

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JUNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA

**ATELIÊ PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA
FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA**

ANÁPOLIS-GO

2022

MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA

**ATELIÊ PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA
FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.
Orientadora:

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre.

ANÁPOLIS-GO

2022



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Michael Douglas Rodrigues da Silva

E-mail: soumichaell@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Ateliê pedagógico: construções de materiais didáticos na formação crítica de professores/as de língua inglesa

(X) Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM

[] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 19 / 06 / 2023

Local Data

Michael Douglas Rodrigues da Silva

Assinatura do autor / autora

Viviane Pires Vianna Silvestre

Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

S586a	Silva, Michael Douglas Rodrigues da. Ateliê pedagógico [manuscrito]: construções de materiais didáticos na formação crítica de professores/as de língua inglesa / Michael Douglas Rodrigues da Silva - Anápolis, 2022. 112 f. Orientadora: Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2022. Inclui bibliografia. 1. Língua inglesa - Formação crítica de professores. 2. Língua inglesa - Materiais didáticos. 3. Educação linguística. 4. Dissertações – PPGIELT - UEG/UnUCSEH. I. Silvestre, Viviane Pires Viana. II. Título. CDU: 371.13:811.111(042.3)
-------	--

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária da UEG/UnUCSEH
CRB1/2385



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

Aos seis dias do mês de setembro de dois mil e vinte e dois, às quinze horas, na forma de videoconferência, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de defesa do mestrando **Michael Douglas Rodrigues da Silva**, intitulado **“ATELIÊ PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA”**. A banca examinadora foi composta pelas seguintes professoras doutoras: Viviane Pires Viana Silvestre (Orientadora) – PPG-IELT/UEG, Rosane Rocha Pessoa - PPGLL/UFG e Barbra do Rosário Sabota Silva – PPG-IELT/UEG. Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo mestrando e sua orientadora. Em seguida, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta, para proceder à avaliação do trabalho de defesa. Reaberta a sessão, a presidente da banca examinadora, Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se cumprido este requisito para fins de obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás. A conclusão do curso se dará quando da entrega da versão final da dissertação na secretaria do Programa com as devidas correções. Cumpridas as formalidades de pauta, às dezesseis horas e trinta minutos, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa e, para constar eu, Lívia Cristina Corrêa de Paula, secretária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, lavrei a presente ata que será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora via Sistema Eletrônico de Informações - SEI.



Documento assinado eletronicamente por **VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE, Orientador (a)**, em 08/09/2022, às 12:46, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **BARBRA DO ROSARIO SABOTA SILVA, Membro de Comissão**, em 19/10/2022, às 10:32, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **ROSANE ROCHA PESSOA, Usuário Externo**, em 12/12/2022, às 15:25, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **LIVIA CRISTINA CORREA DE PAULA, Secretário (a)**, em 15/12/2022, às 08:52, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000033397240** e o código CRC **9B7D80D8**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
AVENIDA JUSCELINO KUBITSCHEK Nº 146, - Bairro BAIRRO
JUNDIAÍ - ANAPOLIS - GO - CEP 75110-390 - (62)3328-1188.



Referência: Processo
nº 202200020012632



SEI 000033397240

AGRADECIMENTOS

Entre os caminhos perpassados nos últimos anos, muitos foram os desafios e incertezas encontradas, porém, maiores foram os atos de esperança, afeto e generosidade. À vista disso, destaco os sujeitos que cruzaram a minha vida e certamente estarão comigo no futuro, não importando tempo ou distância. Assim, a eles/as, agradeço:

À todas as minhas professoras de língua inglesa, que me inspiraram e tornaram o ensino dessa língua um espaço de acolhimento, de troca de conhecimentos, de reconhecimento e valorização das diferenças culturais. À essas professoras, o meu maior singelo agradecimento.

À professora Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, pelo acolhimento, pelo incentivo, por dar sentido as minhas práticas e pelas leituras e comentários em meus escritos. Viviane, você foi uma inspiração não só profissional, mas também como um ser humano ético, virtuoso e comprometido com a transformação social.

À professora Dra. Barbra do Rosário Sabota, pelas cuidadosas orientações, pela sabedoria e por ter me acolhido em todo o percurso da minha formação universitária. Barbra, o seu jeito profissional e despojado me fez perceber o quanto a educação linguística pode ser transformativa através de ações criativas, críticas, colaborativas e digitais.

Aos profissionais do PPGIELT e do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, pelo compromisso e qualidade do ensino ofertado.

Ao Centro de Idiomas e ao PrEA, espaços da universidade em que firmei parcerias e construí vivências docentes.

Aos integrantes do grupo de estudo INTEGRA, pelas trocas de conhecimentos e pelas parcerias.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de mestrado que contribuiu para a minha permanência no programa.

Aos meus amigos e minhas amigas que se fizeram presente e importantes de várias maneiras e em diferentes momentos: Fellipe, Dione, Vanessa, Jossane João Victor, Wilker, Letícia Gottardi, Gisele, Jefferson e Sthepanie.

Aos dez participantes desta pesquisa, pela confiança e pela qualidade do trabalho.



eu não sou um artista,
eu sou um arteiro.

A arte, para mim, serve para consolar o que me perturba.
Na arteirice, por outro lado, encontro forma para perturbar o que me conforta.
Trago essas memórias artísticas porque, assim como essa dissertação,
sinto que continuo fazendo arteirices na vida
que ora me confortam, ora me perturbam.

Se os materiais didáticos não são suficientemente adequados para promover o ensino que se deseja, a preparação de materiais pelo/[a] próprio/[a] professor/[a] necessita ser precedida de preparação igualmente crítica.

(GIMENEZ, 2009, p. 10)

RESUMO

SILVA, Michael Douglas Rodrigues da. **Ateliê pedagógico: construções de materiais didáticos na formação crítica de professores/as de língua inglesa**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2022.

Esta pesquisa buscou estudar os sentidos construídos no processo de formação crítica de professores/as em uma oficina de elaboração de materiais didáticos nos componentes curriculares de estágio docente de língua inglesa. Desenvolvida em meio à pandemia de covid-19, a oficina teve como proposta a construção digital e colaborativa de materiais didáticos de língua inglesa sob vieses críticos. O estudo foi desenvolvido em um curso de Letras – Português/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás – e contou com a participação de quatorze licenciandos/as, do professor colaborador e da professora colaboradora responsáveis pelos componentes curriculares de estágio docente de língua inglesa, além da minha participação. Por intermédio da oficina, foram elaborados três percursos didáticos de educação linguística, que abordam pedagogicamente sobre saúde mental, desigualdade de gênero e cultura alimentar. Para estudar essas ações, considerou-se uma orientação qualitativa-interpretativista de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para tanto, utilizo variadas fontes de materiais empíricos para estudar os sentidos construídos pelos/as participantes no percurso didático de elaboração dos materiais pedagógicos, sendo: uma atividade de abertura; os discursos compartilhados nos momentos formativos; as trocas de mensagens eletrônicas; uma narrativa de estágio; os materiais didáticos elaborados; e uma conversa pós-oficina. Com o estudo do material empírico, foi possível observar que o trabalho realizado na oficina possibilitou desestabilizar a posição naturalizada dos materiais didáticos, propondo aos/as licenciandos/as (re)pensar e criar, em uma ótica local, as atividades e tecnologias didáticas a ser utilizadas na educação linguística. Além do mais, a pesquisa conclama por espaços de formação universitária e continuada que problematizem as questões sociais, políticas e ideológicas relativas.

Palavras-chave: Formação crítica de professores. Língua Inglesa. Materiais didáticos. Educação Linguística.

ABSTRACT

This research aimed to study the constructed meanings in a critical teacher education through a workshop experience of development teaching materials. Happening during the covid-19 pandemic, the workshop proposed the digital and collaborative construction of critical English language teaching materials. The study was developed in a Letters course – Portuguese/English, at the State University of Goiás – and had the participation of fourteen undergraduates, two collaborating professors and my participation. Through the workshop, three didactic courses of linguistic education were created, which pedagogically address mental health, gender inequality and food culture. For this study, I consider a qualitative-interpretative research orientation (DENZIN; LINCOLN, 2006). Here I use many sources of empirical material to study the meanings constructed by the participants, like an opening activity; the discourses shared in the formative moments; electronic message exchanges; an internship narrative; the didactic materials elaborated; and a post-workshop talk. Through the empirical material, it was possible to observe that the workshop experience made possible to destabilize the naturalized position of the didactic materials, proposing to the undergraduates to (re)think and create, in a local perspective, the didactic activities and technologies to be used in language education. Furthermore, the research calls for university and continuous teachers training that discuss the social, political and ideological issues that involve teaching materials, as well its elaboration.

Keywords: Critical teacher education. English language. Teaching materials. Language Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
------------------------	-----------

SEÇÃO I

TRAÇOS METODOLÓGICOS.....	23
1.1 A abordagem qualitativa e a perspectiva interpretativista na linguística aplicada	23
1.2 O cenário de estudo.....	25
1.2.1 O curso de Letras – Português/Inglês da UEG	25
1.2.2 O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e a disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II na pandemia.....	26
1.2.3 A oficina “Elaboração e adaptação de materiais didáticos – caminhos para a educação crítica de línguas”	28
1.3 Os/as participantes	32
1.3.1 O professor colaborador e a professora colaboradora.....	32
1.3.2 O professor pesquisador	34
1.3.3 Os/as licenciandos/as.....	35
1.4 O material empírico.....	36
1.4.1 A atividade de abertura (AA).....	36
1.4.2 Os momentos coletivos (MC)	36
1.4.3 Os ateliês pedagógicos (AP).....	37
1.4.4 As mensagens eletrônicas (ME).....	37
1.4.5 Os materiais pedagógicos construídos (MDC)	37
1.4.6 A narrativa final (NF).....	38
1.4.7 A conversa pós-oficina (CPO).....	38
1.5. O estudo do material empírico.....	39

SEÇÃO II

ARTEIRICES: PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA	41
2.1. Formação crítica de professores/as de língua inglesa: reflexões e vivências na construção de materiais didáticos.....	41
2.2. Concepções e criticidades: alcances e limites na construção de materiais didáticos.....	50

2.3. Negociando sentidos na autoria de materiais didáticos de língua inglesa.....	55
---	----

SEÇÃO III

ATELIÊ PEDAGÓGICO: O/A EDUCADOR/A CRÍTICO/A DE LÍNGUA INGLESA COMO UM/A AGENTE AUTOR/A.....	61
--	-----------

3.1. Agência docente na construção de materiais didáticos	61
3.2. Percursos didáticos: práticas de curadoria crítica na formação de professores/as de línguas	63
3.2.1. Percurso com o tema <i>Mental Health</i>	65
3.2.3. Percurso com o tema <i>The overload of women tasks in the pandemic</i>	70
3.2.3. Percurso com o tema <i>Veganism and Privilege: eating as a political act</i>	77
3.3. Últimas palavras.....	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS

POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO	87
--	-----------

REFERÊNCIAS.....	92
-------------------------	-----------

ANEXO A – Plano de ensino do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	97
---	-----------

ANEXO B – Plano de ensino das Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II.....	99
--	-----------

ANEXO C – Matriz Curricular do curso de Letras – Português/Inglês.....	102
---	------------

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	104
--	------------

APÊNDICE B – Atividade de Abertura	107
---	------------

APÊNDICE C – Conversa pós-oficina.....	108
---	------------

APÊNDICE D – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética – UEG	109
---	------------

.....	110
-------	-----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Página do material “Mental health”	67
Figura 2 – Página do material “Mental health”	68
Figura 3 – Página do material “The overload of women tasks in the pandemic”	73
Figura 4 – Páginas do material “The overload of women tasks in the pandemic”	75
Figura 5 – Página do material “The overload of women tasks in the pandemic”	76
Figura 6 – Página do material “Veganism and Privilege: eating as a political act”	80
Figura 7 – Página do material “Veganism and Privilege: eating as a political act”	81
Figura 8 – Página do material “Veganism and Privilege: eating as a political act”	82
Figura 9 – Página do material “Veganism and Privilege: eating as a political act”	83

QUADROS

Quadro 1 – Panorama das atividades desenvolvidas na oficina	31
Quadro 2 – Características identitárias dos/as participantes	35
Quadro 3 – Fontes primárias e secundárias dos materiais empíricos	39
Quadro 4 – Símbolos utilizados na transcrição	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino médio
FACEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
I SIELE	I Seminário Interno de Estágio do Curso de Letras
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGIELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
PROLICEN	Pró-Licenciatura
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UnuCSEH	Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas

INTRODUÇÃO

Para mim, construir materiais didáticos é como o processo de produzir arte. Os/as artistas vivem em um estado de relação com o meio social, absorvendo suas representações e seus símbolos, no intuito de elaborar um novo significado por meio do trabalho artístico. O processo de criação envolve se inspirar e absorver as dinâmicas do espaço, aproveitar-se dos materiais à disposição e criar efeitos de sentido na leitura de mundo (FREIRE, 1997) daquele que lê, assiste, ouve e/ou sente. Algo parecido acontece com o trabalho do/a professor/a que se propõe a elaborar seus próprios materiais didáticos. Este/a entende que os seus recursos pedagógicos são performativos e significantes em suas artes social e pedagógica de educar. Em Rodrigues (2020, p. 83), argumento que construir materiais didáticos é:

[...] como expor uma obra de arte aos/as seus/suas admiradores/as, esperar os comentários nos mais diversos aspectos e, no fim, saber que tais comentários existiram porque você os/as afetou com algo, mesmo que adverso ao seu modo de conceber o mundo e sua obra de arte. (RODRIGUES, 2020, p. 83)

Assim como os materiais didáticos, arte é constituinte e construto de significados elaborados na vida social. Trago isso para dizer que, em um primeiro plano, material didático não é arte, mas *seu processo* de construção se assemelha a uma prática artística.

Pessoa (2009, p. 59) já mencionava a ideia de um/a professor/a artista que, na perspectiva da formação crítica e reflexiva, “deveria ser capaz não [apenas] de desconstruir ou reconstruir os livros didáticos, mas sim de construir o seu próprio material didático”. Esse movimento transpareceria a racionalização do trabalho docente baseado na reprodução para uma concepção de ação docente responsiva com a promoção e produção de conhecimentos localizados, reflexivos e críticos, passando, assim, a entender o/a professor/a como conhecedor/a, autor/a e pesquisador/a de sua sala de aula. Isso traria uma percepção situada das dinâmicas sociais e discursivas e das necessidades que emergem da sala de aula, fazendo do material didático – e de sua performance com ele – mais um recurso de ação, entre outros possíveis, na fomentação de um trabalho crítico.

Essa ação se faz ainda mais pertinente ao assumirmos que os materiais didáticos podem mobilizar um conjunto de relações de poder que propicia práticas de neutralidade e naturalidade sobre o/a outro/a por meio da língua, conforme aponta Pennycook (1994, 2001). O autor alerta também que “as crenças, as práticas e os materiais de ensino de língua inglesa nunca são neutros, visto que tais recursos representam entendimentos muito particulares de linguagem, comunicação, aprendizagem, educação, entre outros elementos” (PENNYCOOK, 1994, p. 178,

tradução nossa). É indubitável, assim, que a escolha e o uso de materiais didáticos por professores/as de línguas não devem ser considerados atos neutros, mas que, de certo modo, podem convencionar em práticas de acesso ou exclusão, epistemológica, cultural ou discursiva.

É nessa esteira que acredito que a formação de professores/as, sobretudo enviesada nas perspectivas críticas e colaborativas, assume um papel importante no tensionamento de uma postura problematizadora nos/as professores/as de línguas, propondo-os/as a (re)pensar e (re)desenhar, em uma ótica localizada, as atividades e tecnologias didáticas a ser utilizadas na educação linguística. Retomando Pessoa (2009), concordo que o uso dos materiais didáticos na educação linguística:

[...] é uma das práticas que merecem ser analisadas, pois pode não só limitar as possibilidades de ação do/a professor[a], como também comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. (PESSOA, 2009, p. 59)

Isso demonstra preocupação com a agência e o senso crítico do/a educador/a, principalmente em relação aos materiais pedagógicos que os/as cercam na prática educativa, ampliando as suas percepções para as possibilidades e implicações políticas no seu uso ou na sua construção.

Essas reflexões vêm ao encontro das perspectivas críticas de formação e educação linguística. Boa parte dos pesquisadores e das pesquisadoras que se propõe pensar, desejar e agir sob esses vieses (BORELLI; PESSOA, 2011; DUBOC, 2014; JORDÃO, 2004; MENEZES DE SOUZA, 2011; PENNYCOOK, 1994, 2001; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012; SILVESTRE, 2017) partilha da necessidade de se ater tanto a questões externas quanto internas que envolvem o processo de educação linguística, como os currículos, as políticas linguísticas, os materiais didáticos, entre outros. Nessa ótica, Borelli e Pessoa (2011, p. 25) pontuam que “o/a professor[a] precisa compreender seu papel na sociedade e sua responsabilidade de agente transformador[a], bem como procurar conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação”. No caso de professores/as de inglês, penso, em consonância com as autoras, ser essencial a conscientização das forças sociais, discursivas e políticas que as tecnologias pedagógicas exercem na educação linguística, em nossas práticas educativas ou no modo como construímos nossas visões de mundo.

Esses estudos têm contribuído para uma percepção crítica, no sentido de incitar os/as educadores/as a não apenas a analisar os seus materiais pedagógicos, mas também a elaborar e propor mais deles, redesenhando os seus e os de outros/as autores/as, sob uma perspectiva localizada, considerando o cenário educativo e os sujeitos que dele fazem parte. Com isso,

destaco que os materiais didáticos têm sido alvo de interesse no campo das perspectivas críticas de formação docente, visto que “a preparação de aulas críticas exige pesquisa e confecção de material” e “por exigir essa atitude investigativa, é também um processo extremamente rico e formativo” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 78).

Os materiais didáticos, principalmente os livros didáticos, sempre me fascinaram pela sua capacidade de reunir e mesclar uma diversidade de conhecimentos, linguagens e percepções culturais, mas também pela possibilidade, como docente, de utilizá-los a meu favor e a favor dos/das alunos/as. Como professor de línguas, em especial de língua inglesa, isso nem sempre foi possível, já que os materiais didáticos que eu recebia apresentavam, em sua maioria, uma concepção instrumental de língua(gem) e educação, sem representações linguísticas, identitárias, étnico-raciais, entre outras, bem como reforçavam aspectos culturais e discursivos de ordem hegemônica. Entendo que isso tenha a ver com os efeitos das circulações política e discursiva do inglês como língua global, franca, internacional, assim como supostamente a língua do desenvolvimento econômico, do conhecimento digital e da cultura popular (KUMARAVADIVELU, 2016).

Admito que, nos primeiros anos de atuação docente, isso não me incomodava. Porém, com o passar do tempo e a reflexão do trabalho pedagógico, percebi que a minha relação com o material era, simplesmente, de subserviência. O meu currículo e meu conteúdo estavam sendo feitos por pessoas que desconheço e que conseguiam infiltrar, mesmo que veladamente, suas perspectivas e visões de mundo – que, por vezes, não condiziam com as minhas ou as dos/das alunos/as – na minha sala de aula. E aqui o incômodo começou. Queria abordar sobre a linguagem das *fake news*, mas não estava no material. Queria abordar sobre a questão do acesso e da exclusão, mas não estava no material. Queria abordar sobre a questão do espaço da minha cidade, mas não estava no material. Na verdade, só queria os/as meus/minhas alunos/as no material, mas, infelizmente, eles/as também não estavam lá.

Uma das formas que encontrei para desafiar esse cenário foi experimentando elaborar os meus próprios materiais didáticos. Uma tarefa que não é fácil ou, inicialmente, bem-vista para muitos/as professores/as. Essa minha relação com a adaptação e elaboração de materiais didáticos começou em um contexto de Cursinho Pré-Vestibular Popular, o PrEA, onde os materiais disponibilizados se aproximavam de uma visão instrumental e gramaticista da língua. Boa parte do conteúdo centrava-se em decorar normas gramaticais ou expressões idiomáticas para resolver questões objetivas de múltipla escolha. Era um contexto diferente do da educação básica. Para tentar driblar isso, comecei a produzir as minhas próprias questões de múltipla

escolha com textos, discursos e visões culturais que fossem relevantes para aquele grupo. O sentimento em levar algo autoral, com os textos e discursos que planejava, fez-me perceber o poder sociocultural, a responsabilidade do trabalho ético e pedagógico e a potencialidade ideológica e discursiva dos materiais didáticos. Em outras palavras, era não apenas como ter o mundo em minhas mãos e minhas mãos no mundo, mas também ter a possibilidade de construir outros mundos – ou um terceiro mundo, como diria Leffa (2017).

A partir do momento em que assumi o compromisso de construir os meus próprios materiais, as relações com o espaço e o trabalho pedagógico mudaram. Foi um processo de experimentação e invenção. Lembro que passava horas fazendo isso: editando, recortando, pesquisando, selecionando e experimentando. Acredito que o maior prazer disso não está em elaborar o produto, mas sim em utilizá-lo e perceber os desdobramentos que dele podem surgir. Notar que o/a meu/minha aluno/a desenvolveu uma aprendizagem através de um recurso construído por mim e, mais do que isso, produziu sentidos sobre determinado assunto que estava no material – porque eu o selecionei – é, sem sombra de dúvidas, algo valioso.

Após essa experiência no Cursinho PrEA, comecei a estagiar no Centro de Idiomas do curso de Letras em que me formei. Nesse lugar, fui contemplado com uma bolsa na modalidade pró-licenciatura (PROLICEN). Essa bolsa tinha o objetivo de incentivar as atividades vinculadas ao estágio supervisionado, sob a supervisão de um/a orientador/a e em um campo-escola. Nesse caso, a Dra. Barbra Sabota foi a minha orientadora. Em acordo, propusemos a elaboração e suplementação de materiais didáticos que possibilitassem a reflexão de temas críticos no Centro de Idiomas, contexto no qual estava estagiando. Esse trabalho foi desenvolvido em colaboração com outra estagiária do curso de Letras, Gabriela Tonaco. Estudamos o material disponibilizado pela instituição – no caso, o livro didático – e, na sequência, planejamos e elaboramos dez atividades como forma de suplementá-lo. Ao final, esse recurso foi doado à instituição. O experimento pode ser conferido no relato de experiência Silva e Sabota (2018), publicado nos anais do V Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG.

Nesse período, o meu interesse e envolvimento nos estudos sobre materiais didáticos já estavam em consolidação. Impulsionado em continuar a estudar essa minha experiência de elaboração de materiais didáticos no estágio supervisionado, decidi estendê-la ao trabalho de conclusão de curso. No trabalho intitulado “Materiais didáticos de Língua Estrangeira sob o viés das perspectivas críticas na Educação Linguística: problematizações e proposições”, sob supervisão da mesma orientadora desta pesquisa, é que estudei essa minha experiência de

formação e elaboração de materiais didáticos no estágio supervisionado. Nele, apontei as possibilidades e as limitações em adaptar e elaborar materiais didáticos pautados em perspectivas críticas mesmo em turmas de níveis básicos e em contextos com recursos limitados. Posteriormente, esse trabalho deu origem à publicação de Silvestre, Silva e Sabota (2019) na Revista Línguas & Letras.

Ainda com desejo de prosseguir nos estudos, ingressei na especialização em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, na Universidade Federal de Goiás, no ano seguinte à graduação. Retomando as experiências do Cursinho PrEA, onde comecei a atuar na docência, e como uma atividade política de realizar uma pesquisa nesse contexto antes do encerramento desse projeto, é que dediquei os meus esforços na monografia (RODRIGUES, 2020). Em uma das seções do referido trabalho, intitulada “A transversalidade e a produção de materiais de ensino”, abordo como a prática de elaboração de materiais possibilitou trazer temáticas que correspondiam aos propósitos educativos do contexto e à formação crítica dos/as aprendizes, sobretudo na negociação e tradução de sentidos às nossas vivências. Um recorte dessa monografia deu origem ao texto de Rodrigues, Andrade e Silvestre (2021), presente no livro “Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica” (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021).

A minha jornada docente e acadêmica é atravessada por esse olhar crítico a respeito dos recursos didáticos e, mais do que isso, o desejo de projetar e executar possibilidades outras. Essa atuação crítica sobre os materiais didáticos me viabiliza, enquanto docente, a promoção de agência e de um aprendizado mais significativo e localizado aos/às meus/minhas aprendizes. Mas não só isso: viabiliza-me também perceber a responsabilidade e as lacunas pedagógicas que até o meu próprio material pode promover. É uma consciência crítica da minha própria produção, no sentido de entender que ela pode ser falha no contexto de ensino, assim como um material elaborado por um/a outro/a autor/a.

Trago isso para a formação de professores/as de línguas porque parto do pressuposto de que a prática de elaboração de materiais didáticos, ainda que na formação universitária, conduz ao desenvolvimento da autoria e da agência docente (SILVESTRE, 2017). A partir do momento em que o/a professor/a percebe as forças política, cultural e pedagógica que o material didático exerce na educação linguística, principalmente os de sua autoria, ele/a também exercita uma reflexão sobre a prática (FREIRE, 1997). Perceber o poder de suas escolhas pedagógicas, e assumi-las sob perspectivas éticas e políticas, emana uma ação responsiva. Na formação universitária de professores/as de línguas, isso pode constituir um processo muito rico.

Foi envolto nessa jornada de formação e reflexão que decidi ingressar no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás. Apesar de ainda ser um jovem educador e não ter atuado em contextos universitários de formação docente, sempre me interessei por esses estudos como uma prática de reflexão do meu próprio trabalho docente, sendo também uma forma de autoformação. Ler-me lendo nas experiências e nos estudos de outros/as professores/as me possibilitava vislumbrar perspectivas e práticas pedagógicas antes não imaginadas por mim, mas que, eventualmente, poderiam ser inspiradas e traduzidas em minha atuação docente. No entanto, eu não partia apenas dessa posição/perspectiva, mas também a concebia como um espaço em que eu, docente, também poderia inspirar outros/as professores/as a vislumbrar ações antes não imaginadas por eles/as. Entendia isso como uma relação de troca.

Portanto, no desejo de continuar a ampliar meus estudos, propus a pesquisa aqui presente, cujo objetivo central foi investigar o processo de uma experiência crítica e colaborativa de elaboração de materiais didáticos na formação universitária por professores/as de língua inglesa. Para tanto, foi realizada uma parceria com um professor e uma professora – aqui chamados de professor colaborador e professora colaboradora –, no intuito de proporcionar uma oficina de elaboração de materiais didáticos aos/às licenciandos/as matriculados/as no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e na disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, do curso de Letras – Português/Inglês da UEG, em Anápolis-Goiás. A oficina ocorreu virtualmente por meio de momentos coletivos e práticas de ateliês pedagógicos que aconteceram entre janeiro e março de 2021, e contou com a minha participação, a do professor colaborador, a da professora colaboradora e a de dez licenciandos/as.

Sendo assim, por meio deste estudo, parto das seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais reflexões/perspectivas surgiram entre os/as participantes (licenciandos/as, professores e professora) no trabalho crítico de construção de materiais didáticos?
- 2) Como foi o processo de construção de materiais didáticos de língua inglesa entre os/as licenciandos/as?

Ao suscitar essas provocações, faz-se necessário retomar o argumento de Pessoa (2009):

[...] é fundamental [...] que esses[/as] professores[/a] se tornem especialistas do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e também pesquisadores de suas salas de aula. Assumindo esses novos papéis, é bem provável que eles[/as] comecem a desconfiar dos livros didáticos e das teorias formais e, conseqüentemente,

a romper com o processo de proletarização rumo à profissionalização docente. (PESSOA, 2009, p. 56)

Ao trabalhar com experiências colaborativas e críticas entre professores/as de línguas, acredito estar sinalizando a necessidade de fomentar uma agência docente (SILVESTRE, 2017), principalmente em meio às atividades e tecnologias pedagógicas que cercam esses/as profissionais. Por isso, na perspectiva de Jordão (2004, p. 9), acredito que uma “agência localizada tem implicações também nos espaços mais distantes, e para agir – global ou localmente – é preciso modificar-se internamente, é preciso desenvolver atitudes transformadoras das próprias subjetividades”. Isso pode ser vivenciado, por exemplo, em um processo criativo de elaboração de materiais e atividades didáticas sob um olhar localizado e perceber, conseqüentemente, as possibilidades e implicações políticas no seu manuseio, principalmente como professor/a e autor/a do seu próprio material.

É no bojo dessas provocações que reside a relevância do presente estudo, justamente no fato de suscitar experiências que busquem tanto desafiar quanto enriquecer as visões pedagógica, colaborativa e crítica de professores/as de língua inglesa, por meio da construção de materiais didáticos com potencialidade problematizadora no contexto contemporâneo. Um trabalho como este pode contribuir para o desenvolvimento da agência, fomentando espaços de aprendizagens e materialização de perspectivas múltiplas.

Para além do trabalho realizado, este estudo caminha para uma visão crítica sobre a formação universitária de professores/as de língua inglesa, como será apresentado ao longo da dissertação. Nesta introdução, apresento o objetivo, os percursos formativo e motivacional da pesquisa e as perguntas de pesquisa que direcionaram o trabalho. Na primeira seção, introduzo o percurso metodológico realizado, o cenário, os/as participantes e os materiais empíricos gerados. Na segunda seção, busco compreender os sentidos e as reflexões que surgiram na formação crítica de professores/as de língua inglesa ao experienciar práticas de construção de materiais didáticos. Por fim, na última seção, apresento as dinâmicas que envolveram o percurso de construção dos materiais didáticos entre os/as licenciandos/as nos ateliês pedagógicos.

SEÇÃO I

TRAÇOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresento as características teórico-metodológicas que balizaram as ações para a realização da pesquisa. Primeiramente, discorro sobre a natureza da abordagem de pesquisa proposta ao estudo. Em seguida, descrevo as características do contexto de estudo e dos/das participantes e verso brevemente a respeito das fontes de materiais empíricos. Ao final, explico os caminhos traçados para a geração e o estudo dos materiais empíricos gerados ao longo da pesquisa.

1.1 A abordagem qualitativa e a perspectiva interpretativista na linguística aplicada

A natureza deste estudo teve como base uma abordagem qualitativa-interpretativista. Conforme Denzin e Lincoln (2006), podemos entender essa abordagem como um conjunto de práticas interpretativas que faz do/a pesquisadora/a um/a estudioso/a, tradutor/a ou intérprete das facetas sociais que emanam de seu tema de estudo. Desenvolver uma pesquisa sob o paradigma da abordagem qualitativa-interpretativista envolve uma visão:

[...] naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus/[suas] pesquisadores/[as] estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles/[as] conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

O/a pesquisador/a qualitativo-interpretativista, nessa perspectiva, faz uso de variadas fontes para produzir uma compreensão dos sentidos aplicados nos fenômenos da vida social por aqueles/as que participam da pesquisa, para que, então, eles/as possam desenvolver, eticamente e o mais próximo possível dos sentidos previamente empregados pelos/as agentes no contexto de estudo, a sua interpretação. Com isso, podemos entender que o trabalho do/a pesquisador/a qualitativo-interpretativista se situa na compreensão das práticas sociais sob óticas interpretativas, localmente situadas, flexíveis e engajadas em contribuir, de algum modo, para a investigação, podendo valer-se de uma multiplicidade de métodos, teorias, perspectivas e fontes de geração de materiais empíricos, na busca por traçar uma narrativa que parta do foco/tema, não se eximindo da participação ativa e subjetiva no processo de narrar a sua interpretação.

O trabalho do/a pesquisador/a qualitativo-interpretativista exige evitar a essencialização, a separação do sujeito de seu objeto, a universalização, bem como não isolar as dinâmicas e as condições sociais em que o sujeito se situa no contexto de interação. Como

reforçam Denzin e Lincoln (2006, p. 32), o/a pesquisador/a, atravessado/a por sua historicidade, “aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele[a] então examina em aspectos específicos (metodologia, análise)”. Isso nos traz a compreensão de que não há produção de conhecimento livre de valores e ideologias, tendo em vista que cada pesquisador/a narra a sua interpretação a partir de uma comunidade particular, socio-historicamente situada, e que “qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33). O viés interpretativo, assim, funciona dentro dos construtos temporais e culturais das comunidades de pesquisa, fazendo do sentido e da interpretação atos transitórios, negociáveis e mutáveis, considerando o modo como circulam no mundo e como as comunidades se relacionam com essas construções. Por essa razão, reconheço que a minha interpretação, neste e em outros estudos, “pode ser apenas uma de muitas outras possíveis e que estão sujeitas a mudar em oportunidades outras, com repertórios outros, através de sentidos outros” (RODRIGUES, 2020, p. 25).

Essa percepção vai ao encontro das proposições de práticas interpretativas na Linguística Aplicada Crítica (LAC), seara que sedimenta este estudo. Tal campo, de natureza transdisciplinar, tem como base um pensar e um fazer problematizadores para as práticas sociais de linguagem, propondo um atravessamento reflexivo e crítico na produção de conhecimento (PENNYCOOK, 2001). O/a linguista aplicado/a crítico/a, ao realizar esse trabalho, tem como missões a problematização e a reflexão das dinâmicas que condicionam o sujeito – podendo, em alguns casos, ser ele/a mesmo/a o sujeito – no mundo, no discurso, na subjetividade, estranhando todos os estados de normalidade e normativas que perpassam pela/na linguagem, problematizando, por assim dizer, o que está marcado e marcando o que não está marcado.

Moita Lopes (1994), estudioso brasileiro da área, ressalta que esse trabalho apenas poderia ser realizado, em termos significativos, a partir de uma perspectiva interpretativista de pesquisa. Como a atuação nesse campo envolve lidar com as problemáticas e as dinâmicas da língua e da linguagem na vida cotidiana, sob um olhar inter/transdisciplinar para o mundo, logo o trabalho não poderia ser realizado senão por uma sensibilidade mediadora de interpretação. Como frisa Moita Lopes (1994, p. 332), o foco de uma pesquisa interpretativista é posto “em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado”, como costuma ser nas pesquisas de ordem positivista. O/a pesquisador/a, por estudar a linguagem em uso, seja na compreensão de um fenômeno, seja na constituição do ser, caminha para a percepção dos sentidos construídos na interação e que, via de regra, tornam-se específicos

naquela realidade. Como acrescenta Moita Lopes (1994, p. 331), os significados são construídos pelos sujeitos na relação com o mundo, podendo, em situações outras, ser modificados e reinterpretados, “fazendo assim com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Isso é possível porque a linguagem, nesse processo, é tanto construtora da interpretação quanto constituidora dela.

Pelas razões expostas é que assumo uma abordagem qualitativo-interpretativista no percurso de realização desta pesquisa, por entender que essa prática metodológica pode colaborar com um olhar mais contingente, intersubjetivo e situado das ações, materialidades e discursos que surgiram no processo de formação dos/as professores/as de língua inglesa que integram e tecem as vozes desta pesquisa. Ainda, por desejar estudar os processos colaborativo e crítico de construção de materiais didáticos e sua interrelação, bem como possíveis desdobramentos com a/na formação de professores/as, é que acredito, para este estudo, na assunção de uma perspectiva interpretativista. Essa caracterização faz jus ao objetivo e ao olhar processual que busco a partir das materialidades de significação construídas nas praxiologias e nas interações entre os/as professores/as.

1.2 O cenário de estudo

Esta pesquisa foi realizada no curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis-GO, por meio do planejamento e da oferta da oficina “Elaboração e adaptação de materiais didáticos – Caminhos para educação crítica de línguas”, no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e na disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II. Essa oficina foi ministrada por mim, em colaboração com o professor e a professora da disciplina, entre janeiro e março de 2021, por meio de mídias e plataformas digitais, e contou com a participação de quatorze licenciandos/as, sendo dez deles/as participantes deste estudo. Na sequência, apresento com mais detalhes o *locus* de estudo e as ações desenvolvidas para a realização desta pesquisa.

1.2.1 O curso de Letras – Português/Inglês da UEG

A Universidade Estadual de Goiás foi instituída pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, com o propósito de democratizar o acesso ao conhecimento e ao ensino superior, em especial pelas comunidades do interior goiano. Com característica multicampi, a universidade conta com 8 campus, constituídos de suas respectivas unidades acadêmicas em cada região do estado. Em 2021, a universidade ofertou, por meio de seu vestibular 2021/1, 85 cursos de

graduação, sendo 8 em Letras – Português/Inglês, distribuídos nas respectivas unidades dos 8 campus.¹

O curso de licenciatura em Letras, campo parceiro desta pesquisa, está vinculado ao Campus Central, na Unidade Universitária de Anápolis – CSEH – Nelson de Abreu Júnior, em Anápolis-Goiás. O curso foi criado em 1986, sendo autorizado apenas no ano seguinte pelo Decreto nº 94.209, de 10 de abril de 1987, quando ainda era constituída a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA).² Com seus 36 anos de história, o curso atualmente é ofertado na modalidade presencial e no turno matutino, sendo o seu modo de ingresso via vestibular, com oferta de quarenta vagas anuais. Na matriz curricular, disponível no anexo C, o tempo mínimo para integralização é de quatro anos e com uma carga total de 3.240 horas.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o curso de Letras – Português/Inglês visa à formação de profissionais de línguas para atuação nas educações básica e superior, podendo, também, atuar em outros espaços em que os fenômenos da língua e da linguagem se manifestam, por exemplo, a crítica literária ou a tradução. O curso fundamenta-se em uma proposta de formação humana, reflexiva e crítica, e assume uma concepção de linguagem como prática social. Nas palavras do PPC:

A formação dos[/as] egressos[/as] de Letras do Campus Anápolis de CSEH-UEG é uma ação intencional na construção de intelectuais fundamentada na concepção crítico reflexiva, como possibilidade de construção de uma autonomia profissional. (UEG/PPC, 2015, p. 16)

Essa visão, por sua vez, demonstra o esforço que o curso assume na formação de seus/suas professores/as de línguas, sobretudo em uma concepção para uma atuação cidadã.

O meu vínculo com esse curso de licenciatura se dá, além de ser egresso dele, pela cota de bolsa concedida em nível de mestrado ao PPGIELT pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a esta pesquisa. Conforme o regulamento do programa, o/a aluno/a contemplado/a com bolsa deve, obrigatoriamente, destinar 30 horas em atividades de docência na graduação. A seguir, apresento os componentes curriculares em que esse estágio docente foi desenvolvido.

1.2.2 O Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e a disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II na pandemia

O estágio supervisionado, na licenciatura anteriormente apresentada, constitui-se de uma atividade significativa no processo de formação do/a educador/a de línguas, tendo como

¹ Informação obtida no site: www.ueg.br.

² Informação obtida no site: www.memorialfaceauniana.ueg.br.

propósito uma aproximação à realidade na qual os/as licenciandos/as atuarão, oportunizando vivências no cotidiano de um ambiente escolar, refletindo os seus desafios sociais, estruturais e políticos, assim como planejando e propondo alternativas de enfrentamento a essas dinâmicas (UEG/PPC, 2015).

No campo parceiro desta pesquisa, o curso de Letras – Português/Inglês da UEG, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório. De acordo com o Regulamento de Estágio Supervisionado, a sua concepção “alinha-se nas dimensões teórica e prática, numa perspectiva reflexiva, crítica e investigativa da formação” (UEG, 2019, p. 1). Entende a dimensão reflexiva como a reflexão sobre a ação e suas vivências no ambiente de estágio; a dimensão crítica como a reflexão dos aspectos micro que compreendem os processos de ensino e aprendizagem e os conteúdos, bem como dos aspectos macro dos princípios éticos, políticos e culturais da prática de ensino e de sua atuação no mundo do trabalho; e, por último, a dimensão investigativa que incentiva e assume a pesquisa como princípio educativo na formação do/a educador/a de línguas. O curso toma essas dimensões por entender o estágio supervisionado como um espaço de desenvolvimento da práxis, reformulando-o constantemente na sua formação e atuação profissional (UEG, 2019).

Considerando-se o contexto de distanciamento físico instaurado pela pandemia de covid-19, demandas surgiram na configuração do estágio docente de línguas, inclusive no campo parceiro desta pesquisa. Nesse período, limitadas pelo distanciamento físico, as disciplinas de estágio foram reorganizadas a fim de ser ofertadas de forma remota – o que, por sinal, requer todo um novo planejamento na metodologia e no plano de ensino. Em vários momentos, fui provocado a imaginar uma formação docente em um contexto tão inusual como esse. Eis que surgiram algumas indagações que não somente me desafiaram, mas também o colegiado de professores/as: como desenvolver uma formação na ausência da parceria presencial entre universidade-escola? Que impacto essa formação não presencial terá na atuação profissional desses/as futuros/as professores/as? Como eu, docente, lidarei com essa formação? Como aproximar os/as licenciandos/as do contexto educacional? Como ficará o desenvolvimento da práxis desses/as futuros/as professores/as? Que novas parcerias são possíveis para o estágio? Como os/as licenciandos/as se sentirão? Estarão dispostos/as e/ou terão recursos para desenvolver as atividades? Questões essas que não pretendo responder nesta dissertação, mas que, em um momento ou outro, permearam minha mente.

Dado esse contexto, o professor colaborador e a professora colaboradora – responsáveis pelos componentes curriculares –, em conjunto com o colegiado do curso,

reorganizaram o plano de ensino a ser trabalhado no percurso de formação no estágio, de ambas as habilitações, Português e Inglês. Uma das primeiras ações estava relacionada à dinamização dos componentes curriculares do estágio, que foram planejados para ser trabalhados em um plano de ensino integrado. A prática de estágio docente – antes realizada presencialmente em parceria com uma escola pública de educação básica – seria integrada a um novo trabalho coletivo, com produções de narrativas e relatos de experiência; participações em oficinas; discussões críticas sobre a pandemia e seus efeitos na vida social; vivências em salas virtuais de língua inglesa da educação básica, com a participação de alunos/as e professores/as; estudo de documentos institucionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO); entre outras atividades que podem ser observadas nos planos de ensino, nos anexos A e B.

Desse modo, e por questões emergentes do contexto da pandemia, o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e a disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II foram trabalhados de maneira integrada, virtual e coletiva, buscando manter a qualidade da formação e propiciando vivências colaborativas, digitais e críticas.

Uma das atividades desenvolvidas nesse período – e à qual aqui me delimito – foi a oficina de elaboração de materiais didáticos sob vieses críticos, que, por sinal, compôs o trabalho de encerramento do plano de ensino desses componentes curriculares. Na subseção seguinte, apresento o *locus* desta pesquisa: a oficina.

1.2.3 A oficina “Elaboração e adaptação de materiais didáticos – caminhos para a educação crítica de línguas”

Buscando atender ao objetivo de pesquisa, que objetivou estudar um processo de elaboração de materiais didáticos por professores/as em formação universitária é que pensei em uma proposta de oficina, em colaboração com o professor e a professora responsáveis pelos componentes curriculares do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e da disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II. Intitulada “Elaboração e adaptação de materiais didáticos – caminhos para a educação crítica de línguas”, essa oficina surgiu no interesse de incitar e potencializar práticas colaborativas, críticas e criativas entre professores/as de línguas em formação, especialmente no trabalho com a produção de materiais de ensino. O diferencial dessa oficina é que ela esteve integrada ao planejamento pedagógico dos componentes curriculares anteriormente mencionados, como pode ser observado nos anexos A e B. Esse planejamento ocorreu um semestre antes, quando ainda estava em curso o

componente de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e a disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I.

Dado o contexto de pandemia instaurado com a disseminação do SARS-CoV-2, essa oficina foi reorganizada para ser ofertada de forma remota. Em um primeiro momento, não achei que seria possível ou que haveria adesão por parte dos/as participantes. Após a readaptação do plano de ensino da oficina, tentei incluir estratégias em que os/as professores/as pudessem experienciar momentos praxiológicos de elaboração de materiais didáticos, surgindo, posteriormente, o que denomino de ateliê pedagógico.³ Nesses ateliês pedagógicos, os/as licenciandos/as eram incitados/as a trabalhar colaborativamente para elaborar atividades pedagógicas que refletissem necessidades do mundo atual. A oficina foi organizada em momentos coletivos e ateliês pedagógicos, sendo que este último também acontecia no horário da aula, justamente para possibilitar o acompanhamento do processo nessa pesquisa, além de não os/as atarefar com mais atividades extracurriculares no período de pandemia.

A oficina ocorreu entre janeiro e março de 2021, com oito aulas via Google Meet, sempre às quartas-feiras, no turno matutino, das 08h30min às 11h00min. Em meio a essas oito aulas, foram desenvolvidos 6 momentos coletivos e 9 ateliês pedagógicos registrados, como pode ser observado com mais detalhes no Quadro 1 e nas subseções 1.4.1 e 1.4.2. A oficina ocupou uma carga horária total de 20 horas de atividades, sendo 10 no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e 10 na disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, uma vez que, como já ressaltado na subseção anterior, esses componentes foram configurados para que se trabalhasse com eles de modo integrado, devido ao cenário remoto de ensino na pandemia. Participaram da oficina, além de mim e do professor colaborador e da professora colaboradora, quatorze licenciandos/as matriculados/as nesses componentes de estágio. No entanto, apenas dez fazem parte deste estudo.

Apresento, na sequência, um breve resumo da proposta de atividades realizadas na oficina. Na primeira aula, tivemos a participação do professor colaborador, que conversou com os/as licenciandos/as sobre os livros didáticos na perspectiva da LAC. Em seguida, apresentei-me à turma e expus a proposta do plano de atividades da oficina, para, então, convidá-los/as a participar desta pesquisa, com a leitura e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Planejando as ações para o próximo encontro, foi solicitada a leitura dos textos de Duboc (2014) e Siqueira (2010) e foram apresentados os materiais que três grupos produziram anteriormente na disciplina de Língua Inglesa V.

³ Abordo com mais detalhes na subseção 1.4.2.

Na segunda aula, dois grupos apresentaram os materiais analisados e produzidos na disciplina de Língua Inglesa V. A apresentação do terceiro grupo foi adiada para a aula seguinte. Essa atividade foi proposta no sentido de considerar os conhecimentos e as experiências anteriores dos/as alunos/as, como sujeitos autores, no percurso de sua formação. Em seguida, foram discutidos os textos de Duboc (2014) e Siqueira (2010), com a divisão de um grupo para cada texto, formando dois grandes grupos no total.

Na terceira aula, demos sequência com a apresentação do último grupo com a análise de material didático na disciplina de Língua Inglesa V. Em seguida, foram apresentados alguns recursos digitais que poderiam auxiliar na construção de materiais didáticos, durante a oficina, como Pixabay (site com imagens livres); Google Docs (construções de projetos e textos colaborativos); Mentimeter (apresentações interativas); Padlet (organização de conteúdo); e Canva (elaboração de projetos gráficos). Como início de trabalho no ateliê pedagógico, propôs-se a divisão e organização da turma em três grandes grupos, de acordo com suas preferências, para que pudessem colaborar na construção de um material didático, considerando-se as orientações anteriormente apresentadas na oficina, sendo, em sua base, materiais significativos a eles/as e com potencialidade crítica no contexto contemporâneo.

Na quarta aula, abordamos sobre questões pedagógicas, colaborativas e de autoria em materiais didáticos, além de direitos autorais e de imagem e como referenciar textos/fotografias em materiais didáticos. Na sequência, os/as licenciandos/as foram divididos/as em três salas virtuais, no Google Meet, com base na organização da última aula, para dar início à execução de seus projetos de materiais didáticos. Essas produções foram realizadas dentro da plataforma Canva, ao mesmo tempo em que era possível a interação no Google Meet.

Na quinta aula, após uma semana de feriado, devido ao Carnaval, os três grupos retornaram à sequência de produção em suas respectivas salas de ateliê pedagógico. Nesse dia, não houve momento coletivo. A aula foi totalmente destinada ao ateliê pedagógico.

Na sexta aula, o professor colaborador e a professora colaboradora reservaram a aula para falar a respeito das diretrizes de participação no Seminário Interno de Estágio do Curso de Letras (I SIELE), que ocorreria no mês de março. Contudo, ficou acordado que a prática de construção de materiais deveria continuar como uma atividade extracurricular, sendo essa a primeira vez de forma assíncrona, e não sendo possível a sua gravação via Google Meet para fins de pesquisa.

Na sétima aula, e com as produções em fases finais, dois grupos de licenciandos/as socializaram as suas construções, demonstrando as motivações e as razões para a execução de

suas escolhas, além das potencialidades e limitações de seus materiais. Em seguida, foi feito um arremate por toda a turma das propostas e ideias apresentadas pelos dois grupos. Foi um momento de reflexão sobre como esses materiais poderiam ser utilizados e que modificações poderiam ser realizadas.

Na oitava e última aula, o grupo remanescente de licenciandos/as compartilhou a sua proposta de material, demonstrando suas possibilidades e limitações de uso. Em seguida, o restante da turma deu o seu *feedback* relativo à produção. Ao final, houve uma avaliação geral da oficina, por parte do professor colaborador e da professora colaboradora e dos/as licenciandos/as. Por último, foram dadas orientações para as próximas ações, relacionadas às questões avaliativas do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e da disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, como a organização dos materiais construídos para o portfólio e a solicitação de uma narrativa final que abordasse a experiência no estágio e na oficina.

No quadro abaixo, apresento um panorama desse plano de ensino:

Quadro 1 – Panorama das atividades desenvolvidas na oficina

Aulas/Datas	Momento	Atividades realizadas
1 20/01/21	Momento coletivo	1. Apresentação docente.
		2. Participação do professor colaborador abordando livros didáticos na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica.
		3. Apresentação da proposta da oficina e do plano de ensino e convite para participar da pesquisa.
		4. Esclarecimento e envio do TCLE.
		5. Proposta de uma atividade de abertura com a leitura dos textos de Duboc (2014) e Siqueira (2010) para o próximo encontro. Desenvolvimento da atividade de abertura.
		6. Solicitação para o próximo encontro da socialização dos materiais que os/as licenciandos/as construíram e analisaram em uma experiência anterior, na disciplina de Língua Inglesa V.
2 27/01/21	Momento coletivo	7. Socialização dos materiais produzidos e analisados pelos/as licenciandos/as em experiências anteriores.
		8. Discussão dos textos de Duboc (2014) e Siqueira (2010), a partir de duas perguntas.
		9. Entrega da atividade de abertura.
3 03/02/21	Momento coletivo	10. Continuação da socialização dos materiais produzidos e analisados pelos/as licenciandos/as em experiências anteriores.
		11. Apresentação de recursos digitais que poderiam auxiliar na construção de materiais didáticos, como Pixabay, Google Docs, Mentimeter, Padlet e Canva.
	Ateliê pedagógico	12. Organização de três grupos para construir um percurso didático que guiasse a construção de um material/unidade didático.
4 10/02/21	Momento coletivo	13. Discussão sobre questões pedagógicas, colaborativas e de direitos de autoria em materiais didáticos.
		14. Explicação sobre como fazer referência a textos e imagens.
	Ateliê pedagógico	15. Construção colaborativa dos materiais, considerando os percursos didáticos em três salas virtuais diferentes.
FERIADO 17/02/21		

5 24/02/21	Ateliê pedagógico	16. Continuação da construção colaborativa dos materiais, considerando os percursos didáticos em três salas virtuais diferentes.
6 03/03/21	Ateliê pedagógico	17. Continuação da construção colaborativa dos materiais como atividade extracurricular, sendo essa a primeira vez de forma assíncrona, não sendo possível o seu registro audiovisual.
7 10/03/21	Momento coletivo	18. Socialização de dois materiais elaborados na oficina. 19. Reflexão coletiva sobre o processo de produção de materiais didáticos, considerando as suas descobertas e limitações.
8 17/03/21	Momento coletivo	20. Socialização do último material elaborado na oficina. 21. Reflexão coletiva sobre o processo de produção de materiais didáticos, considerando as suas descobertas e limitações. 22. Autoavaliação e avaliação geral da oficina. 23. Solicitação de uma narrativa final sobre a experiência no estágio e na oficina.

Fonte: Plano de ensino da oficina.

A oficina foi mediada por meio de plataformas e mídias digitais, como Google Meet⁴, WhatsApp⁵, E-mail⁶ e Canva.⁷ No Google Meet, os/as licenciandos/as se encontravam semanalmente para participação nos encontros da disciplina e realização de atividades pedagógicas; no WhatsApp e no E-mail, trocavam informações, sanavam dúvidas e entregavam as atividades solicitadas; no Canva, os/as licenciandos/as se situavam nas salas virtuais de ateliê pedagógico e colaboravam na elaboração dos materiais de ensino, explorando os recursos da ferramenta e negociando suas ideias.

1.3 Os/as participantes

Além de mim, o professor pesquisador, participam da pesquisa a professora colaboradora, o professor colaborador e dez licenciandos/as. Na subseção seguinte, apresento-os/as, separadamente.

1.3.1 O professor colaborador e a professora colaboradora

No curso de Letras, campo parceiro deste estudo, os/as docentes responsáveis pelo componente curricular de estágio, seja de língua inglesa, seja de língua portuguesa, trabalharam em conjunto e em duplas – às vezes em trio – para conduzir o processo de orientação e formação dos/as professores/as nas disciplinas. Esse trabalho em conjunto se dá, por um lado, pelo quantitativo de alunos/as matriculados/as no estágio e, por outro, para manter a qualidade na formação e atender às necessidades específicas de cada aluno/a.

Embora o trabalho colaborativo na docência possa ser “entendido como qualquer ação em que dois/duas ou mais professores/as compartilham o mesmo objeto e trabalham juntos/as

⁴ Google Meet é uma plataforma virtual de comunicação em vídeo.

⁵ WhatsApp é uma mídia interativa de envio e recebimento de mensagens, áudios, vídeos, imagens, entre outras linguagens.

⁶ E-mail é uma forma virtual de envio e recebimento de mensagens e arquivos.

⁷ Canva é uma plataforma para construção de trabalhos e projetos gráficos.

a fim de alcançá-lo”, como enfatizam as pesquisadoras Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014), concordo que o seu maior potencial está nas:

[...] práticas que se voltam à reorganização das dimensões epistemológicas da formação docente, ou seja, que reconhecem e que valorizam os diferentes tipos de conhecimento que cada ator [e atriz] social traz para o contexto comum de aprender a ensinar. (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014, p. 65)

Colaborar, nesse sentido, implica compreender os atores e as atrizes como agentes que se envolvem não apenas para uma ação comum, mas também para a sua própria transformação.

Para desenvolver a oficina no campo parceiro desta pesquisa, foi preciso estabelecer uma relação de colaboração com o professor e a professora responsáveis pelo componente curricular de estágio de língua inglesa. Todavia, adianto que o trabalho e a parceria, em específico com esse professor e essa professora, não surgiram nesta pesquisa. Conheço-os desde a graduação e já trabalhamos em outros contextos, como em projetos e grupos de pesquisa, em banca de trabalho de conclusão de curso e/ou na escrita e publicação de artigos. Portanto, a nossa relação precede a realização desta pesquisa, conferindo ainda mais contorno e parceria à sua execução. É por essa razão que, aqui, chamarei de professor colaborador e professora colaboradora os dois docentes do curso de Letras que abriram espaço e contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na sequência, apresento um breve resumo do perfil desses dois profissionais. A professora colaboradora é docente efetiva da universidade. Tem formação em Letras – Português/Inglês e mestrado e doutorado em Letras e Linguística. Nos últimos anos, tem pesquisado e trabalhado com o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. O professor colaborador também é docente efetivo da universidade. Tem formação em Letras – Português/Inglês e mestrado e doutorado em Linguística Aplicada. Há anos, pesquisa e trabalha no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. No Quadro 2, há mais informações sobre esses docentes.

Em 2020, quando ingressei no mestrado, no primeiro semestre, já estava avaliando a possibilidade com esses dois profissionais de realizar esta pesquisa no estágio supervisionado. Firmada essa viabilidade, começamos a pensar, no segundo semestre, nas propostas de atividades, na duração, nas possibilidades e nas limitações do nosso trabalho e, também, em qual melhor momento do estágio caberia a sua realização. No caso, escolhemos como uma atividade de encerramento do ciclo de formação nos Estágios Supervisionados de Língua Inglesa I e II e nas disciplinas de Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa

I e II, tendo em vista que seria um construto que abarcaria todo esse processo de formação, com as leituras, trocas, vivências e reflexões pelos/as licenciandos/as.

1.3.2 O professor pesquisador

Além do docente colaborador e da docente colaboradora, também participo deste estudo na função de docente. Como já apresentado na Introdução, sou formado em Letras – Português/Inglês, especialista em Linguística Aplicada e pós-graduando em Educação, Linguagem e Tecnologias. Tenho trabalhado na educação básica e em projetos sociais de educação. Não sei identificar a minha raça/etnia, mas costumo dizer que sou pardo. Meus pais têm ensino médio completo – que, por sinal, concluíram por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando eu estava cursando o ensino fundamental. Nasci e resido na cidade de Anápolis.

Embora o meu interesse pelo estudo e pela prática de elaboração de materiais didáticos tenha se desenvolvido durante a graduação, consigo visualizar que, de uma forma ou de outra, o meu passado já me influenciava a fazer esse tipo de trabalho. Sou da geração que cresceu com acesso às tecnologias digitais e à internet – mesmo que por meio de *lan houses*. Recordo que adorava navegar pela internet e ter a possibilidade de realizar um “ intercâmbio ” cultural. Meu interesse pela língua inglesa, inclusive, surgiu nesse contexto, para ter acesso aos conhecimentos produzidos pelas comunidades da sociedade digital. Quando adolescente, ainda muito envolvido com esse mundo digital, matriculei-me em um curso técnico de design gráfico. Embora nunca tenha trabalhado nessa área, apenas ajudando uns/umas colegas com dificuldades e fazendo alguns “ bicos ” aqui e ali, os conhecimentos desenvolvidos nessa área me ajudaram em outras atividades da vida, como a docência e a elaboração de materiais didáticos. Outro ponto do meu passado que destacaria seria a minha ligação com movimentos e artes populares. Na juventude, aventurei-me na atuação e na dança em um grupo de artes populares goianas, com apresentações em festivais folclóricos no Sul do Brasil e no Chile. Essas experiências me deram visões mais dinâmicas dos processos criativos. E é com esse envolvimento com a cultura da internet, o design e os movimentos e as artes populares que aterrisso nas Letras.

Trago esses repertórios e relatos de vivências porque, assim como Menezes de Souza (2019), acredito na importância de o/a pesquisador/a marcar o *locus* de enunciação, evidenciando a historicidade e as condições sociais, políticas, geográficas e subjetivas daquele/a que tem o poder de dizer/narrar. Desse modo, acredito ser impossível separar as vivências passadas das coisas pelas quais me interesse e consigo desenvolver hoje. Talvez, para mim, o

trabalho com elaboração de materiais didáticos na área de Letras tenha sido uma forma que encontrei de continuar essas vivências criativas, fazendo da sala de aula o meu palco de performance; do material didático, a arte; e dos meus alunos e das minhas alunas, os interagentes desse espaço de significação.

1.3.3 Os/as licenciandos/as

Embora quatorze licenciandos/as tivessem participado da oficina e estivessem matriculados/as no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II e na disciplina de Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, apenas dez consentiram participação, sendo os/as mesmos/as que compõem os materiais empíricos do estudo. No primeiro encontro, instruí todos/as que desejassem participar da pesquisa a ler com atenção e assinar o TCLE. Vale ressaltar que a participação na pesquisa tinha caráter voluntário e não era requisito para integração na oficina ou nos componentes curriculares de estágio. A participação na oficina, por outro lado, era parte constituinte do plano de ensino. Sendo assim, contou com a participação de todos/as.

No quadro abaixo, apresento um panorama do perfil do/as agentes participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Características identitárias dos/as participantes

Identificação	Idade	Cor/ Raça/O utros	Sexo	Classe social	Formação na educação básica	Experiência no ensino de inglês
Ands	21	Parda	Feminino	Baixa	EF entre instituições privadas e públicas e EM em instituições públicas	Não
AL	28	Branca	Feminino		EF e EM em instituições privadas	1 ano
Anny	22	Branca	Feminino	Baixa	EF e EM em instituições públicas	2 meses
Eloise	22	Branca	Feminino	Média baixa	EF e EM em instituições conveniadas	4 anos
Frésia	23	Negra	Feminino	Média baixa	EF entre instituições privadas e conveniadas e EM em instituição conveniada	Não
Jeni	26	Branca	Feminino	Média	EF entre instituições públicas e privadas e EM em instituições públicas	4 meses
José	25	Branca	Masculino	Baixa	EF e EM em instituições públicas	4 anos
Laura	25	Parda	Feminino	Baixa	EF e EM em instituições públicas	Não
Memphis	27	Negra	Masculino	Média baixa	EF entre instituições privadas e públicas e EM em instituições privadas	2 anos
Professora colaboradora	38	Branca	Feminino	Média alta	EF entre instituições privadas e públicas e EM em instituição pública	19 anos
Professor colaborador	64	Negra/ Parda	Masculino	Média alta	EF entre instituições públicas e EM em instituições públicas e privadas	34 anos

Professor pesquisador	24	Parda	Masculino	Média baixa	EF e EM em instituições públicas	3 anos
Viv	21	Branca	Feminino	Média	EF e EM em instituições privadas	1 ano

Fonte: Atividade de abertura e conversa pós-oficina.

1.4 O material empírico

Durante – e após – o desenvolvimento da oficina foram gerados os seguintes materiais empíricos: uma atividade de abertura com perguntas sobre experiências anteriores e expectativas para a oficina; registro em videochamada de 6 momentos coletivos, todos transcritos; realização de 12 momentos de ateliê pedagógico, por serem 3 salas simultâneas, com registro em vídeo de 9 deles, sendo todos transcritos; mensagens eletrônicas entre os/as interagentes nas plataformas digitais do WhatsApp, E-mail e chat do Google Meet; uma narrativa final relatando a experiência no estágio e na oficina; os três materiais didáticos produzidos pelos/as licenciandos/as; e uma conversa pós-oficina. Detalho cada material empírico nas subseções seguintes.

1.4.1 A atividade de abertura (AA)

Ao final do primeiro encontro, foi solicitada aos/às licenciandos/as uma atividade de escrita – aqui chamada de atividade de abertura – sobre as suas experiências anteriores, concepções de materiais didáticos e expectativas para a oficina. Essa atividade foi proposta tanto para fins pedagógicos quanto para esta pesquisa. No caráter de pesquisa, utilizo essa fonte para traçar um perfil e características de experiência dos/as licenciandos/as. Essa atividade foi enviada e recebida por e-mail. Todos/as os/as licenciandos/as participaram. A orientação da atividade consta no apêndice B.

1.4.2 Os momentos coletivos (MC)

Durante a oficina, tivemos 8 aulas. No entanto, elas foram divididas em momentos coletivos (6 ao total, todos registrados) e ateliês pedagógicos (12 ao total, com registro de 9 vídeos por serem em três salas simultâneas).

Neste estudo, chamo de momentos coletivos os momentos da aula em que os/as participantes se reuniam em uma única sala virtual do Google Meet, no intuito de problematizar e socializar perspectivas sobre algum assunto, tirar dúvidas e apresentar trabalhos e experiências. Esses momentos geralmente ocorriam no início da aula, antes de os/as participantes se dividirem para entrar em alguma das três salas de ateliê pedagógico.

Ao todo, foram seis momentos coletivos que ocorreram na primeira, segunda, terceira, quarta, sétima e oitava aulas.

1.4.3 Os ateliês pedagógicos (AP)

Neste estudo, chamo de ateliê pedagógico os momentos que davam sequência aos momentos coletivos e que visavam à construção colaborativa de materiais didáticos. Os ateliês pedagógicos surgiram da proposta de organizar e dividir os/as quatorze licenciandos/as em três salas virtuais simultâneas no Google Meet, buscando a interação e o trabalho colaborativo na construção dos materiais. Ao todo, foram doze momentos de ateliês pedagógicos, nas aulas três, quatro e cinco, sendo que um aconteceu de forma extracurricular, na aula seis.

1.4.4 As mensagens eletrônicas (ME)

Durante a oficina, os/as participantes interagiram e negociaram sentidos a respeito dos temas e dos conteúdos propostos. Constituem-se as mensagens eletrônicas, neste estudo, de interações ocorridas entre os/as participantes nas plataformas do WhatsApp, E-mail e chat do Google Meet. Boa parte do material empírico se concentra no chat do Google Meet. O WhatsApp e o E-mail foram mais utilizados para solicitar informações e entregar atividades.

1.4.5 Os materiais pedagógicos construídos (MDC)

Como proposta central da oficina, os/as participantes foram solicitados/as a construir materiais didáticos, considerando as discussões e reflexões nos encontros. Propusemos aos/as participantes a criação de materiais didáticos com potencialidade crítica no contexto da pandemia e que partissem, subjetivamente, de uma temática de interesse comum. Esses materiais foram construídos nos momentos dos ateliês pedagógicos, por meio da plataforma Canva e com interação simultânea no Google Meet.

Foram produzidos três materiais com as seguintes temáticas: 1) *Mental Health*; 2) *The overload of women tasks in the pandemic*; e 3) *Veganism and privilege: eating as political act*. Todos foram elaborados tomando referências das necessidades sociais que surgiram em suas vidas ou se destacaram no contexto da pandemia.

As autoras do material *Mental Health* foram Ands, Anny e Viv. O percurso pedagógico no material foi construído com o objetivo de tratar sobre a importância do cuidado mental no cenário da pandemia. Há atividades que mostram as diferenças entre tristeza e depressão, orientações para procurar ajuda profissional e dicas para manter a sanidade mental. Totalmente em língua inglesa, o material faz uso de várias linguagens, como *memes*, músicas e filmes para abordar o assunto.

As autoras e o autor do material *The overload of women tasks in the pandemic* foram Jeni, José, Laura e Nemo. O percurso pedagógico no material foi construído com o objetivo de

promover uma reflexão a respeito dos múltiplos espaços nos quais as mulheres desempenharam trabalhos no contexto da pandemia. As atividades no material abarcam questionamentos significativos a ser realizados na sala de aula. Também em língua inglesa, o material utiliza várias linguagens, como *emojis*, *tweets* e artes visuais.

As autoras e o autor do material *Veganism and privilege: eating as political act* foram Eloise, Frésia e Memphis, que objetivaram problematizar as práticas alimentares, em especial as veganas, sob diferentes perspectivas. As atividades elaboradas no percurso pedagógico do material apresentam uma preocupação com o acesso aos alimentos na sociedade, demonstrando práticas alimentares saudáveis no contexto da pandemia. Em língua inglesa, o material apresenta diversas linguagens, como receitas, sinopses e textos informativos.

Vale ressaltar que a íntegra desses materiais não estão disponíveis nos anexos desta dissertação, pois, como uma das ações da oficina, foi proposto aos/às autores/as a compilação e publicação dos respectivos materiais em formato de livro pela editora da Universidade Estadual de Goiás. Disponibilizá-los aqui pode oferecer, futuramente, entraves autorais aos autores e autoras. Sendo assim, será apresentado ao longo da dissertação recortes dos materiais didáticos elaborados, sem quaisquer prejuízos, para fins de estudo. A íntegra do material poderá ser encontrada, futuramente, na editora supracitada.

1.4.6 A narrativa final (NF)

Seguindo o plano de ensino, ao final das disciplinas de estágio, o professor colaborador e a professora colaboradora solicitaram uma narrativa aos/às licenciandos/as sobre a sua experiência durante o ciclo de formação e que também abordassem, em algum momento, a experiência na oficina. Essa atividade não foi planejada como parte do programa da oficina, mas sim uma atividade avaliativa da disciplina. Incluo esse material empírico por ser um relato de experiência pós-oficina.

1.4.7 A conversa pós-oficina (CPO)

Após observar a impossibilidade de obter certas informações na atividade de abertura ou durante a oficina – como pseudônimo, experiência de ensino e formação na educação básica de cada um –, propus, então, uma conversa pós-oficina com todos/as os/as participantes. Todos/as aceitaram. Essa conversa aconteceu em setembro de 2021, individualmente e por meio de chamadas telefônicas, WhatsApp e/ou E-mail, com base na preferência do/a participante. Havia um roteiro de questionamentos, disponível no apêndice C, que orientou as conversas.

1.5. O estudo do material empírico

Todos os materiais empíricos foram gerados por meio de interações em plataformas digitais, devido à configuração da pesquisa no contexto da pandemia. Entre momentos coletivos e ateliês pedagógicos, foram registrados em vídeo mais de 1.500 minutos, sendo transcritos, para fins de estudo nessa pesquisa, aproximadamente 620 minutos – equivalente a 10 horas e 33 minutos. Outra parte do material empírico, como as atividades de abertura, os materiais didáticos construídos e as narrativas finais, foi arquivada em documentos digitais. As interações por *chat*, como no WhatsApp e no espaço de bate-papo do Google Meet, também foram exportadas para um documento digital. No quadro abaixo, organizo as fontes primárias e secundárias e suas respectivas siglas e finalidades para o estudo na pesquisa:

Quadro 3 – Fontes primárias e secundárias dos materiais empíricos

Item	Sigla	Participantes	Finalidade
Fontes primárias			
Momentos coletivos	MC	Todos/as	Reflexões, experiências e sentidos construídos na oficina.
Ateliês pedagógicos	AP	Todos/as	Reflexões, experiências e sentidos construídos na oficina.
Atividade de abertura	AA	Licenciandos/as	Características e experiências prévias de formação.
Conversa pós-oficina	CPO	Licenciandos/as	Perfil identitário e relato de experiência na oficina.
Fontes secundárias			
Mensagens eletrônicas	ME	Todos/as	Construções de sentidos na interação.
Narrativa final	NF	Licenciandos/as	Relato pessoal sobre o envolvimento na oficina e nas disciplinas.
Materiais didáticos construídos	MDC	Licenciandos/as	Construção do trabalho crítico-colaborativo entre os/as licenciandos/as.

Devido à abundância de material empírico, foram selecionados e interconectados os excertos que se ligam em termos de conteúdo e assunto. Essa escolha se deu por haver situações em que as interações aconteceram tanto de forma oral quanto visual ou escrita, e ocasionalmente por meio de *softwares* diferentes, devido à possibilidade de construções multimodais de sentidos (MONTE MÓR, 2017) nas plataformas digitais. Portanto, não é característica desta pesquisa a apresentação cronológica dos materiais empíricos, mas sim, como já afirmado, o seu estudo em termos de conteúdo. Assim como Denzin e Lincoln (2006), prefiro entender o trabalho do/a pesquisador/a qualitativo-interpretativista como um/a *bricoleur* – um termo em francês que se refere a um artesão ou uma artesã que consegue confeccionar partes de materiais dispersos e transformá-los em montagens que se conectam. Esse/a pesquisador/a *bricoleur*, na perspectiva interpretativista, consegue organizar as representações de significados e reuni-las em “peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18).

Para o estudo, foram transcritos os materiais empíricos gerados por meio das interações orais, realizadas por videochamadas do Google Meet nos momentos coletivos e nos ateliês pedagógicos; dos áudios do WhatsApp nas mensagens eletrônicas e nas conversas pós-

oficina; e das chamadas telefônicas, feitas nas conversas pós-oficina. Essas interações orais não foram transcritas de forma literal, mas considerando o seu conteúdo semântico, sem descaracterizar os sentidos originais. Para uma melhor compreensão, também foram efetuadas algumas correções de concordância verbal e nominal, bem como adições de preposições e artigos. Para este trabalho, apresento no quadro abaixo os símbolos considerados no processo de transcrição:

Quadro 4 – Símbolos utilizados na transcrição

Código	Significado
...	Interrupção/assunto incompleto
[]	Complementação de palavras inseridas pelo pesquisador
[...]	Trecho suprimido
[/a] ou [/o]	Adição de flexão de gênero
rsrs	Risadas

Fonte: Elaborado com base no quadro de Silvestre (2017).

Embora assumo o compromisso de estudar os materiais empíricos de forma interpretativa, reconheço, como pesquisador, as limitações que essas interpretações possam ter, já que, assim como Denzin e Lincoln (2006, p. 33), conjecturo que nenhum/a pesquisador/a consiga compreender, em sua totalidade, “as variações sutis na experiência humana”. Logo, o trabalho que assumo é o de ir além da mera descrição, no sentido de problematizar e teorizar as práticas sociais e culturais que ocorreram nos contextos de interação. É por isso que, como já pontuado na subseção 1.1, entendo que as interpretações construídas nesta pesquisa podem ser reconstruídas em contextos diferentes e por sujeitos diferentes, não sendo a minha, portanto, neutra, indubitável ou soberana. Como Pennycook (2006) frisa, realizar uma pesquisa crítica envolve reconhecer os limites de interpretação e de atuação no mundo, e isso não quer dizer perda de rigor e de compromisso com a pesquisa.

SEÇÃO II

ARTEIRICES: PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA

Como já mencionado na Introdução, construir materiais didáticos, para mim, é como o processo de conceber uma obra de arte. Não no sentido de um material didático ser arte, mas de seu processo de construção se assemelhar a uma prática artística. É por essa razão que inicio esta seção com a expressão *arteirice*, com a acepção popular de “fazer arte”. *Arteirice*, nesse sentido, é um ato de deslocamento, de bagunça, de contraposição ao que está dado, de desobediência às normalidades e às estruturas de um cenário etc. *Arteirice*, assim, é uma prática que envolve explorar outros modos de ser, estar, sentir e expressar, em cenários com práticas corriqueiras ou hegemônicas. *Arteirice* também envolve negociar sentidos, mesmo que adversos aos seus, devido a uma ação prévia. Essa ação, dependendo da perspectiva/posição, gera um sentimento de crítica, resultante dessa traquinagem. Em linhas gerais, trago essa visão por entendê-la como uma prática de transgressão (PENNYCOOK, 2006; hooks, 2017).

Ao alinhar com a construção de materiais didáticos na formação de professores/as, entendo que o trabalho realizado se assemelha a essa prática de *arteirice*, de negociar sentidos, de modificar um cenário, de explorar e criar algo com os recursos disponíveis, de desobedecer ao que está dado, entre outras práticas. Portanto, o que se seguem nas próximas subseções são ações resultantes desse processo *arteiro* de pensar, planejar, materializar e performar alternativas outras sob óticas locais, através da construção de materiais didáticos, considerando-se os sujeitos, as realidades e os recursos à disposição. Em outras palavras, é nesta seção que o processo artístico está sendo desenvolvido.

Assim sendo, começo com uma discussão sobre os desdobramentos pedagógicos e políticos na construção de materiais didáticos na formação crítica de professores/as de língua inglesa. Em seguida, procuro compreender as concepções e os sentidos que os/as participantes assumem a respeito dos artefatos de mediação na educação linguística. Por fim, busco traçar uma discussão relativa à forma como os materiais didáticos autorais podem conduzir a práticas mais situadas e significativas de ensino e aprendizagem nas comunidades locais.

2.1. Formação crítica de professores/as de língua inglesa: reflexões e vivências na construção de materiais didáticos

Pensar a formação de professores/as de língua inglesa em tempos de ressignificações constantes nos mobiliza a refletir sobre as dinâmicas sociais, políticas e culturais que permeiam

o cenário contemporâneo. O momento sociocultural atual, distinto dos momentos anteriores, possibilita-nos: construir e representar o conhecimento de diversas maneiras; acessar fluxos contínuos de informações; experienciar sentidos e perspectivas convergentes e divergentes; visualizar pandemias que se desdobram não apenas da saúde, mas também de várias outras questões da vida social; estar e interagir em espaços não presenciais; ter fluidez nos modos de ser e performar o ser; enfim, todo um movimento contínuo de transformações. Esse cenário traz novas demandas e responsabilidades para a sociedade e, no caso mais específico deste estudo, para o ensino e a formação de professores/as e alunos/as nas instituições de educação da sociedade, em quaisquer níveis, do básico ao superior, do formal ao informal.

No que se trata da formação de professores/as de língua inglesa, o foco, até anos anteriores – assim como até hoje em alguns cenários – estava na dicotomia entre teoria e prática, nas abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira, nas epistemologias eurocentristas, numa visão de língua(gem) como código, entre outras questões que advêm de uma racionalidade técnica da profissão, como destaca Pessoa (2009).⁸ No entanto, como aponta Silvestre (2017, p. 79), têm crescido os estudos que se pautam em perspectivas críticas de educação linguística e de formação docente, “que desafiam a neutralidade na área” e “destacam seu papel na manutenção e/ou desestabilização de diversas desigualdades e hegemonias”. As perspectivas críticas pressupõem pensamentos, desejos e práticas pedagógicas em suas múltiplas formas de atuação, sob as lentes críticas, colaborativas, criativas e reflexivas, e tendo como base as interações e relações decorridas em espaços de educação onde as práticas sociais e discursivas são compartilhadas e negociadas (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018).

A formação crítica de professores/as de línguas – aqui, de língua inglesa – está situada no escopo da LAC. Pennycook (2001, 2006), um de seus precursores, defende práticas problematizadoras de ensinar e aprender através da educação pelas línguas. Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira (2014, p. 32) reitera que a perspectiva de educação e formação além da língua tem como propósito conduzir alunos/as e professores/as a refletir sobre a sua ação no mundo sob um viés crítico “e, a partir disso, reconstruir ou desconstruir todo o tipo de conhecimento fixo, pronto ou definido em termos de condições sociais e/ou processos de ensino aprendizagem perpassados histórico e culturalmente como corretos”. As práticas

⁸ Não desconsidero o papel desse foco de formação, mas entendo-o como parte integrante da constituição da identidade do ser docente. Como poderia haver mudança sem a transição? Como experienciar o novo sem vivenciar o prévio? Como sentir crises sem o estado da normalidade? Como criar fissuras sem os espaços fixos e firmes? A formação docente de línguas é um campo de atuação e de estudo com uma diversidade de objetivos, demandas, metodologias, linhas e correntes teóricas, fazendo do seu estudo e da sua atuação um campo rico e diverso de epistemologias.

problematizadoras, assim, são formas de vivenciar outros modos de ler, ser, estar e agir no mundo, como também, nesse processo, de ler-se lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011).

A formação crítica de professores/as de línguas tem um papel importante para os educadores/as linguísticos pelo ensejo de desestabilização das verdades e normas sociais historicamente construídas, que, por meio da estrutura da sociedade, mantêm-se e continuam a promover injustiças e desigualdades. Por sua vez, essa formação também abarca a reflexão contínua das práticas pedagógicas e de seus cenários, o que inclui os sujeitos, os recursos e as estruturas, como também as condições profissionais de trabalho. É, assim, um ato de reflexão e conscientização do espaço, poder e alcance de sua atuação no processo de formação de docentes e aprendizes de línguas. Assim como Silvestre (2017), entendo que, embora a formação crítica de professores/as e a educação linguística crítica tenham objetivos e demandas convergentes e/ou divergentes, elas estão imbricadas e alinhadas em projetos de desenvolvimento de sujeitos críticos nas esferas sociais que se encontram, na escola, na família, no trabalho, entre outros espaços de relações sociais. Uma formação nesse viés, com sujeitos na posição de docentes ou/e de aprendizes, desdobra-se na construção de uma sociedade mais participativa, política e problematizadora nas esferas locais e globais.

Foi apoiado nessa linha de reflexão e problematização que busquei, nesta pesquisa, promover um espaço de formação crítica no estágio docente de língua inglesa, com um olhar mais aprofundado sobre as questões pedagógicas e políticas que envolvem a construção de materiais didáticos. Isso se faz pertinente pelo caráter formativo para a prática docente, quer seja no planejamento, quer seja na performance em meio aos materiais didáticos, uma vez que a formação crítica de professores/as envolve conduzir a uma consciência das forças externas e internas que abarcam o processo de educação linguística, abrangendo, conseqüentemente, uma visão crítica sobre os currículos, as ideologias e as políticas linguísticas, além dos materiais didáticos – ponto que nos interessa aqui. Tem sido cada vez mais comum, nos escopos da formação docente crítica e na educação linguística crítica, o estudo sobre as questões que permeiam o uso e a construção de materiais didáticos, tendo em vista que o planejamento de aulas críticas requer também uma formação crítica, urgindo, assim, “a preocupação com a formação do professor[/a], pois é ele[/a] quem dá vida a esse material, o[/a] responsável por didatizar o conteúdo apresentado, transformando-o em conhecimento” (XAVIER; URIO, 2006, p. 30).

Os materiais didáticos são artefatos tecnológicos essenciais em qualquer prática educativa, pois propiciam o acesso aos letramentos, aos discursos, à circulação epistemológica

e às visões de mundo. Entretanto, não são raras as críticas em relação aos seus caracteres funcional, político e pedagógico. Como bem destacam Siqueira (2010) e Kumaravadivelu (2016), boa parte dos materiais didáticos que circula nas salas de aulas de língua inglesa costuma fomentar saberes legitimados, reforçando uma lógica do euroeuacentrismo, com valores culturais que não se aproximam da realidade do/a aprendiz. Isso, por consequência, também formaliza determinadas concepções de mundo, linguagem e cultura, trazendo implicações para a formação dos sujeitos. Desse modo, é indubitável que os materiais didáticos exercem forças culturais e de poder nos processos de ensinar e aprender línguas estrangeiras. O excerto a seguir, retirado de um dos primeiros momentos coletivos, reforça essa percepção:

Professor colaborador: A maioria dos livros são produzidos no Sul e Sudeste, principalmente no Sudeste. E trazem muito da cultura, da realidade, da visão de mundo daquela sociedade. [...] Você tem o livro que traz ali, por exemplo, aquela questão que eu estava falando dos valores capitalistas, consumistas. É muito comum você ter nos livros um passeio ao shopping center. *Going to the mall*. Como uma coisa mais natural, mais comum, e que não é a realidade de milhões e milhões de alunos e alunas nesse Brasil inteiro aí. [...] Isso vai depender da forma com que você trabalha isso, porque os/as alunos/as, ali, ao verem, dependendo da forma como é abordada, eles/as vão se sentir diminuídos, vão sentir que a sua cultura é inferior, que não vivem nesse mundo, porque não têm acesso a esses bens de consumo. Então, aí é que entra a forma de abordar isso. Nesta cidade aqui, por exemplo, você está trabalhando no interior, aqui não tem um shopping center, mas a gente tem outras coisas também que não têm lá na cidade grande, por exemplo. Então, você tem que fazer esse contraponto de problematizar e trabalhar a cultura. Valorizar a cultura local. Tudo isso a gente tem que ter em mente e tem que estar atento para essas questões. Muita coisa é apresentada no livro didático e nos materiais didáticos como natural, comum, mas não é natural. Existem diferenças e diferentes formas de visão, de ver o mundo, de viver etc. Isso é importante. (MC, 20/01/21)

Nessa esteira, corroboro com uma perspectiva de formação docente que promova uma percepção crítica sobre os materiais didáticos e possa influenciar nos entendimentos culturais, discursivos e epistemológicos da vida social. Não apenas isso, mas também conduzir o/a professor/a a planejar e materializar outras possibilidades didáticas através das práticas de adaptação e construção autoral de materiais pedagógicos. Essa ação faz-se ainda mais pertinente na formação de professores/as, tendo em vista que estes/as são os/as principais manuseadores/as dos materiais didáticos e viabilizadores/as de saberes na educação linguística. No excerto a seguir, dou prosseguimento às minhas considerações:

Professor pesquisador: Eu adoro essas discussões sobre material didático, sobre livros, sempre dá muito o que debater. O que o professor colaborador falou agora há pouco foi bastante interessante. Você observa que as discussões sobre materiais didáticos vêm das demandas da sociedade, dos discursos. Às vezes, por representatividade; às vezes, por questões de conteúdo; às vezes, por questões de

acesso. E é interessante porque, na semana passada, a Rosane⁹ falou que a vida, a vida social, ela está dentro da sala de aula, mas e quando essa vida social não está representada dentro do material didático? Quando essa lacuna está aberta, qual é o nosso papel de agência? Qual é a postura da gente, como professor[/a], dentro da sala de aula? E é aí que eu venho pensando, eu venho discutindo com a professora colaboradora e o professor colaborador, pensando em uma forma de materializar isso, de materializar essas críticas e tentar agir, por exemplo, com essa oficina. (MC, 20/01/21)

Esse ensejo está assentado nos propósitos desta pesquisa, que envolveu promover um espaço digital e colaborativo de construção de materiais didáticos na formação crítica de professores/as de língua inglesa. Um trabalho como esse, portanto, parte de uma preocupação com a agência e o senso crítico do/a educador/a, principalmente em relação aos materiais pedagógicos à disposição, ampliando as suas percepções e implicações políticas no uso ou na construção deles. É nesse sentido que estudos recentes (DUBOC, 2014; LEFFA, 2017; PESSOA, 2009; SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019) têm apontado para a necessidade de educadores/as não apenas analisarem os seus materiais pedagógicos, mas também proporem e intervirem em suas realidades educativas, elaborando atividades e recursos didáticos, (re)desenhando os seus e os de outros/as autores/as, sob uma perspectiva localizada e, sobretudo, considerando o cenário educativo e os sujeitos que dela fazem parte.

Portanto, o trabalho com construção de materiais didáticos na formação universitária de professores/as sinaliza para uma percepção crítica das forças discursivas, políticas e culturais dos recursos pedagógicos que os/as cercam – ou cercarão – na prática de educação linguística. Advogo que a construção de materiais didáticos deve ser experienciada ainda na formação universitária, pois esse trabalho se desdobrará em ações mais significativas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, concordo com Pessoa (2009) ao evidenciar que o uso dos materiais didáticos de língua inglesa nos cursos de licenciatura:

[...] é uma das práticas que merecem ser analisadas, pois pode não só limitar as possibilidades de ação do[/a] professor[/a], como também comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. (PESSOA, 2009, p. 54)

É por essa e outras razões que propus a oficina intitulada “Elaboração e adaptação de materiais didáticos – caminhos para a educação crítica de línguas” nos componentes curriculares de estágio de língua inglesa, como já introduzido no capítulo anterior. No excerto a seguir, retirado após a apresentação da proposta de oficina, a professora colaboradora compartilha como esse trabalho pode ser profícuo para a formação dos/as licenciandos/as:

⁹ Rosane Rocha Pessoa, docente da Universidade Federal de Goiás, foi convidada, na semana anterior ao início desta pesquisa, a participar de uma das aulas do componente curricular do estágio docente de língua inglesa.

Professora colaboradora: A questão de produção de material didático sempre foi uma lacuna, uma questão que a gente sempre teve necessidade de trabalhar no estágio e nunca tinha tempo. Nunca tinha condições, sempre foi uma questão corrida por conta das outras demandas, [...] da escola, enfim, de muitas outras coisas. [...] E é uma oportunidade, então, de exercitar essa autoria de material. Eu acho que é algo que vai ser importante para a formação de vocês. Lá na frente, quando vocês estiverem atuando, essa experiência pode ser muito significativa.

Laura: E acho também que é uma excelente oportunidade para a gente porque nós temos o auxílio de pessoas que já se dedicam há muito tempo ao tema [...]. Porque eu acho que é uma coisa que vai ser exigida, no futuro, e é importante que a gente faça agora, sob orientação, para que depois a gente consiga fazer isso sozinho[a], porque eu fico pensando nessas coisas que vão ser exigidas no futuro, e fazê-las sem apoio de alguém que conhece, que domina, é muito complicado.

(MC, 20/01/21)

Vale ressaltar que, embora no excerto acima Laura tenha expressado empolgação com a oficina proposta, nem todos/as os/as outros/as licenciandos/as sentiram o mesmo. Houve, inicialmente, um receio com relação à dimensão do trabalho que a oficina poderia trazer aos/as licenciandos/as, tendo em vista que ela ocorreria remotamente e no contexto da pandemia de covid-19, em que, possivelmente, eles/as estariam desenvolvendo outras atividades, principalmente domésticas e educacionais. No entanto, ao explicar de forma bem cautelosa que a construção dos materiais didáticos ocorreria no horário previsto das aulas e do estágio, não sendo uma atividade extracurricular, e que também teria o nosso acompanhamento em todo o processo, a proposta da oficina logo teve mais receptividade, como pode-se observar nas narrativas finais e no momento coletivo:

Jeni: Ao ouvir a proposta do professor pesquisador, me peguei pensando que seria algo muito trabalhoso e talvez até entediante. Contudo, me animei ao escutar que teríamos liberdade para criar o tema e todos os tópicos do material. Tentei colocar um pouco dos textos lidos e sugeri, para meus[/minhas] parceiros[/as], algo sobre gênero e desigualdade. (NF)

Laura: A ideia de produzir materiais, ao contrário do esperado, foi uma experiência agradável e leve. Além disso, foi muito rica e prazerosa, pois viabilizou discussões necessárias e tirou de nós esse medo da elaboração dos materiais didáticos, algo que eu pensava ser muito mais complexo. O professor pesquisador tornou tudo mais fácil. Valiosas as dicas ofertadas. (NF)

Viv: Quando o professor pesquisador falou dessa proposta, vou confessar que fiquei assim: “Meu Deus, vamos ter que produzir um material, nunca que eu vou conseguir fazer isso”. “Meu Deus do céu, muito trabalho!”. Eu fiquei em um leve desespero, mas, gente, eu me diverti tanto fazendo isso, quando eu peguei ali para arrumar o design, essas coisas, foi tão divertido. (MC, 10/03/21)

Esse estranhamento inicial pode estar relacionado com a ideia de uma proposta nova. Algo, talvez, ainda não realizado no exercício da formação. Em Silvestre, Silva e Sabota (2019), observamos que, geralmente, os cursos de Letras não dispõem de:

[...] componentes curriculares que abordem a análise e a elaboração de materiais didáticos como pontos centrais, sendo, por vezes, tratados apenas como conteúdo transversal dos componentes de estágio ou em disciplinas optativas/de núcleo livre. (SILVESTRE; SILVA; SABOTA, 2019, p. 51)

Ao questionar os/as licenciandos/as, na atividade de abertura, se já produziram algum material, unidade ou atividade para fins didáticos em suas aulas ou nas de outro/a professor/a, um grupo de licenciandos/as partilha das mesmas respostas:

Memphis: Não. (AA)

Viv: Não, nunca produzi nenhum material didático. (AA)

Nemo: Ainda não, mas desenvolvemos no inglês V, no semestre anterior, uma atividade onde analisamos criticamente livros didáticos produzidos para o ensino da língua inglesa. (AA)

Frésia: Não produzi ainda nenhum material para aula, seja minha ou de algum professor[a], mas fiz uma atividade para a disciplina de inglês V, onde eu analisei uma unidade de um livro de inglês do ensino médio e expus para os[as] colegas e a professora como eu trabalharia com aquela unidade e o que eu julgava não ser pertinente na construção das atividades e da unidade por completo. (AA)

Anny: Durante as aulas do inglês V, produzimos muitas coisas divertidas e interessantes, mas eu nem lembro onde elas estão. É bom quando você se diverte produzindo algum material, mas claro que nem sempre será divertido ou terá as reações ou participações esperadas. (AA)

Eloise: Sim. Quando fazia parte do PIBID de Língua Portuguesa, nós produzíamos os nossos materiais de apoio para as aulas. A experiência foi sensacional, era muito bom discutir temas polêmicos com os[as] alunos[as] (propostos nos materiais didáticos), induzindo-os[as] à criticidade sem deixar o ensino da Língua Portuguesa padrão de lado. (AA)

Laura: No PIBID, nós tivemos a oportunidade de elaborar alguns materiais. [...] Foi muito bacana, poder sair do padrão de atividades esperado é bem interessante, mas, segue o alerta: nem todos[as] os[as] alunos[as] [da escola] estão preparados[as] para recebê-las bem. Mesmo assim, foi uma experiência rica. [...] Percebi um engajamento/participação bem maior em relação às atividades antes trabalhadas. (AA)

Embora alguns relatem ainda não ter experienciado a elaboração de materiais autorais, outra parcela de licenciandos/as menciona a experiência do PIBID de língua portuguesa e também uma atividade na disciplina de Língua Inglesa V, em que foram propostas uma análise e a suplementação de atividades pedagógicas a partir do estudo de um livro didático. No ensejo de considerar essa experiência na vida dos/as licenciandos/as, busquei alinhá-la à oficina nos momentos coletivos um, dois e três, como pode ser observado no Quadro 1. Propus a socialização das produções realizadas previamente na disciplina de Inglês V como uma forma de os/as levar a se ver como sujeitos autores/as e a considerar as suas historicidades de formação. No segundo momento coletivo, após a socialização de uma das produções realizadas

no Inglês V, os/as licenciandos/as autores/as caminharam para uma reflexão de sua própria produção:

Laura: Na verdade, é muito interessante verificar essas análises, especialmente agora que a gente já tem algumas leituras sobre isso [...]. No começo, eu achava tudo lindo, está boa essa atividade, é isso mesmo, que gracinha! E quando a gente vai estudar um pouco sobre isso, a gente para e pensa: “nossa, mas não devia ser assim”. Isso vai desembacando [...] porque na verdade nós começamos a falar sobre livro didático e estudar mais profundamente eu acho que por agora. Eu não cursei essa disciplina Inglês V, então pode ser que a professora tenha trabalhado alguma coisa, mas, enfim, eu não sei dizer, mas que bacana que agora, se não no passado.

Professor pesquisador: Sim.

Professora colaboradora: Alguém mais compartilha desse sentimento de desembacar?

José: Eu queria falar isso que a Laura comentou. Quando a gente fez esse trabalho, no Inglês V, a professora tinha começado a introduzir esse assunto, mas a gente não tinha lido o tanto que a gente leu aqui, não tinha analisado o mesmo livro da forma que estudamos aqui. Eu tenho certeza que hoje a gente teria feito muito mais slides, porque tem muita coisa que a gente não enxergava e agora a gente enxerga.

Jeni: A gente não tinha nenhuma base teórica, na verdade. A professora deu umas instruções porque ela queria ver a nossa intuição. [...] Hoje em dia, considero que já foi muito bom. Como o José falou, a gente teria feito uns 30 slides, já ia ficar até chato, mas foi bem legal de produzir também. Eu e o José gostamos muito de problematizar, então, nossa, é uma maravilha.

(MC, 27/01/21)

Trago essas experiências anteriores por entender que o trabalho realizado no PIBID de português e, principalmente, na disciplina de Inglês V caminharam para a percepção de que todas as atividades curriculares do curso de licenciatura são responsáveis pela formação docente. Esse trabalho, como pode ser notado no excerto anterior, promove um “desembaçamento”, uma reflexão sobre as suas próprias produ(a)ções. É nesse sentido que acredito que a reflexão do material didático produzido pelo/a próprio/a professor/a pode ser um exercício crítico e muito significativo na formação de professores/as de línguas. Perceber as lacunas, as escolhas, os desdobramentos e as forças pedagógicas e políticas no processo de construção do material, bem como no seu uso, é, sem sombras de dúvidas, uma prática reflexiva que se volta a um exercício docente mais crítico e responsivo, como pode ser ilustrado no excerto a seguir:

Professor colaborador: Esse exercício de pensar criticamente ao produzir o material é necessário. Ele ajuda na hora que você for lidar com outro material, porque você está praticando, está exercitando o pensar crítico ao produzir e ao usar. Você vai pensar: “Isso aqui poderia ter sido produzido ou abordado de outra forma?”, “O que que eu poderia ampliar aqui?” e “O que que eu poderia fazer diferente?”. Então a ideia é essa, essa atividade não fica só nela, mas ela expande para a atividade docente como um todo.

Laura: [...] Por exemplo, eu tive a experiência com aquele material, de repente, eu posso modificar e aplicar em outro [contexto], então a gente vai revendo. Como o senhor falou, professor, [...] nada impede que a gente atualize de repente o material para aplicar no futuro.

Professor colaborador: É porque vocês vão perceber que, mesmo o material que você elabora com essa perspectiva, ao aplicar o material na realidade, você vai fazer uma autocrítica. “Olha, eu pensei que isso aqui seria isso, mas não funcionou dessa maneira, funcionou de outra maneira”. Alguma coisa ali, por mais que você não queira, pode ser um motivo de exclusão de algum/[a] aluno/[a] na sala de aula, e você vai perceber isso na hora e vai falar: “Olha, [...] eu tenho que repensar isso na forma de produzir, na forma de usar, no momento em que eu estou usando”. Eu tenho que trazer essas questões que às vezes não estão colocadas aqui, mas que surgem na sala de aula, então esse é o nosso cotidiano, não é?

Laura: Se isso já acontece com as coisas que a gente escreve, porque a gente escreve uma coisa, vai ler uma semana depois: “Meu Deus do céu, onde eu estava com a cabeça? Como que eu escrevi isso? Rsrs”, imagina com as coisas práticas, que a gente tem a oportunidade mesmo de aplicar. É certamente essa ideia do senhor, professor colaborador: “O que que eu fiz aqui?”. Esse questionamento vai ser frequente, mas só praticando para a gente aprender, não é?

Professor pesquisador: Isso que o professor colaborador falou de quando nós, professores/[as], produzimos nosso material e levamos para a sala de aula, a gente tem consciência do que levou para a sala e percebe que o/[a] aluno/[a] está desenvolvendo determinada atividade pelo que colocamos; ou que o/[a] aluno/[a] está construindo sentido; ou está pensando através daquele texto que você escolheu. É muito rico e é muito melhor. A Nemo ou a Eloise, não lembro, também falou desse processo de aprender na hora de construir o próprio material, de se aprofundar sobre o conteúdo e tema proposto. Digo isso porque é muito mais confiante quando a gente produz o nosso material, porque pesquisamos, a gente vai a fundo, pois queremos que o/[a] aluno/[a] tenha o acesso ao conteúdo mais autêntico possível sobre o assunto. [...] É muito mais gostoso levar o próprio material para a sala de aula [...]. Quando a gente pega um livro ou um material construído por outra pessoa, você tem que ler previamente, você tem que estudá-lo antes de levar para a sala de aula, mas quando a gente leva um material autoral, esse processo já aconteceu.

Professora colaboradora: E até a busca pelo objetivo. O objetivo é muito mais evidente para você do que pegar algo pronto e daí fazer caber naquele objetivo que você tem.

Professor colaborador: A responsabilidade aumenta, porque é muito fácil, entre aspas, você pegar um material e criticar, agora elaborar um material e submeter à crítica, não só à sua, mas à dos/[as] alunos/[as], dos/[as] colegas, de quem for usar. Isso não é muito fácil.

(MC, 10/03/21)

As discussões acima direcionam para uma percepção de que “não importa quão bom pareça um livro didático, ele nunca prescindirá do/[a] professor/[a]” (PESSOA, 2009, p. 57), tendo em vista que são a abordagem e a performance pedagógica que expressarão os sentidos de ensino e aprendizagem. Com isso, é possível entender a necessidade de conceber os materiais didáticos não como meros recursos instrumentais e programáticos, mas como artefatos mediadores e construtores de visões, sentidos e práticas que se reverberam em aprendizagens. É nessa esteira que acredito que a construção de materiais didáticos na formação de professores/as de línguas perfaz um ato crítico de expansão e problematização de perspectivas. Na minha visão, uma das maiores contribuições do estudo e da prática de construção de materiais didáticos na formação docente é a esperança de que um outro mundo seja possível. É um exercício contínuo de reflexão, não apenas do material, como um construto isolado, mas do contexto, dos sujeitos e dos desdobramentos pedagógicos e ideológicos de sua performance.

Esse trabalho de situar e construir um material em um cenário requer questionamentos relativos a seus objetivos, seus alcances e suas lacunas, o que pode ser um exercício reflexivo ao/à docente, por sempre retomar o que está à disposição, assim como as necessidades do seu contexto local.

Essas reflexões reforçam a minha ideia, como já apresentada, de que construir materiais didáticos é como o processo de fazer arte: o/a professor/a é o/a autor/a desse ato e os/as aprendizes são os/as interagentes de significação. Isso se desdobra em ousar a pensar, a materializar e se expressar por meio de alternativas didáticas, entendendo, sempre, que o trabalho artístico de construir material didático está localizado em um tempo e em um cenário, e que deles sofre influências. O material não se isola de seu/sua autor/a, pelo contrário, expressa as suas visões de mundo, de linguagem, de ensino e de aprendizagem. Assim como não se separa a obra do/a artista, em boa parte das artes, não se separa o material do/a educador/a autor/a. É por isso que, assim como Pessoa (2009, p. 59), defendo que o/a “professor/[a] artista deveria ser capaz não de desconstruir ou reconstruir os livros didáticos, mas sim de construir o seu próprio material didático”, percebendo, nesse processo, as potencialidades, as lacunas e os poderes discursivo, ideológico e pedagógico que as suas materializações didáticas têm nas práticas de educação linguística.

2.2. Concepções e criticidades: alcances e limites na construção de materiais didáticos

Uma das práticas recorrentes na formação crítica de professores/as de línguas – quer seja universitária, quer seja continuada – é a discussão e expansão de perspectivas sobre as concepções de língua e linguagem na educação linguística. Autores e autoras da área (BASTOS, 2019; PESSOA; SILVESTRE; BORELLI, 2019; PENNYCOOK, 2001, 2010) corroboram com essa ideia por entender que, para o/a educador/a linguístico/a, as concepções e os sentidos que se assumem de língua(gem) têm desdobramentos nas práticas de ensinar e aprender, como também nos sentidos culturais construídos no uso dessa língua – neste caso, do inglês. Como bem destaca Silvestre (2017, p. 124), “promover problematizações que possibilitem a ampliação do conceito de língua e do papel do ensino de línguas na escola [...] se mostra parte importante do processo de formação crítica de professores/as de línguas”.

Trago essa discussão por reconhecer que, embora não tenha sido foco do presente estudo, as concepções de língua(gem), para um/a educador/a linguístico/a, expressam a maneira como entende seu meio de trabalho no contexto de ensino. Um efeito disso parece ressoar nas palavras de Anny em um dos excertos da atividade de abertura:

Anny: [...] os diversos trabalhos sobre linguagem ([no] curso de Letras, né) despertaram toda essa visão sobre o quanto a língua se resume em poder dentro da sociedade, [o quanto] a língua é capaz de dar poder ou de tirar o poder dependendo de quem e de como a utiliza. É incrível. Em, literalmente, todas as aulas nos é dado esse espaço para refletir e é a partir dessa reflexão que se desenvolve essa criticidade. Esse olhar crítico de olhar para um material que não tem nada a ver com a realidade daquele/a estudante e ser capaz de transformar ele em algo utilizável, como fazer os/as alunos/as analisarem o porquê daquilo, falarem como podia ser melhorado e tudo mais. (AA)

Anny entende que a visão de linguagem adotada influencia no modo como concebe a função e o uso dos materiais didáticos na educação linguística. Por adotar um viés crítico e discursivo, o seu trabalho envolve uma problematização do poder, da posição e da viabilidade pedagógica que ele exerce em determinados contextos. É nesse esteio que, assim como a discussão das concepções de língua(gem), acredito ser importante a conceituação e problematização dos materiais didáticos na formação crítica de professores/as de línguas. Em meu entendimento, a visão que se assume da caracterização e da função dos materiais didáticos tem desdobramentos nas práticas de educação linguística. Se o/a professor/a enxerga o material didático como uma ferramenta meramente programática, quase um guia – ou uma muleta, como prefere Silva (1996) –, logo isso expressa uma determinada percepção de ensino. Portanto, a concepção de material didático que se adota não se isola a si, mas tem funções e efeitos nas concepções de linguagem e de educação.

Em nossos momentos coletivos, muitas foram as discussões sobre os materiais didáticos e seus desdobramentos na educação linguística. No primeiro encontro, por meio da atividade de abertura, os/as licenciandos/as responderam ao questionamento: “O que é material didático para você? Qual a sua função na educação pela língua?”. A seguir, trago alguns excertos:

Frésia: Um material para nortear e apoiar a minha prática, mas não para defini-la. (AA)

Anny: Para mim, material didático é o que os/as professores/as utilizam como auxílio para ministrar aulas, ensinar conteúdos e discutir temas. [...] Como professores/as, podemos levar algum *handout*, jogo, música, utilizar o celular ou o computador para explorar recursos na internet, como vídeos, filmes, games, entre outros, promovendo, assim, um ensino mais eclético, mais integrado com a atualidade e que também incentive o/a aluno/a a buscar conhecimento por conta própria fora das aulas. (AA)

Ands: Uma das ferramentas utilizadas pelo/a professor/a? Um material para dar auxílio nas aulas ou algo do tipo? Me perdoe por responder com outras perguntas, mas a questão é que o material didático obviamente não se resume apenas ao famoso livro didático, um material didático pode ser algo simples, depende da criatividade do professor para utilizá-lo. [...] Então, no ensino básico, indo do livro didático até uma música ou brincadeira durante a aula teriam a função de ajudar a desenvolver a língua de maneira contextualizada, levando em conta a realidade dos/as alunos/as, para

que, assim, eles[/as] se mantenham interessados[/as]. Tudo se trata de conseguir fazer eles[/as] se interessarem, porque sem interesse ninguém aprende nada. (AA)

Jeni: Para mim, é algo para nortear uma aula, direcionar, servir como material de apoio e não como a única ferramenta usada no ensino. [...] Acho que na língua inglesa, principalmente, materiais didáticos “diferenciados” (tirinhas, imagens, vídeos, músicas, *apps*, *games*) são de grande ajuda para um melhor aprendizado. (AA)

Laura: Para mim, um material didático pode ser definido como um suposto facilitador do trabalho docente, um “suporte” no que diz respeito a atividades, textos, temas e contextualização do conteúdo. Claro que tenho ciência de que nem todos os Livros Didáticos oferecem esse tipo de auxílio, seja por não haver essas disposições, seja por trabalhá-las de forma equivocada. A função do Material Didático voltado para a língua inglesa seguiria a mesma linha dos materiais que tratam de outros componentes curriculares, isto é, poderia servir como um facilitador para o/a professor/a e também seria uma forma de viabilizar aos[/às] alunos[/as] o contato com a língua inglesa, se o material for bom, ele/a teria acesso a diferentes gêneros textuais, culturas, notícias e afins. (AA)

José: Material didático é todo material que serve de apoio ao/a professor/a para facilitar a aprendizagem dos[/as] alunos[/as] antes, durante e depois das aulas. Tem função de auxiliar o/a professor/a durante os percursos didáticos, podendo servir de base para aquisição de material linguístico, material para proporcionar exercícios práticos acerca do conteúdo estudado, fonte de pesquisa para os[/as] alunos[/as] etc. (AA)

É fato que os sentidos sobre os materiais didáticos são polissêmicos e múltiplos, já que o seu uso e a sua apropriação têm várias finalidades, não apenas na educação. Nos excertos acima, os/as licenciandos/as compartilham da ideia de que os materiais didáticos funcionam como um apoio pedagógico e que o seu conceito se estende não apenas ao usual livro encadernado, mas a qualquer artefato de mediação pedagógica. Embora a maioria dos/das licenciandos/as não destaque questões políticas, discursivas e ideológicas que os materiais didáticos podem exercer na educação linguística – talvez pelo engessamento da pergunta que propus –, podemos perceber a preocupação em situá-los localmente e contextualizá-los com as necessidades dos cenários e dos/as aprendizes. Vale ressaltar que as ideias contidas nos excertos acima foram debatidas na primeira semana e reconstruídas ao longo das interações na oficina. Na busca de ir além, tracei o seguinte questionamento na atividade de abertura: “Você acredita na possibilidade de incitar a criticidade dos/as alunos/as por meio dos materiais didáticos que são disponibilizados e/ou produzidos pelo/a professor/a? Como seria isso na sua visão?”

Anny: Acredito sim! Aqui na Universidade, estamos aprendendo que nosso papel é formar cidadãos[/às] críticos[/as], que consigam pensar por si mesmos[/as] e analisar o mundo com um olhar crítico, então creio que o ideal seria sempre trazer essa proposta nas nossas aulas e em nossos materiais didáticos [...] (AA)

Laura: Acredito sim na possibilidade de incitar a crítica. Seja nos materiais disponibilizados – PNLD –, seja nos materiais produzidos pelos[/as] professores[/as]. Inclusive, na minha experiência com a produção de materiais, trabalhamos com um tema polêmico, e isso viabilizou essa crítica. Mais uma vez, deve-se ter em mente que

nem todos os LD disponibilizados pelo Estado trazem problematizações, então, novamente a agência do/a professor/a deve entrar em cena. (AA)

Nemo: Absolutamente. E como nós temos discutido bastante a questão do letramento crítico no ensino da língua inglesa, se torna imprescindível que o/a professor/a elabore materiais além dos encontrados nos livros didáticos. (AA)

José: Eu acredito que com o material criado pelo/a próprio/a professor/a é mais fácil trabalhar conteúdos críticos, pois, geralmente, os materiais didáticos produzidos em larga escala e distribuídos pelo governo apresentam certa carência no que se refere a esses temas. (AA)

Frésia: Sim, quando os materiais são produzidos ou adaptados pelo/a professor/a eles têm uma maior possibilidade de despertar a criticidade do/a aluno/a, pois a possibilidade desse material alcançar o/a aluno/a em sua realidade é maior. (AA)

Viv: Com certeza, afinal, o/a professor/a conhece como ninguém sua turma, e através disso ele/a pode elaborar um material mais específico para determinada turma que funcione melhor do que materiais já prontos. (AA)

Nos excertos, os/as licenciandos/as compartilham da ideia de que é possível promover práticas problematizadoras na educação linguística por meio dos materiais didáticos, sejam eles autorais ou não. A criticidade, assim, se dá por uma atitude curricular (DUBOC, 2012) no planejamento e na execução de alternativas que promovem desestabilizações discursivas e pedagógicas nos cenários de ensino. Esse trabalho vai ao encontro dos apontamentos de Monte Mór (2013, p. 47-48), em que a criticidade se constitui de um exercício basilar para qualquer ação educacional que prevê “revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, cidadania, a relação escola-sociedade [...]”. Em nosso caso, o exercício da criticidade não se manifesta, isoladamente, nos materiais didáticos, mas também nas práticas pedagógicas por meio deles.

Vale destacar, ainda nos excertos anteriores, as falas que reiteram o poder e o valor que um material didático autoral pode ter nas práticas pedagógicas. José, Frésia e Viv acreditam que um material didático construído pelo/a professora/a tem mais possibilidade de viabilizar um trabalho crítico e que o seu uso atenderia às dinâmicas e demandas locais. Se, por um lado, isso faz sentido devido ao caráter situado do material; por outro, mesmo sendo um material autoral, não é sinônimo de que será melhor. Precisamos ter em mente que até mesmo o material construído pelo/a docente é passível de (auto)críticas e reconstruções e que seu uso não significa um ensino *per si*. Essas preocupações parecem ecoar em um dos momentos coletivos:

José: Eu fiquei pensando... Eu acho que todo material nunca está pronto quando você termina. Você tem que aplicá-lo para saber. Na escola, a gente passa por isso, faz uma coisa, você acha que vai arrasar, chega lá e não dá certo e você tem que mudar. É muito difícil.
[...]

Laura: A gente tem que ter essa consciência antes de aplicar, porque se houver resistência, a gente tem que saber lidar com essas coisas. A professora Barbra¹⁰ falou em algum dos nossos encontros aqui, nessa disciplina, que nós não podemos ser egoístas e não abrir mão daquilo que a gente tinha planejado fazer. Tem que deixar o material seguir, e a sala vai moldando [...]. De repente, pensa que vai finalizar em um dia, não dá, os/as alunos/as trazem outras coisas e a gente tem que ter esse jogo de cintura para conseguir levar as coisas e também deixar a sala, por exemplo, ter participação nisso. Não pode ter tanto apego ao material, tem que ser uma coisa moderada [...].

Professor colaborador: Quando a gente elabora o material, corre o risco de você ficar na defensiva, defender o seu material a todo custo, se um/a colega usa e faz uma crítica, você já rebate: “não, mas não é isso, você não entendeu”. [...] Tem que ter humildade, que é isso que a Laura está falando. Vamos sempre reavaliar. Se isso causou um efeito que é diferente do que esperava, então eu posso rever uma forma de trabalhar melhor essa questão.

(MC, 10/03/21)

Esses excertos ilustram que até mesmo os materiais didáticos construídos sob lentes críticas não se isentam de lacunas e possibilidades de (auto)críticas. Isto é, nunca são completos e absolutos, por isso acredito que temos de estar sempre atentos/as e ter esse olhar crítico para o material didático, seja autoral ou não. Se for autoral, creio que o processo de reflexão sobre a produção torna-se mais rico e se desdobrará em práticas mais situadas. Na perspectiva do letramento crítico (DUBOC, 2012; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013), isso se estende à concepção de que a leitura ou os sentidos sobre os elementos sociais partem de um lugar subjetivo e que a leitura docente sobre os materiais didáticos é posicional e cambiável. Isso, por consequência, nos leva à ideia de que outras leituras ou outros sentidos são possíveis, como pode ser notado nos excertos abaixo:

Professor colaborador: É interessante a gente observar que estamos tratando de várias temáticas relacionadas à criticidade, então, o que a gente percebe com isso? Que ser crítico é uma atitude, é uma opção, é uma condição que a gente leva para a vida. Uma vez você sendo crítico, você vai ser crítico no olhar para o material didático, no olhar para as práticas de [outros/as] professores/as], e [também para] suas práticas; no olhar para a escola como instituição política, social, e sua relação com a economia do país e da sua localidade. Enfim, uma vez sendo crítico, o seu olhar vai ser crítico em todas as direções.

Professora colaboradora: O que envolve reconhecer os limites das nossas percepções também.

Professor pesquisador: Aham.

(MC, 27/01/21)

O que podemos aprender com o que foi exposto nesta seção é que as práticas de criticidades e as concepções linguísticas e pedagógicas assumem papéis importantes na construção, na mediação e na revisão dos materiais didáticos pelo/a docente. Isso parte de um entendimento de que os materiais didáticos são constituídos e constroem linguagem e que,

¹⁰ Barbra Sabota é docente no mesmo curso de Letras e foi convidada, no semestre anterior, para participar em uma das aulas do componente curricular do estágio docente de língua inglesa.

portanto, não se isentam de uma neutralidade ou intervenção no mundo real. Devemos ter em mente que o/a docente é um/a sujeito inacabado/a (FREIRE, 1997) e que, nesse sentido, as suas leituras e visões são construídas, situadas e contingentes em um espaço-tempo. Isso nos leva ao entendimento de que as suas produções também expressam os limites de alcance, de recursos, de conhecimentos, como também os aspectos simbólicos e as visões particulares de mundo disponibilizadas e/ou mediadas nos materiais didáticos. E que seu uso e sua apropriação por outro/a podem ser entendidos de diferentes maneiras em contextos diferentes, tanto pelo/a autor/a quanto pelo leitor/a.

2.3. Negociando sentidos na autoria de materiais didáticos de língua inglesa

Há tempo, pesquisadores/as da linguagem (COX; ASSIS-PETERSON, 1999; JORDÃO, 2004; PENNYCOOK, 1994, 2001, 2010) intensificaram determinadas discussões a respeito das implicações sociais, políticas e culturais que permeiam a posição da língua inglesa e do ensino dessa língua no contexto contemporâneo. As principais preocupações desses estudos estão nas circulações política, institucional e discursiva do inglês como a língua global, franca e internacional, assim como do desenvolvimento econômico, do conhecimento digital e da cultura popular. Para Pennycook (1994), esses discursos mobilizam um conjunto de relações de poder e políticas que favorece práticas de neutralidade, naturalidade e vantagens sobre o/a outro/a por meio da língua. Como efeito dessa ação, Jordão (2004) aponta que tais discursos convencionam para a compreensão de uma possível *commodity*, isto é, a consideração da língua inglesa como um objeto de desejo, algo passível de ser adquirido uniformemente em qualquer contexto de ensino e que propicia uma qualidade de *status* ao/à indivíduo/a. Assim, sob essas considerações, noto que a expansão do inglês na contemporaneidade não é uma mera circulação do uso da língua, mas uma expansão de uma série de outros discursos que impelem a relações de poder e modos de acesso ou exclusão.

Por esta ser uma pesquisa sobre construção de materiais didáticos na formação crítica de professores/as de língua inglesa, torna-se válida a problematização das questões hegemônicas convencionadas na língua e nos discursos sobre elas. Para que isso seja possível, é necessário promover espaços que ensejem visões plurais e considere os princípios situados, contingentes e diversificados de se construir sentidos nas múltiplas língua(s) inglesa(s) (KUMARAVADIVELU, 2016). Esse trabalho envolve o desenvolvimento de uma postura crítica, engajada e preocupada com a formação para a cidadania. Nessa linha de raciocínio, Pessoa e Borelli (2011) salientam que o/a educador/a linguístico/a precisa estar consciente da posição e do papel que ocupa na sociedade, assim como das forças sociais, políticas e culturais

que intervêm em suas práticas educativas ou no modo como construímos nossas visões de mundo.

Porém, em tempos de globalização, nos quais a língua inglesa atravessa as fronteiras e permite o contato entre diferentes culturas e identidades, será que há espaço para os saberes e as diversidades locais? Para isso, como ousa questionar Pessoa (2009, p. 53): “deveria o/[a] professor/[a] criar os seus próprios materiais?” Diante dos poderes epistemológico e discursivo dos materiais didáticos de língua inglesa, acredito ser imprescindível um olhar crítico por parte dos agentes da educação – alunos/as e professores/as. É necessário refletir a respeito dos saberes legitimados (CORACINI, 1999) e da posição naturalizada dos materiais didáticos no ensino de inglês, bem como das suas implicações culturais, discursivas e epistemológicas.

Assim, no bojo dessas reflexões, reafirmo que a intenção da oficina de construção de materiais didáticos proposta nos componentes de estágio docente de Língua Inglesa II foi de desestabilizar a posição naturalizada dos materiais didáticos na educação linguística, propondo aos/às licenciandos/as (re)pensar e criar, em uma ótica local, as atividades e tecnologias didáticas a ser utilizadas na educação linguística. Foi um trabalho de se ater aos poderes epistemológico, discursivo e pedagógico desses materiais, inclusive os de natureza autoral. O trecho a seguir, retirado de um dos momentos coletivos, que tinha como foco a discussão do texto de Siqueira (2010), ilustra como os/as licenciandos/as refletem sobre o poder desses materiais na educação linguística:

Laura: Quais são as consequências de os livros trazerem temas com versões universais ou etnocêntricas? Bem, temos discutido ao longo [...] desse semestre letivo sobre essas implicações. O Memphis falou aqui que colocam culturas à margem. É, eu acho que faz com que você não pertença àquele grupo que está sendo tratado, que está sendo atendido pelo livro. Eu penso que essa é uma das questões.

Eloise: Sim, eu acho que as pessoas que já são marginalizadas, o livro vai reforçar isso. Vai dar ênfase mais para as pessoas brancas, heteronormativas, e tudo isso vai acabar marginalizando ainda mais as pessoas que são, de acordo com eles, entre aspas, diferentes.

(MC, 27/01/21)

Frésia: As consequências dessa visão universal para mim é que, na maioria das vezes, ela afasta o/[a] aluno/[a] da aula de inglês e reforça o sistema posto pelo mercado, ao passo que silencia e marginaliza certos indivíduos e culturas.

Memphis: As visões universais tendem a ser homogeneizantes, essa visão que impõe o Norte e as suas coisas como certas, padrões e o exemplo da civilidade da classe da educação e da inteligência, e tiram de todos que não se encaixam no que é ensinado como padrão. Não dá pra se apoderar de um conhecimento que te exclui por inteiro.

Frésia: Eu realmente acho que adaptar certas atividades do livro didático para a realidade do/[a] aluno/[a] e deixar ele/[a] colocar a mão na massa pode sim ajudar muito a romper com essa visão universal.

Eloise: A responsabilidade do/[a] docente, na minha visão, é o que o texto diz, desconstruir esses padrões, e trazer o tema mais para a realidade dos/[as] alunos/[as] (o que, no caso, seria uma reconstrução).

Laura: Sim, Frésia, não dá pra descartar o livro didático assim, de pronto. Penso que ele é um instrumento válido, mas a agência do/[a] professor/[a] é essencial para o funcionamento desse processo.

Memphis: Trabalhar com realidades locais é um caminho? Sim, inclusive, quanto mais subversivo, melhor. Acho muito besta ficar falando de morango e daquelas frutinhas esquisitas quando a gente mora num lugar que tem jabuticaba, pitanga e manga. Só que só trazer pra realidade do/[a] aluno não basta, o/[a] docente precisa, de certa forma, incentivar o questionamento: “por que esse livro tem tanta vontade de dizer que essa realidade x ou y é melhor do que a minha?”

Eloise: É necessário que o/[a] professor/[a] pare de trazer coisas que estão muito longe (culturalmente) deles e trazer assuntos que fazem parte do seu dia a dia. Como por exemplo, é muito difícil alguém no Brasil comer mirtilo, então para que o professor vai ficar insistindo nisso?

Memphis: O/a professor/a precisa sempre se questionar, questionar o livro e levar os/as alunos/as a fazerem perguntas, questionar tudo com frequência. É pontuar o imperialismo nos assuntos “mais básicos” que o livro propõe, é trazer outros textos, questionar as normatividades, o que os livros vendem como certo e errado. [...] Tanto nos assuntos da vida quanto na estrutura da língua também.

Eloise: Concordo com você, Memphis, ainda que o/a professor/a leve um exercício do livro didático, é necessário que ele proponha uma reflexão/problematização acerca do mesmo.

[...]

Memphis: É por isso que acredito que é impossível se apoderar de um conhecimento que te exclui por inteiro. É necessário subverter os materiais dados a nós pelo projeto homogeneizador neoliberal [...] que vem do Norte. Usar esses materiais pra dar nome aos bois, falar do que é nosso pra, aí sim, se apropriar do conhecimento.

(ME do Google Meet no MC 27/01/21)

As discussões acima caminham para uma problematização de visões, de valores e de saberes que perpassam pelos materiais didáticos. Kumaravadivelu (2016) reitera que essas práticas reforçam uma estrutura de poder sobre os/as educadores/as linguísticos/as, principalmente os/as da periferia global. O autor indiano afirma que boa parte dos materiais didáticos de língua inglesa é concebida nos países desenvolvidos, e bem distribuída e circulada nos países emergentes. Esses materiais, por sua vez, são construídos com possíveis pressupostos universais, quase nunca por sujeitos não nativos/as, e publicados e distribuídos por grandes editoras que, na maioria das vezes, visam a gerar lucro no mercado editorial. A língua, assim, torna-se mercadoria, na qual o material didático é uma de suas extensões de alcance. É nessa esteira que Kumaravadivelu (2016, p. 75, tradução nossa) defende que “qualquer possível dano ideológico e cultural causado por materiais didáticos do centro global pode ser mitigado nas comunidades de periferia por professores/as e alunos/as que tem como recurso a prática de resistência”. Algo a que os/as licenciandos/as no excerto supracitado parecem se alinhar ao sugerir trabalhar com as realidades locais, promover interferências epistemológicas e adaptações em seus recursos didáticos. Ademais, ponho a me questionar como educadores/as linguísticos/as, em que medida estamos priorizando discursos e narrativas que não se aproximam dos repertórios locais? Isso, de certo modo, faz-me retomar Jordão (2004) ao alertar

que, se a educação deixar de lado o seu compromisso com o local para atender o global, corre-se:

[...] o risco de estar assinando sua sentença de morte, deixando de responder às necessidades das comunidades específicas em nome da formação de cidadãos globais que assumem identidades internacionais em detrimento de suas identidades locais. (JORDÃO, 2004, p. 2)

Por essa razão, assim como os/as licenciandos/as, acredito que a escolha e o uso de materiais didáticos podem, de certo modo, pactuar com práticas de acesso ou exclusão, epistemológicas, culturais ou discursivas.

É com base nessas problemáticas que, em nossos momentos coletivos e nos ateliês pedagógicos, buscamos traçar caminhos que alinhavavam práticas plurais, problematizadoras e responsivas com as realidades locais. Esse trabalho estava baseado na ideia de Kumaravadivelu (2016, p. 80, tradução nossa) de que não basta “apenas pensar de outra forma, mas é preciso também agir de outra forma”, pois são nas ações que as mudanças tomarão forma e se desdobrarão em novos sentidos. É nessa perspectiva que propus, no segundo momento coletivo, a discussão do conceito de “brecha” apresentado no texto de Duboc (2012). Esse conceito tem sido bastante utilizado na área e nos programas de formação crítica de professores/as de língua inglesa, justamente pelo seu caráter (re)significativo de ação nas realidades educacionais. No excerto a seguir, compartilho como os/as licenciandos/as destrincham esse conceito em articulação com as dinâmicas de construção de materiais didáticos:

Anny: A construção de materiais autorais seria uma brecha na atuação docente? Eu sei que sim, mas eu não sei explicar por quê.

José: Eu acho que seria uma brecha [...], porque, hoje em dia, depois que surgiu a necessidade de se produzir material didático para ensinar em grande escala, [...] tudo vem pré-definido [...]. Às vezes, eles te controlam o conteúdo que você precisa dar, a forma que você precisa dar e ainda te obrigam a usar um livro didático. E aí, você meio que perde a autonomia.

Jeni: E, também, eu acho que é uma brecha porque você vai elaborar seu próprio material, contextualizado, de acordo com a necessidade da turma, mas, ao mesmo tempo, é uma brecha porque ele tem que estar de acordo com as normas da escola, com a BNCC, com todas as normativas. Então, mesmo você tendo essa autonomia, ela [...] tem que estar dentro de uma ordem maior. Então, continua sendo brecha.

Anny: Entendi. Faz sentido. Agora, que vocês explicaram, eu lembrei que é isso mesmo, tanto é que a professora supervisora do PIBID falava: “tem que passar tudo que a SEDUC manda”. Mas a gente falava: “não tem que passar desse jeito que mandam.”

Jeni: A professora supervisora do PIBID, ela meio que se escondia atrás da SEDUC para não elaborar as coisas, usava isso como desculpa. Mas a gente sabia que dava para fazer, porque a gente fazia no PIBID.

Anny: Sim, exatamente. Então, essas são as brechas. Entendi melhor. Obrigada.

Jeni: Porque no caso da SEDUC vem todo o calendário, tudo o que você tem que dar pré-pronto, os conteúdos etc. Então, você tem que seguir aquilo, mas a forma que você vai seguir aquilo é com o[a] professor[a], você que vai decidir.

José: Entendi. Ir além do que está lá.

Jeni: Isso. É agir nas brechas. O[/a] professor[/a] sempre tem que se validar das brechas para conseguir fazer alguma coisa diferente, porque se você ficar só com discurso que não dá para fazer nada e que tudo tem uma normatização, a gente não faz nada, não sai do lugar.

Viv: É, é isso mesmo. Eu acho que, às vezes, as brechas podem ser até levantadas em uma discussão pelos[/as] próprios[/as] alunos[/as] mesmo. Você pode, dentro da sala de aula, você pode achar ali uma brecha para acrescentar alguma reflexão. Às vezes, os[/as] próprios[/as] alunos[/as] encaminham a gente para isso. É isso.

Jeni: Não, não é só isso, eu não acho. A brecha é uma forma de você fazer um trabalho significativo, dentro de tantas imposições.

Nemo: José, essa questão das brechas serve para o material didático, principalmente o livro, porque ele tende a ser mais neutro e mais generalista.

José: É, o outro texto fala, o de Siqueira [(2010)], não é?

José: Isso. E, às vezes, você encontra um texto ali que te dá margem para expandir esse conhecimento, essa discussão. É a partir do ponto de vista do[/a] professor[/a], então, aí é que está a brecha.

José: Mas somente no livro didático?

Nemo: Não, assim, principalmente no livro porque ele vai ser aquela parte concreta, mas também você pode encontrar brecha no PPP, na BNCC, sempre tem.

Jeni: É, isso é verdade. Não ficar só limitado ao livro. Em tudo, você tem que ter uma brecha. Eu acredito que também tenha, por exemplo, escolas em que vão ter brechas maiores que outras escolas, principalmente se for uma escola mais de cunho religioso. As suas brechas ali vão ser menores, para se trabalhar, dependendo do tema.

José: Então, vocês diriam que essas brechas seriam de acordo com a sua realidade, a realidade do lugar que você trabalha, de acordo com a realidade dos[/as] seus[/suas] alunos[/as]?

Jeni: Isso. [...] Ela pode ser brecha de documentos oficiais, da escola mesmo, das normas da escola, dependendo do contexto. [...] E, geralmente, quem age assim não usa só o livro didático em sala de aula. [...] Então, além do livro didático, a pessoa elabora o próprio material, para dar uma diferenciada. Então, a brecha também serve para isso, que é uma construção de materiais autorais. Aí entra naquilo que a gente já tinha comentado, que você consegue elaborar dentro, claro, das normas.

Nemo: E vai depender um pouco também da postura do[/a] professor[/a], porque vai ter professor[/a] que não vai procurar brecha e nem vai se preocupar com isso. [...]

Jeni: É igual ela fala no texto, que o trabalho com o letramento crítico não é uma metodologia, ele é mais uma atitude, então, você tem que ter atitude em qualquer contexto para você conseguir agir na brecha. [...] E mesmo a gente tendo uma autonomia para elaborar [um material didático], ele ainda é uma brecha, por se tratar de algo que vai ser submetido à escola, aos documentos oficiais.

(MC, 27/01/21)

Nos excertos supracitados, os/as licenciandos/as desbravam possibilidades de ação nos documentos educacionais e nos dispositivos pedagógicos disponibilizados à comunidade escolar. Os discursos dos/as licenciandos/as caminharam para uma possível desestabilização do cenário educativo, na busca por não se acomodar e ir além do que está posto. Esse tipo de atitude, sem sombra de dúvidas, faz parte das características identitárias dos/as educadores/as críticos/as. O vislumbre da possibilidade de ação em qualquer cenário educativo, inclusive naqueles que vão na contramão disso, foi possível a partir da metáfora da “brecha”. Na sequência, os/as licenciandos/as retomam a discussão anterior e dão mais detalhes de suas visões:

José: [...] essas brechas a gente precisa encontrar em tudo que permeia não só a sala de aula, mas fora dela também [...]. Então você pode encontrar brechas em documentos oficiais, que foi uma coisa que a gente conversou. Qual é o documento que você citou, Jeni, na escola que você trabalhou no PIBID?

Jeni: Nesse contexto, a gente estava falando da questão da SEDUCE, que quando a gente trabalhou com a professora do PIBID, ela ficava muito presa à SEDUCE e usava isso para dar uma justificativa de não sair daquele cronograma, daquele planejamento, mas a gente sabia que dava para sair, porque a gente saiu. Recebemos o planejamento, mas elaboramos um material dentro dele, mas de uma forma mais crítica, e era algo que na escola não era tão comum. A gente sempre lê muita coisa que fala de brechas, mas o que eu gostei muito desse texto da Duboc foi porque ela exemplificou, ela ilustrou como agir em uma brecha, e isso foi bem interessante, porque o que eu tinha lido antes até agora, só falava mais da teoria, não colocava muito na prática, e a gente trouxe isso para a nossa vivência, do que a gente já tinha feito no PIBID, os/as] meninos/as] também comentaram que você pode pegar o PPP da escola, BNCC e fazer todo um trabalho dentro da normativa, porque você tem que seguir aquilo, mas dá para fazer um trabalho crítico com isso também.
[...]

Jeni: A gente até comentou que geralmente o/a] professor/a] que já faz esse trabalho crítico, ele/a] raramente fica preso/a] só no livro, ele/a] vai estar sempre elaborando o próprio material.

José: Até para tirar um pouco aquele caráter absoluto do livro, de ser a única verdade, então a gente acredita que, sim, é uma brecha.
(MC, 27/01/21)

Como já mencionado, essas discussões caminham para um reconhecimento da potencialidade que o/a docente tem e exerce na educação linguística. A “brecha”, ponto da nossa discussão, tornou-se um fundamento para pensar em possibilidades reais de ação. Se consideramos que a “brecha” é um conhecimento “*made in Brazil*” (DUBOC; FERRAZ; MONTE MOR, 2021), então o que discutimos nessa oficina parte de um conhecimento que dialoga com as problemáticas e dinâmicas dos cenários educativos nos quais os/as licenciandos/as podem atuar ou já atuam.

O trabalho realizado aqui corrobora com as proposições de Kumaravadivelu (2016) em que o/a docente tem o poder de construir conhecimentos e materiais didáticos outros que atendam às necessidades das comunidades locais, desvirtuando forças externas e culturais que não condizem com as realidades dos/as aprendizes. No entanto, acredito que isso só seja possível, como foi em nossa oficina, com programas de formação – universitária ou continuada – de professores/as de língua inglesa, “para que se tornem autores/as e não apenas consumidores/as de conhecimentos pedagógicos e de materiais pedagógicos” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 81, tradução nossa).

SEÇÃO III

ATELIÊ PEDAGÓGICO: O/A EDUCADOR/A CRÍTICO/A DE LÍNGUA INGLESA COMO UM/A AGENTE AUTOR/A

Nesta seção, apresento as motivações e os sentidos construídos pelos/as licenciandos/as na elaboração do percurso didático. Esta seção está organizada em duas subseções. Na primeira, discorro sobre a relevância da agência docente na construção dos materiais. Na segunda, abordo a estrutura proposta no percurso didático e, na sequência, apresento de forma pormenorizada as motivações e os sentidos construídos no processo de elaboração dos materiais didáticos pelos/as licenciandos/as nos momentos de ateliê pedagógico.

3.1. Agência docente na construção de materiais didáticos

Frésia: O/[A] professor[/a] não deve trabalhar o conceito de agência só na sua prática, mas também levar o/[a] seu[/sua] aluno[/a] a exercer sua própria agência. (ME do Google Meet no MC 27/01/21)

Início esta subseção com as palavras de Frésia, que em um de nossos ateliês pedagógicos sintetizou um dos possíveis entendimentos do conceito que será abordado nesta subseção. Em variados momentos, o termo “agência” reverberou nos discursos dos/as licenciandos/as. Embora, por um lado, não tenham trabalhado de forma teórica o conceito de “agência” durante a oficina, por outro, os/as licenciandos/as demonstraram um conhecimento prévio e um repertório que enriqueceram o assunto, acredito, devido às vivências de formação realizadas nos demais componentes curriculares do curso de Letras. No excerto acima, por exemplo, Frésia se apoia na agência como uma forma de ação compartilhada no mundo social, entendendo que diferentes posições se desdobram também em diferentes ações e que, nessa perspectiva, todos/as têm um poder de ação.

O termo “agência” tem sido trabalhado em variadas áreas do conhecimento e com diferentes sentidos. Em razão disso, na presente dissertação, prefiro me apoiar na perspectiva da linguista e antropóloga Ahearn (2010, p. 28, tradução nossa), que compreende o conceito de agência, de forma resumida, como a “capacidade socioculturalmente mediada de agir”, um modo de contraposição à ideia de agência tal qual era empregada na literatura: um sinônimo de prática individualizada de “livre arbítrio” – em que há uma negação das questões sociais e culturais do contexto – ou de “resistência” – em que se restringe o conceito apenas às “ações que resistem ao status quo” (AHEARN, 2010, p. 30, tradução nossa). Embora não desconsidere a importância da resistência, prefiro situar a agência nas posicionalidades de poder e nas condições socioculturais em que se situa(m) o(s) sujeito(s), já que poder e resistência, como

assinála Foucault (2001), estão relacionados. Nesse sentido, para Ahearn (2010), é importante entender que as concepções de agência podem se diferenciar de sujeito para sujeito, devido às condições socioculturais em que se localizam.

Em nosso caso, como estamos tratando sobre a formação de professores/as na elaboração de materiais didáticos, vale uma atenção especial, nesse caso, à “agência docente”. Com base nas ideias de Biesta, Priestley e Robinson (2015), a agência docente pode ser entendida como o esforço do/a docente em estabelecer escolhas e ações intencionais de modo que constituam uma diferença significativa. Isto é, uma atividade que envolve uma interpretação e negociação das múltiplas possibilidades implicadas no trabalho educacional. Como bem ressaltam Biesta, Priestley e Robinson (2015, p. 625, tradução nossa), “os agentes docentes percebem-se como conhecedores pedagógicos que têm a responsabilidade de promover novas aprendizagens, tanto a nível individual como comunitário”. Portanto, o agente docente deve perceber-se como um aprendiz ativo, capaz de agir intencionalmente, tomar decisões e refletir minuciosamente a respeito do impacto de suas ações.

Em nossa oficina, os/as licenciandos/as demonstraram em variados momentos uma agência docente ao pensar possibilidades outras na elaboração de materiais didáticos. Como já ressaltado, não propus uma teorização do conceito de agência docente durante a oficina, mas tornaram-se notáveis, tanto nos discursos quanto nas ações dos licenciandos/as, expressões de agência docente. Isso pode ser observado nos discursos que compõem a segunda seção, em especial na subseção 2.2, em que verso sobre a possibilidade de construção de materiais sob uma ótica de perspectivas críticas. Muitos desses discursos ressaltam a importância que o agir docente tem, como também a sua própria reflexão.

Ao articular a noção de *agência docente* com a elaboração de materiais didáticos na formação de professores/as de línguas, acredito que estamos viabilizando um espaço reflexivo do fazer pedagógico e dos sentidos que podem ser construídos nos recursos didáticos – ou para além deles. A meu ver, a teorização da agência docente tem muito a contribuir para a formação de professores/as de línguas, pela possibilidade de empoderamento do ser docente em meio às suas práticas pedagógicas, identidades, falas e visões de mundo. Agência docente na elaboração de materiais didáticos envolve, portanto, visualizar e refletir o que está dado e transformar ou traduzir isso em sentidos que sejam, de fato, significativos para uma comunidade local.

No excerto a seguir, por exemplo, Frésia retoma as discussões presentes na subseção 2.3 e as articula com uma reflexão sobre as possibilidades e os limites que os livros didáticos, em especial os disponibilizados pelo PNLD, podem trazer para a ação docente:

Frésia: O texto sobre o mundo plástico [(SIQUEIRA, 2010)] vai muito ao encontro às discussões que estamos tendo nas aulas de orientações do estágio de Português, sobre a escolha do livro didático em programas como o PNLD e a influência do mercado editorial na decisão do que vai estar no livro didático e qual livro didático vai estar na escola. Quanto mais a gente vai lendo/discutindo, mais claro fica para mim a importância da agência, da autoridade e do/a professor/a].

Professora colaboradora: Ótimo, Frésia.

Frésia: Para saber extrair desses materiais o que eles têm de positivo e para expandir o que eles silenciam e restringem.

(ME na sala do Google Meet no MC, 27/01/2021)

Na mesma linha de raciocínio, Laura reafirma a relevância da agência docente:

Laura: Muito difícil também, por exemplo, adotar um único livro para o Brasil inteiro. Que segue a mesma linha da BNCC, mas que é muito complicado. Como? Como que eu vou alcançar todo mundo? Por exemplo, aí que entra a questão da agência do/a professor/a]. De repente, pegar aquilo, enfim, para poder trazer para a realidade dos/as alunos/as], porque é muito complicado um único modelo amparar todo o Brasil. (MC, 20/01/21)

Os excertos apresentados parecem ressoar a perspectiva de que a agência docente é construída em meio aos dilemas e às incertezas das atividades pedagógicas. A BNCC e o PNLD, como mencionado pelas licenciandas, atravessam o fazer pedagógico dos/as docentes brasileiros/as, o que, de certo modo, requer um malabarismo na negociação curricular. Isso envolve transformar ou traduzir aquilo que chegou até eles de outro local. Dentro desse cenário, cabe aos/às docentes pensar em trajetórias alternativas possíveis de ação, como Frésia e Laura destacaram.

Portanto, é seguindo esses princípios da agência docente que abordarei na subseção seguinte o processo de construção de percursos didáticos pelos/as licenciandos/as.

3.2. Percursos didáticos: práticas de curadoria crítica na formação de professores/as de línguas

Como vimos nas nossas discussões, e como muitos sabem através de suas próprias práticas docentes, elaborar um material didático requer uma gama de conhecimentos. Portanto, para a organização e realização da oficina “Elaboração e adaptação de materiais didáticos – caminhos para a educação crítica de línguas”, foi proposto aos/às licenciandos/as elaborar o material seguindo uma perspectiva de *percurso didático*. O percurso didático pode ser considerado a curadoria e o design pedagógico e problematizador que se propõem na elaboração de uma atividade educativa. Isso era necessário, pois, na elaboração de um material, a estruturação e o planejamento formam sua base.

Sendo assim, para a oficina supracitada, e como forma de considerar o trabalho de formação docente já realizado naquele curso de Letras, busquei me inspirar nos trabalhos anteriores de Barbra Sabota, docente que já havia trabalhado a execução de projetos

pedagógicos por meio de percursos didáticos com esses/as licenciandos/as nos componentes curriculares de língua inglesa e em outras oficinas. Em todas as seções, é possível observar nos discursos dos/as licenciandos/as várias menções aos trabalhos realizados sob esse prisma e com a respectiva professora do curso. Além disso, esses/as mesmos/as licenciandos/as tiveram a oportunidade de participar de um momento de formação pedagógica no estágio com a professora Mariana R. Mastrella de Andrade, da UnB, que também abordou sobre percursos didáticos.

Na sequência, e de maneira sintetizada, apresento os tópicos sugeridos pela docente Barbra na construção do percurso didático.

- ***Talking topics:*** introdução do tópico com um tema gerador, utilizando diferentes recursos linguísticos.
- ***Linguistic aspects:*** uso de aspectos formais e não formais de linguagem a partir de uma ótica problematizadora.
- ***Text genres and literacy:*** seleção de textos multimodais para fomentar o debate e os projetos dos/as alunos/as.
- ***Repertoires:*** aspectos da vida social conectados ao processo de construção de sentidos.
- ***Thinking over:*** reflexão de como o tema se relaciona com o contexto local do/a aluno/a, seu entorno e sua vida.
- ***Bringing to life:*** construção colaborativa de um material para representar e sintetizar o que foi aprendido. Isso materializa algo e torna o aprendizado memorável.

Ressalto, no entanto, que em nossa oficina a estrutura desse percurso didático foi sendo redesenhada e dando outros contornos significativos. Os/as licenciandos/as, em alguns casos, não seguiram esses tópicos de forma linear ou sequer construíram um material que abarcasse todos os tópicos à risca. Foi frisado, a todo momento, que eles/as tinham a liberdade de construção e de mudança de ideias. A estrutura do percurso didático seria, assim, apenas um objeto no qual se inspirar, devido à sua característica processual e pedagógica de organização do ensino, e não um roteiro ou uma fórmula de trabalho.

A meu ver, o trabalho realizado nesta oficina por meio de percurso didático foi de tradução e materialização. Trago a ideia de tradução como a assimilação de sentidos através das óticas de interpretações. Já materialização, respectivamente, como um novo significado construído pelo processo de tradução. É através dessa perspectiva que apresento, nas subseções

seguintes, os processos de agência, tradução e materialização que rodeiam percursos didáticos construídos nos materiais pelos/as licenciandos/as participantes desta pesquisa.

3.2.1. Percurso com o tema *Mental Health*

O percurso didático *Mental Health* foi elaborado pelas autoras Ands, Anny e Viv, abordando sobre a importância do cuidado com a saúde mental e emocional dos estudantes no contexto da pandemia. O material elaborado pelas autoras traz discussões a respeito de sentimentos e emoções que abalam a saúde psicológica dos seres humanos. A sala de aula é um espaço repleto de vida, tornando-se um lugar profícuo para um trabalho relacionado a cuidados pessoais e coletivos. Sua produção aconteceu na plataforma Canva, durante os momentos de ateliê pedagógico, de forma remota e colaborativa pelas participantes. No total, o percurso didático contém dez páginas e foi pensado para ser trabalhado no ensino médio.

O ateliê pedagógico foi um espaço de exploração da criatividade, da liberdade de expressão e da colaboração entre os/as participantes. Uma das primeiras atividades propostas aos/as licenciandos/as para a elaboração do material foi a escolha de um tema para balizar o trabalho coletivo. Em nenhum momento, propusemos os temas. Muito pelo contrário, estávamos abertos às ideias que poderiam surgir entre eles/as (e curiosos a respeito delas), como pode ser observado no trecho a seguir:

Professor pesquisador: Primeiro aqui vocês colocam o nome [sinalizando no Canva]. Depois o grupo vai escolher um tema, e vocês têm a liberdade de escolhê-lo. É interessante que seja um tema que todo mundo esteja vivenciando, que faça parte da vida de vocês. Considerando esse contexto de pandemia, dá pra trabalhar muitas questões.

Viv: A gente pode falar na questão da pandemia como ela afeta a saúde mental, por exemplo.

Professor pesquisador: É uma boa.

Viv: Eu já surtei, não sei vocês. O surto veio, com força.

Ands: Quem não surtou ainda?

Viv: Querida, está difícil. O que você acha? Mas acho que seria uma coisa legal de abordar no ensino médio.

(AP, 10/02/21)

Já no primeiro ateliê pedagógico, as licenciandas definiram o assunto-chave que seria respaldado na elaboração do material. No entanto, gostaria de chamar a atenção para o engajamento da participante Viv na sugestão deste tema. A licencianda, em outro momento do ateliê pedagógico, compartilha com as suas colegas as motivações que a levaram a sugerir esse tema:

Viv: Gente, que coisa! Eu acho que essa reflexão minha de fazer aula sobre saúde mental foi um *insight*. Eu acho que é muito bom, você não acha?

Ands: Eu acho que foi bem pessoal, bem pessoal.

Viv: É um tema pessoal. [...] Você acha que é muito pessoal? Que eu vou invadir a privacidade dos[/as] meus[/minhas] alunos[/as]? Mas eu acho que é interessante. Eu tive uma aula sobre saúde mental no meu curso de inglês e eu achei muito legal porque foi um momento da gente se abrir melhor. [...] Eu já estava muito ansiosa, e a professora perguntou “como vocês estão de verdade?”, e eu já fiquei assim...

Ands: Tipo assim, eu falo a verdade ou eu falo...

Viv: Não, ela foi muito legal com a abordagem. Ela começou a aula assim, “tudo bem? How are you? How are you? How are you?”, né, e todo mundo: “I’m fine, thanks, and you? How about you?”, e aí ela falou assim “Ok, agora eu quero que vocês respondam como vocês estão de verdade”. Minha filha, aí o bicho pegou! Ninguém estava bem. “Estou ansiosa, estou não sei o que lá, estou com crise”. Cada um com um problema maior, sabe?

Ands: Tudo fudido mesmo rsrs.

Viv: “Estou preocupado com uma coisa, estou preocupado com outra”. E foi interessante porque foi uma forma de começar a aula mesmo.

Ands: Ninguém chorou não?

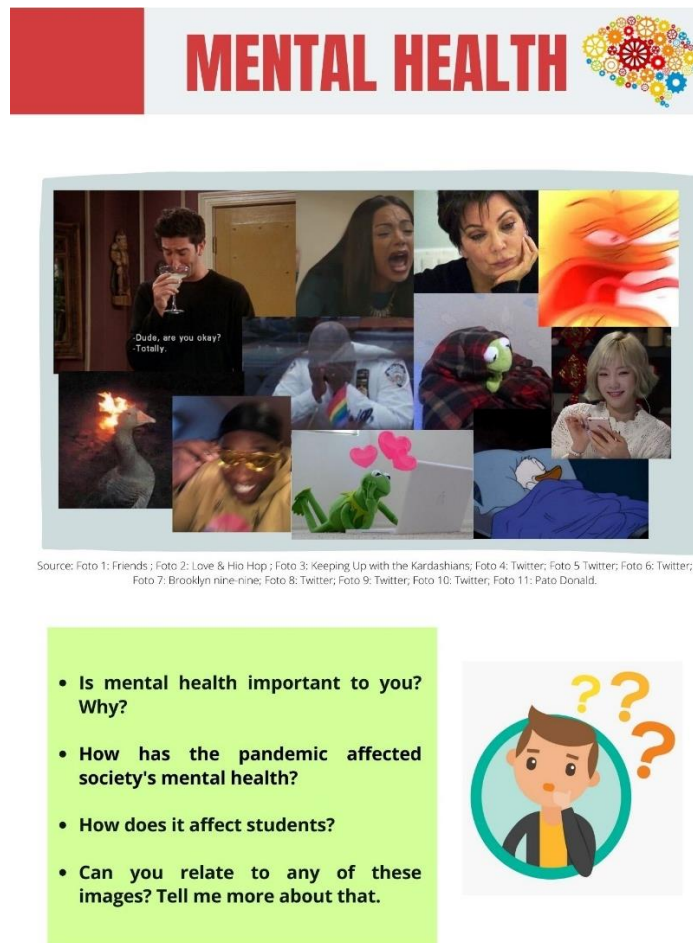
Viv: Não, ninguém chorou, mas eu quis rsrs. A gente pode pegar um texto sobre a saúde mental na pandemia, em inglês, um texto mais simples e colocar.

(AP, 10/02/21)

Como pode ser notado, Viv sugeriu o tema *Mental Health* a partir de uma experiência anterior na aula de inglês, em que o genérico “How are you?”, trazido pela professora de forma delicada e sensível, tornou o espaço remoto da sala de aula mais confortável. Nesse sentido, torna-se perceptível que o material elaborado pelas licenciandas emerge de *temas vivenciais*. Nas palavras de Rezende (2017, p. 283), temas vivenciais “são temas da vida, mas, principalmente, são temas prenhes de vida”. Isto é, significados que surgem de vivências significativas e reverberam, portanto, em outras ações futuras repletas de significância.

Como na experiência anterior em que a professora começou a aula de língua inglesa perguntando como os/as alunos/as estavam social e emocionalmente, as autoras do percurso didático aparentam seguir a mesma perspectiva ao elaborar, já na primeira página de seu material, questionamentos que abrem espaços para um diálogo e uma reflexão sobre as emoções dos/as estudantes, como pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 1 – Página do material “Mental health”



- Is mental health important to you? Why?
- How has the pandemic affected society's mental health?
- How does it affect students?
- Can you relate to any of these images? Tell me more about that.



Fonte: Material elaborado por Ands, Anny e Viv.

Para tratar desse assunto, que, por vezes, pode ser delicado para alguns/algumas alunos/as, as autoras do percurso didático decidiram abordá-lo com uma linguagem mais descontraída, utilizando imagens oriundas de séries e programas de TV e, principalmente, o gênero digital *meme*. Distrações que, de certo modo, trazem conforto em momentos delicados. Sobre isso, as licenciandas já se intencionavam:

Viv: Eu acho que é um tema que dá pra falar tanta coisa, a gente falou de colocar meme, dá pra sugerir, pra fazer uma aula mais leve, sugerir para os[as] alunos[as] algumas coisas que eles[as] podem fazer pra fugir disso.

Professor pesquisador: Pode ser o trabalho final de vocês, produzir um meme.

Viv: É verdade.

Ands: O da Barbra mesmo, os trabalhos dela, eu sempre fazia os slides e usava bastante memes. Ela gostava.

Professor pesquisador: Eu adoro.

Viv: Teve a Gabriela, acho que do ano retrasado, que ela fez o TCC sobre memes, você viu, Ands?

Ands: Eu vi.

Professor pesquisador: Eu participei.

Ands: Eu vi o nome, não vi a apresentação.

Viv: Eu adorei. Acho que é uma coisa que todo mundo se identifica.

Professor pesquisador: Sim, ainda mais a gente que é jovem, a gente vê na internet essas coisas, faz parte do cotidiano.

Viv: Certeza. Que turma de ensino médio? Acho que seria bom, sei lá, terceiro ano que eles[as] já estão pilhados com vestibular. O que você acha, Ands?

Ands: Eu lembro só do meu, que eu estava super cheia da cabeça. Tanto que eu comecei até a ir ao psicólogo esse ano, que eu acho que também daria super certo.

Viv: Ou no primeiro ano, que é quem começou ali o ensino médio. Já passou por duas transições, saiu do ensino fundamental para o ensino médio, que eu senti muita diferença. E no meio de uma pandemia.

Ands: É verdade, tinha esquecido da pandemia.

Viv: E a gente pode também trazer ali possíveis escapes para esse momento. A gente não precisa focar em uma aula triste, a gente pode falar o que a gente pode fazer pra melhorar isso.

Ands: Dar sugestões.

Viv: Exatamente, a gente pode falar para os[as] alunos[as] trazerem na próxima aula um hobby que eles[as] gostavam de fazer e não fazem mais, para incentivá-los[as] a voltar a fazer. Isso foi o que a minha terapeuta fez comigo.

(AP, 10/02/21)

Outro ponto importante enfatizado em vários momentos pelas licenciandas é que, mesmo tocando em um assunto delicado, seu viés não precisa, necessariamente, remeter à tristeza. Esses temas também podem desencadear reflexões, memórias e até risadas, dependendo da perspectiva que se assume. Com isso, as autoras decidiram elaborar uma atividade em que há a leitura sobre a diferença entre estar deprimido e ter depressão, já que, em muitas situações, as pessoas desconhecem as suas distinções e causas:

Figura 2 – Página do material “Mental health”

REPERTOIRES

Try to answer the title question based on your knowledge and then read the text:

What's the difference between sadness and depression?

Sadness is a normal reaction to a loss, disappointment, problems, or other difficult situations. Feeling sad from time to time is just another part of being human. In these cases, feelings of sadness go away quickly and you can go about your daily life. *Depression* is a mental illness that affects your mood, the way you understand yourself, and the way you understand and relate to things around you. Depression can come up for no reason, and it lasts for a long time. It's much more than sadness or low mood. People who experience depression may feel worthless or hopeless. Some people may experience depression as anger or irritability. It may be hard to concentrate or make decisions. Most people lose interest in things that they used to enjoy and may isolate themselves from others.

Source: <https://www.heretohelp.bc.ca/q-and-a/whats-the-difference-between-sadness-and-depression>

Feeling sad =

Feeling blue
Feeling low
Feeling down

Just a quick reminder:

When we're going through hard times, doing therapy is the best way to have a good mental health.

- After reading this text, do you think it is necessary to understand how you and those close to you feel? Why?
- If you know someone who looks like feeling sad, how would you act? Would you try to help him/her in any way?

Fonte: Material elaborado por Ands, Anny e Viv.

Aliado a isso, as licenciandas buscaram promover um diálogo sobre ações afetivas através de questionamentos que exploram sentidos sobre sociabilidade, cuidado e empatia, além de orientar, no quadro inferior esquerdo, a busca por um profissional da saúde, responsável por conduzir e lidar com o bem-estar da mente humana. Quanto a isso, o percurso didático das licenciandas apresenta, também, em uma de suas páginas, intitulada *Prevention Lifeline*, orientações para lidar com momentos e sentimentos difíceis e sugestões de instituições brasileiras gratuitas que prestam apoios emocional e psicológico, como o Centro de Valorização da Vida (CVV). Dada a delicadeza do assunto, Viv, uma das autoras, ressalta a abordagem sugerida para lidar com o percurso didático:

Viv: [...] o propósito dessa aula não é resolver os problemas de saúde mental dos/as alunos/as]. Não é falar: “olha, se você tem isso, faça isso”. É só expor a importância de falar sobre esse assunto, deixar claro que só profissionais vão conseguir te ajudar de verdade e, assim, apresentar algumas possíveis válvulas de escape, umas coisas que a gente faz que realmente ajuda a gente a se sentir melhor, no decorrer do material. (MC, 17/03/21)

Com isso, além da elaboração do percurso didático, as licenciandas foram encorajadas, no caminho de formação, a refletir sobre a posição que o material ocupa na educação linguística; as abordagens possíveis do material; os múltiplos sentidos dos textos; os sentimentos e afetos que podem aflorar; enfim, tudo aquilo que cerca os aspectos simbólicos que compõem o percurso didático, assim como a sala de aula.

No oitavo e último momento coletivo, as licenciandas – na presença de Viv e Ands, já que Anny não pôde comparecer – apresentaram o seu percurso didático para os/as demais colegas, quando explicaram as suas visões e decisões ao elaborá-lo. Ao final, os/as demais licenciandos/as foram incentivados/as a compartilhar suas perspectivas a respeito do material das autoras e, entre as contribuições, destaco as seguintes:

Laura: Bem, bom dia para vocês, professores, colegas. Eu quero parabenizar as meninas, eu achei assim: fantástico! É um tema realmente necessário, é preciso discutir isso, é preciso entender de fato isso que é, eu acho bacana quando elas trouxeram também a diferença entre uma tristeza e a depressão em si, é preciso entender isso, porque você, de repente você precisa de ajudas diferentes a depender do seu estado, e elas trouxeram isso, exemplificaram isso, achei bacana a ideia das músicas, as meninas sempre voltam um pouco para as músicas, eu acho isso bacana também e, nossa, no mais, é isso, sucesso, parabéns, eu espero que vocês possam aplicar esse material, e que vocês possam ajudar os colegas a perceberem o quanto esse tema realmente é relevante, o quanto ele pode ajudar em uma turma, uma não, esse material pode ser aplicado em várias, várias turmas. Então é isso, meninas, parabéns, parabéns, parabéns.

Frésia: Bom dia, gente, outra vez, eu queria primeiro dar parabéns para as meninas, porque, para o layout do trabalho, está tudo muito lindo mesmo. No momento que a gente está vivendo agora, eu acho que esse material seria legal até para gente que está bem perto de dar uma “piradinha”, porque é muita coisa ao mesmo tempo e a gente vem nessa montanha-russa já tem mais de um ano e é um assunto muito importante,

que às vezes as pessoas tratam como, como mimimi, como frescura e a gente tem que parar com isso, e eu acho que o melhor lugar para desmistificar esses preconceitos é na escola, então eu acho que é um material que seria muito legal de se trabalhar. Parabéns, meninas!

Professora colaboradora: Mais alguém?

Nemo: É, eu posso falar?... Eu achei bem interessante a diversidade que elas trouxeram de material, tem tirinha, tem texto, tem música, tem meme, muita coisa para chamar a atenção dos[as] meninos[as], ficou bem completo, muito interessante, as imagens também estão muito bonitas, ficou excelente o trabalho das meninas, como sempre, não é?

Ands: Obrigada, Nemo, e obrigada aos/às colegas.
(MC, 17/03/21)

Assim como já evidenciado, acredito que o material elaborado pelas licenciandas abre possibilidades para tornar o ensino de língua inglesa na educação básica mais sensível às condições, necessidades e particularidades humanas. Abordar sobre saúde mental, algo tão caro ao ser humano, e através do ensino da língua inglesa, torna-se um ato de cuidado com o/a outro/a – em níveis sociais, pedagógicos e até de saúde –, senão uma das formas mais belas que os seres humanos podem experienciar na presença um do outro.

3.2.3. Percurso com o tema *The overload of women tasks in the pandemic*

O percurso pedagógico *The overload of women tasks in the pandemic* foi elaborado pelas autoras Jeni, Laura e Nemo e pelo autor José, com o propósito de refletir sobre os múltiplos trabalhos e serviços que as mulheres, em especial, desempenharam no contexto da pandemia. As autoras e o autor partiram da problemática de que as mulheres, no cenário da pandemia, e por estarem executando trabalhos em sua residência, acabaram por se dividir em diversas tarefas. O material das autoras e do autor tenta trabalhar essa temática através de vídeos, ilustrações, *tweets*, entre outros gêneros discursivos. No total, o percurso didático contém vinte e duas páginas e foi projetado para ser trabalhado na EJA.

Uma das primeiras ações realizadas pelas licenciandas e pelo licenciando foi a escolha do tema que daria curso à elaboração do percurso didático. No excerto abaixo, essas discussões começam a florescer:

Nemo: Laura, você já tem alguma ideia de tema?

Laura: Nemo, eu nem tive tempo para pensar ainda [...]

Jeni: Minha cabeça deu uma maquinada aqui, mas, vamos lá, o que você pensou, Nemo?

Nemo: Partindo do trabalho que a Laura já tem desenvolvido e do que vocês apresentaram na segunda, eu acho que podia ser válido a gente pensar nessa questão do papel da mulher na sociedade.

Jeni: Eu estava pensando isso, e como o professor pesquisador pediu para colocar em um contexto de pandemia, eu pensei em linkar isso com a sobrecarga da mulher em contexto de pandemia. Porque eu estou literalmente vivendo isso, eu estou para surtar.

Laura: Eu acho que todos estamos, Jeni, aí você tem a filhinha ainda, que está enorme. Eu vejo as fotos e penso “meu Deus, ela está enorme, o tempo passa muito rápido”. Meninas, e como isso afeta a nossa vida, eu pensei nisso um pouquinho antes

da aula, eu estava fazendo a leitura de um texto aí parei um minutinho para preparar o meu café e aí do café eu já fui lavar as vasilhas que estavam sujas. Eu acordo cedo para dar tempo de fazer leitura, de fazer algumas coisas, algumas anotações, mas parei do café já fui lavar as vasilhas, depois já fui estender roupas, depois voltei já tinha mais vasilhas sujas, sabe? A nossa realidade, ela é muito pesada, os homens não são tão afetados, eu fico indignada, isso me indigna muito.

(AP, 10/02/21)

De início, no primeiro ateliê pedagógico, as licenciandas decidiram que iriam tratar do desgaste e do excesso de trabalho com que a mulher – considerando as suas pluralidades – teve que lidar nessa pandemia. Uma temática relevante, pois, abordando-a em sala de aula, traremos uma consciência e um empoderamento feminino, além da possibilidade do trabalho com questões de gênero que envolvam as pluralidades interseccionais do ser. A respeito dessas questões, as licenciandas já estavam bem direcionadas. Em muitas discussões, elas problematizaram, em especial, o trabalho doméstico, já que, em uma sociedade patriarcal, esse tipo de trabalho é atribuído à mulher. Em sequência, no mesmo ateliê pedagógico, as licenciandas prosseguiram com uma reflexão relacionada aos papéis domésticos:

Laura: Então para você ver como é que pode as duas realidades dentro da mesma casa? A mulher morrendo, tendo que fazer mil e uma coisas. Sem contar, meninas, que esse nosso trabalho, ele não é remunerado; ele é um trabalho, é desgastante, é cansativo, mas não é remunerado e não tem quem veja que isso deva ser remunerado de alguma forma. Eu acho até que você segue a Mary [nome fictício para uma amiga de Laura].

Jeni: Sigo.

Laura: Eu sou amiga dela e ela fez um post recentemente sobre isso, que esse trabalho que nós, mulheres, fazemos, ele é visto como exemplo de amor e cuidado maternal e também amor em relação a um homem, então a gente se dedica e tudo isso é a título de amor. Gente, pera aí, como assim? Não é bem assim, isso é trabalho. [...] E tem vários livros que trabalham isso, como “o mito do amor materno”.

Jeni: Tem também “o mito da beleza” que fala sobre isso, sobre essa estratégia que foi criada para tirar a mulher do mercado de trabalho, para reprimir a mulher, [dando a ela] o trabalho doméstico. Ele fala sobre isso, é muito interessante.

Laura: É muito bacana. Eu acho que pode ser isso mesmo.

Jeni: O tema, não é? O José não é mulher, mas, enfim, ele vai fazer também, porque ele também faz trabalho doméstico na casa dele.

Laura: Eu acho que essa é uma boa opção, é um tema excelente que está super em alta, que tem tudo a ver com a pandemia; eu acho que a sobrecarga da mulher dobrou, triplicou, talvez, agora com a pandemia, especialmente as mulheres que têm filho que estão na escola, que estão tendo que fazer esse papel também de ensinar, de educar. Eu tenho uma tia que tem filhos [...] e ela falou: “Laura, eu não dou conta, eu não sei essas matérias, eu não sei explicar isso, é muito difícil para mim”. E aí os meninos pedindo, cobrando porque querem aprender, são todos curiosos, então ficam querendo “me explica” e a mãe não dá conta de explicar. Aí pensa, tem o trabalho dela externo, tem o trabalho com a casa, tem o cuidado com os meninos, ainda tendo que fazer essa função de pedagoga, de professora. Enfim, quantas coisas em cima da mulher!

(AP, 10/02/21)

A discussão levantada pelas licenciandas dialoga com a pesquisa realizada durante a pandemia pelo Estudo Longitudinal de Saúde do Adulto (ELSA-Brasil), rede multicêntrica entre seis instituições públicas, que objetivou estudar os impactos da pandemia na saúde dos

servidores brasileiros. Em seu terceiro infográfico (ELSA-BRASIL, 2021), o estudo apontou que 75% das mulheres consideraram que o trabalho doméstico foi maior do que o de costume, superando, assim, o trabalho profissional. Foram entrevistadas 5.639 mulheres, sendo todas servidoras das instituições Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz-RJ).

A pesquisa anterior dá atenção maior às servidoras de instituições de ensino superior públicas, sem um recorte mais interseccional, por exemplo, que incluísse questões de raça e escolaridade. Gostaria, assim, de trazer também a pesquisa realizada em parceria entre as organizações Gênero e Número e Sempre Viva Organização Feminista (2020), que investigou como mulheres negras, brancas, indígenas e amarelas lidaram com as dinâmicas de trabalho durante a pandemia. A pesquisa obteve a participação de 2.641 mulheres por meio de um questionário online. Dos dados obtidos, chamo a atenção para a constatação de que 50% das mulheres entrevistadas passaram a cuidar de alguém na pandemia, sendo que, em sua maioria, foram as mulheres negras, com 52%. A pesquisa também apontou que a pandemia colocou a mulher, em especial a mulher negra, em situações de dificuldade para manutenção e gerenciamento da renda familiar, oferecendo risco à sustentação da casa. O estudo ainda aponta que 58% das mulheres desempregadas são negras e que 61% das mulheres negras estão na economia solidária.

Diante de tais problemáticas, as licenciandas, nesta pesquisa, também demonstraram se sentir sobrecarregadas nos trabalhos, sobretudo nos afazeres domésticos:

Laura: Para você ver, e acaba que isso cai para a mãe, não é?

Jeni: Cai, e eu faço *home office*, o meu trabalho é *home office* então o [...] [meu companheiro – nome removido] trabalha presencialmente e acaba que isso cai em cima de mim, porque não tem jeito. Ele está trabalhando e eu estou em casa. Estou em casa trabalhando, mas estou em casa. Então se você está em casa você faz mais, querendo ou não.

Laura: É incrível também como essa questão do *home office* não é enxergada como um trabalho efetivo, parece que você tem disponibilidade para poder parar e é como se você não estivesse fazendo nada. Tanto o *home office* quanto essa modalidade de estudo, parece que você tem que estar à disposição; eu vejo pessoas falando eu vou fazer tal coisa, já contando com a gente, já contando que a gente tem disponibilidade, pera aí, eu estou tendo aula, eu tenho que trabalhar, como assim? Não, porque você pode fazer em qualquer lugar então você pode fazer isso lá, não tem problema. Como assim? Então fazem até compromisso com o nosso nome, como se a gente tivesse, pelo amor de Deus, livre, leve e solta, não é assim.

Jeni: Justamente, gente, é muito complicado, porque não considera que a gente está tendo aula. Antes de trabalhar *home office*, que eu estava tendo umas aulas, era muito complicado porque parece que você está no computador, que você não está fazendo nada, mas a gente está fazendo tudo. É bem complicado isso. Ontem a gente fazendo prova de inglês, minha filha no meu pé e eu trabalhando. Eu cuido do marketing de uma escola, então, volta às aulas, eu trabalhando pela internet, fazendo a prova e a

minha filha: “mamãe, mamãe”. Eu: “minha filha, finge que eu estou na UEG”. Eu falava desse jeito para ela. Aí passava 5 minutos ela: “eu sei que você está estudando, mas pera aí”. Aí você tem que parar, tem que concentrar.

Laura: E como que briga, não é?

Jeni: Não tem como brigar, aí ela mostra e você desconcentra para a prova. Aí eu falei “nossa, essa prova vai ser um lixo”, porque eu já estou esperando um massacre. [...]

(AP, 27/01/21)

Assim como o percurso anterior, observa-se que a temática escolhida pelas participantes e pelo participante emerge de *temas vivenciais* (REZENDE, 2015). Muito do que foi elaborado no percurso didático, como será observado, origina-se dos sentimentos e das visões de mundo das licenciandas e do licenciando. Jeni, por exemplo, trabalhava em *home office* e era mãe de uma menina. Na época desta pesquisa, Laura era estudante de mestrado e tinha um estudo relacionado a questões de gênero. José e Nemo, embora não muito/a comunicador e comunicadora nos ateliês, tinham uma consciência da importância de um trabalho pautado na perspectiva proposta, em maior parte, por Jeni e Laura.

Diante das falas das licenciandas, gostaria de aproveitar para ressaltar a nossa conveniente escolha em realizar os momentos de ateliê pedagógico durante o horário previsto para os componentes curriculares de estágio. Isso, de certa forma, foi pensado tanto para auxiliar e acompanhar o processo de construção do material pedagógico quanto para favorecer o compartilhamento do trabalho coletivo em tempos de pandemia. No ato de planejamento da oficina, uma das minhas maiores preocupações era com essa possível sobrecarga de trabalho dos/as licenciandos/as em um período tão sensível. No entanto, acredito que essa escolha de integrar os momentos de ateliê pedagógico ao horário já previsto para o componente de estágio, e não como uma atividade extracurricular ou de contraturno, contribuiu para minorar essa sobrecarga que todos/as licenciandos/as poderiam estar vivenciando.

Como uma forma de materializar as reflexões a respeito da temática proposta, as licenciandas e o licenciando planejaram, então, um percurso didático que problematiza as desigualdades de gênero e provoca uma conscientização do trabalho feminino. Na atividade de abertura, caracterizada pelo *talking topics*, as autoras e o autor se apoiaram em uma ilustração, lançando questionamentos que abrem possibilidades para a construção e problematização de sentidos, como pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 3 – Página do material “The overload of women tasks in the pandemic”



Source: The Guardian (2020)

- What comes to your mind when you look at this picture?
- Do you think that the people in the picture are the same woman or different women?
- What do you understand for "Women's overload"? Can you give an example from your life or someone you know?

overload: sobrecarga

Fonte: Material elaborado pelas autoras Jeni, Laura e Nemo e pelo autor José.

Melhor do que minha fala para exemplificar, prefiro trazer as das autoras e do autor sobre a sua própria produção:

Jeni: [...] o trabalho doméstico é muito uma forma de frear a mulher no aspecto profissional e no aspecto acadêmico. [Autor/a não identificado pela qualidade do áudio] fala isso, que tem que ter alguma ferramenta para frear o desempenho da mulher e essa ferramenta, atualmente, é o trabalho doméstico, é a maternidade. Enfim, são coisas que querendo ou não nos limitam no nosso desempenho. Então a gente começou pelo *talking topics*, muito inspirando nas aulas da Barbra, que ela sempre começava com *talking topics*, e a gente trouxe essa imagem para trabalhar com os/as alunos/as]. Ela é bem interessante, porque, apesar de ser só uma imagem, ela tem muitas informações sobre a questão da sobrecarga.

José: A pessoa na imagem está desempenhando diversas tarefas, e é possível ver que é a mesma pessoa. Só olhando pelos óculos você consegue perceber que é a mesma pessoa fazendo tudo, então ali ela tem as atividades que ela está fazendo de limpeza e ela sai, tem ela catando os brinquedos dos meninos no chão, das crianças, lavando roupa, ela segurando a criança e trabalhando, estudando, ela está fazendo diversas tarefas.

Nemo: A ideia aqui era deixar os/as alunos/as] bem livres para fazer uma chuva de ideias e colocar tudo que eles estivessem vendo aqui para introduzir o tópico e ir refinando esses pensamentos ao longo do percurso didático, então esse primeiro momento é um quebra-gelo [...]. (MC, 10/03/21)

A intenção nessa primeira atividade, portanto, foi abrir uma discussão sobre a temática, valendo-se do conhecimento e da visão de mundo dos/as alunos/as. Há também, no percurso do material, atividades que buscam explorar as diferentes perspectivas, posições e linguagens relativas à temática. Na atividade a seguir, por exemplo, as licenciandas e o licenciando propuseram a reflexão das diferentes realidades culturais que as mulheres, considerando as suas multiplicidades, podem estar enfrentando no cenário da pandemia. Para isso, as autoras e o autor fazem uso das ilustrações disponíveis na página do Instagram

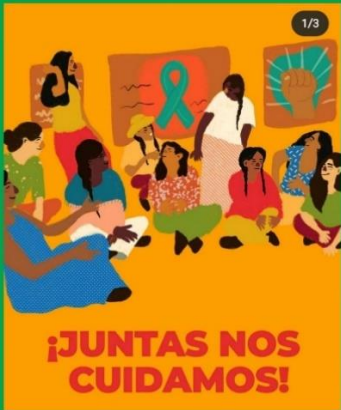
@womenintimes, lançando questionamentos que abrem espaços para problematizações interseccionais e interculturais. Segue, nas imagens abaixo, a atividade proposta:

Figura 4 – Páginas do material “The overload of women tasks in the pandemic”

First, observe these images from @womenintimes.





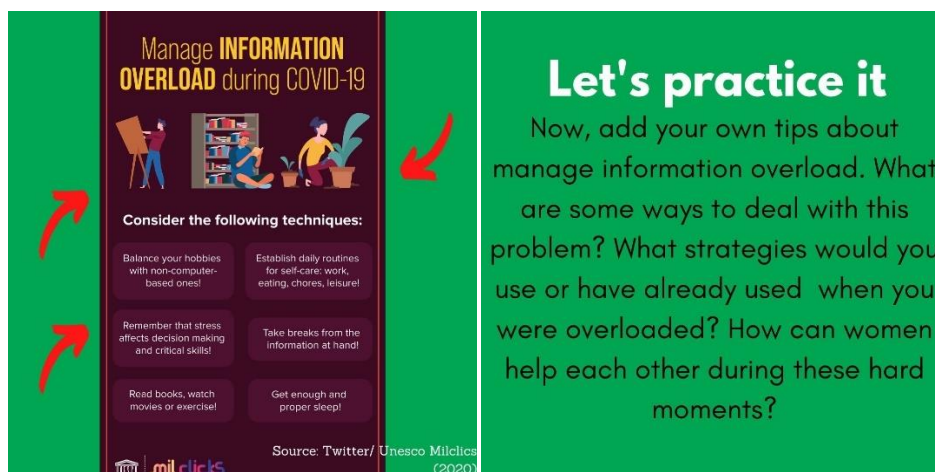


- What do the images have in common?
- Do you think the Women's Overload is a problem of just some nations? Does this problem happen in the same way in all countries?
- Can you imagine a world where all genres are respected and have the same rights? How would it be?
- Do you think is important bring images with other languages like spanish? If yes, what we can learn with this?

Fonte: Material elaborado pelas autoras Jeni, Laura e Nemo e pelo autor José.

Como atividade final para concluir o percurso didático, as autoras e o autor caminharam para uma presunção de que o excesso de informação na pandemia também contribui, de certa forma, para o sentimento de sobrecarga. Nesse sentido, as autoras e o autor propuseram a elaboração de um cartaz informativo, com o objetivo de sugerir ideias e estratégias para conscientizar e evitar a sobrecarga feminina de trabalho:

Figura 5 – Página do material “The overload of women tasks in the pandemic”



Fonte: Material elaborado pelas autoras Jeni, Laura e Nemo e pelo autor José.

No oitavo e último momento coletivo, todos/as os/as licenciandos/as foram convidados/as a compartilhar as suas perspectivas sobre o percurso didático elaborado por Jeni, José, Laura e Nemo. Entre as participações, destaco a de Ands e, ao final do encontro, as palavras da autora Laura:

Professora colaboradora: O.K, hora da turma comentar, ampliar, sugerir...

Ands: Eu quero comentar, então. Eu quero parabenizar, porque eu gostei muito do material, eu gostei do tema. Quando vocês falaram o tema, eu não sabia muito bem o que esperar, mas eu gostei como que vocês exploraram e o que vocês trouxeram. Eu achei de forma bastante clara e simples, mas que vai trazer muitas reflexões além. E eu achei também que o material de vocês conversa muito com o nosso [Mental Health], porque eu não tinha visto ainda, porque vocês fizeram em outra página, mas, agora vendo, faria muito sentido o nosso material está junto no livro, porque eles se conversam, então eu gostei bastante disso também. E de sugestões eu não tenho, porque eu acho que as que os professores já trouxeram. Então, de resto, só parabenizar mesmo, ficou muito bom. [...]

Laura: Eu quero só agradecer também professores e professor pesquisador, eu acho que vocês nos proporcionaram momentos muito ricos de aprendizado mesmo e discussões. Parabéns! Eu sou grata de expor aqui esse nosso material, não é, José? Eu não sei se a Jeni e a Nemo ainda está aqui. Discutir ele foi muito bacana, apesar de a gente não ter a oportunidade de, pelo menos por enquanto, aplicar esse material na sala de aula, trazê-lo para cá e expor para os/as colegas, para vocês, professor e professora, e para o professor pesquisador, já foi fantástico [...]

Professora colaboradora: Nós que agradecemos pelo empenho de vocês na construção, para quem já é professor[a] sabe o tanto que é gratificante. Muito bom! (MC, 17/03/21)

Então, com o percurso didático *The overload of women tasks in the pandemic*, foi possível observar que o esforço construído no percurso didático transcende a temática, buscando abordá-la de forma pedagógica no ensino de língua inglesa. Tenho certeza de que não haveria aluno ou aluna, professor ou professora, que não se sentiria, de certa forma, sensibilizado/a pela temática. Um percurso didático como esse perpassa, principalmente, por memórias, sentimentos e, mais do que isso, procura mitigar a desigualdade de gênero através da educação linguística.

3.2.3. Percurso com o tema *Veganism and Privilege: eating as a political act*

O percurso didático *Veganism and Privilege: eating as a political act* foi idealizado e elaborado pelas autoras AL, Eloise e Frésia e o autor Memphis. O material foi construído com o objetivo de problematizar práticas alimentares sob uma perspectiva sustentável, trazendo atenção para questões de acesso à alimentação no contexto da pandemia. Assim como os percursos didáticos precedentes, este também foi elaborado na plataforma Canva e durante os momentos de ateliê pedagógico. As licenciandas e o licenciando compartilharam ideias e ações em prol da construção colaborativa do percurso didático.

De início, as autoras e o autor pretendiam abordar sobre questões socioeconômicas, principalmente levando-se em consideração o cenário da pandemia, em que houve, consequentemente, um aumento da desigualdade social no país. No entanto, o grupo repensou o seu percurso para incluir o acesso à alimentação que, de uma forma ou de outra, está profundamente ligado a questões socioeconômicas. Assim, o material foi sendo lapidado ao longo de sua construção. Em um momento posterior, as autoras e o autor, já com as idealizações em curso, relatam que vão elaborar um percurso em língua inglesa a respeito da prática alimentar vegana, como pode ser observado:

Professor pesquisador: O que vocês estão pensando, o que vocês estão discutindo? [...] O outro grupo ali, que eu estava conversando, eles falaram que vão abordar sobre questões psicológicas nesse cenário e vão trazer isso para o material didático. Existem várias possibilidades.

Frésia: Eu não tenho... Eu não tenho psicológico para falar do psicológico de ninguém.

Professor pesquisador: Eu também, mas...

[...]

Memphis: Estávamos pensando em seguir a ideia da Frésia de falar sobre o veganismo.

Frésia: É, veganismo.

Memphis: Basicamente, a gente destacar o recorte social.

Professor pesquisador: É, porque não é todo mundo que pode fazer esse tipo de prática alimentar.

Frésia: É, a gente também estava pensando. O Memphis deu a ideia de a gente falar sobre renda básica, que eu acho que dá para a gente abrir um leque também sobre esse ponto da alimentação e também outro ponto, porque tem uma galera que perdeu o emprego, estava dependendo de 600, 300 reais de auxílio emergencial, que agora não tem mais. E como é que essa galera está vivendo? Eu não falo só questão de alimentação, porque isso é o básico. Como é que essa galera está morando, está pagando energia, água? Não vou nem falar de acesso à internet porque, nesse cenário, é utópico para essa galera.

Professor pesquisador: Sim.

Frésia: E tem muito aluno/a que está perdendo aula. Eu acho que é um bom caminho para a gente. [...]

Eloise: Nós vamos trabalhar com textos, imagens, multimídias em geral?

Professor pesquisador: Sim. O que vocês quiserem, vocês podem inclusive pesquisar na internet, usar links, alguma coisa que você viu na TV, já dá para fazer esses recortes, o grupo vai decidir. Pessoal, eu vou ali para o grupo dois, mas agorinha eu volto, tá bom?

(MC, 10/02/21)

A escolha temática pelo grupo abre possibilidade para elucidar vários assuntos, como também denunciar as desigualdades alimentares. Nesse cenário da pandemia, o tema – quanto à fome – tornou-se

estupendo. De acordo com o segundo relatório sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia de covid-19, elaborado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN), 19,1 milhões de brasileiros/as conviviam com a fome nos últimos meses de 2020. Isso é quase o dobro de 2009, em que havia 11,2 milhões de brasileiros/as com algum tipo de insegurança alimentar. Ainda de acordo com o relatório, a situação ficou mais triste em 2022 – ano em que esta dissertação está sendo defendida –, sendo 33,1 milhões de pessoas sem ter o que comer (REDE PENSSAN, 2022).

No terceiro momento coletivo, os/as licenciandos/as foram incentivados/as a apresentar alguns materiais analisados e/ou produzidos no percurso de formação docente, em especial aqueles provenientes da oficina de formação ofertada pela docente Barbra. Em uma das apresentações, a temática “*food*” presente em um livro didático foi problematizada. A meu ver, a discussão coletiva dessa temática mobilizou um repertório reflexivo na construção do percurso didático estudado nesta subseção. O diálogo sobre o assunto foi tão profícuo que vale a pena ser compartilhado aqui:

Professora colaboradora: Nessa unidade que trata de comida saudável e não saudável, isso é também um tema trivial didático, enfim, seja no fundamental ou no médio, ou em escola de idiomas esse tema sempre aparece. Eu acho que uma questão que precisa ser colocada é se de fato é uma escolha optar por comer ou não saudável, porque se a gente for parar para pensar, por exemplo, na cesta básica, ou quem consegue comer saudavelmente, quais são os itens de uma cesta básica? O que é esse saudável? O que cabe no bolso da maioria das pessoas dessa questão de saudável ou não saudável? Então são questões que dariam para a gente problematizar muito, eu acho esse tema rico em problematização.

Professor colaborador: Quem é que pode optar pelo que vai comer?

Professora colaboradora: E até aquela imagem da balança, ao contrário da Ands, eu sou super favorável à questão de alimentação saudável. Eu adoro! Mas eu tenho muita consciência de que é muito caro, sabe? Você mudar hábitos alimentares te custa muito, e se você pesar na balança também, qual custa mais? Aquele bolinho ou aquele monte de fruta, você vai ver como aquelas frutas custam muito mais. Então, nem sempre é uma questão só de escolha, enfim.

Professor pesquisador: Ainda tinha aquela pergunta na introdução do livro: nós somos o que comemos? Ou nós comemos o que podemos?

Professor colaborador: Eu acho que essa unidade a gente teria que dar uma olhada na unidade toda, mas de alguma forma teria que direcionar para o problema da fome no Brasil, a fome no mundo, das pessoas que estão passando fome, por que estão passando fome? Por que em um país rico como o Brasil – que tem toda essa diversidade que você tem de frutas, de verduras, de legumes – tem gente desperdiçando e tem gente passando fome? Os contrastes sociais e que a gente vê claros nessa questão da alimentação, acho que tem que direcionar para isso, não tem como você tratar dessa questão só assim: “A gente deve comer só comida saudável e o não saudável a gente deve evitar, porque isso não sei o quê”, não dá para tratar dessa forma. É uma forma muito acrítica, não dá para tratar assim. Na sala de aula, você tem alunos/[as] que vão à escola para comer, gente!

Professora colaboradora: Sim. Eu tenho uma questão – não sei se eu já contei para vocês, que essa história me marcou tanto, que eu sempre conto em tudo quanto é lugar, enfim. Quando eu trabalhava no município, isso eu acho que foi em 2007, mais ou menos, eu me lembro de um aluninho que equivaleria ao terceiro ano, quarto ano, que lá no município de Goiânia era dividido por ciclos, era a turma D, e um dia ele veio me contar todo feliz, bem feliz mesmo, no final da aula, sabe? Eu terminei a aula, ele veio contar: “Tia, sabia que a minha mãe comprou laranja para a gente ontem na

feira?”. Então ele me contou com tanta empolgação, como sendo um evento, a mãe ter comprado laranja, ter podido comprar laranja para eles. Esse depoimento dele, essa atitude dele me marcou muito, eu nunca esqueci. Então a gente conhecer quem são nossos[/as] alunos[/as]. Enfim, uma criança ficar feliz porque pôde ter a laranja em casa.

Laura: É muito próximo, professora, da gente. Meu Deus do céu. Eu me lembro também que enquanto estava no PIBID a professora supervisora comentava: “Olha, a gente percebe que o rendimento dos alunos é bem menor, quando eventualmente a escola não oferece o lanche”, sabe? [...]

Professor colaborador: É, na sala, aquilo que a gente falou, a realidade social está dentro da sala.

Laura: Exato.

Professor colaborador: Você tem alunos[/as] ali que estão passando fome, gente.

Laura: Exato. Especialmente nesse momento, outros tantos desperdícios, enfim.

Professor colaborador: Nesse tempo de pandemia, imagina em São Paulo, em alguns lugares os governos demoraram demais, mas depois começaram a dar o dinheiro, distribuíram a merenda escolar, os alimentos da merenda para as famílias, porque as famílias mandavam as crianças para a escola para comer e não iam mais para a escola, e ficavam em casa.

Laura: É complicado, não consigo nem me expressar diante disso. Nossa, triste!

Professora colaboradora: É difícil adjetivar o sentimento.

Laura: É.

Professora colaboradora: Ver essas coisas.

Laura: Difícil.

Professor pesquisador: Isso me lembra o início também da introdução, começa: pain ou pleasure? Dor ou prazer? Talvez a dor – após essa discussão que a gente está tendo aqui – é a dor de ver o desperdício, sabe? De comida ou de ver que determinados grupos não têm acesso a determinados tipos de comida, sabe? Talvez esse seja o pain. Mais alguém queria fazer algum comentário?

Professora colaboradora: Só mais uma questão que eu fico pensando, porque esse é um tema que sempre mexe muito comigo quando fala dessa questão de acesso à comida e tudo, e esse tema saudável e não saudável já me incomoda há muito tempo nos livros. Enfim, nas aulas de inglês, eu acho que, independentemente da turma, do nível social, de onde a gente está lecionando inglês, seja em uma escola elitizada, seja no curso de idiomas, seja em uma escola pública, enfim, é um tema que eu acho que precisa ser problematizado, é claro que a ênfase, a forma vai depender de com quem você está trabalhando, mas eu acho que é uma questão que não dá para passar batido no livro e só fazer a lista, aquela lista de vocabulário de frutas, frutas que muitas vezes os[/as] alunos[/as] nem conhecem, as frutas vermelhas que são as que mais aparecem nos livros importados, porque vêm dessa ideia do livro importado, aqueles cafés da manhã. Enfim, a gente já falou sobre isso, não dá para só simplesmente trabalhar aquela lista de vocabulário e pronto. “blueberry é isso”. Eu acho que o que vai ficando para a gente, a mensagem é essa, vamos ampliar, o que a gente está fazendo nessa sala de aula?

Professor colaborador: É um exercício interessante nisso que a professora colaboradora está falando, seria tentar na sala de aula com as nossas frutas, nossos legumes, nossas verduras e que são mais acessíveis, e que a gente pode plantar em casa, e que tem em nossos quintais, a gente tentar fazer, por exemplo, uma refeição saudável, como seria com o que a gente tem? Com o que a gente pode comprar, com o que a gente tem, que a gente pode ir à feira e adquirir, que não é caro. A ideia pode surgir daí, uma ideia, por exemplo, de incentivar hortas comunitárias, então tudo isso pode ser tratado.

(MC, 03/02/21)

Como maneira de materializar e externar as discussões a respeito do assunto, as licenciandas e o licenciando elaboraram o percurso didático abordando pedagogicamente sobre práticas alimentares saudáveis, em especial o veganismo. Assim como nos percursos anteriores, as autoras e o autor elaboraram

uma atividade de abertura com o propósito de explorar os conhecimentos prévios e produzir novos sentidos, como pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 6 – Página do material “Veganism and Privilege: eating as a political act”



Fonte: Material elaborado pelas autoras AL, Eloise e Frésia e o autor Memphis.

O veganismo é uma cultura alimentar baseada em plantas (como vegetais, grãos, nozes e frutas) e alimentos feitos de plantas. Ou seja, é uma dieta que exclui todos os produtos que envolvem a morte ou exploração de seres vivos. Os veganos não comem nenhum tipo de alimento de origem animal, como carnes, laticínios, ovos ou mel. Vale ressaltar que há uma diferença entre veganismo e vegetarianismo. Este último, embora também baseie sua alimentação em plantas (como vegetais, grãos, nozes e frutas), ainda pode consumir alimentos de origem animal ou seus derivados, como ovos ou mel.

As autoras e o autor articularam esse assunto no percurso didático com questões socioeconômicas para problematizar a ideologia do carnismo – quando há uma estrutura de crenças na sociedade que condiciona os seres humanos a se alimentar de certos animais. Sobre esse assunto, a autora Frésia destaca ser possível observar que:

[...]é de interesse manter essa ideia de que o veganismo não é algo acessível para todo mundo e que, portanto, se parássemos para pensar que grande parte do PIB no nosso

país é regido por agropecuária, então é meio óbvio que existe o interesse de que as pessoas continuem consumindo carne. (ME, 10/02/2021)

São com essas premissas que as autoras e o autor elaboraram a atividade seguinte, em que os/as alunos/as são incentivados a assistir alguns vídeos disponíveis no YouTube que introduzem e problematizam o veganismo, além de propor, na sequência, a elaboração de uma campanha para promover o assunto:

Figura 7 – Página do material “Veganism and Privilege: eating as a political act”



WRITING ACTIVITY

After watching the videos *Supersize me* (2004) and “Is Veganism a WHITE privilege?” (2017), write a brief summary exposing the subject treated in them, and also your opinion about it.

Repertoires

Linguistic Aspects

Now that you know how much veganism can help our planet, what do you think about teaming up with your friends to create an advertisement to help other people discover the vegan way of life?

Fonte: Material elaborado pelas autoras AL, Eloise e Frésia e o autor Memphis.

Além disso, como uma atividade de desfecho, as autoras e o autor propuseram a pesquisa e seleção de uma receita vegana com o objetivo prepará-la, criando, no caminho, um vídeo curto ou uma sequência de imagens do processo de preparação. Ou seja, o propósito foi estimular a experiênci(ação) e a socialização no preparo alimentar saudável. Segue, na imagem abaixo, a atividade mencionada:

Figura 8 – Página do material “Veganism and Privilege: eating as a political act”



Bringing to life

It's time to shine!
Join with everybody in your class and create an account on Padlet. Upload some cool and delicious vegan recipes, create short videos making them and share it with your family and friends.

Your Recipe

NAME:

LINK:

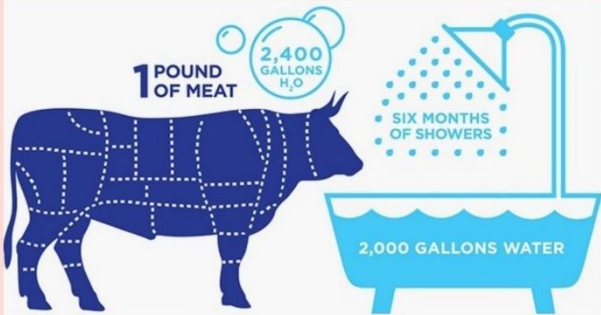
INGREDIENTS:



Fonte: Material elaborado pelas autoras AL, Eloise e Frésia e o autor Memphis.

Além do que foi apresentado aqui, há, no material, atividades pedagógicas que envolvem a leitura de reportagens relativas a questões de acesso à comida no Brasil, exposição de receitas veganas, compartilhamentos de gostos alimentares, entre outras propostas de atividades pedagógicas. Destaco, também, a preocupação das autoras e do autor em propor e elaborar atividades que abordam sobre a água, um elemento essencial para a produção de qualquer alimento. No percurso didático, as autoras e o autor mostram estatísticas da quantidade de água utilizada para produzir, por exemplo, um quilo de carne. A atividade, assim, perpassa pelo consumo agropecuário e abre possibilidades para reflexões urbanas e rurais sobre sustentabilidade:

Figura 9 – Página do material “Veganism and Privilege: eating as a political act”



Thinking over

1 POUND OF MEAT

2,400 GALLONS H₂O

SIX MONTHS OF SHOWERS

2,000 GALLONS WATER

Questions:

In your opinion, why are campaigns about saving water made to motivate decrease home consumption?

Make a barbecue or take a shower? Have you ever thought about those who cannot have either?

Let's learn more!

Read the informations and the charts below to learn about the water consume in different places. What do you think about water consume? What did you learn with those informations?

Fonte: Material elaborado pelas autoras AL, Eloise e Frésia e o autor Memphis.

Por fim, assim como nos outros percursos didáticos apresentados aqui, todos/as os/as licenciandos/as foram incentivados a compartilhar sentidos e ideias para os/as demais colegas. No excerto a seguir, demonstro a recepção dos/as outros/as licenciandos/as ao trabalho elaborado por AL, Eloise, Frésia e Memphis:

Laura: Bem, eu vou ser rápida, eu só vou falar que: nossa, que aula! Nós aprendemos muito! Eu acredito que são informações realmente até pouco divulgadas e muitas coisas que vocês falaram, eu realmente não conhecia, e é interessante pensar e refletir [...] sobre a proporção da água na produção alimentar. [...] É assustador, na verdade, mas um aprendizado. Parabéns aos(as) meninos(as). O material ficou excelente!

Professor colaborador: Esse olhar crítico também da questão da elitização desse tipo de alimentação, não é? Achei bem interessante vocês terem esse olhar crítico.

Professor pesquisador: Uma coisa que eu comentei até com o grupo dentro do ateliê pedagógico foi que o material trata de vários conhecimentos no ensino de língua inglesa. Você tem a questão da água, você tem questão da ciência, da geografia, tem questão de alimentação, então você percebe uma interdisciplinaridade dentro do próprio tema [...]

Professor colaborador: É que não é uma proposta assim, que é aquilo que a gente critica muito nas nossas análises, aqueles temas que são usados exclusivamente para ensinar língua. Eu acho que esse tipo de proposta é uma proposta de acessar ou de dar

acesso a conhecimento por meio da língua, essa é a diferença, lembra, acho que foi aqui que alguém perguntou, não, acho que foi lá na turma da Barbra que alguém perguntou quando eu estava falando lá sobre a diferença da perspectiva estruturalista de aspectos puramente linguísticos e de repertório linguístico, então acho que aqui o foco é no repertório linguístico, e não na estrutura e no conhecimento estrutural da língua. Acho interessante isso.

Professora colaboradora: Mais alguém gostaria de comentar algum ponto específico? Alguma sugestão?

Jeni: Eu queria comentar a parte que eu achei muito interessante que eles[as] desmistificaram a questão de o veganismo ser uma alimentação cara, porque a gente tem mesmo essa ideia. Eu não sou vegana, mas como algumas coisas vegetarianas, veganas e sigo até uma página no Instagram. Talvez vocês conheçam. É o Vegano da Periferia. Ele traz receitas veganas e mostra que tem como você ser vegano sem gastar uma fortuna no mercado. Isso é bem legal! [...]

José: Eu acho [...] que é importante mesmo falar sobre isso. Não no sentido, tipo assim: “Você tem que ser vegetariano”. Mas pelo menos ter uma consciência de conhecer o mau que isso [carnismo] faz para o planeta e para a nossa vida e ter uma consciência daquilo que ele está fazendo, porque ele[a] vai escolher e talvez ter um consumo mais consciente e procurar, por exemplo, [...] alimentos orgânicos. Outro ponto muito complicado, por exemplo, é a questão do agrotóxico. A gente sabe que até as abelhas – isso passou em umas reportagens um tempo atrás – estavam morrendo por causa dos agrotóxicos, então eu acho muito importante eles[as] terem essa consciência.

Frésia: Sim, eu acho que se a gente conseguir convencer esses[as] meninos[as] a, sei lá, dois dias por semana sem carne e a comprar verdura na feirinha do bairro. Porque, realmente, carne é algo cultural.

Professora colaboradora: Eu sugiro que seja mais umas coisinhas para as caixinhas de sugestão, Frésia. Você colocar esse desafio ou dica, sei lá, de como não consumir carne dois dias da semana ou aquela campanha “segunda sem carne” que as pessoas falam [...]. Enfim, eu acho que vale a pena também colocar nos cantinhos do material a questão do bairro ou de produtor local; a questão da própria horta em casa; coisas que às vezes a gente acha que é tão bobo, mas que fazem a diferença [...]

(MC, 10/02/21)

3.3. Últimas palavras

Assim como nos percursos anteriores, percebe-se que os/as licenciandos/as constroem concepções que se formam na elaboração do percurso didático. Nesse caminho, os/as licenciandos também se formam. Quantas ideias e problematizações foram trazidas! Embora o trabalho dos/as licenciandos/as tenha foco nos/as aprendizes da educação básica – já que a oficina foi realizada no estágio –, nota-se que os/as mais beneficiados/as foram os/as licenciandos/as. Eles problematizaram, refletiram, colaboraram e, mais do que isso, materializaram. As produções deles/as estão materializadas e ainda continuarão materializadas em suas vidas, nas nossas e nas de quem tiver a oportunidade de acessá-las.

Para ilustrar melhor, gostaria de trazer à baila as palavras dos/as participantes em relação a sua experiência a partir de um trabalho nessa ótica durante o estágio docente de língua inglesa:

Ands: [...] A questão é que apesar do medo e da ansiedade, só obtive resultados bons e acho que esses resultados superaram todas as minhas preocupações e me ajudou a superar um certo desânimo em relação ao estágio que carreguei comigo durante os primeiros anos dessa minha formação. [...] O ponto essencial desse estágio é poder sair dele acreditando que consigo sim me formar, que consigo sim preparar um

material didático interessante ou que consigo analisar um material didático de forma crítica. [...] E foi isso que resumiu esse meu estágio: acreditar. Acreditaram em mim e isso, obviamente, me deu força e confiança para deixar meus medos de lado e para superar minhas limitações tanto em relação aos artigos ou na produção de material didático, sendo esse último algo que nunca esquecerei, pois mesmo que tenha tudo partido de um rascunho que fiz e que tenha dado bastante trabalho, o resultado desses esforços foi muito gratificante e pensar que pude apresentar esse material em um seminário para todo o curso de Letras foi assustador! Mas no final deu tudo certo, foi algo muito bom ter tido todas as pessoas interagindo conosco através das atividades propostas como saber com quais memes que estava no quadro de introdução eles se identificaram ou qual música tinha um efeito relaxante neles, foi uma experiência extraordinária. (NF)

Frésia: A participação do professor pesquisador no módulo de materiais didáticos foi uma experiência incrível, inicialmente assustadora e algo que eu ainda não me vejo capaz de produzir sozinha, mas que foi excelente e empolgante de se fazer junto com meus amigos contando com o apoio dos nossos orientadores e do professor pesquisador. Além de ter aprendido muito produzindo o material didático, eu aprendi mais ainda vendo o que meus colegas produziram. Com toda certeza são materiais que consigo me imaginar usando no futuro quando estiver ministrando minhas aulas e esse fato me enche de orgulho por estar me formando na companhia de pessoas excelentes. (NF)

Memphis: A oficina de produção de materiais didáticos, desde as discussões acerca da necessidade dos mesmos e do papel do professor diante deles, eu acredito plenamente na importância, especialmente de praticar a construção do material em si, só não consegui ativamente participar do que foi discutido, embora tenha absorvido bastante, nem pude contribuir de forma relevante durante as discussões em grupo para a produção geral, a Jess jogou o tema, nós fomos juntos, a AL foi formatando o Canva e a Eloise pensando nos esquemas de organização e atividades [...], e tudo que eu consegui realmente ajudar foi expandir a coletânea ao máximo com textos e referências que fariam sentido em determinados tópicos ou provocar discussões em torno de algum outro texto. (NF)

Nemo: A disciplina de Estágio de Língua Inglesa II foi incrível. Pudemos realizar ótimos trabalhos, a maioria em conjunto. O meu favorito foi criar material didático, sem dúvida uma atividade importantíssima para nós, professores em formação. Esta foi a única matéria que, mesmo com as dificuldades do dia-a-dia, eu fiz um esforço para não perder nenhuma aula. O professor colaborador e a professora colaboradora nos conduziram com muita sabedoria e sensibilidade. Nos engajaram no trabalho de uma forma que eu não tenho como explicar. Espero que nos próximos estágios o nível continue assim, altíssimo. Infelizmente não pudemos vivenciar a sala-de-aula devido à situação mundial que nos encontramos. Mas o trabalho feito não deixou a desejar. Ah! E não posso me esquecer de agradecer ao professor pesquisador, ex-aluno da UEG que nos conduziu juntamente com o professor colaborador e a professora colaboradora na produção dos nossos materiais didáticos autorais. (NF)

Eloise: [...] Essa aprendizagem/base teórica nos levou à produção do material didático que fizemos. A elaboração deste favoreceu a aquisição de conhecimento por todos. Sendo o trabalho em grupos, compartilhamos ideias, descobrimos coisas novas juntos, refletimos sobre diversos assuntos, inclusive acerca da prática docente. Não foi possível colocar tudo no papel, porém, na minha visão, conseguimos alcançar os nossos objetivos com êxito. No dia 25/03/21, fizemos a apresentação desse percurso didático no SIELE e creio eu que fechamos com chave de ouro. Por fim, agradeço a todos os professores que participaram da nossa trajetória e ao professor pesquisador que nos auxiliou muito nessa segunda parte do segundo semestre com a construção do percurso didático. (NF)

Jeni: Outro ponto alto foi nosso trabalho com material didático. No semestre passado eu senti falta de trabalhar com isso porque é um ponto em que eu tenho muita

dificuldade, sempre odiei produzir material didático, mas com os ensinamentos do Professor pesquisador (que esteve conosco nesse semestre) e com esse tempo que tivemos para criar nosso material didático dentro das nossas aulas, eu passei até a gostar, fiquei empolgada em criar esse material e aprendi muito nesse processo. (NF)

Laura: Produzir esse percurso didático, trabalhando com a Jeni, o José e a Nemo com um tema tão relevante (e um tanto atrativo para mim) foi fantástico. Ter a oportunidade de levar os alunos a refletir sobre o “papel” da mulher na sociedade é muito significativo. Sinto que estou alcançando mais pessoas nessa luta pela tão sonhada autonomia. Ademais, pensar junto é sempre relevante, pois viabiliza novas percepções, novos questionamentos, novos olhares. E essa turma foi excepcional, todos muito críticos e dispostos a mudar o mundo rsrss. [...] Ontem revisitamos o material produzido com os agentes educacionais e partilhamos com os colegas. Essa com certeza foi uma das atividades mais importantes da nossa jornada. Enxergar o universo do outro, emprestar tempo e atenção à escuta afetiva é uma atividade memorável. Obrigada por viabilizar isso, professores. (NF)

Essas falas surgiram nas narrativas finais de cada participante, sendo atravessadas por vários sentimentos e várias emoções. Isso demonstra que, mesmo em tempos adversos, a proposta de elaboração de materiais didáticos com professores/as em formação tem a potencialidade de ampliar e transformar perspectivas, incitar a autoria e contribuir para um ciclo a longo prazo quando esses/as professores/as estiverem em sala de aula. Portanto, como pode ser observado na fala dos/as licenciandos/as, o exercício de elaboração de materiais didáticos contribuiu para sua formação docente, atravessando suas visões e subjetividades no ato de construção do percurso didático. Foram várias ideias descartadas, outras engendradas, para que esses materiais fossem elaborados.

Por último, assumo que, nesta terceira seção, não foi possível abarcar a completude do processo de construção do percurso didático pelos/as licenciandos/as. Embora concentre a minha atenção as temáticas, motivações, sentimentos e marcações de subjetividades no processo de elaboração do material, reconheço que não trago muitas menções as negociações e ações técnicas de elaboração do material, como, por exemplo, as escolhas de layout, das imagens, das fontes de informação, dos textos considerados e desconsiderados, entre outros atos procedimentais entre os/as licenciandos/as na plataforma Canva. Este conhecimento – embora mais “técnico” – também é muito válido no trabalho de construção de qualquer material didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA INGLESA NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO

Esta pesquisa buscou compreender os sentidos construídos no processo de formação docente através de uma experiência crítica e colaborativa de elaboração de materiais didáticos por professores/as de língua inglesa. Por meio de uma abordagem qualitativa-interpretativista, que lançou mão de variadas fontes de materiais empíricos, foi possível estudar as perspectivas, motivações e crenças que professores/as experienciaram em uma oficina de elaboração de materiais didáticos sob vieses críticos. O trabalho foi desenvolvido nos componentes curriculares de estágio docente de língua inglesa de um curso de Letras e em colaboração com o professor e a professora responsáveis. Realizado no período de pandemia do coronavírus (covid-19), em que a organização de atividades e as interações foram não presenciais, os/as participantes se envolveram na proposta e construíram percursos didáticos nos materiais que promovem o ensino da língua inglesa a partir de uma perspectiva problematizadora.

O presente estudo submeteu-se a duas perguntas de pesquisa. A primeira – *Quais reflexões/perspectivas surgiram entre os/as participantes (licenciandos/as, professores e professora) no trabalho crítico de construção de materiais didáticos?* – sondou as reflexões e perspectivas construídas pelos/as participantes ao lidar com vieses problematizadores na elaboração de materiais didáticos de língua inglesa. As reflexões construídas perpassaram, primeiramente, pelo trabalho de elaboração de materiais didáticos nos programas e espaços de formação docente. Portanto, torna-se necessário promover espaços de formação universitária e continuada que problematizem as questões sociais, políticas, pedagógicas e ideológicas que envolvem os materiais didáticos, assim como a sua elaboração. Esse trabalho, a meu ver, pode se iniciar pela exploração e reflexão da concepção de material didático que o docente pode assumir no trabalho pedagógico. Os materiais didáticos são construtos de linguagem e construídos pela linguagem. Realizar esse trabalho traz à tona uma prática reflexiva de como educação, linguagem e tecnologia estão imbricadas no exercício docente, assim como do seu poder na promoção de materiais de ensino sensivelmente locais e críticos.

Em boa parte do material empírico, as reflexões e as perspectivas dos/as participantes abrangem problematizações a respeito das limitações, lacunas ou potencialidades dos materiais didáticos na educação linguística, expondo o caráter multifacetado que eles podem ter com diferentes personagens e localidades. As reflexões também perpassam pelas dimensões da prática docente, direcionando atenção para as forças sociais internas e externas do trabalho educativo, como as políticas públicas e os currículos.

Um ponto que gostaria de destacar sobre as reflexões e perspectivas dos/as participantes, em especial dos/as licenciandos/as, é o repertório praxiológico apresentado nos momentos coletivos e de ateliê pedagógico durante a oficina. Os/as licenciandos/as demonstraram conhecimento prévio sobre letramento crítico, letramento digital, multimodalidade, colonialidade, hegemonia, agência docente, entre outros conceitos e tópicos contemporâneos nas áreas de ciências humanas e linguagens. Esse repertório se deve, sem sombra de dúvidas, à formação docente que esses/as licenciandos/as já vivenciavam no curso de Letras com os demais componentes curriculares, com o PIBID ou o PIBIC, assim como em outras vivências particulares. O conhecimento prévio desses conceitos e tópicos contribuiu para a qualidade do trabalho desenvolvido na oficina.

A segunda pergunta de pesquisa – *Como foi o processo de construção de materiais didáticos de língua inglesa entre os/as licenciandos/as?* – dedicou atenção especial aos percursos didáticos elaborados pelos/as discentes. O trabalho de elaboração de materiais didáticos foi desenvolvido de forma colaborativa e digital durante os momentos que, neste estudo, chamo de ateliê pedagógico. Os/as discentes foram organizados/as em três grupos, e, como estávamos no modelo remoto de ensino, foram criadas três salas simultâneas de ateliê no Google Meet. Eram momentos de compartilhamento de ideias e criação entre os/as participantes.

Nos momentos coletivos – quando todos/as estavam na mesma sala do Google Meet – , tivemos oportunidade de estudar sobre processos de elaboração de materiais didáticos; questões legais relativas a direitos autorais e de imagem; algumas plataformas digitais que auxiliam na construção de materiais didáticos (Canva, Word e Wordwall); entre outros conhecimentos. No entanto, para elaboração do material, destaco aqui o letramento digital que esses/as licenciandos/as demonstraram. A plataforma Canva, onde elaboraram o material, apresenta um layout muito fácil e com recursos que acredito já terem sido utilizados pelos/as licenciandos/as em outras plataformas, como adicionar e editar imagem, alterar cor, adicionar texto, entre outras ações de design.

Quando propusemos a elaboração dos materiais, como dito na segunda seção, os/as licenciandos/as ficaram receosos/as com a ideia em um primeiro momento. Alguns acharam que seria muito trabalhoso ou que não conseguiriam executar a proposta no período planejado. No entanto, com um maior esclarecimento, os/as licenciandos/as se abriram para a ideia e abraçaram a proposta. Para alguns/mas dos/as participantes, a primeira experiência em elaborar

materiais didáticos se deu na nossa oficina. Outros/as já os haviam elaborado para suas aulas de português ou inglês, no PIBID ou para atividades propostas no curso de Letras.

No que concerne aos materiais elaborados, vale a pena destacar o esforço que os/as licenciandos/as destinaram à elaboração de seus respectivos materiais. Todos os materiais buscam promover uma educação linguística crítica em língua inglesa através de temas vivenciais. Considerando que vivemos em um país extremamente desigual, cuja situação se agravou no período de pandemia, fazer um trabalho pedagógico sobre saúde mental, desigualdade de gênero e cultura alimentar, como propuseram os/as licenciandos/as, é uma forma de desestabilizar as estruturas desiguais que condicionam a sociedade brasileira. Uma sociedade em que a população cada vez mais sofre de transtornos mentais. Uma sociedade construída sob a égide do patriarcado e do machismo. Uma sociedade em que há enorme insegurança alimentar, com várias pessoas, em geral de baixa renda ou sequer nenhuma, não tendo o que comer. São nesses contextos sociopolítico, cultural e econômico que emergem os percursos didáticos construídos na oficina. O trabalho realizado pelos/as licenciandos/as é um grito pela vida, pela igualdade e pela coletividade. Sim, são os/as licenciandos/as querendo nos ensinar algo!

Por meio dessas práticas, observa-se que os/as licenciandos retomaram várias de suas vivências e construíram significações. A partir da oficina, percebe-se que os maiores aprendizes são os/as licenciandas/as no processo de construção de seus próprios materiais. Formam a si na materialização de algo significativo e, mais do que isso, buscam afetar e sensibilizar através da educação linguística a formação do/a outro/a.

Em relação às limitações desta pesquisa, elenco a seguir três problemáticas que circundaram o estudo.

Primeiramente, não há como não mencionar o contexto da pandemia de covid-19. Esta pesquisa foi inicialmente proposta em 2019, levando em conta o contexto presencial de formação universitária. Com a diretriz de ensino remoto, foi reorganizada para adequar-se a um novo formato. Algumas ideias foram deixadas de lado; outras, engendradas. Entretanto, devo admitir que, mesmo com a adversidade do modelo remoto de ensino, o trabalho permitiu uma colaboração significativa e o aproveitamento de mídias, tecnologias e linguagens que não teriam tanto êxito e proveito no contexto presencial.

A segunda limitação está relacionada à falta de alguns recursos digitais para uma participação efetiva dos/as licenciandos/as. Alguns/mas deles/as, como Memphis, relatavam que o seu computador não desempenhava bem funções básicas e que, por isso, não conseguiam acessar de forma efetiva o Canva. Outros/as, por exemplo, acessavam as aulas apenas por

smartphone. Essas limitações tecnológicas afetavam, conseqüentemente, a participação na oficina e a interação entre os/as agentes. Como o percurso didático foi construído em grupo, quando um/a participante não conseguia acessar ou editar o material no Canva, outro/a ajudava.

A terceira limitação para a realização da pesquisa foi o distanciamento físico da escola. Na proposta presencial desta pesquisa, visávamos a utilização dos materiais produzidos pelos/as licenciandos/as a partir do planejamento de aulas no estágio. No formato remoto, adaptamos essa proposta para uma apresentação minuciosa entre os/as próprios/as licenciandos/as. Acredito que se os/as licenciandos/as tivessem tido a oportunidade de utilizar as próprias criações durante a prática pedagógica no estágio teria sido ainda mais significativo. Isso possivelmente os/as faria ter noção das carências e potencialidades que o seu próprio material, assim como a sua abordagem por meio dele, teria no processo de educação linguística.

Indo para além das limitações, gostaria de direcionar a atenção para as contribuições que este estudo pode ter na área de formação de professores/as de línguas e/ou na área de elaboração de materiais didáticos. O campo da formação de professores/as de línguas se estende nas dinâmicas complexas das ações docentes, e algumas delas são o manuseio, a criação e a adaptação de recursos e tecnologias pedagógicas que auxiliam no trabalho educativo. É uma prática inerentemente docente. Ao propor um trabalho formativo de construção de materiais didáticos com professores/as em formação universitária, sobretudo a partir de lentes problematizadoras, acredito estar sinalizando para uma formação que pode reverberar em práticas transformadoras quando esses/as professores/as estiverem, de fato, atuando nos diversos espaços de educação. Além do mais, um exercício como este durante a graduação promove a criatividade, a colaboração, a criticidade e a negociação de sentidos.

Nesse sentido, com esta pesquisa, mostra-se que é necessário construir espaços de formação crítica nos currículos dos cursos de Letras, quer seja por meio de componentes curriculares, quer seja por meio de outras atividades de extensão. Frésia, Nemo e Viv, por exemplo, ressaltaram na conversa pós-oficina que seria interessante ter disciplinas nos cursos de Letras que dedicassem atenção especial à elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. Geralmente, e como foi no nosso caso, esse trabalho se deu nos componentes curriculares de estágio, o que, por um lado, é bom pela possibilidade de articular vários conhecimentos praxiológicos na formação. Por outro lado, há tantas demandas no estágio que, sem um tempo de preparação, não há como destinar esforços na produção de materiais didáticos de qualidade. Por isso a importância de uma disciplina para esse fim, pelo tempo e pela possibilidade de aprofundamento na temática.

Além dessa questão curricular, chama-me a atenção a importância de se criar condições sociais e econômicas para que professores/as possam ter espaços de formação – incluindo aqui a formação continuada – para o exercício da autoria na elaboração de materiais didáticos. O/a professor/a da educação básica, por vezes, encontra-se em espaços de ensino que não oferecem condições, recursos e espaços para o exercício da autoria. Além das questões de políticas públicas, é necessário que as secretarias de educação e os/as gestores/as escolares respeitem, de fato, as horas-atividade previstas na jornada de trabalho docente. Um/a professor/a da educação básica com carga horária alta, lidando com diversas turmas e se dividindo em várias tarefas, não conseguirá, obviamente, elaborar um material didático. Este/a, consequentemente, vira refém da reprodução – assim como seus alunos e suas alunas. É preciso assegurar condições.

Concluo esta pesquisa com uma enorme satisfação. A oportunidade que tive de retornar ao curso em que me formei e colaborar com o professor e a professora que me formaram – igualmente no propósito de formar outras pessoas – foi muito gratificante. Promover também algo significativo aos/as licenciandos/as no estágio foi impagável. Como enfatizo bem, espero que, em um futuro próximo, os/as professores/as que participaram desta pesquisa possam retomar a memória dessa experiência e se sentir predispostos a ser autores/as críticos/as, e não meros/as reprodutores/as.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, L. M. Agency and Language. *In*: ÖSTMAN, J.; VERSCHUEREN, J. (org.). **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 28-48.
- BASTOS, P. A. L. **Problematizing language conceptions in a decolonial perspective**: an experience with student teachers in an English teacher education course at a Brazilian university. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. **Teachers and Teaching: theory and practice**, [s.l.], v. 21, n. 6, p. 624-640. 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044325>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. *In*: BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. (org.). **Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.
- CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. **TESOL Quarterly**, [s.l.], v. 33, n. 3, p. 433-452. 1999.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M.; MONTE MOR, W. Critical Literacies Made in Brazil. In: PANDYA, J. *et al.* (org.). **The Handbook of Critical Literacies**. New York: Routledge, 2021, p. 374-388.

ELSA-BRASIL. Estudo Longitudinal da Saúde do Adulto. **Cenários da Covid-19**. [2021]. Infográfico 3. Disponível em: <https://informe.ensp.fiocruz.br/assets/anexos/d2d2b8b80f40259df4f9262c57d02921.PDF>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GÊNERO E NÚMERO; SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **Sem parar**: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. Disponível em: <http://mulheresnapandemia.sof.org.br/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

GIMENEZ, T. Prefácio: In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira**: Múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 7-10.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. p. 1-12.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL Quarterly**, [s.l.], v. 50, n. 1, p. 66-85. 2016.

LEFFA, V. J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 243-265.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 64-72. 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.) **Formação**

“Desformatada” – Práticas com Professores de Língua Inglesa. São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M. Glocal Languages, Coloniality and Globalization from Below. *In: GUILHERME, M.; SOUZA, L. M. T. M. (org.). **Glocal languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back**. New York: Routledge, 2019. p. 17-41.*

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.*

MONTE MÓR, W. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. *In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (org.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Pontes, 2017. p. 267-286.*

OLIVEIRA, H. F. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 31-47. 2014.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.*

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York: Routledge, 2010.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2009.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 57-80.*

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópio**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2019, p. 342-360.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

REDE PENSSAN. **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Livro eletrônico. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

REZENDE, T. F. Posfácio. In: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

RODRIGUES, M. D. **Praxiologias de educação linguística crítica em um Cursinho Popular: uma autoetnografia docente**. 2020. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

RODRIGUES, M. D.; ANDRADE, M. E. S. F.; SILVESTRE, V. P. V. Para além de “certo” ou “errado”: Educação linguística crítica em um cursinho popular. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 153-172.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 11-16, jan./mar. 1996.

SILVA, M. D.; SABOTA, B. R. Perspectivas críticas de ensino de línguas: produção e adaptação de materiais didáticos. In: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG, 5., 2018. **Anais [...]**. Pirenópolis: Universidade Estadual de Goiás, 2018.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVESTRE, V. P. V.; SILVA, M. D. R.; SABOTA, B. Materiais didáticos de língua estrangeira sob o viés das perspectivas críticas na educação linguística: um estudo pela ótica dos três mundos. **Revista Línguas & Letras**, [s.l.], v. 20, n. 46, p. 46-64, 2019. Disponível em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/22040/pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

UEG. **Projeto Político do Curso de Letras**. Campus Central – Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Anápolis: UEG, 2015.

UEG. **Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Letras**. Campus Central – Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. 2019. Disponível em: <http://cdn.ueg.edu.br/source/letras - campus ciencias socio-economicas e humanas 207/conteudoN/5425/Regulamento de Estagio Supervisionado em Letras 2019.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2021.

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

ANEXO A – Plano de ensino do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II

Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Nome do Curso: Letras				
Nome de Componente curricular: Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II			Período: 6º	
			Turmas A e B	
Código:	C H Semanal:	C H Prática: 50 horas	C H Teórica:	C H Semestral: 50 horas

1. Ementa

Desenvolvimento das atividades práticas do estágio supervisionado do Ensino Fundamental, conforme plano de trabalho elaborado pelo discente e aprovado pelo professor orientador, observado o Regulamento de Estágio Supervisionado. Planejamento e regência de aulas de inglês.

2. Objetivos

2.1. Geral

Refletir-agir criticamente sobre o ensino de inglês na atualidade, considerando as demandas e especificidades locais.

2. 2. Específicos

- Vivenciar e refletir sobre aula(s) de língua inglesa no formato virtual;
- Analisar e elaborar planos de aula de língua inglesa;
- Analisar, adaptar e produzir materiais de ensino de língua inglesa;
- Refletir criticamente sobre a práxis docente.

3. Conteúdos/Cronograma das Atividades de Estágio conforme plano de trabalho construído colaborativamente:

Data	Atividade
25/11-16/12; 27/01-17/03	Vivências/produções de estágio supervisionado (Vivência em aula on-line de inglês na EB, microaulas, planejamento de aulas, elaboração de objetivos, produção de materiais didáticos etc.)
27/01-24/02	Oficina: Elaboração e adaptação de materiais de ensino – caminhos para a educação crítica de línguas (Docente responsável: Michael Rodrigues - PPG IELT)
25/11-16/12; 27/01-03/03	Narrativas temáticas/relato de experiência sobre as vivências/produções de estágio supervisionado de LI
A definir	Entrega do portfólio

4. Procedimentos Didáticos

Execução das atividades planejadas colaborativamente para o plano de trabalho de estágio de língua inglesa 2, conforme quadro a seguir:

PLANO DE TRABALHO – ESTÁGIO DE LI 2

Item	Carga Horária
Vivências/produções de estágio supervisionado (microaulas, planejamento de aulas, elaboração de objetivos, produção de materiais didáticos etc.)	20
Oficina: Elaboração e adaptação de materiais de ensino – caminhos para a educação crítica de línguas (Docente responsável: Michael Rodrigues - PPG IELT)	20
Narrativas temáticas/relato de experiência sobre as vivências/produções de estágio supervisionado de LI	10
Soma	50

5. Avaliação

Os/As alunos/as serão avaliados/as por meio de:

- I – realização das atividades previstas no plano de trabalho de estágio de língua inglesa 2;
- II – produção, organização e cumprimento de prazo de entrega do e-portfólio (completo).

6. Bibliografia

6.1 Básica

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

SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (Org.). *Pesquisa-ação e formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa*. Anápolis: Editora da UEG, 2017.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ANEXO B – Plano de ensino das Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II

Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Nome do Curso: Letras

Nome da Disciplina: Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II				Período: 6º - Turmas A e B
Código:	C H Semanal: 2	C H Prática: -	C H Teórica: 33	C H /semestral : 33

1. Ementa

Planejamento. Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. Reflexões a partir de práticas simuladas de atividades docentes (microensino). Perspectivas contemporâneas para a educação linguística e a formação de professores/as de língua inglesa (LI).

2. Objetivos

2.1. Geral

Refletir sobre o papel social do/a professor/a de língua inglesa, em especial no ensino fundamental da educação básica, sendo capaz de compreender e construir diferentes teorizações que fundamentam a atuação docente nessa área.

2.2. Específicos

- Discutir, analisar e posicionar-se sobre os principais aspectos do ensino de LI no ensino fundamental.
- Problematicar o exercício da docência de LI na educação básica por meio de atividades práticas e seminários temáticos.
- Perceber a importância de um bom planejamento no processo de ensino-aprendizagem de LI e elaborar planos de aula que atendam as demandas da realidade educacional na qual atuará.
- Refletir sobre os princípios básicos da elaboração e análise de materiais didáticos e construir materiais de ensino diversificados.
- Debater acerca de perspectivas críticas para a educação linguística.

3. Conteúdos/Cronograma das Atividades nos encontros virtuais (Meet)

Datas	Módulo temático	Atividades previstas
18/11 (4 freq.)	---	Planejamento colaborativo do curso.
25/11	Perspectivas	- Estudo orientado em pequenos grupos.

(4 freq.)	críticas de educação linguística	Textos-base: Jordão (2016) e Menezes de Souza (2011)
02/12 (4 freq.)	Perspectivas críticas de educação linguística	Conversa com Rosane Pessoa (UFG): Educação linguística crítica (adiada) - Textos-base: seleção da turma no Academia.edu.
09/12 (4 freq.)	Planejamento	- Estudo orientado em pequenos grupos. Texto-base: Gottheim e Pereira (2018)
16/12 (4 freq.)	Planejamento	“Percurso didático” - Encontro com Barbra Sabota e Mariana Mastrella-de-Andrade (UnB) Texto-base: Silvestre (2015)
13/01 (4 freq.)	Materiais didáticos (análise e produção)	-Conversa com Ariovaldo Pereira: Um olhar crítico para/sobre o livro didático -Apresentação do docente-estagiário Michael Rodrigues(PPG IELT)
20/01 (4 freq.)	Materiais didáticos (análise e produção) e	Discussão de texto sobre a temática e introdução para a oficina de materiais de ensino.
10/03 (4 freq.)	Microaula	Realização de microaulas em duplas/trios.
17/03 (4 freq.)	Microaula	Realização de microaulas em duplas/trios.
24/03 (2 freq.)	---	Sessão reflexiva e avaliação final do curso.

4. Procedimentos Didáticos

- Encontros virtuais dialogados;
- Produção de roteiros de estudo;
- Trabalhos em pares/grupos;
- Oficina de materiais didáticos;
- Realização de microaulas.

5. Avaliação

Participação ativa nas atividades solicitadas.

5. Bibliografia

5.1 Básica

ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SCHLATTER, Margareth.; GARCEZ, Pedro M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

5.1 Complementar

DUBOC, Ana P. M. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014, p. 195- 207.

JORDÃO, Clarissa. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: JESUS, Dânie Marcelo de.; CARBONIERI, Divanize. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

GOTTHEIN, Liliana.; PEREIRA, Ariovaldo L. Caminhos e desafios na formulação de objetivos para o ensino de língua estrangeira. In: BABIRATO, Rita C.; SILVA, V. L. T. (Orgs.). *Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando Rotas, Explorando Caminhos*. Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p.147-167.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41

LEFFA, Vilson J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: TAKAKI, Nara H.; MONTE MOR, Walkyria. (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 243-265.

PESSOA, Rosane R. Critical teacher education. Cuiabá: *Aplicmt Newsletter*, ano XII, n. 17, p. 3-4, out. 2012. Entrevista concedida a Ana Antônia de Assis-Peterson.

SILVESTRE, Viviane P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015.

SIQUEIRA, Sávio. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, Ana A. de; BARROS, S. M. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-25.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In JORDÃO, Clarissa Menezes. MARTINEZ, Juliana Zeggio. HALU, Regina Célia. (Org.) *Formação “desformatada” - práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

ANEXO C – Matriz Curricular do curso de Letras – Português/Inglês



Campus :	Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas
Curso:	Letras
Modalidade do curso:	Licenciatura
Integralização curricular:	Mínimo: 08 (oito) semestres
	Máximo: 12 (doze) semestres
Carga horária total:	3.240 (três mil, duzentas e quarenta)* horas
Turno:	Matutino
Temporalidade:	Anual
Regime Acadêmico:	Semestral
Início de Vigência:	2015/1

Observação: *A carga horária do curso se justifica pela carga horária dos estágios supervisionados de língua portuguesa e língua inglesa, que serão realizados nos turnos vespertino e noturno.

Período	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	Pré-Requisito	AS/50 min	CH – Semestral		CHT	CR
					Teórica	Prática		
1º	Núcleo Comum	Linguagem, Tecnologias e Produção Textual		4	60	-	60	4
1º	Núcleo Modalidade	Metodologia Científica		4	60	-	60	4
1º	Núcleo Específico	Introdução à Ciência da Linguagem		4	60	-	60	4
1º	Núcleo Específico	Língua Inglesa I		4	60	-	60	4
1º	Núcleo Específico	Teoria Literária I		4	60	-	60	4
1º	Núcleo Específico	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa		4	-	60	60	4
Carga Horária Total do Período				24	300	60	360	24
2º	Núcleo Comum	Diversidade, Cidadania e Direitos		4	60	-	60	4
2º	Núcleo Modalidade	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais		4	60	-	60	4
2º	Núcleo Específico	Linguística Geral		4	60	-	60	4
2º	Núcleo Específico	Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa		4	60	-	60	4
2º	Núcleo Específico	Língua Inglesa II		4	60	-	60	4
2º	Núcleo Específico	Teoria Literária II		4	60	-	60	4
Carga Horária Total do Período				24	360	-	360	24
3º	Núcleo Modalidade	Políticas Educacionais		4	60	-	60	4
3º	Núcleo Específico	Morfologia da Língua Portuguesa		4	60	-	60	4
3º	Núcleo Específico	Língua Inglesa III		4	60	-	60	4
3º	Núcleo Específico	Estudos de Literatura Brasileira: Lírica I		4	60	-	60	4
3º	Núcleo Específico	Revisão e Editoração Textual		4	-	60	60	4
3º	Núcleo Livre	Opcional I		4	60	-	60	4
Carga Horária Total do Período				24	300	60	360	24
4º	Núcleo Modalidade	Didática		4	60	-	60	4
4º	Núcleo Específico	História da Língua Portuguesa		4	60	-	60	4
4º	Núcleo Específico	Sintaxe da Língua Portuguesa		4	60	-	60	4
4º	Núcleo Específico	Língua Inglesa IV		4	60	-	60	4
4º	Núcleo Específico	Estudos de Literatura Brasileira: Lírica II		4	60	-	60	4
Carga Horária Total do Período				20	300	-	300	20

5º	Núcleo Modalidade	Psicologia da Educação	4	60	-	60	4
5º	Núcleo Específico	Estudos de Literatura Brasileira: Narrativa I	4	60	-	60	4
5º	Núcleo Específico	Língua Inglesa V	4	60	-	60	4
5º	Núcleo Livre	Opcional II	4	60	-	60	4
5º	Núcleo Específico	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I	2	30	-	30	2
5º	Núcleo Específico	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	2	30	-	30	2
5º	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura I	-	-	-	50	-
5º	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	-	-	-	50	-
Carga Horária Total do Período			20	300	-	400	26,67
6º	Núcleo Modalidade	História da Educação	4	60	-	60	4
6º	Núcleo Específico	Estudos de Literatura Brasileira: Narrativa II	4	60	-	60	4
6º	Núcleo Específico	Língua Inglesa VI	4	60	-	60	4
6º	Núcleo Específico	Semântica e Pragmática da Língua Portuguesa	4	60	-	60	4
6º	Núcleo Específico	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II	2	30	-	30	2
6º	Núcleo Específico	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	2	30	-	30	2
6º	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura II	-	-	-	50	-
6º	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	-	-	-	50	-
Carga Horária Total do Período			20	300	-	400	26,67
7º	Núcleo Específico	Língua Inglesa VII	4	60	-	60	4
7º	Núcleo Específico	Trabalho de Curso I	4	60	-	60	4
7º	Núcleo Livre	Opcional III	4	60	-	60	4
7º	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Inglesa I	4	60	-	60	4
7º	Núcleo Específico	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura III	2	30	-	30	2
7º	Núcleo Específico	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III	2	30	-	30	2
7º	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura III	-	-	-	50	-
7º	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa III	-	-	-	50	-
Carga Horária Total do Período			20	300	50	400	26,67
8º	Núcleo Modalidade	Sociologia da Educação	4	60	-	60	4
8º	Núcleo Específico	Literatura Infante – Juvenil	4	60	-	60	4
8º	Núcleo Específico	Estudos do Discurso	4	60	-	60	4
8º	Núcleo Específico	Literaturas de Língua Inglesa II	4	60	-	60	4
8º	Núcleo Específico	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura IV	2	30	-	30	2
8º	Núcleo Específico	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa IV	2	30	-	30	2
8º	Núcleo Específico	Trabalho de Curso II	-	-	-	60	-
8º	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas IV	-	-	-	50	-
8º	Núcleo Específico	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa IV	-	-	-	50	-
Carga Horária Total do Período			20	300	50	460	30,67
Atividades Complementares						200	-
Carga Horária Total dos Períodos			172	2460	580	3240	202,67

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Uma experiência crítica e colaborativa de produção de materiais didáticos na formação inicial de professores/as de língua inglesa”. Meu nome é Michael Douglas Rodrigues da Silva, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é no ensino de línguas estrangeiras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (sourcemichael@gmail.com). Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Esta pesquisa foi aprovada pelo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e tem como o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) o número: 36145420.0.0000.8113

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada “Uma experiência crítica e colaborativa de produção de materiais didáticos na formação inicial de professores/as de língua inglesa” é um estudo baseado nas perspectivas críticas e colaborativas, cujo objetivo geral é investigar uma experiência de produção de materiais didáticos na formação universitária de professores/as de línguas, através da oferta de uma oficina nas disciplinas de Orientações para o Estágio de Língua Inglesa II e Estágio de Língua Inglesa II do curso de Letras da UEG.

Caso você aceite participar da pesquisa, você responderá um questionário inicial com suas informações pessoais (nome, idade, sexo, cor/raça, renda familiar média, grau de escolaridade, etc). Além disso, sinalizo que gravarei em vídeo todos os encontros da oficina, tendo em vista que será ofertado na modalidade virtual. Ao todo, serão sete encontros, realizados no período de 20 de Janeiro de 2021 à 24 de Fevereiro de 2021. Após o final do estudo, você fará uma narrativa pessoal (oral) sobre sua trajetória de aprendizagem e formação na oficina.

A pesquisa poderá oferecer risco moral mínimo aos participantes. Para os alunos mais tímidos, durante os momentos de sessões reflexivas, pode haver momentos de constrangimento ou desconforto, uma vez que precisarão expor suas opiniões sobre os textos propostos e relacioná-los a sua vida. Contudo, o pesquisador tentará minimizar o risco moral deixando o participante a vontade e ciente de que ele não é obrigado a responder todas as perguntas. Além disso, a participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Sendo assim, a participação na pesquisa não é obrigatória e o consentimento pode ser retirado a qualquer momento da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo caso decidam fazê-lo. Há também o direito de pleitear indenização por eventuais danos causados por decorrência da participação na pesquisa.

Não há necessidade de sua identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo (pdf, doc, vídeo e audio), sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Você poderá ter acesso aos mesmos a qualquer momento, bastando entrar em contato comigo, o pesquisador responsável pelo e-mail soumichaell@gmail.com. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas. Para garantir, caso deseje não ser identificado na pesquisa, seu nome poderá ser substituído por números ou um pseudônimo.

1.2 Declaração do pesquisador responsável:

Eu, pesquisador responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a

indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

1.3 Consentimento do Participante de Pesquisa:

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com o pesquisador Michael Douglas Rodrigues da Silva sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Anápolis, de de

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Atividade de Abertura**CÂMPUS CENTRAL****UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS - CSEH****CURSO DE LETRAS: PORTUGUÊS E INGLÊS****ORIENTAÇÕES PARA O DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA
INGLESA 2**

2020/2

módulo: análise e elaboração de materiais didáticos

Discente: _____**Responda as questões abaixo ou construa um texto narrativo que as conecte.**

1. Escreva sobre você (nome, idade, gênero, raça/etnia, classe social e o que mais você achar que as pessoas deveriam saber sobre você)
2. O que é um material didático para você?
3. Qual seria a função dos materiais didáticos na educação pela língua inglesa?
4. Você já produziu algum material, unidade ou atividade para fins didáticos de sua aula ou de outro/a professor/a? Se sim, como foi essa experiência?
5. Durante sua trajetória no curso de letras você estudou, discutiu ou leu algum texto referente à elaboração de materiais didáticos? Caso sim, você pode dar mais detalhes?
6. Você acredita na possibilidade de incitar a criticidade dos/as alunos/as por meio dos materiais didáticos que são disponibilizados e/ou produzidos pelo/a professor/a? Como seria isso na sua visão?
7. O que você espera desse módulo de elaboração de materiais didáticos?

APÊNDICE C – Conversa pós-oficina

Parte 1

1. Idade
2. Gênero
3. Raça/Etnia
4. Classe social
5. Pseudônimo (Como gostaria de ser chamado/a na pesquisa)

Parte 2

6. A sua formação do ensino fundamental e médio foram em instituições privadas ou/e públicas? Ou foi metade em um e metade na outra?
7. Você já trabalhou com o ensino de língua inglesa? Se sim, em que contexto (foi no contexto privado ou público), em qual nível (ensino fundamental I ou II, no ensino médio ou/e em uma escola de línguas) e por quanto tempo?
8. O que você lembra da oficina de materiais didáticos que participou? O que vc mais gostou nas oficinas? E o que menos gostou? Pode ser sincero/a.
9. Se você pudesse destacar uma limitação ou dificuldade com o trabalho de elaborar materiais didáticos, qual seria? Se preferir, lembre de alguma situação que você passou na oficina.
10. Como você considera que a produção de materiais didáticos deveria ser trabalhada/contemplada no curso de Letras?

APÊNDICE D – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética – UEG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma experiência crítica e colaborativa de produção de materiais didáticos na formação inicial de professores/as de língua inglesa

Pesquisador: MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 36145420.0.0000.8113

Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.221.838

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1565034.pdf", de 04/08/2020) e projeto detalhado ("Projeto_completo_Cep_Michael_2.pdf", de 04/08/2020)

Este estudo tem como objetivo analisar uma experiência crítica e colaborativa de produção de materiais didáticos na formação inicial de professores/as de língua inglesa. O estudo será desenvolvido no curso de Letras – Português/Inglês da UnuCSEH da Universidade Estadual de Goiás. Tal ação será desenvolvida por meio de encontros formativos a ser oferecido à um grupo de licenciados que estão matriculados nas práticas de estágio de língua inglesa I e II. Ao pretender trabalhar com experiências colaborativas entre professores/as de línguas, sobretudo em uma perspectiva crítica, acredito estar sinalizando a necessidade de fomentar uma agência docente (SILVESTRE, 2017a), principalmente em meio as atividades e tecnologias pedagógicas que cercam esses profissionais. Dessa maneira, corroboro com Leffa (2017, p. 262) ao comungar que "o/[a]

professor/[a] de línguas, com o exercício da autoria, produzindo seus próprios materiais, tem a oportunidade de desenvolver um mínimo de agência na sua ação pedagógica". Como isso, o estudo se justifica pela necessidade de uma formação crítica de professores/as que consideram a prática de produção de materiais didáticos como uma ação de promoção de autonomia,

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.221.838

aprendizagens e materialização de perspectivas. Sabemos que os materiais didáticos são ferramentas tecnológicas essenciais para qualquer prática educativa, pois propiciam o acesso aos letramentos e a circulação epistemológica. Estudá-lo, em correlação à formação de professores, pode propiciar, ainda que no período inicial, uma prática de consciência crítica da força cultural e de poder que tais materiais exercem no processo de ensino-aprendizagens de línguas. Para realizar tal intento, o estudo estará ancorado em uma abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013) e na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985), tomando como respaldo teórico-metodológico os estudos sobre perspectivas críticas (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018) e colaborativas (MATEUS, 2013; SILVESTRE, 2017) de formação docente e de produção de materiais didáticos (CORACINI, 2011; PEREIRA; GOTTHEIM, 2013; PESSOA, 2009). A partir desta pesquisa esperamos fomentar reflexões sobre as consequências políticas e pedagógicas no processo de adaptação de materiais didáticos por professores de língua inglesa.

Hipótese:

Como hipótese, considero que um trabalho de construção crítica e colaborativa de materiais didáticos na formação docente, realizado por meio de encontros formativos, pode gerar desestabilizações nas teorizações e nas práticas pedagógicas dos professores participantes. Tal hipótese advém da tese de que a escolha e o uso de materiais didáticos pelo professor não é um ato neutro, mas que, de certo modo, pode convencionar em práticas de acesso ou exclusão, tanto epistemológica, cultural ou discursiva.

Metodologia Proposta:

A pesquisa estará ancorada em uma abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013) e na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) de natureza crítica e colaborativa na formação de professores/as de línguas (SILVESTRE, 2017, 2017b). Em linhas gerais, podemos entender a pesquisa-ação "como o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos/as próprios/as atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação" (SILVESTRE, 2017b, p. 27). Assim, procura-se pensar e agir em meio aos fenômenos coletivos, localizados e contingentes dos participantes e do pesquisador no cenário de investigação. Para esta pesquisa, o viés colaborativo e crítico da pesquisa-ação se fazem pertinentes, tendo em vista que busco oportunizar um espaço de formação e produção colaborativa de materiais didáticos, sobretudo em uma perspectiva reflexiva no processo de ensino-aprendizagem de inglês. O material empírico será gerado no curso de formação a ser ofertado com o título "Processos

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.221.838

criativos, críticos e colaborativos de produção de materiais didáticos – caminhos para a educação crítica de línguas”, sendo ministrado por mim e destinado aos licenciandos matriculados na disciplina de orientação de estágio de língua inglesa II do curso de Letras-Português/Inglês da UnuCSEH e sob responsabilidade docente da mesma

orientadora desta pesquisa. A geração de dados ocorrerá entre os meses de outubro a dezembro de 2020, através de encontros formativos em

plataformas digitais, como o Google Meet ou o Skype. Como fonte de geração de material empírico serão utilizados diversos instrumentos, a saber: um questionário inicial (plataforma do Google), os encontros formativos do curso (gravados em vídeo), diário de campo do professor/pesquisador (gravadas em áudio), mensagens eletrônicas entre os interagentes (textualizadas por meio do e-mail e what's app), documentos gerados (materiais didáticos produzidos). Esse conjunto de materiais empíricos busca atender o objetivo de investigação do estudo.

Critério de Inclusão: O único requisito para a participação no estudo é que os participantes estejam matriculados na disciplina de orientação de estágio da língua inglesa I e II do curso de Letras da UnuCSEH da Universidade Estadual de Goiás.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de uma experiência crítica e colaborativa de produção de materiais didáticos na formação inicial de professores/as de língua inglesa.

Objetivo Secundário:

1) Refletir sobre as contribuições, implicações e desafios no processo de redesenho de materiais pedagógicos na formação inicial de professores de línguas. 2) Suscitar em nosso grupo de licenciandos uma consciência colaborativa e crítica, principalmente em meio aos materiais didáticos de língua inglesa. 3) Compreender e problematizar os sentidos construídos em nossos encontros formativos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não oferecerá risco físico aos participantes. No entanto, poderá haver riscos moral mínimos aos professores mais tímidos, pois durante as discussões, pode surgir constrangimentos ou desconfortos, uma vez que precisarão expor suas opiniões sobre os textos e relacioná-los a sua prática docente. Contudo, o pesquisador buscará minimizar qualquer risco moral aos participantes, deixando-os à vontade e consciente de que há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante.

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO

Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.221.838

Benefícios:

Considerando que esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, então não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles que decidirem participar. Os possíveis benefícios aos professores serão a oportunidade de participar de um curso de formação que tem como intento promover um espaço de conscientização do poder epistemológico e discursivo dos materiais didáticos, como também reflexões sobre o seu papel como professores de língua inglesa no mundo contemporâneo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

O presente protocolo está aprovado, porém recomendamos que o pesquisador faça uma revisão linguística no TCLE antes de iniciar a coleta de dados, pois existem frases repetidas e alguns erros relativos a concordância verbal. Outra inconsistência, diz respeito ao fato de que, na página 3, o pesquisador nos informa, que os dados da pesquisa serão guardados em arquivos (PDF, doc e áudio), mas, em seguida (p.4) contraditoriamente diz que os dados da pesquisa serão picotados ou reciclados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013. O prazo para a entrega do relatório final, via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	04/08/2020		Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br



UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 4.221.838

Básicas do Projeto	ETO_1565034.pdf	18:19:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	04/08/2020 18:17:54	MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia_assinado_2.pdf	04/08/2020 18:16:24	MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_completo_Cep_Michael_2.pdf	04/08/2020 18:15:37	MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_last_version.pdf	04/08/2020 18:11:22	MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_Vivi.pdf	30/06/2020 17:18:47	MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_Michael.pdf	30/06/2020 17:18:12	MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_Cep_Michael_.pdf	30/06/2020 17:16:41	MICHAEL DOUGLAS RODRIGUES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 18 de Agosto de 2020

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br