

Considerações teórico-metodológicas sobre o processo de elaboração de materiais didáticos na formação de professores de línguas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3265>

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos¹
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo propor algumas reflexões a respeito do processo de elaboração de materiais didáticos para aulas de línguas e seus atravessamentos na construção de identidades docentes, considerando as perspectivas do *saber*, do *fazer*, do *poder* e do *ser* docente. Para tanto, pautamo-nos em nossa trajetória como docentes, atuando em um Programa de Pós-Graduação em Letras e em um curso de Letras, orientando professores em formação continuada e licenciandos. As reflexões empreendidas estão alicerçadas em estudos que discutem os saberes docentes e o papel dos professores de línguas (TOMLINSON, 2001; BARROS; COSTA, 2010; GERALDI, 2015; CONTRERAS, 2012). Os resultados apontam a intrínseca relação entre a elaboração de materiais didáticos e os agenciamentos docentes.

Palavras-chave: formação de professores de línguas; materiais didáticos; identidade.

1 Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; karin.ramos@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-9850-1393>

2 Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; kelly.carvalho@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-6115-3367>

Theoretical-methodological considerations on the process of preparing teaching materials in the training of language teachers

Abstract

The present work aims to propose some reflections on the process of elaboration of teaching materials for language classes and their crossings in the construction of teaching identities, considering the perspectives of doing, power, knowledge and being a teacher. Therefore, we are guided by our trajectory as professors, working in a Post-Graduate Program in Letters and in a Letters course, advising teachers in continuing education and undergraduates. The reflections undertaken are based on studies that discuss teaching knowledge and the role of language teachers (TOMLINSON, 2001; BARROS; COSTA, 2010; GERALDI, 2015; CONTRERAS, 2012). The results point to the intrinsic relationship between the development of teaching materials and teaching agencies.

Keywords: language teacher training; teaching materials; identity.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo propor algumas reflexões teórico-metodológicas a respeito do processo de elaboração de materiais didáticos para aulas de línguas e seus atravessamentos na construção de identidades docentes, considerando as perspectivas do *saber*, do *fazer*, do *poder* e do *ser* docente. As reflexões são oriundas de nossa trajetória como professoras, que atuam em um Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e em um curso de Letras, orientando professores em formação continuada e licenciandos, em projetos de iniciação à docência, tais como, o Programa Residência Pedagógica (CAPES/MEC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC), bem como de projetos mantidos pela própria UNESP, como o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores e o Programa Núcleos de Ensino. A título de exemplos, apresentamos o desenvolvimento de uma proposta de elaboração de materiais didáticos, desenvolvida por uma estudante de Letras, em formação inicial, no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, e o relato de uma professora em formação continuada, aluna do ProfLetras.

Para tanto, assumimos uma perspectiva dialógica, com base nas discussões propostas pelo círculo bakhtiniano e seus seguidores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014; BAKHTIN, 2010; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2012), bem como nos estudos a respeito da formação de professores (CONTRERAS, 2012; PIMENTA, 2006) e dos processos de construção de identidades (MOITA LOPES, 2002). As considerações empreendidas reafirmam a intrínseca relação entre a elaboração de materiais didáticos e os agenciamentos docentes. Recorreremos a alguns outros autores, tais como, Tomlinson (2001), Van Dijk (2010), Baptista (2010), Cury (2000), que, embora pertençam a

campos teóricos distintos, trazem discussões pertinentes que podem contribuir para a compreensão da complexidade que permeia as questões relacionadas à formação docente. Nesse sentido, partimos da noção de paradigma científico, proposta por Kuhn (1998, p. 219-220), como um conhecimento partilhado por membros de uma comunidade científica, composta por especialistas em algum objeto de estudo, a partir de uma mesma perspectiva teórica e metodológica. Consideramos que há vários paradigmas dos estudos da linguagem e da educação que, de uma forma ou de outra, têm reverberado nos processos de construção de identidades docentes.

Quanto aos contextos considerados, esclarecemos que o Programa de Mestrado em Letras (ProfLetras) da UNESP está em funcionamento desde 2013 e oferece vinte vagas a cada turma. Dentre os seus objetivos, o programa busca instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição. O curso de licenciatura em Letras em questão organiza-se em duas turmas, diurno e noturno, que dispõem de setenta vagas cada e oferece duas habilitações, uma em português e outra em uma língua estrangeira, escolhida entre seis possibilidades, a saber, inglês, espanhol, alemão, francês, italiano ou japonês. Segundo dados da Seção de Graduação da UNESP de Assis, cerca de 70% dos alunos matriculados são oriundos da escola pública³. Durante a graduação, os estudantes têm disciplinas das áreas de linguística e literatura bem como aulas da língua estrangeira que escolheram e de sua respectiva literatura. As disciplinas de formação pedagógica dos licenciandos, por sua vez, estão distribuídas ao longo de toda a grade curricular. Os estágios acontecem a partir da segunda metade do curso, divididos em quatro etapas: ambientação, inserção, intervenção e reflexão.

Em funcionamento desde 2010 na Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), inicialmente apenas como um projeto de extensão, os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) constituem-se atualmente como uma *ação extensionista*, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão Universitária, que têm como escopo de suas atividades a oferta de cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa e interna. Sua consolidação como *ação extensionista* se deve, especialmente, ao desenvolvimento e à relevância de suas ações no âmbito da instituição e seu impacto para o curso de Letras e comunidade, ao longo desse período. Nesse contexto, os cursos de línguas são ministrados pelos discentes da graduação em Letras (tutores), alunos em formação inicial, os quais têm oportunidade para atuar como professores, desenvolver seus estágios e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas e, dessa forma, aprimorar sua formação acadêmico-profissional, sob a supervisão dos docentes da universidade, que atuam no projeto (supervisores). Desde o início, são ofertados cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês (cujas licenciaturas temos no curso de Letras, conforme já dissemos), além de português como língua estrangeira e, mais

³ Dados obtidos pelas autoras em consulta informal à Seção de Graduação da instituição.

recentemente, também grego e latim; totalizando em média, a cada semestre, 35 turmas, entre os níveis básico e intermediário.

Breves considerações teórico-metodológicas

Longe de ser uma questão tangencial no exercício da atividade docente, acreditamos que o processo de elaboração de materiais didáticos está no cerne de sua atuação profissional e, por essa razão, propomos uma discussão que procura evidenciar sua importância para a constituição de identidades, especialmente no que diz respeito ao campo da formação inicial e continuada de professores de línguas.

Tomlinson (2001) aponta que o desenvolvimento de materiais pode ser considerado sob duas perspectivas: como um campo de estudo, que pesquisa os princípios e procedimentos de elaboração, implementação e avaliação dos materiais para o ensino de línguas, e como um empreendimento prático, que envolve a produção e adaptação dos materiais para o ensino de línguas por parte dos professores e dos autores. Segundo Tomlinson (2011, p. 66, tradução nossa⁴), materiais didáticos incluem tudo o que pode ser utilizado para facilitar a aprendizagem de uma língua e podem ser:

[...] instrutivos, na medida em que informam os alunos sobre a língua, experienciais, na medida em que fornecem exposição à língua em uso, eles podem ser comunicativos, na medida em que estimulam o uso da língua, ou exploratórios na medida em que buscam descobertas sobre o uso da linguagem.

Geraldi (2015), ao refletir a respeito da identidade profissional do professor, faz uma retrospectiva histórica, destacando a passagem de um sujeito que produzia conhecimentos, que tem sua origem na Grécia antiga e se estende até o período do Mercantilismo, para um sujeito que meramente transmite um saber produzido por outros, já descrito na *Didática Magna*, de Coménio (1976 *apud* GERALDI, 2015, p. 84), culminando, mais recentemente, em um sujeito que “aplica um conjunto de técnicas de controle de sala de aula” (GERALDI, 2015, p. 86). Segundo o autor,

O que na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor – a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino – passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, das equipes de produção editorial, etc. Restam ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo o modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos. (GERALDI, 2015, p. 87).

4 No original: “They can be instructional in that they inform learners about the language, they can be experiential in that they provide exposure to the language in use, they can be elicitive in that they stimulate language use, or they can be exploratory in that they seek discoveries about language use”.

Há que se considerar, obviamente, o processo de democratização do acesso à escolaridade, que se construiu a partir da modernidade e que alcançou os países mais pobres muito tardiamente, em um movimento que ainda não se concretizou efetivamente. No Brasil, essa expansão tem início na década de 1970, coincidindo com um período de ditadura política que contribuiu para a disseminação de uma formação tecnicista dos professores. Para o autor, a nova identidade docente a ser construída é a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem o seu vivido, para transformar o vivido em perguntas (GERALDI, 2015).

A construção da identidade docente se dá ao longo da carreira do professor, em sala de aula e em atividades de formação – especialização, seminários, congressos etc. Porém, ela não acontece apenas nesses processos. Essa identidade também é marcada por vivências que ele teve durante a graduação, por vivências de sua época como aluno da educação básica e pelos contextos sociais pelos quais já transitou e transita. Essa construção é tida como um processo, pois são fundamentais para o seu desenvolvimento “os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p. 34). Como as identidades estão nesse processo de construção contínua, elas vão sendo transformadas e tomam outros posicionamentos dependendo da relação social na qual as pessoas estão inseridas política, cultural e historicamente. Todos esses contextos contribuem e estão refletidos na relação que os docentes estabelecem com os materiais que utilizam em sala de aula.

Partimos, portanto, de uma concepção dialética da educação, entendida como um processo de formação de sujeitos historicamente situados, que, de acordo com Cury (2000), se constituem no conjunto das relações sociais, como um mecanismo contraditório que, embora inseridos nas estruturas institucionais existentes, são o único modo de impedir a reprodução dessas estruturas, apontando não apenas o que pode ser mudado, mas também a direção das mudanças, como um produto das lutas pelas quais as classes sociais são agentes históricos ativos.

Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser entendida como um processo de formatação que dissocia teoria e prática, mas como uma práxis, em que teoria e prática são indissociáveis. Conforme Pimenta (2006, p. 105):

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto *formação teórica* (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora.

Nessa mesma linha, Contreras (2012, p. 93) afirma que:

Apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual que não é somente técnica.

Desse modo, apresentamos, a seguir, algumas discussões dos projetos sob nossa coordenação, destacando os aspectos que corroboram a importância desses contextos para a formação inicial de professores de línguas bem como discutindo as implicações dos processos de elaboração de materiais didáticos, trazendo duas experiências a título de ilustração.

Elaboração de materiais didáticos e o saber docente

No processo de supervisão dos projetos institucionais mencionados, temos observado a importância e necessidade de constituir, junto aos discentes participantes, um contexto de aprofundamento teórico e metodológico, com o objetivo de fundamentar/subsidiar a (re)elaboração de propostas didáticas bem como suas práticas, nos respectivos espaços de ação, e, sobretudo, desencadear uma reflexão mais consciente sobre esse processo, problematizando-o e analisando-o, inclusive, de forma compartilhada em nossas reuniões. Isso, de certo modo, tem possibilitado a todos os envolvidos o desenvolvimento do *saber docente*, um conjunto de conhecimentos essenciais para garantir maior autonomia e segurança em seu processo de formação inicial e continuada.

Entre os aspectos teóricos que enfatizamos, consideramos, inicialmente, a discussão acerca da própria concepção de língua, compreendida como prática social culturalmente relevante, e, a partir disso, discutimos, em consonância com tal entendimento, os princípios e/ou critérios que devem nortear/orientar a seleção, a análise, a adaptação e a elaboração de materiais didáticos no ensino de línguas, quais sejam:

[...] a língua como prática social culturalmente relevante; a abordagem de temas que facultem não só o ensino/aprendizagem do idioma para a comunicação, mas também o posicionamento crítico perante assuntos da atualidade; o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas de maneira integrada e contextualizada; o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento e dos gêneros discursivos; o uso de textos autênticos; o respeito à diversidade linguística e cultural. (BARROS; COSTA, 2010, p. 87).

Nesse mesmo sentido, é importante observar, com base no conceito de *letramento crítico* (BAPTISTA, 2010), que a língua não é neutra, isto é, os aspectos linguísticos, sociais e culturais precisam ser explorados pelo professor com o intuito de propiciar um ensino de línguas crítico, contextualizado e significativo. Depreende-se, assim, que o ensino com base nesta perspectiva pode contribuir para expandir o conhecimento de mundo dos estudantes e desenvolver os conhecimentos necessários para que eles compreendam, com autonomia, as dinâmicas da sociedade: suas ideologias, valores e relações sociais, conforme enfatiza a mesma autora:

Portanto, se faz necessário que alunos e professores se envolvam nessa construção e abandonem – ou ao menos problematizem – uma visão utilitarista e alienante que considera a língua um mero veículo de transmissão de conteúdos para fins comunicativos. [...] Convém notar que essa dimensão educacional faz com que concebamos o processo de ensino e aprendizagem de línguas [...] como situado cultural, social e historicamente. Neste sentido, uma pedagogia baseada no letramento crítico pode conduzir os alunos a questionarem e avaliarem como são construídas e mantidas determinadas ideologias nos mais diversos textos no interior das distintas práticas discursivas. Em outros termos, permite que os alunos, por meio de uma leitura crítica e reflexiva, se situem como sujeitos frente às ideologias a que estão expostos [...]. (BAPTISTA, 2010, p. 123).

A partir desse entendimento, tem sido relevante considerar também, nestes espaços de supervisão, como referencial para o desenvolvimento de propostas didáticas, o conceito de *multiletramentos* (ROJO; MOURA, 2012). Sem adentrarmos, aqui, nas especificidades em relação aos processos de ensino e aprendizagem de língua (materna e estrangeira) e literatura, observamos que os desafios que se apresentam, atualmente, nos contextos educacionais, incluem também refletir sobre uma nova realidade na qual estamos inseridos, que abarca, ao mesmo tempo, a *multiculturalidade* característica das sociedades globalizadas e a *multimodalidade* dos textos/discursos por meio dos quais a diversidade cultural se comunica e informa.

As mudanças sociais vivenciadas mais recentemente, com o avanço das tecnologias, nos apresentam uma multiplicidade de novos gêneros textuais/discursivos (multisemioses), novas formas de produção, veiculação e consumo (multimodalidades), integrados, ao mesmo tempo, à pluralidade de culturas (multiculturalidade) que convivem no espaço escolar (ROJO; MOURA, 2012). Tal realidade, inclusive, nos move a considerar uma perspectiva mais integradora, em busca da confluência entre os estudos linguísticos e literários.

A *pedagogia dos multiletramentos* (ROJO; MOURA, 2012) é caracterizada, portanto, por esses dois aspectos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade na contemporaneidade: “a **multiplicidade cultural** das populações e a **multiplicidade**

semiótica da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Com relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua, acreditamos que tais elementos não podem estar ausentes, se almejamos uma educação cidadã. Por conseguinte, compreendemos que tais elementos devem ser considerados e, a partir deles, sejam ampliados, por meio dos novos letramentos, em um processo de ensino e aprendizagem que busque ser crítico e democrático.

Elaboração de materiais didáticos e o fazer docente

É com base em tais referenciais que vimos observando, de igual modo, o processo de produção de materiais didáticos por parte dos participantes dos projetos, sob nossa supervisão. Por meio desse acompanhamento contínuo e gradual, estabelecido desde o planejamento dos cursos, nos diferentes espaços aqui considerados, motivamos os discentes, em processo de formação inicial, a elaborarem suas próprias atividades e/ou propostas didáticas, como parte integrante e constitutiva de seu *fazer docente*.

Esse processo se dá de forma colaborativa e compartilhada, bem como os leva a refletir e considerar, especialmente, seus elementos essenciais, tais como: o contexto específico (se escola da educação básica⁵ ou universidade⁶); o número de alunos da turma; seu perfil e interesses; o nível do curso (se básico, intermediário ou avançado); a carga horária total e o número de aulas para cada proposta; os objetivos de cada uma delas; os conteúdos previstos (linguísticos, lexicais, comunicativos, culturais, temáticos) e sua relevância; a organização e o desenvolvimento das etapas, bem como a integração das atividades às habilidades de produção e compreensão oral e escrita.

A seguir, apresentamos, como ilustração, o desenvolvimento de uma proposta, conforme referenciais teórico-metodológicos e critérios discutidos na supervisão. Nesse caso, o desafio constitui-se em articular gêneros multimodais aos literários, como estratégia para tornar as experiências de ensino e aprendizagem de língua mais significativa, com vistas não apenas ao desenvolvimento linguístico, mas também crítico e reflexivo. Trata-se de uma experiência produzida e vivenciada no contexto de um dos cursos de espanhol, nível Básico 3, do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da instituição na qual atuamos, por uma das discentes tutoras, integrante do projeto, durante o segundo semestre de 2019.

5 Nos casos de ações no contexto dos projetos PIBID e Núcleo de Ensino ou orientações do Profletras.

6 Nos casos de ações no contexto da ação extensionista Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP).

A proposta é iniciada pela introdução da canção “Latinoamérica”, do grupo *Calle 13*⁷, por meio da qual foi observado, pela tutora, o interesse de seus alunos pelos vários temas culturais e sociais relacionados à América Latina e sua realidade, com a qual também nos identificamos em muitos aspectos. A partir dessa situação de comunicação inicial, foi introduzida uma discussão a respeito da culinária, porém em uma perspectiva um pouco diferente da que comumente é apresentada em livros didáticos. Na sequência, a atividade restringiu-se ao estudo da gastronomia do Chile, com um intuito de romper com alguns estereótipos gastronômicos e problematizar a temática: buscou-se não apenas apresentar os pratos típicos ou as comidas em si, mas especialmente refletir sobre a falta dela.

Esta etapa incluiu um debate sobre alguns países latino-americanos, seus aspectos geográficos e culturais, mais especificamente o tema da alimentação dos países representados. Por conseguinte, deu-se a reflexão sobre as desigualdades sociais e suas consequências, com o objetivo de promover os letramentos críticos, uma vez que a culinária foi tomada em sua perspectiva social e foi problematizada, de modo a possibilitar a reflexão sobre a falta de alimentos e a fome que assola muitos países ao redor do mundo. Importante salientar que os alunos sentiram-se motivados com o assunto, visto que participaram das discussões expondo suas opiniões e conhecimentos prévios. Seguem as questões utilizadas para desencadear tal discussão, as quais foram acompanhadas pelos mapas etc.:

¿Cuáles componentes culturales conocen sobre estos países?

¿Cuáles son las características que más les gustan?

¿Cuál país no está en posición de frontera con Brasil?

¿Cómo creen que sea la alimentación en estos países?

¿La desigualdad social se refleja en el mapa del hambre? ¿Si eso ocurre de qué modo?

Nas aulas seguintes, foram utilizados, para complementação da discussão, vários vídeos, ilustrações, textos escritos, com os quais foi possível aprofundar conhecimentos sobre o Chile, suas estatísticas no mapa da fome, sua gastronomia, pontos turísticos, com o objetivo de desconstruir algumas visões estereotipadas.

Posteriormente, foi apresentado o poema *El gran mantel*, de Pablo Neruda e desenvolvida sua leitura e análise. Para além das questões formais (conteúdos gramaticais e lexicais), também foi abordada a forma como a culinária é nele descrita: o tema da alimentação no poema serve, na realidade, para denunciar o grave problema da fome presente no mundo, além de enfatizar a importância do ato de alimentar-se como uma condição digna para a vivência humana. Esta etapa foi conduzida pelo seguinte roteiro:

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>.

¿Cuáles son las comidas que aparecen en este poema?

¿Cuál es la relación que hay entre el título y el poema?

¿Por qué los verbos *almorzar* y *comer* aparecen tantas veces en el poema?

¿Cuáles impresiones/ideas podemos entresacar del poema?

Observen los verbos del poema y sus respectivos tiempos y conjugaciones.

Com o intuito de salientar as diferenças entre textos orais e escritos, foi ainda utilizado um vídeo, no qual o poema é recitado em uma apresentação. Foi apresentada também a campanha publicitária *Acción contra el hambre Guatemala*, que utilizou o mesmo poema para conscientizar o público sobre a luta contra a fome da Guatemala. A conclusão da atividade se deu por meio ainda de uma produção final; este exercício foi composto pela apresentação de alimentos que os alunos trouxeram para a sala de aula e contou como método avaliativo de competência oral, no final do semestre letivo.

A conclusão da atividade se deu por meio ainda de uma produção final; este exercício foi composto pela apresentação de alimentos que os alunos trouxeram para a sala de aula e contou como método avaliativo de competência oral, no final do semestre letivo.

Como podemos observar, a proposta didática "*Culinaria: la enseñanza y el arte*", brevemente descrita, foi construída não apenas a partir de conteúdos linguísticos, mas, sobretudo, com o objetivo de promover a reflexão crítica diante de assuntos da atualidade e de interesse dos participantes. Para tanto, foram utilizados diferentes gêneros textuais, inclusive o literário, disponíveis na rede, o que possibilitou, de certo modo, promover os multiletramentos. Em seu desenvolvimento, foi observado que os alunos da turma se sentiram motivados a participar dos debates e das apresentações em espanhol, vivenciando a língua estrangeira em sua dimensão social, a partir de contextos mais significativos. Ao mesmo tempo, a experiência contribuiu para o desenvolvimento da autonomia da discente, em processo de formação docente, uma vez que, ao elaborar suas próprias propostas didáticas, pôde refletir sobre elas, bem como desenvolvê-las em um contexto de aula autêntico.

Elaboração de materiais didáticos e o contra poder docente

Os processos de elaboração de materiais didáticos, considerados aqui como inerentes tanto ao saber quanto ao fazer docente, constituem, em nossa visão, o cerne do exercício da atividade profissional de professores. Nesse sentido, torna-se crucial que os contextos de formação docente instrumentalizem esses profissionais, trabalhadores da educação, para essa atuação, sob pena de que se perca o que de mais empoderador há nesse campo de atividade humana.

Cabem aqui algumas reflexões a respeito do conceito de poder que assumimos nessa empreitada. Tomamos como base a noção de poder social, desenvolvida por Van Dijk (2010), a partir da teoria da cognição social. Nessa perspectiva, poder social é entendido como característico da relação entre grupos, classes ou outras formações sociais, manifesta-se nas interações em que um grupo exerce controle cognitivo sobre outro(s), interferindo real ou eventualmente nas ações desse(s) grupo(s) em questões como desejos, planos e crenças, sem, no entanto, considerar-se o uso da força física, o que caracterizaria uma forma de abuso. Para tanto, o grupo que exerce o poder, intencional ou involuntariamente, necessita de uma base em recursos socialmente disponíveis, tais como atributos ou bens valorizados, bem como conhecer os desejos e as vontades do(s) grupo(s) sobre o(s) qual(is) o poder é exercido e os agentes de poder podem estar personificados ou representarem um domínio social. O exercício e a manutenção do poder pressupõem uma estrutura ideológica socialmente compartilhada e as mudanças sociais e históricas, geralmente, são empreendidas por formas de resistência e de contrapoder.

Ao tratar do setor educacional, Van Dijk (2010, p. 50) afirma:

[...] o currículo, os livros didáticos, os materiais de ensino e as aulas também são dirigidos por objetivos, assuntos, temas e estratégias de aprendizagem que, em sua maioria, costumam coadunar-se com os valores e interesses dos vários grupos de poder da elite.

À vista dessas reflexões, entendemos que a atividade docente se insere como uma força de resistência e de *contra poder* que, na prática, é exercida por meio dos materiais autênticos que o professor elabora, a partir de uma visão crítica das estruturas sociais de poder. Nesse sentido, as mudanças que se fazem urgentes e necessárias na educação passam, necessariamente, por esse processo. Se professores, como classe trabalhadora da educação, continuarem a submeterem-se aos currículos e às propostas pedagógicas engessadas, a reproduzirem os conteúdos de apostilas, que servem a interesses hegemônicos, e a curvarem-se à ditadura dos manuais didáticos, as transformações jamais virão.

Elaboração de materiais didáticos e o ser docente

O que é ser professor de língua? Atuando tanto na formação inicial quanto continuada, temos feito essa pergunta constantemente a nossos estudantes. A reação é sempre impactante, pois, apesar de saberem que estão em uma licenciatura ou mesmo exercendo a atividade docente há algum tempo, a angústia gerada pela falta de uma identidade docente que minimamente os represente faz com que as tentativas de esboçarem uma resposta embargue suas vozes há tanto oprimidas. Entre a certeza de que ser professor de língua era trabalhar uma gramática dessa língua, seja lá o que isso queira dizer, e a multiplicidade de arcabouços teórico-metodológicos em construção no campo do ensino

de línguas, reconhecemos a dificuldade de se lidar com todos os atravessamentos que perpassam a docência.

Para a discussão a respeito das implicações dos processos de elaboração de materiais didáticos na constituição das identidades docentes, reproduzimos abaixo o relato de uma professora, em formação continuada, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), no qual atuamos.

*O que é ser um professor de língua portuguesa? Foi uma das **perguntas mais complexas** a mim dirigidas, sobre a qual precisei responder, recentemente, quando iniciei meu Mestrado Profissional em Letras. A resposta produzida de imediato, possivelmente, não reflete as reflexões que tenho feito desde então acerca de minha identidade como professora de Língua Portuguesa. É certo que, mesmo diante de uma **experiência sólida**, de mais de vinte anos, “no chão da sala de aula”, conforme a definição orgulhosa de meus colegas de profissão, as **inquietações sobre o meu real papel na educação** sempre existiram e aumentaram com o tempo, sempre reverberando sobre as minhas **práticas de ensino** e a relação delas como o acesso de meus alunos ao mundo da leitura e da escrita, se esses, por meio do meu **trabalho**, conseguem perceber o mundo da linguagem e apoderar-se dele, de forma a serem capazes de indagar sobre a realidade para melhor compreendê-la, de assumir uma postura crítica diante daquilo que leem, ouvem, falam e escrevem e se tenho colaborado, de fato, para que eles tomem posse de sua cidadania no mundo da cultura escrita. Se a cortina da aprendizagem de um professor se abre enquanto **atua na sala de aula** ou quando se defronta com as **teorias e estudos** feitos sobre suas práticas, é uma nova indagação que tenho feito. A verificação de que uma prática de ensino obteve êxito ou fracasso tem sido o norte para que eu buscasse **novos caminhos e mudanças** em meu trabalho, porém, de certa forma, como a maioria dos professores atuando nas escolas de educação básica de nosso país, os quais estão distantes das universidades, das pesquisas e teorias, sentia-me **pouco representada** pelo meio acadêmico, pois, infelizmente, ainda é um problema construir pontes entre esses dois lados. A possibilidade de aprofundar teoria e prática, por meio do próprio professor, agente da pesquisa, como no caso do mestrado profissional, me parece, momentaneamente, **a ponte**, a ligação necessária entre esses dois lados, os quais deveriam caminhar juntos, visto que a busca por **reflexão e intervenção** para as inúmeras questões relacionadas à prática pedagógica, interessam a ambos. (Relato de uma Professora, aluna do ProfLetras, 2017, grifos nossos).*

Do emocionante relato, gostaríamos de destacar, inicialmente, a dificuldade de uma professora com vinte anos de experiência em sala de aula em falar de sua profissão. Por um lado, como já dissemos, essa reação é perfeitamente aceitável, considerando-se que, nos processos de formação docente, essa questão é muito pouco debatida e que as possibilidades de construções de respostas são múltiplas e multifacetadas. Por outro

lado, paradoxalmente, essa hesitação revela um dos fascínios de nossa profissão. Não exercemos uma atividade técnica, não reproduzimos e/ou transmitimos conhecimentos produzidos por outros, muitas vezes em consonância com interesses de uma minoria que se pretende hegemônica. Mas somos trabalhadores da educação, profissionais da produção de saberes e, nesse sentido, não há mesmo uma única maneira de definirmos nossa identidade. É preciso que essa especificidade seja reconhecida como inerente à nossa atividade e, ao contrário de ser um entrave, seja entendida como nossa essência.

Também destacamos o reconhecimento da atividade docente como um trabalho exercido por uma categoria profissional e, como tal, precisa ser reconhecida como apta a planejar, organizar, conduzir e avaliar os processos de produção de saberes em que atua. Para tanto, salientamos, ainda, no relato, a importante interseção entre escola e universidade, em uma ponte onde se entrecruzam os saberes, fazeres e contra poderes que constituem a identidade docente.

Nesse sentido, o processo de construção de identidades é um fenômeno contínuo e multifacetado e a concepção bakhtiniana de linguagem o fundamenta ao reconhecer a importância do outro nas relações discursivas (MOITA LOPES, 2002).

Considerações finais

No presente artigo propusemos algumas reflexões teórico-metodológicas a respeito dos processos de elaboração de materiais didáticos para aulas de línguas e seus atravessamentos na construção de identidades docentes, considerando as perspectivas do *saber*, do *fazer*, do *poder* e do *ser* docente, a partir de nossas trajetórias como docentes, que atuam tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores de línguas.

Quanto ao *saber* docente, destacamos algumas tendências teórico-metodológicas que têm sido desenvolvidas, sobretudo no campo da Linguística Aplicada, as quais constituem bases em que o trabalho em sala de aula pode se ancorar.

No que diz respeito ao *fazer* docente, ilustramos o trabalho que vimos desenvolvendo na supervisão de licenciandos em Letras que integram projetos os quais coordenamos. Não se trata de um modelo a ser seguido, mas tão somente uma amostragem de como se dá, na prática, esse processo.

Com relação ao *poder*, defendemos a proposta de que a atividade docente deveria constituir-se como forma de resistência e de *contrapoder*, e que a elaboração de materiais didáticos é uma das vias pelas quais essa resistência se consolida.

Finalmente, ressaltamos a importância das questões aqui discutidas para a constituição de identidades docentes, atravessadas por instâncias distintas e cada vez mais desafiadoras, as quais corroboram a beleza de *ser professor*.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (coord.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010. (coleção Explorando o Ensino, v. 16).

COMÊNIO, J. A. *Didática Magna*. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 2. ed. Lisboa: Fundação Couste Gulbenkian, 1976.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2000.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LARROSA, J. *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2019.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1992.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 66-71.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. Tradução Judith Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.