a diversidade linguística deixa de ser atravessada por tensão e passa a ser significada como expressão direta da ordem divina.

O apagamento dos conflitos não se limita nem à narrativa religiosa e nem à representação da língua, mas se projeta também na forma como o aprendizado é concebido. Se a língua é apresentada como dada, o processo de aprender tende a ser reduzido ao acesso a um conhecimento previamente estabilizado, e não à compreensão de sua constituição histórica ou seu entendimento enquanto uma construção colaborativa. Esse tipo de representação implica no afastamento da interpretação ou problematização, pois considera o saber como algo que vem de Deus, algo que já está posto e deve ser apenas assimilado.

A vontade de enquadrar o fenômeno linguístico dentro da narrativa cristã da criação — mas evitando a problemática posta por essa mesma narrativa (a Queda) — leva à produção

de um efeito de simplificação que naturaliza a diversidade linguística como vontade divina, dispensando, assim, qualquer consideração sobre a historicidade das línguas. Assim, em vez de tratar sobre o conflito cristão entre o propósito divino e o pecado humano, há uma ênfase na soberania do Deus Criador enquanto ser perfeito que sustenta e rege a sua criação para que seus planos se cumpram harmonicamente. Nesses planos estaria também incluída a diversidade linguística não como um castigo que causa separação entre povos, nem tampouco como um resultado natural das interações humanas, mas como um ato de Deus que aponta para sua criatividade (*God is creative*).

A simplificação decorrente dessa leitura harmonizada da criação também se projeta na forma como a língua inglesa é significada na SD4. Quando se trata especificamente da língua inglesa, o trecho afirma que ela também é um presente de Deus como as demais línguas (*...different languages that he gave to men like the English language that we are studying*). Embora a SD11 indique que o ser humano foi capacitado por Deus para criar muitas línguas (*God gave us the intelligence to create many languages*), quando o material trata especificamente do inglês (língua-alvo do material), ele não apresenta o caminho histórico das origens humanas da língua. Ao invés disso, a construção frasal equipara a língua inglesa às demais, como se todas tivessem origem exclusivamente divina (*different languages that he gave to men*).

O gesto de estabilização dos sentidos sobre a origem das línguas, observado na SD4 e reiterado nas demais sequências, pode ser compreendido à luz de Pêcheux. Segundo ele, isso ocorre devido à tendência do sujeito de se apegar ao que é logicamente estabilizado, ou seja, à necessidade de um “mundo semanticamente normal” (Pêcheux, 1990, p. 34). Essa necessidade é evidenciada pelos vários “sistemas lógicos portáteis que vão da gestão cotidiana da existência [...] até as grandes decisões da vida social e afetiva” (Pêcheux, 1990, p. 33). Assim, a narrativa da criação funciona como um desses sistemas que regulariza os sentidos, categorizando toda a dimensão linguística à parte da criação de Deus. Então, o material produz um efeito de silenciamento da historicidade da língua inglesa, que é certamente babélica, cheia de conflitos, desde a chegada dos povos nórdicos ao que hoje conhecemos como Inglaterra, o predomínio da língua sobre as das culturas celtas, a influência da invasão normanda e a formação de variedades distintas (Crystal, 2003, p. 30), isso para citar apenas partes do trajeto histórico de formação da língua inglesa que estudamos hoje.

Por isso, observo que a reiteração sobre a dimensão linguística ser uma criação divina (SD9: *The Creator established the linguistic dimension*) reforça esse efeito de silenciamento, de modo que as línguas passam a ser entendidas como dadas, e não como historicamente

constituídas. Ao serem significadas dessa maneira, evita-se a discussão dos processos sócio-históricos que as constituem. A reiteração da narrativa da criação funciona como explicação generalizante, pois seguindo essa lógica, tudo seria, primordialmente, parte da Criação ou decorrente dela. Ou seja, o que acontece é uma simplificação excessiva que produz efeitos de naturalização e homogeneização da diversidade cultural, apagando seus conflitos e historicidade.

É justamente quando a língua passa a ser significada como dada e estabilizada que essa representação vai além do plano dos textos introdutórios ou reflexivos e se materializa nas práticas propostas aos alunos. É possível observar essa mesma lógica em um exercício da unidade 1 do livro do 6º ano (Minorelli e Daffner 2023a). Nesse exercício, a representação discursiva da língua articula-se diretamente à forma de organização do ensino-aprendizagem, tornando observáveis na materialidade da atividade proposta tanto a representação do inglês, quanto de ensino-aprendizagem. Pois na proposta de atividade, o efeito de simplificação e estabilização ultrapassa a teorização do linguístico e afeta a representação da diversidade cultural, que é representada de forma generalizante, como se fosse uniforme e estática ao invés de ser considerada enquanto fruto de uma história cheia de conflitos e (des)encontros.

Ao longo dessa unidade, são apresentados: cumprimentos ao redor do mundo, como é o ano letivo em diferentes países, pratos típicos de alguns países e um texto sobre feriados nos Estados Unidos da América. Entretanto, esses elementos são apresentados nos textos com pouca ou nenhuma modalização da linguagem, como se as culturas (e consequentemente as línguas) fossem regulares em todas as localidades e entre os povos citados. É nesse contexto que se insere o exemplo a seguir.

Trata-se do texto *“More than just handshakes”*, que aborda a diversidade cultural e comunicação intercultural a partir das formas de cumprimento em diferentes localidades. Nele, são apresentadas oito localidades e as formas distintas com que os povos que habitam esses lugares costumam se cumprimentar. A atividade proposta é que, enquanto leem o texto, os alunos identifiquem e sublinhem as formas de se cumprimentar mencionadas nele. Após a leitura, é solicitado ao professor que promova um momento de discussão para que os alunos possam compartilhar suas impressões.

Na sequência, são apresentados exercícios voltados à identificação de informações específicas. Detenho-me, aqui, no primeiro deles, cuja materialidade permite observar os efeitos de sentido anteriormente apontados. A seguir, apresento a página do livro do professor em que o exercício já aparece com as respostas.

Figura 4 — Exercício da subseção Reading do capítulo 1 do livro do 6º ano.



Fonte: Minorelli e Daffner (2023a).

O exercício da figura 4 pede que o aluno relacione os nomes das oito localidades apresentadas no texto às oito fotografias de pessoas se cumprimentando. Apesar de o texto ser descritivo em relação aos gestos corporais e palavras utilizadas por essas culturas como forma de cumprimento, nem todas as fotografias representam os elementos descritos no texto. Em vez disso, para que o exercício seja resolvido, o aluno conta com outras características presentes nas fotografias, como roupas, cenário e pessoas de fenótipos biológicos que geralmente são associados às localidades citadas no texto.

Ou seja, o exercício não exige que o aluno mobilize as descrições presentes no texto para estabelecer a relação com as imagens. A correspondência entre localidades e fotografias pode ser realizada a partir de traços visuais estereotipados (como vestimentas, cenários e características fenotípicas), o que desloca o eixo da atividade da leitura para o reconhecimento imediato. Nessas condições, o texto deixa de operar como base para a construção da resposta, tornando-se secundário no processo de resolução da tarefa.

Ao deslocar a atividade da leitura para o reconhecimento visual, a leitura do texto torna-se menos central do que o proposto inicialmente na atividade, pois não se trata mais de interpretar descrições linguísticas, mas de acionar repertórios prévios associados às imagens.

Assim, o exercício passa a se apoiar em uma lógica de identificação, e não de interpretação, o que fragiliza sua proposta inicial de trabalho com compreensão textual.

As imagens que representam França, Japão e Estados Unidos são construídas em cenários cotidianos (escola, parque e centro urbano), produzindo um efeito de familiaridade, na medida em que essas situações são reconhecíveis também no contexto brasileiro. Nesse caso, a diferença cultural tende a ser reduzida ao gesto de cumprimento, o que poderia, em princípio, favorecer a articulação com o texto.

Em contraste, as imagens associadas à Índia e à China apresentam sujeitos em trajes tradicionais, inseridos em cenários pouco identificáveis como situações cotidianas. Esse tipo de representação desloca essas culturas para um lugar de exotização, dificultando sua apreensão como práticas sociais concretas. Assim, a oposição entre familiaridade e artificialidade (exotização) organiza a leitura das imagens e orienta a associação proposta pelo exercício.

Esse modo de organização da atividade é coerente com os enunciados analisados anteriormente (especialmente SD4 e SD9) e projeta uma determinada forma de ensino-aprendizagem. Ao privilegiar a associação imediata entre imagem e localidade, sem a mediação necessária do texto, o exercício constrói o aprendizado como reconhecimento de correspondências previamente estabilizadas ou estabelecidas (*established*, SD9). O trabalho da leitura enquanto prática interpretativa e questionadora é evitado, dando lugar para a representação da habilidade leitora como ativação de um repertório visual e cultural já dado. Assim, o processo de ensino-aprendizagem é representado como acesso a informações identificáveis, e não como espaço de construção de sentidos. Ou seja, privilegia-se a assimilação em detrimento da problematização.

A análise desse exercício evidencia que, ao homogeneizar culturas e línguas por meio da forma como ela é enquadrada na narrativa da criação, o livro inviabiliza a compreensão da diversidade cultural como fenômeno sócio-histórico e, ao tratar de práticas específicas (como os cumprimentos) acaba recaindo em lugares comuns estereotipados. Essa análise não busca deslegitimar a narrativa cristã em si, mas problematizar a escolha de silenciar os processos históricos e discursivos que constituem as línguas e as práticas culturais no mundo. Entendo que reconhecer esses processos não implicaria, necessariamente, negar a narrativa cristã, pois, tão somente, permitiria evidenciar o caráter relacional da experiência humana, da qual a língua é simultaneamente causa e efeito.

Observo que a aplicação da narrativa da criação (tal como feita pelo material no trecho analisado) como explicação para a origem das línguas que temos no mundo hoje, afeta

também o modo como as identidades culturais e suas formas de expressão (como no caso dos cumprimentos) são representadas. Através desse modo de pensar, a identidade de um povo pode ser entendida como estanque e homogênea em si. Pois, apesar de se referir aos povos de acordo com as suas divisões geopolíticas (países, estados) — que são resultado de processos sócio-históricos complexos — o material escolhe trabalhar as identidades culturais de modo simplificado, apoiando-se em estereótipos presentes na memória discursiva ocidental sobre determinados grupos.

Essa visão de uma diversidade relativamente homogeneizada repercute diretamente na forma como a língua inglesa é representada. Na SD10, ela é apresentada como ferramenta neutra e universal capaz de conectar povos distintos (*English can make this connection possible*), cumprindo o mandato cultural divino (SD9), ignorando sua opacidade e seus atravessamentos ideológicos (Souza, 2022, p. 156). Ao ser significada como meio transparente de conexão, a língua inglesa é desvinculada das condições históricas que sustentam sua circulação global, o que contribui para o apagamento das relações de poder implicadas em sua expansão e em seu status contemporâneo. Assim, deixam de ser consideradas as condições históricas de expansão do inglês (como sua vinculação a processos de colonização, circulação econômica e hegemonia cultural) e os processos que o consolidaram como língua de circulação internacional. A ideia de uma língua que simplesmente “conecta” povos distintos produz, assim, um efeito de neutralização, no qual o inglês aparece como instrumento universal de comunicação, e não como língua historicamente situada e atravessada por essas condições.

Ao apagar as condições históricas da língua, o material reforça a centralidade da ação divina. Mesmo quando a SD11 admite que as línguas podem ser criadas por seres humanos, esse gesto aparece imediatamente condicionado ao dom divino da inteligência (*God gave us the intelligence...*) e à permissão divina para seu uso (*He allows us to use...*). O conjunto de verbos atribuídos a Deus e ao ser humano nas SDs 4, 9, 10 e 11 indica uma teorização da língua centrada na ação divina. Deus é apresentado como quem *cria, estabelece, dá e permite*. Enquanto o ser humano é um potencial *criador*, que pode *estudar, aprender e usar* as diferentes línguas com vistas a *obedecer* a Deus e *cumprir* o propósito divino.

Nesse sentido, ainda que o material reconheça que as línguas possibilitam o aprendizado sobre cultura e história de outros países (SD11: *...use them to learn about the culture and history of other countries*), a forma como organiza suas atividades produz o efeito de separação entre língua e cultura. A língua é apresentada como instrumento para acessar a cultura, e não como um dos lugares em que a cultura se constitui. Essa separação gera a

impressão de que estudar língua e estudar cultura são ações distintas. Em vez de “*use them to learn*”, seria possível substituir o verbo *to use*, por *to study*, *to explore*, ou até mesmo por *to learn*. Esses verbos podem causar efeitos de sentido que apontam para o fato de que o aprendizado de uma língua é concomitante ao aprendizado sobre a cultura e história de países onde ela existe. Já a forma com que a SD11 aparece no material, com o verbo *to use*, reforça a ideia de que a língua opera como instrumento transparente de acesso à cultura. A língua não é concebida como lugar de produção de sentidos, mas como meio neutro através do qual conteúdos culturais podem ser apreendidos, o que contribui para o apagamento de sua opacidade e de seus atravessamentos históricos e ideológicos.

Essa visão essencialista da cultura e instrumentalizada da língua pode impedir a compreensão da cultura como processo, tal como aponta Street ao definir cultura como “um processo ativo de construção de significado e de disputa em torno de definições, incluindo a sua própria definição”¹⁰ (Street, 1993, p. 25, tradução nossa). Ou seja, a cultura encontra-se na dimensão discursiva e essa, por sua vez, é manifestada no linguístico. É pela/na língua que a cultura acontece, pois sendo a cultura um processo e não uma entidade, ela, então, deveria ser estudada através de olhares analíticos que nos permitem questionar a forma como as línguas nos permitem dar sentido à realidade. Logo, ao estudar uma língua objetivando o aprendizado cultural, a análise e a desnaturalização dos processos de definição (formação de sentidos) deveria se sobrepor à tendência instrumentalizadora do idioma.

Diante do percurso analítico desenvolvido, é possível observar que o material constrói uma representação da língua inglesa como parte de uma ordem previamente dada, vinculada à criação divina e, portanto, significada como estável e dotada de propósito. Assim, a historicidade das línguas tende a ser apagada, a diversidade cultural aparece de forma homogeneizada e a língua passa a ser tomada como um meio transparente de acesso à cultura, e não como lugar em que ela se constitui. Ao privilegiar uma explicação generalizante, o material também restringe a problematização dos processos sócio-históricos que atravessam tanto as línguas quanto as práticas culturais.

Assim, as análises das SDs e do exercício selecionado permitem observar que o material constrói uma representação de ensino-aprendizagem orientada por uma lógica em que sua motivação se relaciona ao cumprimento de uma ordem divina e à busca por um conhecimento previamente dado. Logo, o ensino não se configura como espaço de problematização, mas como mediação para a assimilação de sentidos já estabilizados.

¹⁰ No original: “Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition.”

Então, podemos concluir que a existência de materialidades linguísticas como o exercício usado de exemplo e SDs analisadas são provenientes do entendimento de que a língua seria um instrumento estável e transparente e da perspectiva de que o aprendizado linguístico seria uma forma de cumprimento de uma ordem dada por Deus. Ou seja, o material é organizado também em função dessas representações sobre língua e ensino-aprendizagem e está alinhado às premissas de que aprender se aproxima de obedecer, enquanto ensinar se configura como condução orientada para a assimilação de sentidos previamente estabelecidos. Ao estabilizar sentidos sobre língua, cultura e aprendizado, o livro delimita o que cabe ao professor fazer e o que se espera do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, na seção seguinte, analiso as representações discursivas de professor e aluno, buscando compreender como essas posições são construídas e quais expectativas são produzidas em relação a esses sujeitos.

3.6 O professor como pastor e o aluno como discípulo

Ao longo da análise, foi possível observar que, apesar do material dedicar espaços específicos para o desenvolvimento de reflexões religiosas, ele não separa necessariamente a dimensão pedagógica da dimensão religiosa, pois as apresenta de forma imbricada. Essa aproximação também se manifesta nas representações de professor e aluno, que são atravessadas pela proposta confessional da coleção. Nesse sentido, o professor é representado como um educador/pastor, um mestre responsável por guiar os alunos na caminhada dos estudos e da fé. Já o aluno, por sua vez, é representado como estudante/discípulo. Essa forma de representação indica que o professor além de ser significado como responsável pelo ensino de língua inglesa, é também aquele que orienta os alunos em relação à fé, assumindo uma posição que extrapola o campo pedagógico. Do mesmo modo, o aluno é projetado como alguém que, ao mesmo tempo que aprende a língua, deve se constituir como sujeito alinhado a esses valores, o que aponta para um duplo compromisso com a escolarização e com a formação espiritual.

A respeito da prática docente, tenho um relato que exemplifica essa situação. No primeiro semestre de 2025, um aluno fez um comentário durante a minha aula que me chamou a atenção e logo eu anotei. Ele disse: “*Professor, você é o único que lê essa parte do livro*”. Essa foi a reação de um aluno do 9º ano quando eu finalizei o primeiro capítulo, que tem o tema voluntariado, lendo o box “It’s important”. Esse box apresenta um versículo bíblico e uma reflexão de como devemos ser generosos como Cristo que se doou por outros.

Ou seja, o destaque dado às partes voltadas à espiritualidade não garante que elas serão, de fato, trabalhadas em sala já que a forma como o livro é utilizado depende também dos alunos e do professor, que nem sempre corresponde ao que é idealizado no material.

Essa variação na forma como o material é efetivamente trabalhado em sala de aula pode ser melhor compreendida quando observamos as orientações que o próprio livro dirige ao professor. As SDs a seguir são trechos do texto de apresentação da coleção e de orientações endereçadas ao professor sobre como trabalhar partes específicas do material, essas orientações aparecem nas margens de algumas das páginas do livro do professor, como no caso da página mostrada na figura 5, a seguir. Nessa página, há uma versão reduzida da página do livro do aluno, posicionada no canto superior direito. Nessa reprodução, vê-se uma atividade de compreensão oral (“listening”), com instruções, exemplos de convites e respostas, além de uma imagem de duas pessoas sorrindo, sugerindo um contexto de interação social. À esquerda da página, há comentários destinados ao professor, com orientações sobre o uso do material. Na parte inferior, há um espaço pautado para anotações.

Figura 5 — Página contendo orientações para o professor nas margens.

A prática de listening também está relacionada a compromissos, eventos e planos.

Peça aos alunos que leiam o texto introdutório e, em seguida, explique que, em inglês, existem algumas maneiras de fazermos e aceitarmos ou rejeitarmos convites. Peça que analisem o quadro sobre esta temática.

Antes de continuar com a temática do listening, faça a leitura do box *It's important*, o qual trata sobre como devemos confiar plenamente em Deus e não depender apenas do nosso próprio entendimento ao tomar decisões e planejar a nossa vida.

LISTENING

Expressions: making and responding to invitations

In their social circles, people are invited to parties, meetings, meetings, and meetings with friends. However, from time to time, an invitation may be declined due to scheduling conflicts or even lack of interest in such events. There are several ways to accept or decline invitations, and we should have an attitude of education and kindness towards the one who extended the invitation. Check some common expressions in the English language used to make, accept and decline invitations.

Making invitations	Accepting/Refusing invitations
• Would you like to... • Do you want to... • I was wondering if you would like to... • Can you come?	• Unfortunately, I... • I'd love to, but... • Thanks for the invitation, but... • That would be great! • Sure! I'd love to! • Absolutely!

It's important

Trust in the LORD with all your heart and lean not on your own understanding; in all your ways submit to him, and he will make your paths straight. **Proverbs 3:5-6 (NIV)**

The Creator chose to communicate His will to humanity through words, because His desire is for human beings to trust what He has to say when they plan and seek guidance for their paths. Do you know what a path is? A path might be narrow or full of curves, which are sometimes seen as shortcuts. God is interested in your paths, routines, and life planning. He wants to be part of your projects and career and He wants you to be on His path. Planning for the future is like walking along those paths: sometimes they seem like good shortcuts, but there are risks as well. When we walk with God, He makes our ways safe by making the paths straight and helping us to establish our projects.



82
English
Teacher's book

Fonte: Ferreira (2025).

Vejamos as seguintes SDs:

SD12: Este livro didático lhe **ajudará a conduzir** seus alunos em mais esse **passo da jornada** escolar, cheia de descobertas, aprendizado e crescimento. [...] o objetivo principal da equipe [...] foi lhe entregar uma **ferramenta útil** para proporcionar uma experiência de aprendizagem dinâmica e enriquecedora.
(Texto de apresentação da coleção para o professor)

SD13: Professor, **explique que o tema** There is a time for everything under the heavens **está relacionado a uma passagem bíblica do livro de Eclesiastes**, que expressa a ideia de que cada momento na vida tem um propósito específico.
(Orientações para o professor: Boxe It's important - 6º ano)

SD14: No boxe It's important, pergunte a seus alunos se a carreira que eles irão seguir já foi escolhida. Incentive-os a buscar conselhos, **mas principalmente** a considerar conversar com um conselheiro que fale sobre seu futuro e sobre **como Deus pode o direcionar**.
(Orientações para o professor: Boxe It's important - 8º ano)

SD15: Antes de continuar com a temática do listening, faça a leitura do box It's important, o qual trata sobre como **devemos confiar plenamente em Deus** e não depender apenas do nosso próprio entendimento ao tomar decisões e planejar a nossa vida.
(Orientações para o professor: Boxe It's important - 8º ano)

SD16: Faça a leitura do boxe It's important. A reflexão trata sobre **a importância de agradar a Deus acima de tudo. Respeitar as leis é bom, necessário, mas deve ser feito porque está dentro da vontade de Deus expressa em sua palavra**. A lei do Senhor é o princípio maior para a vida, por isso aqueles que a conhecem devem, também, honrar as leis terrenas.
(Orientações para o professor - Boxe It's important - 9º ano)

SD17: O mordomo cumpre a vontade de seu senhor, portanto, **quando conhecemos a Deus, aprendemos que ao servirmos [sic] a outros estamos igualmente servindo a Ele**, em gratidão por um propósito que Ele nos deu para viver, e em resposta ao fato de que Ele nos deu o exemplo de seu Filho Jesus, que não veio para ser servido, mas para servir a outros. (Evangelho de Marcos 20.28). **Após a leitura da reflexão, peça que respondam às perguntas relacionadas ao assunto**.
(Orientações para o professor - Seção Food for thought - 9º ano)

A partir da SD12, é possível visualizar, ainda que de forma inicial, a representação do professor construída no material. Aqui o professor é posicionado como alguém que deve *conduzir os alunos em mais um passo da jornada*, ou seja, ele seria alguém que caminha junto do aluno e que o guia pelo *caminho* (conceito importante no cristianismo). Além disso, o trecho sugere que o professor necessita de apoio para essa tarefa e o material didático seria a ferramenta oferecida para isso.

A imagem do professor e, de forma derivada, a do aluno construídas nesse trecho se aproximam bastante da de mestre e discípulo, comuns no contexto cristão. Seguindo esse paralelo: assim como o cristianismo tem a Bíblia como livro sagrado, o livro didático ocupa, na dinâmica da sala de aula, uma posição especial. Evidentemente, essa comparação não visa

equiparar os elementos, mas mostrar como certos padrões religiosos parecem se refletir nas relações escolares representadas pelo material.

Aqui o material é apresentado como uma *ferramenta útil* para a *condução* dos alunos. As palavras que destaco ecoam a origem grega da palavra pedagogo (condutor de crianças) e também a descrição que o texto bíblico neotestamentário presente em 2 Timóteo 3:16 apresenta a Escritura Sagrada “inspirada por Deus e útil para o ensino”.

Embora cada relação se apoie em uma única palavra, elas apontam para um esforço de alinhar, ao longo do texto de apresentação e no decorrer dos livros, a proposta de ensino de língua ao pensamento bíblico. Isso levanta uma questão importante: até que ponto essa articulação entre conteúdo e reflexão espiritual se sustenta na prática docente? E, nesse sentido, o que se espera do professor que utiliza esse material?

Podemos chegar a outros vislumbres sobre a imagem que o material didático produz do professor ao dar continuidade à análise da palavra *condutor*. Em cursos de formação de professores, é comum ouvirmos falar sobre professores enquanto *mediadores* (Mellouki; Gauthier, 2004, p. 554). Esse posicionamento tenta horizontalizar as relações em sala de aula. Professor e alunos são colocados quase no mesmo nível, permitindo trocas e a construção conjunta do conhecimento, com valorização da participação discente. Nesse cenário ideal, é esperado que o professor compreenda as dinâmicas dos alunos, observe seus interesses e utilize situações emergentes das interações em sala para promover um ambiente propício ao aprendizado.

Já a imagem criada para o professor nesse material, em que ele é nomeado *condutor*, alinha-se a uma tendência mais conservadora das práticas docentes, em que o professor é posicionado em um nível superior ao dos alunos, verticalizando, dessa forma, a relação professor-aluno e evidenciando a hierarquia da sala de aula (Zanetti; Lopes; Morais, 2021, p. 4). Observo, então, que a representação do professor como condutor remete à tradição clássica da educação nas escolas da antiguidade, com suas relações de mestre e discípulo. Ao mesmo tempo, essa imagem adquire um valor simbólico no meio cristão, aproximando-se da figura pastoral, na qual cabe a um sujeito mais experiente conduzir outros em seu percurso formativo.

Nesse sentido, a escolha do termo *condutor* não se limita a descrever uma função pedagógica, mas ativa sentidos já estabilizados em outros campos, especialmente no religioso. Esse funcionamento se reforça quando relacionamos a atuação docente a ideias como *passo* e, conseqüentemente, também a ideia de *caminho*, pois para além de tratar do trabalho do professor, elas evocam modos de significar recorrentes no discurso bíblico.

A ideia de condução, neste caso, não aparece como uma metáfora isolada. Ela se articula a uma rede mais ampla de sentidos, na qual ensinar pode ser compreendido como guiar o aluno por um percurso considerado adequado. É nessa articulação que a aproximação com o discurso bíblico se torna mais evidente. A metáfora do *caminho*, recorrente tanto no Antigo quanto no Novo Testamento, ajuda a compreender esse funcionamento.

Em Provérbios 22:6 lê-se “Ensine a criança no caminho em que se deve andar, e ainda quando for velho não se desviará dele” e no evangelho de João 14:6 “Jesus respondeu: eu sou o caminho, a verdade e a vida; ninguém vem ao Pai senão por mim”. Ao ecoar essa metáfora, o material reforça que entende o processo educativo como um percurso orientado, no qual cabe ao professor conduzir o aluno. Mas por onde o professor deveria conduzir o aluno? Ao relacionar com os textos bíblicos, uma possível resposta é de que, aliado ao desenvolvimento pedagógico, o aluno deve ser conduzido pelo caminho da fé em Jesus.

Essa concepção de condução também encontra ressonância na teoria de aprendizagem que fundamenta o material. Conforme indicado em seu projeto pedagógico, trata-se de uma abordagem cognitivo-interativa baseada em Ausubel, na qual o ensino se organiza a partir da apresentação progressiva e estruturada dos conteúdos, com ênfase no papel do professor na orientação do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a aprendizagem depende de uma organização prévia do conhecimento e de sua mediação por um sujeito que detém maior domínio sobre o conteúdo. Dessa forma, o material se afasta de abordagens que enfatizam uma construção mais horizontalizada do conhecimento e reforça a centralidade do professor como aquele que conduz o aluno ao longo de etapas previamente definidas, o que se mostra coerente com a imagem de *condutor* construída no material. Assim, a escolha teórica se apresenta como mais um elemento que contribui com a representação que é feita do professor.

A representação do professor como *condutor* organiza a dinâmica pedagógica e também contribui para inscrever a prática docente em um horizonte de sentido que ultrapassa o ensino de conteúdos, abrindo espaço para sua articulação com uma dimensão formativa de caráter espiritual. Porém, apesar do material abrir espaço para essa articulação, ela está condicionada à disposição do professor em assumir ou não esse papel.

Entretanto, os textos de orientação presentes no material do professor aparentemente não o contemplam com essa possibilidade de escolha. As orientações que acompanham os boxes “It’s important” e a sessão “Food for thought” estão redigidas no modo imperativo, assim como as outras instruções de procedimentos didáticos ao longo do livro.

Observemos, por exemplo, trechos de orientações ao professor presentes na seção “Language in focus”, que trabalha aspectos gramaticais da língua: “**Apresente** o verbo modal *must*[...]” (Monteiro, 2025, p. 50, grifo nosso); “**Leia** com eles a introdução, os exemplos e a estrutura. **Explique** a diferença da forma negativa de *mustn't* [...]. Em seguida, **peça** que façam os exercícios propostos” (Monteiro, 2025, p. 50, grifo nosso). Assim como nesses exemplos, nas SDs 13-17 o modo imperativo também está presente: *explique, pergunte, incentive, faça, peça*.

Os direcionamentos dessas SDs, embora voltados à reflexão espiritual, são tratados da mesma forma que os demais procedimentos do livro. Eles não são apresentados de modo a condicionar o trabalho dessas seções à crença pessoal do professor. Não há o reconhecimento da possibilidade de que alguns professores não concordem com as afirmações presentes nessas seções ou não considerem apropriado assumir a responsabilidade por conduzir tais reflexões.

Essa falta de abertura à possibilidade de que haja professores que não se alinhem à perspectiva do material pode ser observada especialmente na orientação presente na SD13, em que se lê: “Professor, explique que o tema *There is a time for everything under the heavens* está relacionado a uma passagem bíblica...”. Nesse caso, observamos que a frase não tem modalização de linguagem, que indicaria estar apresentando a sugestão de uma abordagem possível. A forma como a orientação está construída demonstra a tentativa de direcionar o gesto de leitura do professor, indicando explicitamente como o tema deve ser interpretado. Ao fazer isso, o material reduz a abertura de sentidos e atribui ao professor a função de garantir que essa leitura seja efetivada em sala de aula. Assim, atribui-se ao professor a posição daquele que legitima e transmite uma determinada interpretação, alinhada à perspectiva religiosa que orienta a coleção.

Desse modo, há uma construção idealizada da posição do professor que, ao utilizar esse material, subscreve à sua perspectiva e compreende a prática educativa como indissociável do compromisso com o desenvolvimento espiritual do aluno. Essa representação do professor produz efeitos de sentido de homogeneização da prática docente, que apaga a diversidade de posicionamentos possíveis e naturaliza a posição-sujeito professor como agente da missão redentiva cristã.

As implicações dessa representação ultrapassam o nível da organização interna do livro, pois ela molda a própria compreensão da prática docente. Ao propor a representação do professor como condutor pedagógico e espiritual, o material busca restringir a margem de interpretação e de adaptação por parte do docente, uma vez que apresenta como natural e

desejável uma atuação alinhada à sua proposta religiosa. Nesse cenário, outras formas de conceber o ensino, a relação pedagógica ou a dimensão espiritual tendem a ser silenciadas ou tratadas como desvios em relação ao caminho proposto.

Esse funcionamento é especialmente significativo quando se considera a pluralidade de crenças e de posicionamentos presentes no contexto escolar (mesmo entre cristãos). Ao não reconhecer explicitamente essa diversidade, o material constrói uma representação homogênea de professor e de aluno, pressupostos como partícipes de uma mesma matriz de valores, o que pode gerar tensões entre a proposta didática e as realidades concretas de sala de aula.

Dessa forma, a análise das SDs 12 a 17 evidencia que a representação discursiva do professor como condutor não se limita a um recurso metafórico, mas opera como um princípio organizador da proposta pedagógica e espiritual do material, orientando tanto a seleção de temas quanto as formas de interação sugeridas entre professor e alunos.

Como já apontei anteriormente, assim como o professor é representado como condutor, o aluno, nesse material, é significado como aquele que deve ser conduzido ao longo de seu processo formativo. Esse processo, para além da aprendizagem da língua inglesa, tem seu objetivo estendido à sua formação espiritual. Nesse funcionamento, sua posição se aproxima da figura do discípulo, entendido como aquele que segue uma orientação, acolhe ensinamentos e se alinha a um conjunto de valores previamente estabelecidos.

Para analisar essa representação do aluno, retomo as seguintes SDs:

SD4: **God is creative, and he created a diverse humanity**, establishing cultures that can be known through the learning of different languages that he gave to men like the English language that we are studying. **When we learn a new language, we obey God** and expand our possibilities of meeting people from other countries and cultures, interacting with them in the created reality.
(Boxe It's important - 6º ano)

SD5: To talk about **how we see others** or even what we like or dislike about another person **requires us to self-evaluate how we see ourselves and how we relate to our Creator**.
(Boxe It's important - 7º ano)

SD6: Therefore, as you ponder and project possibilities, **place your plans before God**. He holds the map of your existence in His hands; and, in the end, **He alone has the safe direction to give you**.
(Boxe It's important - 8º ano)

SD8: When the time comes to make important decisions about your future, **submit to the Lord and ask Him to guide you**, and help you find competent people to contribute to your decision-making.

(Seção Food for thought - 8º ano)

SD9: The **Creator** established the linguistic dimension giving us full condition to **learn different languages to expand and fulfill the cultural mandate.**

(Abertura da unidade - 6º ano)

SD14: No boxe It's important, pergunte a seus alunos se a carreira que eles irão seguir já foi escolhida. **Incentive-os a buscar conselhos, mas principalmente a considerar conversar com um conselheiro que fale sobre seu futuro e sobre como Deus pode o direcionar.**

(Orientações para o professor: Boxe It's important - 8º ano)

SD15: Antes de continuar com a temática do listening, faça a leitura do box It's important, o qual trata sobre como **devemos confiar plenamente em Deus** e não depender apenas do nosso próprio entendimento ao tomar decisões e planejar a nossa vida.

(Orientações para o professor: Boxe It's important - 8º ano)

SD16: Faça a leitura do boxe It's important. A reflexão trata sobre a **importância de agradar a Deus acima de tudo**. Respeitar as leis é bom, necessário, mas deve ser feito porque está dentro da vontade de Deus expressa em sua palavra. **A lei do Senhor é o princípio maior para a vida**, por isso aqueles que a conhecem devem, também, honrar as leis terrenas.

(Orientações para o professor - Boxe It's important - 9º ano)

A partir da SD4, já é possível observar que o aprendizado da língua é justificado como cumprimento da vontade divina: “*When we learn a new language, we obey God...*”. A escolha do verbo *obey* inscreve o ato de aprender no campo semântico da obediência, recorrente em discursos religiosos, deslocando-o de um domínio pedagógico para uma relação hierárquica entre sujeito e instância superior. Esse efeito se reforça pela estrutura condicional do tipo zero¹¹ (*When we learn..., we obey...*), que apresenta a obediência como consequência direta e natural do aprendizado, sem espaço para outras motivações possíveis. Além disso, a sequência “*God is creative*” e “*he created a diverse humanity*” mobiliza um léxico associado à criação divina (*created, Creator*), retomado na SD9, onde o termo “*Creator*” aparece vinculado à “*linguistic dimension*”. A repetição desse campo lexical produz um encadeamento que associa língua, diversidade e aprendizagem à ação originária de Deus. Ao mesmo tempo, expressões como “*expand our possibilities*” e “*fulfill the cultural mandate*” articulam o aprendizado a um horizonte de expansão e realização, em que o verbo *fulfill* remete à ideia de cumprimento de

¹¹ A estrutura condicional do tipo zero (*zero conditional*) é utilizada para expressar fatos gerais e relações de causa e efeito tidas como universais, geralmente na forma *if/when + simple present, simple present*. Esse tipo de construção contribui para produzir efeitos de sentido de regularidade e evidência, apresentando o enunciado como algo que sempre se repete e, portanto, como verdade naturalizada.

uma tarefa previamente estabelecida. Assim, aprender línguas é significado como resposta a uma atribuição anterior, já inscrita na ordem da criação (o mandato cultural¹²).

Desse modo, o aluno é interpelado a se reconhecer dentro de uma lógica de submissão a Deus. Essa interpelação se constrói na própria materialidade das formulações, que combinam estruturas declarativas e generalizantes com vocábulos de forte carga normativa. Na SD9, por exemplo, a expressão “*full condition to learn different languages*” apresenta a capacidade de aprender como algo plenamente dado, enquanto o verbo “*expand*” aparece articulado a “*fulfill the cultural mandate*”, estabelecendo uma relação de finalidade entre aprender e cumprir. A ausência de modalizadores ou marcas de possibilidade contribui para o efeito de evidência dessas afirmações, que se apresentam como dados incontestáveis. Assim, o aprendizado e as motivações do aluno são significados em articulação com a ideia de orientação e propósito advindos de Deus, produzindo um efeito de naturalização dessa relação. Diferentemente de outras formulações possíveis, nas quais o aprendizado poderia ser associado a escolhas individuais ou objetivos diversos, o material estabiliza um encadeamento em que o sujeito aprende porque foi colocado, desde a Criação, em uma posição de responsabilidade diante de Deus.

Nesse sentido, o aprendizado não aparece como meio de ascensão social ou de acúmulo de capital cultural, mas como parte de uma resposta a esse chamado. O aluno é, assim, posicionado como alguém que aprende para cumprir um propósito, e não simplesmente para adquirir conhecimento. Esse deslocamento contribui para a constituição de uma posição-sujeito específica, a de alguém que reconhece sua dependência de uma instância superior e orienta suas ações a partir dela.

Essa posição se torna ainda mais evidente nas SDs que tratam de escolhas pessoais e projeções de futuro. Nas SDs 6 e 8, por exemplo, orienta-se que o aluno “*place your plans before God*” e “*submit to the Lord and ask Him to guide you*”. O uso do imperativo nessas formulações não apenas sugere uma ação, mas funciona como um modo de convocação do sujeito, direcionando-o a ocupar a posição daquele que submete suas decisões. Nesse movimento, constrói-se a imagem de um sujeito que não decide de forma autônoma, mas que busca orientação constante, reconhecendo-se como dependente dessa direção.

Esse mesmo funcionamento aparece nas orientações dirigidas ao professor (SDs 14, 15 e 16), nas quais se propõe que os alunos sejam incentivados a buscar conselhos e a confiar

¹² Como explicado anteriormente, o mandato cultural, no contexto cristão reformado, refere-se à compreensão de que Deus, ao criar o ser humano, lhe confiou a responsabilidade de governar, cultivar e desenvolver a criação, atribuindo-lhe também a tarefa de nomear e organizar o mundo criado.

plenamente em Deus. Ainda que formuladas como instruções pedagógicas, essas orientações projetam que ser aluno é ser alguém que escuta, que se orienta por aconselhamento e que aprende a alinhar suas decisões a princípios religiosos. Assim, a posição de discípulo é reiterada e estabilizada ao longo do material por diferentes vias, tanto nos textos direcionados aos alunos quanto nas instruções pedagógicas. Estas, ao orientarem o trabalho do professor, participam da construção de uma imagem (formação imaginária) de aluno que deve ser conduzido a essa forma de relação com o saber e com a autoridade.

Outro aspecto que contribui para essa construção é a presença recorrente de perguntas dirigidas aos alunos ao longo da obra. Algumas dessas perguntas aparecem não apenas nos momentos explicitamente religiosos (como nos boxes *It's important* e na seção *Food for thought*), mas também estão presentes em aberturas de capítulos e em atividades. Exemplos como “*Have you ever experienced a transformational moment in your life? If so, what was it?*” (Ferreira, 2025, p. 29), ou “*How can you be more useful in the community you live in?*” e “*Is there anything we can do as a class or school to make a difference in other people's lives?*” (Monteiro, 2025, p. 30) indicam que o material não se limita a propor discussões temáticas, mas mobiliza um tipo específico de reflexão pessoal articulando identidade e propósito.

A recorrência desses tipos de perguntas aponta para um padrão que ultrapassa a busca de despertar interesse no aluno e propor engajamento em sala de aula. Trata-se de um movimento de interpelação no qual o aluno é chamado a olhar para si mesmo e a se posicionar diante de questões morais e religiosas. Esse movimento se explicita na SD5, ao afirmar que falar sobre o outro exige “*self-evaluate how we see ourselves and how we relate to our Creator*”. Nesse caso, a reflexão não se orienta apenas para a construção de sentidos sobre o mundo, mas para a produção de um sujeito que se observa, se avalia e regula sua própria conduta.

Assim, o aluno além de ser significado como alguém que aprende, ele também é representado como alguém que deve constantemente se examinar e ajustar suas ações. Esse funcionamento reforça a aproximação com a figura do discípulo, entendido como aquele que recebe ensinamentos e que se constitui enquanto sujeito na relação com esses ensinamentos, avaliando-se à luz de um modelo (nesse caso, o modelo cristão reformado). O processo educativo, nesse sentido, ultrapassa a aprendizagem de conteúdos, envolvendo também a constituição de uma posição-sujeito marcada pela obediência, pela orientação e pelo autoexame.

Esse autoexame, tal como se organiza no material, não se dirige à avaliação do desempenho linguístico ou ao acompanhamento de processos de aprendizagem. Não há marcas de uma metalinguagem pedagógica voltada, por exemplo, à reflexão sobre estratégias de estudo, dificuldades ou progressos no domínio da língua. Em seu lugar, observa-se a mobilização de um vocabulário e de estruturas que remetem a uma avaliação de si em termos relacionais e morais. Na SD5, por exemplo, a construção “*To talk about how we see others [...] requires us to self-evaluate how we see ourselves and how we relate to our Creator*” articula o autoexame a dois eixos principais: a forma como o sujeito se percebe (*how we see ourselves*) e a forma como se relaciona com Deus (*how we relate to our Creator*). Assim, o olhar do aluno é direcionado para o seu interior (*ourselves*) e para aquilo que o transcende e o precede (*our Creator*).

A articulação entre esses dois eixos (a percepção de si e a relação com Deus) retoma práticas de reflexão, arrependimento e ajuste de conduta arraigadas na tradição cristã. O autoexame ao qual o livro se refere é então uma prática orientada por um modelo de sujeito que se reconhece como um ser criado por Deus que é santo e que exige santidade. Portanto, seus seguidores devem constantemente avaliar sua condição diante do Criador. Essa prática tem como base textos bíblicos que atravessam toda a narrativa bíblica, desde o Antigo até o Novo Testamentos. Os textos de Salmos 139:24 “vê se há em mim algum caminho mau e guia-me pelo caminho eterno” e 1 Coríntios 11:28 “examine-se, pois, o homem a si mesmo”, apresentam-se como enunciados que ilustram a prática cristalizada no discurso cristão da necessidade de correção, alinhamento e condução divina. Desse modo, o material inscreve o aluno em uma tradição discursiva na qual examinar-se de acordo com os padrões cristãos é condição para agir corretamente.

A repetição da estrutura “*how we see*” (*how we see others / how we see ourselves*) associa o ato de ver (*to see*) a um processo avaliativo, no qual perceber o outro e a si mesmo implica interpretar e posicionar-se. Esse uso se aproxima diretamente da formulação bíblica presente em Mateus 7:5, na qual Jesus, em seu famoso Sermão do Monte, problematiza o olhar sobre o outro, ao afirmar a necessidade de um exame prévio de si, “tira primeiro a trave do teu olho e, então, verás claramente para tirar o argueiro do olho de teu irmão”. Sendo assim, o verbo *see* retoma sentidos vinculados à noção cristã de discernimento moral.

Já quando o enunciado da SD5 desloca a construção de *how we see* utilizada em relação ao outro e a si mesmo, para *how we relate*, quando se refere a Deus há uma mudança significativa no tipo de relação estabelecida, a relação da experiência, do relacionamento. A escolha do verbo *relate*, em vez de formas como *see* ou *know*, projeta uma relação contínua,

ativa e experiencial com Deus, característica de práticas religiosas que enfatizam o vínculo pessoal com o divino. Esse deslocamento é relevante porque indica que o autoexame proposto não se esgota em uma avaliação interna, mas se orienta para a manutenção e o aprofundamento de uma relação. Nesse ponto, o material se aproxima de uma tradição cristã que compreende a vida do fiel como um caminhar relacional com Deus que atravessa a percepção que se tem de si e do outro.

Esse conjunto de escolhas linguísticas (*see, self-evaluate, relate, Creator*) permite observar que o autoexame, tal como proposto no material, não tem como finalidade principal a aprendizagem da língua, mas a constituição de um determinado modo de ser sujeito. Ao articular percepção de si, julgamento do outro e relação com Deus, o enunciado produz um efeito de sentido que posiciona o aluno como alguém que deve continuamente avaliar suas ações à luz de um modelo externo. Esse modelo, embora não seja nomeado explicitamente na SD5, pode ser reconhecido nas referências bíblicas que atravessam esse tipo de formulação e nas práticas religiosas às quais ele se filia, ou seja, a própria narrativa-mestre cristã.

Esse movimento de autoexame não se limita às formulações presentes nos boxes, nas seções reflexivas, ou nas perguntas propostas pelo material como apresentado anteriormente. Essa prática se materializa também nas atividades propostas ao longo da obra. Um exemplo significativo desse funcionamento pode ser observado em uma atividade de compreensão oral presente no capítulo 1 do livro do 7º ano, voltada à temática de autoimagem e autodescrição. A proposta consiste em ouvir a canção *You Say*, de Lauren Daigle, enquanto o aluno acompanha a letra no material e preenche lacunas com palavras previamente selecionadas (*worth, weak, remind, belong, failure, enough, sum, identity*). A figura a seguir reproduz a página dessa atividade no livro do professor. No canto superior esquerdo, há uma versão reduzida da página do livro do aluno; à direita, encontram-se orientações para o professor sobre como conduzir a atividade, incluindo a sugestão de discutir temas como identidade, autoestima e fé, e, na parte inferior, há um espaço pautado destinado a anotações.

Figura 6 — Exercício da parte Listening do capítulo 1 do livro do 7º ano.

LISTENING

Listen to the song by Lauren Daigle and fill in the blanks with the words from the box.

worth weak remind belong failure enough sum identity

You Say

I keep fighting voices in my mind that say I'm not strong.

Every single lie that tells me I will never measure up.

Am I more than just the sum of every high and every low?

Remind me once again just who I am because I need to know.

Ooh-oh

You say I am loved when I can't feel a thing.

You say I am strong when I think I am weak.

And you say I am held when I am falling short.

And when I don't belong, oh

You say I am Yours

And I believe (I)

Oh, I believe (I)

What You say of me (I)

I believe

The only thing that matters now is everything You think of me

In You I find my worth in You I find my identity

Ooh-oh

You say I am loved when I can't feel a thing

You say I am strong when I think I am weak.

And you say I am held when I am falling short.

When I don't belong, oh You say I am Yours

And I believe (I)

Oh, I believe (I)

What You say of me (I)

Oh, I believe

Taking all I have, and now I'm laying it at Your feet.

You have every failure

God, You have every victory

Ooh-oh

You say I am loved when I can't feel a thing.

You say I am strong when I think I am weak.

You say I am held when I am falling short.

When I don't belong, oh You say I am Yours

And I believe (I)

Oh, I believe (I)

What You say of me (I)

I believe

Oh, I believe (I)

Yes, I believe (I)

What You say of me (I)

I believe

(MUSIC BY) JASON DINGUS, LAUREN DAIGLE, PAUL YOU SAY (LAUREN DAIGLE SINGS)
IN: LOOK UP CHINA, WARNER BROS. LABEL, 2018

Professor, apresente a música aos alunos. Compartilhe informações sobre a artista, Lauren Daigle, e explique o contexto da música "You Say". Discuta o gênero musical (no caso, música gospel/pop) e como a música tem sido bem recebida pelo público em geral. Toque uma vez para que notem o estilo musical. Depois toque uma segunda vez com o intuito de preencherem as lacunas.

Análise a letra da música com os alunos. Discuta o significado das palavras e das metáforas utilizadas pela artista. Explique como a música fala sobre temas como autoestima, identidade e fé.

Identifique palavras-chave, expressões idiomáticas ou frases que possam ser novas para os alunos. Explique o significado destas palavras e como elas são usadas na música. Isso também pode ser uma oportunidade para ampliar o vocabulário dos alunos.

Audio Script

Como as respostas para o professor estão em azul no livro, o script de áudio não foi colocado aqui.

Livro do Professor English 15

Fonte: Minorelli e Daffner (2023b).

À primeira vista, trata-se de uma atividade comum de compreensão auditiva (bastante recorrente em materiais didáticos, mas ainda com forte potencial engajador em sala de aula). No entanto, a escolha da canção e o modo como ela é mobilizada no material deslocam o exercício para outro funcionamento. A letra da música é construída em primeira pessoa e organiza-se como uma fala dirigida a Deus, configurando-se como uma forma de oração. O eu lírico afirma repetidamente que sua identidade não se define por percepções próprias ou externas, mas pelo que Deus diz a seu respeito, assim, o eu lírico atribui a Deus a “última palavra” sobre quem ele é.

A atividade não solicita apenas o reconhecimento de palavras ou estruturas linguísticas. Ao escutar, ler e completar a letra, o aluno é colocado em contato com um modo específico de significar a si mesmo, no qual a identidade se constitui na relação com Deus. As lacunas a serem preenchidas recortam e selecionam exatamente termos que sustentam esse dizer, conduzindo o aluno a reconstruir, ainda que parcialmente, esse discurso ao articular o tema em torno de: auto(in)suficiência (*not enough*), pertencimento (*don't belong*), valor próprio (*my worth*), identidade (*identity*), etc.

Vejamos um trecho das instruções pedagógicas presentes no canto da página, que indicam o modo como essa atividade deve ser trabalhada pelo professor.

Analise a letra da música com os alunos. Discuta o significado das palavras e das metáforas utilizadas pela artista. Explique como a música fala sobre temas como autoestima, identidade e fé. Identifique palavras-chave, expressões idiomáticas ou frases que possam ser novas para os alunos. Explique o significado destas palavras e como elas são usadas na música. Isso também pode ser uma oportunidade para ampliar o vocabulário dos alunos (Minorelli e Daffner, 2023b, p. 15).

Essas orientações ao professor reforçam esse direcionamento para uma leitura ancorada na espiritualidade ao indicar que a música deve ser discutida em termos de “autoestima, identidade e fé”. Além disso, é solicitado que o professor faça a explicitação do significado das metáforas e palavras-chave. Desse modo, o exercício orienta a forma como esse texto deve ser compreendido, em uma tentativa de limitação dos sentidos possíveis. Ou seja, a reflexão sobre a mensagem da canção deve ser conduzida de acordo com o discurso cristão que atravessa o material.

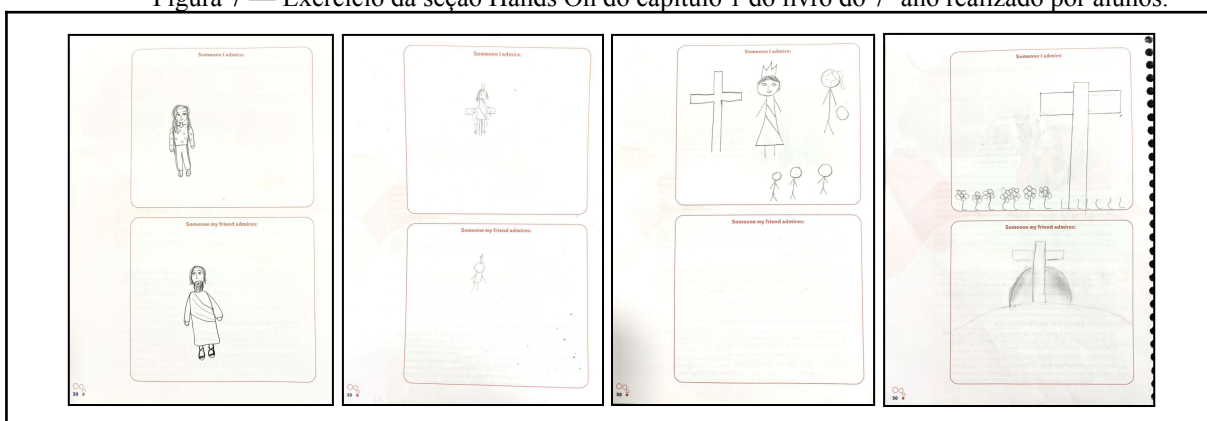
Assim, o aluno é levado a se observar, avaliar e compreender sua identidade a partir de um referencial externo superior (Deus), o que retoma e reforça o movimento já observado na SD5. A atividade, portanto, inscreve o aluno em uma posição-sujeito na qual conhecer a si mesmo implica alinhar-se a um conjunto de sentidos estabilizados no discurso cristão. Em outras palavras, o exercício contribui para a constituição de um sujeito que é interpelado a se reconhecer como alguém cuja identidade deve ser definida, examinada e ajustada em função de sua relação com Deus, aproximando-se da posição-sujeito do discípulo.

E assim como, ao tratar da representação do professor, considere a possibilidade de movimentos de identificação e resistência em relação ao lugar que o material projeta para esse sujeito, também é preciso reconhecer que o aluno pode ou não se identificar com a posição que lhe é atribuída. Em relação a esses movimentos, trago um exemplo do que observei em minhas turmas de 7º ano ao trabalhar com outro exercício do capítulo 1.

A atividade 2 da seção Hands On é voltada à descrição física. A proposta consiste em que os alunos desenhem alguém que admiram e, em seguida, descrevam essa pessoa para um colega, que deve tentar reproduzir o desenho a partir da descrição, como em um retrato falado. Em sua formulação, trata-se de uma atividade típica de prática linguística, sem direcionamento explícito para o campo religioso.

No entanto, sua realização em sala de aula evidenciou um movimento que dialoga diretamente com os sentidos analisados até aqui. Ao propor a atividade, observei que alguns alunos escolheram representar Jesus como a pessoa que admiram. Mesmo após a orientação para que selecionassem alguém do convívio ou uma figura mais facilmente descritível com o vocabulário trabalhado, muitos mantiveram essa escolha. A figura a seguir reúne alguns desses registros.

Figura 7 — Exercício da seção Hands On do capítulo 1 do livro do 7º ano realizado por alunos.



Fonte: Registros de produções de alunos do 7º ano (2026), no livro de Minorelli e Daffner (2023b).

Nos materiais produzidos, essa escolha se materializou de diferentes formas: alguns alunos escreveram apenas o nome “Jesus”, às vezes de modo estilizado; outros desenharam uma cruz; e outros recorreram a uma representação visual recorrente (um homem de barba, cabelos compridos e túnica). Após essa etapa, seguiram normalmente para a segunda parte da atividade, descrevendo suas produções aos colegas.

A partir dessa atitude, observei que apesar da formulação da instrução “*Draw someone you admire*” abrir um campo de possibilidades de respostas variadas, para esses alunos, um referente se impõe como central: Jesus. Esse movimento pode ser compreendido como efeito das condições de produção em que a atividade se insere: uma escola confessional, um material didático atravessado por discursos religiosos e sujeitos que já circulam por essas formações discursivas. Assim, entendo que a escolha não aparece como aleatória, mas como uma atualização possível de sentidos disponíveis nesse contexto.

Isso não significa, contudo, que os processos de identificação sejam homogêneos entre os alunos. Essa tomada de posição pode ser atravessada por diferentes formações imaginárias: o aluno pode responder a partir da imagem que constrói de si como “bom aluno”, daquilo que supõe ser esperado pelo professor ou pela escola, da relação que estabelece com os colegas, ou ainda da forma como se percebe em relação a Deus. Em alguns casos, a escolha pode estar

ligada a um posicionamento de fé; em outros, a um gesto de adequação ao contexto; em outros ainda, a um possível constrangimento em nomear outra figura como admirável em um espaço escolar confessional, já que os termos “admirar” e “adorar”, tanto em português quanto em inglês (*admire*, *adore*) apresentam proximidade ortográfica e pertencem a um campo semântico de valorização que pode favorecer deslizamentos de sentido.

Essa relação pode ser aprofundada quando consideramos que a instrução “*Draw someone you admire*”, embora formulada de modo aparentemente aberto, não se dá em um vazio de sentidos. O termo *admire*, assim como “admirar” em português, mobiliza uma memória discursiva que, em um contexto religioso, se articula a um pré-construído bastante sedimentado: o de que Deus é o único digno de adoração. Esse princípio, formulado de maneira explícita no primeiro dos Dez Mandamentos — “Não terás outros deuses diante de mim” (Êxodo 20:3) — sustenta uma hierarquização dos objetos possíveis de devoção, na qual nenhuma outra figura deve ocupar esse lugar.

Nesse sentido, a proximidade ortográfica e a vizinhança semântica entre *admire* e *adore* podem favorecer um deslizamento de sentidos que aproxima admiração de formas mais intensas de valorização, como a reverência. Em um espaço escolar confessional, no qual a relação com Deus é constantemente reiterada, esse deslizamento encontra condições favoráveis para operar. Por isso, concluo que a escolha por Jesus nas produções dos alunos se ancora em sentidos já disponíveis nesse contexto.

Retomando a cena descrita, o que se observa é que, mesmo diante de uma atividade que permitiria múltiplos referentes, alguns alunos podem se orientar por esse pré-construído e atualizar, em sua resposta, a posição de sujeito que reconhece em Jesus a figura máxima de admiração. Esse movimento reforça a análise desenvolvida até aqui ao evidenciar que a representação discursiva do aluno como discípulo também pode encontrar ressonância nas formas como os próprios alunos se posicionam. Assim, ao cumprir a tarefa proposta, esses alunos se inscrevem em um modo de significar a si mesmos que é coerente com o funcionamento discursivo que atravessa o material.

Trago esse episódio não como dado de análise sistemática, mas como uma cena que permite observar como os sentidos que atravessam o material também encontram ressonância nas formas como os alunos respondem às propostas. Nesse caso, a recorrência da escolha por representar Jesus, mesmo sem exigência explícita da atividade, sugere que há, ao menos para parte dos alunos, uma identificação possível com a posição-sujeito que o material constrói.

Desse modo, mais do que cumprir uma tarefa de descrição, esses alunos mobilizam um modo de se significar que se alinha ao funcionamento discursivo observado ao longo da

análise. A atividade, que poderia operar apenas no nível da prática linguística, torna-se também um espaço de atualização de sentidos ligados à centralidade de Jesus como referência, reforçando a inscrição do aluno na posição de sujeito que reconhece, valoriza e projeta essa figura como modelo a ser seguido.

Ao longo das SDs, a relação pedagógica é organizada por um conjunto recorrente de formulações que posicionam o professor como responsável por conduzir e legitimar sentidos e o aluno como aquele que deve aprender, buscar orientação e se examinar continuamente. Esse conjunto de formulações se materializa tanto nos enunciados dirigidos aos alunos quanto nas instruções ao professor e nas atividades propostas, produzindo um modo relativamente estável de organizar práticas de ensino, reflexão e interação em sala de aula. Essas práticas, tal como configuradas no material, materializam o funcionamento de um discurso religioso, no qual o aprendizado se articula à ideia de alinhamento a um referencial externo, nomeado no material como Deus e sustentado pela autoridade da palavra bíblica. Essa articulação é reiterada pela presença de formas imperativas, estruturas generalizantes (como o *zero conditional* “*When we learn..., we obey...*” e o emprego de “*we*” com valor genérico) e pelo léxico de orientação e submissão.

A repetição dessas formas linguísticas e desses recursos discursivos ao longo do material estabiliza posições-sujeito relativamente previsíveis. O professor é interpelado a ocupar o lugar de quem garante a circulação de uma leitura específica, enquanto o aluno é significado como alguém que deve regular sua compreensão de si, suas ações e suas escolhas a partir da relação com Deus. As figuras do mestre e do discípulo emergem como efeito desse funcionamento discursivo, sustentadas pela articulação entre discurso pedagógico e discurso religioso e pela atualização de pré-construídos que organizam a relação entre autoridade, obediência e formação. O livro didático, assim, opera como espaço de materialização desses sentidos, orientando modos de ser professor e de ser aluno em consonância com a formação discursiva confessional na qual a coleção se ancora.

A seguir apresento um quadro que sintetiza as representações discutidas nas seções deste capítulo:

Quadro 1 — Representações discursivas analisadas.

	Representações discursivas
Material didático	Instrumento de ensino linguístico e de orientação espiritual.
Língua Inglesa	Criação e dádiva divina. Ferramenta neutra de comunicação.
Ensino-aprendizagem	Processo que envolve obediência a Deus para o desenvolvimento da Criação. Assimilação de sentidos estabelecidos por Deus.
Professor	Condutor pedagógico e espiritual. Legitimador de sentidos. Mestre.
Aluno	Aprendiz motivado pela obediência a Deus. Sujeito carente de orientação espiritual. Discípulo.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, analisei como a coleção didática *Being Wise* produz sentidos sobre material didático, língua inglesa, ensino-aprendizagem, professor e aluno a partir da articulação entre discurso pedagógico e discurso religioso. A análise das sequências discursivas permitiu observar que a espiritualidade cristã reformada não aparece na coleção como um elemento complementar ou ocasional. É ela que sustenta a proposta da obra, organiza sua justificativa de existência, orienta o projeto pedagógico e atravessa a forma como os conteúdos linguísticos, os temas das unidades e as relações pedagógicas são significados.

Desde os textos introdutórios da coleção, o material se apresenta como uma ferramenta comprometida com objetivos educacionais e religiosos. O próprio título *Being Wise* já mobiliza sentidos ligados à noção bíblica de sabedoria, retomando uma memória discursiva cristã em que o conhecimento verdadeiro está associado ao conhecimento de Deus. Esse atravessamento também pode ser observado no projeto pedagógico da coleção, que nomeia os objetos de estudo como “realidade criada” e afirma que essa realidade só poderia ser corretamente compreendida a partir da cosmovisão cristã. Assim, os sentidos são tratados como estáveis, acessíveis e organizados em torno de uma verdade anterior ao sujeito, atribuída por Deus e passível de ser descoberta à medida que o indivíduo se aproxima do Criador.

A análise mostrou que essa lógica decorrente do discurso religioso vem à baila nos momentos explicitamente voltados à espiritualidade, mas não se detém neles, pois atravessa o próprio funcionamento do material didático como um todo. Os conteúdos linguísticos, os temas selecionados, as atividades e os momentos de reflexão são constantemente articulados a uma narrativa cristã mais ampla de criação, queda, redenção e restauração. Assim, o ensino de língua inglesa passa a integrar um projeto de formação moral e espiritual em que os processos de ensino-aprendizagem incluem tanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas, quanto o alinhamento a determinados valores e modos de compreender o mundo.

Nesse contexto, o material didático é representado como instrumento útil para uma missão “maior”. Ensinar inglês aparece relacionado à necessidade de formação de sujeitos capazes de viver de acordo com princípios cristãos e de cumprir aquilo que o discurso religioso formula como propósito divino para a humanidade. A presença de seções específicas voltadas à reflexão espiritual, delimitadas inclusive visualmente na diagramação do livro, reforça esse caráter missionário do material ao destacar espaços de produção explícita do sagrado no interior do material.

As análises das representações discursivas de língua inglesa e de ensino-aprendizagem também permitiram observar a força dessa articulação entre discurso religioso e discurso pedagógico. A língua é frequentemente apresentada como dádiva divina, parte da criação de Deus e meio para interação entre os povos. As diferenças culturais aparecem de forma simplificada, geralmente reduzidas a hábitos, gestos ou termos específicos, sem que conflitos históricos, relações de poder ou disputas de sentido sejam efetivamente problematizados. A historicidade das línguas e sua dimensão política e social tendem a ser apagadas em favor de uma visão mais harmônica, estável e universalizante da comunicação.

Essa forma de lidar com a língua inglesa enquanto objeto de estudo se aproxima da discussão proposta por Makoni e Pennycook (2005) sobre a invenção das línguas. Os autores problematizam a naturalização das línguas como entidades fixas e delimitadas, já o material analisado produz justamente um efeito de estabilização da língua inglesa, tratada como objeto dado, transparente e associado a um propósito transcendente. A própria diversidade linguística é significada a partir da narrativa bíblica de Babel, mas o conflito presente nessa narrativa é atenuado e interpretado de modo a enfatizar a criatividade divina e a possibilidade de comunicação entre os povos.

O aprendizado da língua inglesa também é constantemente relacionado à ideia de missão. Em diferentes SDs, aprender inglês é associado ao cumprimento do chamado divino para desenvolver a criação, relacionar-se com o próximo e agir no mundo segundo princípios cristãos. Então, o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem é integrado a uma lógica espiritual ampla na qual a aprendizagem é significada como forma de obediência, crescimento moral e preparação do sujeito para atuar de maneira considerada correta diante de Deus.

As representações discursivas de professor e aluno se organizam de maneira coerente com essa mesma lógica espiritual. O professor é frequentemente significado como aquele que conduz o aluno e apresenta determinados sentidos legitimados pela autoridade do discurso religioso. Sua função não se restringe ao ensino do conteúdo linguístico, pois ele também aparece responsável pela condução moral e espiritual dos alunos. Em vários momentos do *corpus*, o professor é colocado na posição daquele que deve refletir valores cristãos, apontar caminhos e auxiliar os estudantes em seu relacionamento com Deus.

Já o aluno é representado como sujeito que necessita de orientação, aconselhamento e formação. As atividades reflexivas presentes no material frequentemente convocam o estudante a examinar sua própria conduta e buscar direcionamento espiritual para se alinhar aos princípios cristãos. A relação pedagógica construída pela coleção aproxima-se, em

diversos momentos, de uma dinâmica pastoral, marcada pela ideia de condução do sujeito em direção a um modelo ideal de comportamento e espiritualidade.

Essas representações retomam memórias discursivas fortemente presentes na tradição cristã, especialmente aquelas ligadas às figuras do mestre e do discípulo. O professor ocupa a posição daquele que ensina e conduz, enquanto o aluno é colocado como sujeito em formação, que aprende, obedece e busca crescimento espiritual. Assim, as posições-sujeito construídas pela coleção não se organizam apenas em torno de papéis escolares, mas também de relações historicamente produzidas no interior do discurso religioso cristão.

Ao desenvolver esta pesquisa, busquei construir um diálogo entre Linguística Aplicada e Análise do Discurso justamente porque entendo que o ensino de línguas não pode ser compreendido fora das práticas sociais, ideológicas e históricas que o atravessam. A LA contribuiu para olhar o material didático como prática situada, relacionada a questões éticas, culturais e educacionais concretas. A AD, por sua vez, possibilitou analisar como determinados sentidos se estabilizam no discurso e como certas representações passam a funcionar como naturais no interior do material.

Essa articulação teórica permitiu compreender que o livro didático não atua apenas como suporte para o ensino de conteúdos linguísticos. Ele também participa da circulação de valores, da organização de posições-sujeito e da produção de formas específicas de compreender língua, ensino, cultura e espiritualidade. Ao observar esse atravessamento do discurso religioso na coleção de livros didáticos, não busquei denunciar o material nem classificá-lo de maneira simplista como adequado ou inadequado. Meu interesse esteve voltado para compreender como esses sentidos são produzidos e quais efeitos podem gerar nas práticas pedagógicas e nas formas de relação construídas em torno do ensino de língua inglesa em um contexto confessional.

A pesquisa também permitiu perceber algumas tensões importantes. Embora a coleção proponha valores ligados ao cuidado com o próximo, à convivência e ao respeito, ela tende a trabalhar os sentidos de forma relativamente estável e pouco aberta à multiplicidade interpretativa. Diferenças culturais, linguísticas e ideológicas aparecem frequentemente acomodadas dentro de uma lógica conciliatória, sem que conflitos, disputas ou contradições sejam explorados de maneira mais profunda. Isso produz efeitos sobre a forma como a língua inglesa, os sujeitos e as próprias relações sociais são significados no material. Esses efeitos podem ser entendidos como efeitos de harmonização ou, em outras palavras, efeitos de apagamento de conflitos. Independentemente da forma como forem nomeados, eles trabalham

de forma conjunta em uma tentativa de emoldurar a experiência da vida humana dentro dos limites de um mundo ideal do ponto de vista cristão protestante.

Ao final deste percurso, compreendo que a principal contribuição desta pesquisa está em mostrar como o discurso religioso organiza o funcionamento discursivo da coleção analisada e participa ativamente da produção de sentidos sobre ensino de língua inglesa. Mais do que identificar a presença de elementos cristãos no material, interessou compreender como eles estruturam a proposta pedagógica, legitimam determinadas práticas e produzem representações específicas sobre o próprio material, a língua inglesa, o professor, o aluno e os processos de ensino-aprendizagem.

Espero que este trabalho possa contribuir para reflexões mais amplas sobre o papel dos materiais didáticos no ensino de línguas, especialmente em contextos confessionais, e incentivar leituras mais críticas e situadas sobre os discursos que circulam nesses espaços. Afinal, ensinar uma língua nunca envolve apenas ensinar palavras ou estruturas gramaticais. Envolve também colocar em circulação modos de interpretar o mundo, de compreender o outro e de produzir sentidos sobre nós mesmos e sobre as relações que construímos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 327–342, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wcDkyBjtpgBsfWbndyrPFhg/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BANDEIRA, Denise. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (org.). *Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet*. Curitiba: IESDE, 2009, p. 13-33. Disponível em: https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BERKHOF, Louis. *Manual de doutrina cristã*. 2. ed. Patrocínio, MG: CEIBEL, 1992.

BÍBLIA. *Bíblia de Estudo de Genebra*. 2. ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. ISBN 978-85-311-1197-6.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. *Institui a Política Nacional do Livro*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 31 out. 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10753-30-outubro-2003-497306-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; FRANÇA, Thyago Madeira. Religião e política: embate de sentidos sobre a fé evangélica em *posts* de pastores no Instagram. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 19, n. 2, e63391, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p63391>. Acesso em: 9 jul. 2026.

BRITO, Cristiane C. de P.; GUILHERME, Maria de Fátima F. Aprendendo inglês diferentemente do mesmo jeito: representações discursivas de coaches de idiomas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 318–341, abr./jun. 2022. DOI: 10.1590/1984-6398202216588. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Sx43dSMNnWKPR9bmRQwc9Vy/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Cristiane_Brito_F%C3%A1tima_Guilherme.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

CENTRO PRESBITERIANO DE PÓS-GRADUAÇÃO ANDREW JUMPER. O sacerdócio universal dos fiéis. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, [s.d.]. Disponível em: https://cpaj.mackenzie.br/recursos/historia-de-igreja/artigo?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=24224&cHash=c1a64b710f3998d2fe3887187afdbda. Acesso em: 30 jun. 2025.

CNN BRASIL. Sem justificar, governo de SC retira 9 livros das escolas públicas. 9 nov. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/sem-justificar-governo-de-sc-retira-9-livros-das-escolas-publicas/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CORACINI, Maria José. A celebração do outro na constituição da identidade. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 201–220, 2003. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30024>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30024>. Acesso em: 5 abr. 2026.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 978-0-521-82347-0.

DURÃES, Uesley. Youtuber de direita grava aulas e debocha de professores: 'Desrespeito'. *UOL*, São Paulo, 01 nov. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/11/01/wilker-leao-gravacao-aulas-universidade.htm>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FERREIRA, Bruna Maira Alves. *Being wise: English 8th grade: 1st semester: teacher's book*. 3. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2025.

FOLHA DE S.PAULO. Escolas de Fortaleza deixam de receber livros após deputada apontar "mensagem subliminar". 11 mar. 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/03/escolas-de-fortaleza-deixam-de-receber-livros-aos-deputada-apontar-mensagem-subliminar.shtml>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. ISBN 978-85-7827-892-2.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Livro didático e currículo: do objeto fetiche à articulação discursiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290075>. Acesso em: 6 maio 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/064bda02-1780-4433-8a4b-271e2fea35cd>. Acesso em: 4 maio 2025.

GRIGOLETTO, Evandra. A Noção de Sujeito em Pêcheux: uma Reflexão acerca do Movimento de Desidentificação. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 61–67, jun. 2005. DOI: 10.22481/el.v1i1.973. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/estudosdalinguagem/article/view/978>. Acesso em: 23 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo 2022: católicos seguem em queda; evangélicos e sem religião crescem no país*. Rio de Janeiro, 6 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43593-censo-2022-catolicos-seguem-em-queda-evangelicos-e-sem-religiao-crescem-no-pais>. Acesso em: 30 jun. 2025.

KELLER, Timothy. *Igreja centrada: desenvolvendo em sua cidade um ministério equilibrado e centrado no evangelho*. Tradução de Eulália Pacheco Kregness. São Paulo: Vida Nova, 2014. ISBN 978-8527505796.

KUYPER, Abraham. *Lectures on Calvinism*. Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing Company, 1931. Reimp. 1999. ISBN 0-8028-1607-X.

LIMA, Johnatn José de. A Missão Oeste do Brasil e a educação presbiteriana em Goiás: um legado no Vale do São Patrício (GO). In: *V Seminário Internacional História do Tempo Presente*, 2023, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UDESC, 2023. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/VSIIHTP/paper/viewFile/2805/2108>. Acesso em: 30 jun. 2025.

LOIOLA, Inácio de. *Exercícios espirituais*: Tradução do autógrafo espanhol. Tradução de Vital Cordeiro Dias Pereira. F. de Sales Baptista (org.). 3. ed. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1999. Disponível em: <http://www.raggionline.com/saggi/scritti/pt/exercicios.pdf>. Acesso em: 2 maio 2025.

MAKONI, Sinfrey; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and (re)constituting languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, v. 2, n. 3, p. 137–156, 2005. DOI: https://doi.org/10.1207/s15427595cils0203_1.

MELLOUKI, M’Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537–571, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qpVFCy9dFRphMhHNDSVjYJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. *O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MENEZES, Vera. Chaos and the complexity of Second Language Acquisition. In: BENSON, Phil; COOKER, Lucy (ed.). *The applied linguistic individual: sociocultural approaches to*

identity, agency and autonomy. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/edgechaos.pdf> Acesso em: 29 jun. 2025.

MINORELLI, Aline; DAFFNER, Tatiana. *Being wise: English 6th grade: 1st semester: livro do professor*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2023a.

MINORELLI, Aline; DAFFNER, Tatiana. *Being wise: English 7th grade: 1st semester: livro do professor*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2023b.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.* v. 24, n. 2, p. 309–340, 2008a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. p. 85-105.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c. p. 13-42.

MONTEIRO, Karina Sermento Carvalho. *Being wise: English 9th grade: 1st semester: teacher's book*. 3. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2025.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O Perigo é Vermelho E Vem De Fora: O Brasil E a URSS. *Locus: Revista De História*. v. 13 n. 2. p. 227-246. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20414>. Acesso em: 29 jun. 2025.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Comunismo E Anticomunismo Sob O Olhar Da polícia política. *Locus: Revista De História*. v. 30. n. 1. p. 17-27. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20132> Acesso em: 29 jun. 2025.

MOURA, Gabriela Rocha. *Escola confessional: fundamento jurídico, natureza e limitações*. 2020. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40048/1/GABRIELA%20ROCHA%20MOURA.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MUNIZ, Tamiris Alves; SOUZA, Sauloéber Tarsio de. Evangelizar, educar e modernizar: os institutos Samuel Grahame Granbery e a experiência protestante em Goiás (1943–1963). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/sBSBY5SvWFTFfqztDVHtnzc/?lang=pt> . DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e193> . Acesso em: 30 jun. 2025.

OLIVEIRA, Letícia Casagrande; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. A formação do habitus religioso e os estabelecimentos de ensino confessionais conveniados com o Estado: questões e conflitos. *Pro-Posições*, v. 34, p. e20210003, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/HJ3WDWtXzvbLwKjsZ53R5Fj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 29 jun. 2025.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 9–13, jun. 2005. DOI: 10.22481/el.v1i1.973. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/estudosdalinguagem/article/view/973/829>. Acesso em: 23 jun. 2025.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Através Dos Tempos. In: *Caderno de formação: Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento*. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 32-47. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 2 maio 2025.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990. ISBN 85-7113-043-4.

PÊCHEUX Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org). *Por uma análise automática do discurso*. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 p.163-252.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

PULA, Isabelle. *A look at homeschooling in the U.S*. Washington, D.C.: Pew Research Center, 20 fev. 2025. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/short-reads/2025/02/20/a-look-at-homeschooling-in-the-us/>. Acesso em: 28 jun. 2025.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 149–166.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A Educação Pública antes da Independência. In: *Caderno de formação: Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento*. v. 1. Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 32-47. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. Disponível em:

https://www.academia.edu/10417718/Educacao_Otaiza_O_Romanelli_Livro_Historia_da_Educacao_no_Brasil. Acesso em: 2 maio 2025.

SCHAEFFER, Francis August. *O Deus que se revela*. Tradução de Gabrielle Greggersen. 3. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2017.

SILVA, Francisco Vieira da. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de Projeto de Vida. *EDUCAÇÃO EM REVISTA (ONLINE)*, v. 39, p. e39619, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839619>. Acesso em: 6 maio 2025.

SIRE, James W. *Dando nome ao elefante: cosmovisão como um conceito*. Tradução de Marcelo Herberts. São José dos Campos: Editora Monergismo, 2015. E-book Kindle.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. Entrevista concedida a Simone Hashiguti. *Polifonia*, Cuiabá, v. 29, n. 53, p. 149–177, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de; MONTE MÓR, Walkyria. Afterwords: Hope and Education in Dystopic Times: Thinking about the Present as if from the Future. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 2, p. 657–670, 2021. DOI: 10.1590/1984-6398202118373. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/CfHbgyDQTWm978G9RRCdg9d/?lang=en>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Para uma redefinição de letramento crítico. In: MACIEL, Ruberval; ARAÚJO, Vanessa (orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236003625_Para_uma_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao. Acesso em: 19 jun. 2025.

STORCK, João Batista. Do *Modus Parisiensis* ao *Ratio Studiorum*: os jesuítas e a educação humanista no início da Idade Moderna. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 139–1588, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/86nDnFbXbp6hbN8RrhcLKCj/>. Acesso em: 2 maio 2025.

STREET, Brian V. Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural process. *Language and Culture*. British Association for Applied Linguistics in association with Multilingual Matters Ltd. 1993. p. 23-43. Available at: <https://books.google.com.br/books?id=U2NTxpfrapKC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>. Accessed in: 21 nov. 2025.

TERRA. Governador do MS diz que retirada de “O avesso da pele” das escolas foi decisão técnica. 18 fev. 2025. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/governador-do-ms-diz-que-retirada-de-o-avesso-da-pele-das-escolas-foi-decisao-tecnica,0780aac290cab20048397f6e81d1431dk7af5plu.html>. Acesso em: 29 jun. 2025.

TOMLINSON, Brian. Introduction: are materials developing? In: TOMLINSON, Brian (ed.). *Developing materials for language teaching*. 2. ed. London; New York: Bloomsbury Academic, 2013. p. 1-17. Disponível em: https://www.academia.edu/43760213/Developing_Materials_for_Language_Teaching. Acesso em: 01 jun. 2025.

ZANETTI, Anderson; LOPES, Armando Lino da Silva; MORAIS, Fabiana Nogueira. O papel de autoridade do professor e a ideia de avaliação como metodologia para a autonomia. *Revista Cocar*, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4525>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ANEXO

ANEXO 1: Páginas compiladas na figura 3



We the people

The world we live in is a diverse and beautiful place. Despite our differences, people all over the world share a common experience. The name of this is mutuality, which is the "quality of what is common to all". As human beings, we need to show respect and care for each other.

An attitude based on mutuality respects the limits of others and considers their individuality. The practice of mutuality allows us to build bridges between different cultures and, thereby, promote valuable cultural learning while promoting peace, as well.

In this unit, we will learn about some peculiarities of the culture of other countries, and this will be possible through learning the English language. The Creator established the linguistic dimension giving us full condition to learn different languages to expand and fulfill the cultural mandate. English is the most spoken language in the world, so it makes it possible to establish connections with people of different nationalities and cultural backgrounds around the world.

How about going on an exciting cultural trip? The means of transportation is English, and the ticket for this journey is the willingness to learn. Come and enjoy the ride!

- Why is it important to learn a foreign language?
- Is English part of your daily routine?
- How can English help you make new connections and learn new things?

After this I looked, and there before me was a great multitude that no one could count, from every nation, tribe, people and language, standing before the throne and before the Lamb. They were wearing white robes and were holding palm branches in their hands.

Revelation 7.9 (NIV)

10 •

CHAPTER 1

Our differences unite us

IN CONTEXT

Being different from each other is something that is part of life. Different people can become best friends, study and work together. The differences can help us see new ways to do things. In diverse cultures, these differences can be even bigger, but it's still possible to find a way. This can be through a language among the many other languages around the world. Learning English can make this connection possible.



HANDS ON

1. Interview two friends from your class and write a simple text about them using their information. You can either draw their faces or ask for their pictures and glue them. Follow the example.



This is Sabrina, she is 14 years old. She is Brazilian and she is a student.

This is my friend!

This is my friend!

Food for thought

You must love your neighbor as yourself.

Matthew 22.39 (ISV NT)

Have you ever heard of the *Golden Rule*? Jesus established this principle in the text we read. For some cultures, it is a kind of desirable moral attitude; We shouldn't do to others what we wouldn't want them to do to us. The expression "Golden Rule" tells us that something must be fulfilled (rule) because it is valuable (golden).

© SCOTT McLELLIN/MATTHEW 22:39



In this Unit called *We, the people*, we used a phrase from the opening of the U.S. Constitution, and we were able to learn a little more about the English language, get to know countries that speak the English language, and where this language can take us. We have also learned to express and talk about preferences and tastes using that language. Additionally, we learned the vocabulary to describe personal characteristics, rules and standards that govern the use of English. Just as God gave us the intelligence to create many languages, He allows us to use them to learn about the culture and history of other countries.

The congressmen who wrote the Constitution as representatives of the U.S. citizens affirmed that its text is committed to the values of the "Golden Rule". The expression *We, the people* opens the text of the document that establishes rules that would favor the nation and guide their rulers.

We, the people of the United States, in order to form a more perfect Union, establish Justice, secure domestic Tranquility, provide for the common defense, promote the general Welfare, and secure the Blessings of Liberty, to ourselves and our Posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America.

Preamble to the Constitution of the United States of America.

What is a law? – It is a rule. What are laws for? – To guarantee freedoms and limits. – And how can they do that? – By establishing what we should and should not do. – Why should we obey the laws? Because they protect us and those with whom we live in society. – But what did the representatives of the nation mean by the expression *blessings of liberty*?

For some people, freedom is doing what they want, whenever they want. However, this is a wrong and irresponsible idea, and it has nothing to do with freedom. The *Golden Rule* refers to God's Law, and it teaches that He is love. Based on this, we have learned that loving and respecting the people around us. Is a way of blessing them and of promoting a culture of peace.

Just think about it! Is there a Law that is greater than any human law? Are you using your freedom responsibly? Talk to your teacher and friends about the meaning of the word freedom.

Keep this in mind:

Love fulfills all laws, and loving and being graceful towards your neighbor is a source of well-being and happiness. All of our actions will have consequences for our future, and that is certainly one of the great blessings of freedom.